



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Scaffolding als Unterstützungsverhalten“

Qualitative Videoanalysen von Mutter-Kind-Interaktionen
beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe

Verfasserin

Natalie Andreoni

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Dr. Kornelia Steinhardt

Für meinen Sohn Maximilian

Ich danke...

...Dr. Kornelia Steinhardt für ihre fachlich kompetente Betreuung, ihre Unterstützung und ihr Verständnis. Ihre konstruktive Kritik hat meine Arbeit und meinen Arbeitsstil sehr bereichert.

...meinen Gegenleserinnen, Denise Hebesberger und Daniela Hofer, für ihr wertvolles und bereicherndes Feedback.

...meinem Mann Helmut und meiner Mutter Heidi für ihren emotionalen Rückhalt, ihren Zuspruch, ihren Glauben an mich und nicht zuletzt für ihre finanzielle Unterstützung.
Mit ihrer Hilfe haben sie mir Zeit geschenkt, um meine Arbeit fertigzustellen.

...meinen Verwandten, insbesondere meiner Nonna Sofia, Zio Angelo und Zio Giuseppe, für ihren Glauben an mich und ihre finanzielle Unterstützung.

...meinen Freunden, insbesondere meiner Freundin Kirsten, für ihr geduldiges Zuhören und ihre aufmunternden Worte.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
 1. Das Konzept Scaffolding.....	7
1.1 Definition der Begriffe „Scaffolding“ und „Non-Scaffolding“	7
1.2 Die Bedeutung von sozialen Interaktionen für die kindliche Problemlösungskompetenz.....	8
1.2.1 Definition des Begriffs „Problemlösungskompetenz“	9
1.2.2 Die Entwicklung der Problemlösungskompetenz.....	11
1.2.3 Die Zone der nächstmöglichen Entwicklung (ZNE)	17
1.2.4 Zusammenfassung	18
1.3 Der Scaffoldingprozess	19
1.3.1 Die Scaffoldingfunktionen	20
1.3.2 Komponenten und Ziele von Scaffolding nach Berk und Winsler.....	22
1.4 Zusammenfassung	26
 2. Methodologie qualitativer Sozialforschung	27
2.1 Beschreibung des Datenmaterials	27
2.2 Qualitative Sozialforschung.....	29
2.2.1 Zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung	31
2.2.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung.....	33
2.2.3 Umsetzung der Prinzipien und Gütekriterien in der vorliegenden empirischen Untersuchung.....	35
2.2.4 Methodenwahl in der vorliegenden empirischen Untersuchung	36
2.3 Zusammenfassung	47
 3. Methodische Vorgehensweise in der vorliegenden empirischen Untersuchung	48
3.1 Darstellung des Analyseverfahrens	48
 4. Zusammenfassung der Analyseergebnisse von Mutter-Kind-Interaktionen beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe.....	52

4.1 ID 10 (-).....	52
4.1.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 10 (-).....	52
4.1.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 10 (-)	53
4.2 ID 56 (+).....	56
4.2.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 56 (+).....	56
4.2.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 56 (+)	57
4.3 ID 101 (-).....	59
4.3.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 101 (-).....	59
4.3.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 101 (-)	60
4.4 ID 105 (-).....	63
4.4.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 105 (-).....	63
4.4.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 105 (-)	64
4.5 ID 112 (-).....	66
4.5.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 112 (-).....	66
4.5.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 112 (-)	67
 5. Beantwortung der Forschungsfragen	70
5.1 Beantwortung der ersten Forschungsfrage	70
5.1.1 Scaffoldingmomente	71
5.1.2 Non-Scaffoldingmomente	79
5.1.3 Überlegungen zu den Forschungsergebnissen	86
5.2 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.....	88
5.2.1 Mögliche Einflussfaktoren, die das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mütter beeinflusst haben könnten	88
5.2.2 Überlegungen zu den Forschungsergebnissen	95
 Resümee	98
Literaturverzeichnis	105
Anhang.....	109

Tabellarische Darstellung sowie Beschreibung und Interpretation der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren	109
Zusammenfassung/ Abstract.....	187
Curriculum vitae	189

Einleitung

Die Entwicklung eines Menschen zeigt sich in den Veränderungen, die er in seinem Lebenszeitraum, von der Empfängnis bis zum Tod, durchläuft und kann von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet werden. Die körperliche Entwicklung beinhaltet alle Veränderungen des Körpers (z.B. das Wachstum). Zur Persönlichkeitsentwicklung werden alle Veränderungen der Persönlichkeit gezählt. Die soziale Entwicklung bezieht sich auf die Veränderungen in Beziehungen zu anderen Menschen und die kognitive Entwicklung umfasst die Veränderungen in der Wahrnehmung, im Denken und im Gedächtnis. Wann und wie solche Veränderungen auftreten, hängt von den Einflussfaktoren ab, die auf den Menschen einwirken. Sie können von „innen“, durch die genetische Disposition, oder von „außen“, durch die Umwelt, Einfluss auf die individuelle Entwicklung eines Menschen nehmen (Mietzel 2007, 69ff; Woolfolk 2008, 31).

Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es sowohl Positionen, die den Anlagefaktoren mehr Bedeutung zuschreiben, als auch solche, die die Umweltbedingungen hervorheben. Um einer Extremposition entgegenzuwirken hat Anastasi (1958; zit. nach Mietzel 2007, 72) in einem Aufsatz darauf hingewiesen, dass Gene niemals direkt auf die Entwicklung eines Menschen wirken, sondern stets nur indirekt über die Umwelt. Ebenso wenig könnte die Umwelt ohne einen darin lebenden Genotyp Einfluss ausüben. Somit sollte zur Klärung von Unterschieden in der Entwicklung eher betrachtet werden wie Anlage und Umwelt zusammenwirken, als zu fragen, was von beiden wichtiger ist (Trautner 2003, 103; Mietzel 2007, 72).

Wenn die genetische Ausstattung eines Menschen nur indirekt wirkt, welchen direkten Einfluss kann dann die Umwelt für dessen Entwicklung nehmen? Eine mögliche Antwort auf diese Frage könnte ein Blick auf sein soziales Umfeld geben. Ein heranwachsendes Kind interagiert nämlich schon von Geburt an mit ihm, anfangs mit den Eltern, anschließend mit Personen und Gruppen im Kindergarten, in der Schule, in der Freizeit und im Beruf. Dadurch lernt es, die in seiner Umgebung typischen Wertvorstellungen, Normen, Rollen und Handlungsmuster kennen, die im Laufe seiner Entwicklung sein Denken und Handeln beeinflussen (Trautner 1992, 133; Steinebach 2000, 32).

Der russische Psychologe Lev Vygotsky (1896-1934) war der Meinung, dass kognitive Prozesse ihren Ursprung in sozialen und kulturellen Prozessen haben. Ein Kind lernt durch soziale Interaktionen mit Erwachsenen und kompetenten Gleichaltrigen kulturelle Denk- und Verhaltensmuster kennen, die es verinnerlicht. Im weiteren Verlauf seiner Entwicklung helfen ihm diese verinnerlichteten Muster, die eigenen Gedanken und Handlungen zu steuern und neue Fähigkeiten zu erwerben. Die Sprache spielt dabei eine wesentliche Rolle, da sie als soziales Werkzeug die Möglichkeit eröffnet Gedanken auszudrücken und Fragen zu stellen. Mit ihrer Hilfe ist es auch möglich, sich über Erfahrenes Gedanken zu machen und Probleme zu lösen (Berk 2005, 30f; Mietzel 2007, 108ff).

Vygotsky betrachtete nicht nur die bereits erfolgte Entwicklung eines Kindes, sondern legte sein Augenmerk auch auf das, was ein Kind mit Hilfe eines Erwachsenen oder eines erfahreneren Kindes/ Jugendlichen imstande wäre zu tun. Den Bereich, der diese potentielle Entwicklung bezeichnet, nannte er die „Zone der nächstmöglichen Entwicklung“ (ZNE) (engl.: zone of proximal development). Wenn jemand einen Entwicklungsschritt nur mit Hilfe anderer bewältigen kann, dann befindet er sich genau in dieser Zone. Eine Hilfestellung, um in diese Zone zu gelangen, könnte dabei ein „Gerüst“ bieten. Diese Metapher verwendeten zum ersten Mal Wood, Bruner und Ross (1976; zit. nach Mietzel 2007, 116) und bezeichneten dieses Konzept als „Scaffolding“¹ (engl. Baugerüst) (Mietzel 2007, 115f).

Im Bauwesen wird ein Gerüst aufgebaut, während ein Gebäude errichtet wird, und wieder abgebaut, bevor es vollendet ist. Patricia Greenfield (1984; zit. nach Mietzel 2007, 116) veranschaulichte das Konzept „Scaffolding“ folgendermaßen: „Das Gerüst wie man es aus dem Bauwesen kennt, weist fünf Charakteristika auf:

- es bietet Unterstützung,
- besitzt die Funktion eines Werkzeugs,
- erweitert die Reichweite eines Arbeiters,
- es gestattet dem Arbeiter eine Aufgabe zu verrichten, die sonst nicht ausführbar wäre, und
- es wird wahlweise eingesetzt, um Arbeiter nur Hilfe anzubieten, wenn diese benö-

¹Der Zusammenhang zwischen Scaffolding und Vygotsky's ZNE wird von einigen Theoretikern kontrovers gesehen. Auch wenn beide Konzepte Ähnlichkeiten aufweisen, steht fest, dass sie unabhängig voneinander entwickelt wurden und Scaffolding nicht mit der ZNE gleichgesetzt werden kann (Schacherbauer 2004, 46f).

tigt wird. ... Ein Gerüst würde beispielsweise nicht verwendet, wenn ein Zimmermann 150 cm über dem Boden arbeitet.“ (Mietzel 2007, 116).

Analog dazu wird das Kind als Gebäude gesehen, das sich selbst aktiv konstruiert. Das soziale Umfeld stellt dabei das notwendige Unterstützungssystem (Gerüst) dar, das dem Kind ermöglicht, neue Kompetenzen zu entwickeln. Für Berk und Winsler beinhaltet ein erfolgreicher Scaffoldingprozess folgende fünf Komponenten: gemeinsames Problemlösen, Intersubjektivität, Wärme und Empfindsamkeit, das Halten des Kindes in der ZNE und die Förderung der Selbstregulation (Berk, Winsler 1995, 27ff).

Da die Entwicklung eines Kindes ein individueller Prozess ist und bei jedem Kind, aufgrund seiner genetischen Disposition und der ihn umgebenden Umwelt, ein wenig anders verläuft, gestaltet sich auch ein solcher Scaffoldingprozess bei jedem auf unterschiedliche Weise. Der Scaffoldingpartner eines Kindes spielt dabei eine wesentliche Rolle. Ein Lehrer, der sich theoretisches Wissen zu Lehr- und Lerninhalten sowie Förderungsmaßnahmen angeeignet hat, wird ein Kind anders scaffolden als dessen Mutter, die ihr Verhalten und ihre Handlungen vielleicht eher intuitiv, ohne ein bestimmtes Wissen, steuert. Auch wenn beide eine unterschiedliche Ausgangsposition einnehmen, so können es dennoch beide schaffen, einem Kind diese Form der Entwicklungsunterstützung anzubieten. Es stellt sich nun die Frage, was genau die Qualität eines Scaffoldingprozesses ausmacht.

Schwarz-Helleis (2006), Fruhwirth (2008), Zach und Wehrl (2009), Ettl (2010) und Schuckert (2010) sind in ihren Diplomarbeiten bereits dieser Frage nachgegangen. Alle haben mittels qualitativer Videoanalysen untersucht, was genau während eines solchen Scaffoldingprozesses passiert. Sie haben herausgearbeitet welche Handlungen die Mutter setzt, um ihr Kind zu unterstützen und wie sie ihm dabei emotional zur Seite steht. Ihren Arbeiten zugrunde lagen dabei Videoaufnahmen, die im Zuge der 2001 initiierten Vienna Longitudinal Study (VLS) mit dem Titel „Kinder postpartum depressiver Mütter: eine 4-Jahres-Follow-up Studie“ aufgezeichnet wurden. Diese Studie befasste sich mit den Langzeitfolgen der mütterlichen postpartalen Depression. Bei einem Untersuchungszeitpunkt wurde der Mutter und ihrem 4-jährigen Kind die Aufgabe gestellt gemeinsam eine Zeichnung anzufertigen. Als Untersuchungsinstrument diente dabei eine adaptierte Form des „family drawings“, bei dem Mutter und Kind zu einem bestimmten vorgegeben Thema,

gemeinsam und mit gegenseitiger Absprache, zwei Bilder zeichnen sollten. Diese Interaktion wurde auf Video aufgezeichnet und anschließend mithilfe eines Codierhandbuches nach verschiedenen Affekt- und Verhaltenskategorien systematisch analysiert (Schacherbauer 2004, 8). Im Zuge dieser Analyse wurde auch, unter anderem, das Scaffoldingverhalten der Mutter gemessen. Sie wurde dabei mittels einer Skala, die von niedrig-scaffolding (1) bis hoch-scaffolding (5) reichte, geratet (Schacherbauer 2004, 86).

Ziel dieser Diplomarbeit wird es ebenfalls sein qualitative Videoanalysen durchzuführen, um herauszufinden, was einen Scaffoldingprozess in einer Mutter-Kind-Interaktion ausmacht. Die Beschäftigung mit dem Konzept Scaffolding erscheint insofern bedeutend, als es bereits mehrere Studien gibt, die seine entwicklungsfördernde Wirkung bestätigen (z.B. Wood et al. 1976, Winsler et al. 1999, Kelley et al. 2000, Neitzel, Stright 2003, 2004, Aunola, Nurmi 2005, Dunsmore et al. 2005, Eisenberg et al. 2005, Perez, Gauvain 2005, alle zit. nach Fruhwirth 2008, 6). All diese Studien geben zwar Auskunft über den Grad des Scaffolding, also wie stark jemand scaffoldet oder auch nicht, jedoch nicht darüber was in einer solchen Interaktion genau passiert. In dieser Diplomarbeit soll, neben den vorangegangenen Arbeiten zu diesem Thema, ein weiterer Einblick in Scaffolding- und Non-Scaffoldingprozesse geboten werden. Es soll aufgezeigt werden, welche Handlungen und Verhaltensweisen eine Mutter setzt, wenn sie ihr Kind unterstützt oder auch nicht.

Bisher wurden überwiegend Videos aus der VLS bearbeitet deren Mütter als hoch-scaffolding oder niedrig-scaffolding eingestuft wurden.² Die mittelmäßig-scaffoldingen Mütter, also die die nur teilweise scaffolden, haben bisher nur wenig Beachtung gefunden. Aus diesem Grund wird diese Diplomarbeit ausschließlich die mittelmäßig-scaffoldingen Mütter, mit einem Ratingwert von 3, fokussieren. Daraus ergibt sich die erste Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit:

1. Welche Handlungen und Verhaltensweisen zeigen Mütter, die als mittelmäßig-scaffolding eingestuft wurden, beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe mit ihrem Kind?

² Schwarz-Helleis (2006), Fruhwirth (2008), Zach, Wehrl (2009), Ettl (2010), Schuckert (2010)

Mittelmäßig-scaffoldingende Mütter zeichnen sich dadurch aus, dass sie in manchen Situationen ihre Kinder scaffolden und in anderen wiederum nicht. Dieser Umstand führt zur folgenden 2. Forschungsfrage:

2. Gibt es bestimmte Bedingungen oder Umstände, die die Mütter dazu veranlasst, in einigen Situationen ihrem Kind Unterstützungsmaßnahmen anzubieten und in anderen nicht?

Zur Beantwortung dieser beiden Forschungsfragen wird im ersten Kapitel der Diplomarbeit das Konzept „Scaffolding“ ausführlich beschrieben. Dieses soll dem Leser als Grundlage dienen, um das spätere Analyseverfahren besser zu verstehen. Das zweite Kapitel wird die qualitativen Forschungsmethoden zum Thema haben. Neben allgemeinen Erläuterungen zur qualitativen Sozialforschung, wird auch der videographische Forschungsprozess fokussiert, der die Grundlage dieser empirischen Untersuchung darstellt. Im dritten Kapitel wird das zunächst von Schwarz-Helleis und später von Fruhwirth eigens für diese Form der Interaktionsanalyse entwickelte Verfahren beschrieben. Es ist darauf ausgerichtet Scaffoldingprozesse zu veranschaulichen und wird auch in dieser Arbeit seine Anwendung finden. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse der fünf analysierten Mutter-Kind-Interaktionen aus der VLS zusammengefasst dargestellt³. Im fünften Kapitel werden die Forschungsfragen mithilfe der vorangegangenen Ausführungen und Ergebnisse beantwortet. Es werden alle fünf Interaktionen miteinander verglichen und damit der Versuch unternommen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den mütterlichen Handlungen und Verhaltensweisen aufzuzeigen. Vielleicht wird es dadurch auch möglich, gemeinsame Bedingungen und Umstände festzustellen, die es Müttern in einigen Situationen ermöglichen ihre Kinder zu unterstützen und in anderen nicht. Den Abschluss der Arbeit bildet das Resümee mit einem Ausblick auf weiterführende Forschungsmöglichkeiten zu diesem Thema.

³ Die ersten beiden Analyseschritte, mit der genauen Interaktionsbeschreibung von Mutter und Kind und den herausgearbeiteten Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomenten sowie ihren möglichen Einflussfaktoren befinden sich im Anhang der Arbeit.

Pädagogische Forschungsrelevanz

Entwicklung impliziert, wie bereits eingangs erwähnt, sowohl den Einfluss von Anlage-, als auch von Umweltfaktoren. Deshalb erscheint es bedeutend, Entwicklungsunterstützungen so zu gestalten, dass sie der Individualität jedes Menschen gerecht werden. In einem gelungenen Scaffoldingprozess passt die erfahrenere Person ihre Handlungen und Verhaltensweisen den Bedürfnissen der weniger erfahrenen Person an und unterstützt sie so individuell in ihrer Entwicklung.

Die Mutter-Kind-Interaktionen, die in dieser Diplomarbeit analysiert werden, stellen ein Abbild dieser individuellen Scaffoldingmomente dar. Die Mütter handeln dabei überwiegend intuitiv. Ihnen ist meist nicht bewusst, dass sie bestimmte Handlungen setzen, um ihr Kind zu unterstützen. Durch die detaillierte Beschreibung ihrer Handlungen, Verhaltensweisen und Gefühlsäußerungen, sowie den kindlichen Reaktionen darauf, wird es möglich, einen Einblick in diesen Unterstützungsprozess zu gewähren. Er wird somit bewusst und förderliche Handlungen und Verhaltensweisen werden sichtbar.

Ein wichtiges Ziel der Bildungs- und Erziehungswissenschaft ist es, Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Deshalb könnten die Erkenntnisse aus dieser Diplomarbeit PädagogInnen helfen, ihr eigenes Verhalten im Umgang mit Lernenden aus einem vielleicht neuen Blickwinkel heraus zu reflektieren. Dies würde ihre pädagogische Kompetenz erweitern und ihnen ermöglichen Scaffolding gezielt in professionellen Interaktionen mit Lernenden (z.B. in der Kindergarten- und Schulpädagogik oder Erwachsenenbildung) als Unterstützungsmaßnahme einzusetzen.

1. Das Konzept Scaffolding

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Momente von Scaffolding und Non-Scaffolding in Mutter-Kind-Interaktionen herauszuarbeiten. Um diese Form des Unterstützungsverhaltens in den späteren Videoanalysen zu erkennen, bedarf es zunächst einer Charakterisierung dieser Begriffe und des dahinterstehenden Konzeptes. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel, nach einer Definition des Begriffs „Scaffolding“ und kurzen Erläuterungen zum Begriff „Non-Scaffolding“, der theoretische Hintergrund des Konzeptes näher beleuchtet. Dies soll den nachfolgenden Ausführungen zum Scaffoldingprozess als Grundlage dienen und zum besseren Verständnis des Konzeptes beitragen. In der abschließenden Beschreibung des Scaffoldingprozesses wird erläutert, wie sich das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind genau gestaltet und um welche Art von Unterstützung es sich handelt. Die genaue Beschreibung des Prozesses soll dazu dienen Scaffoldingverhalten sichtbar zu machen, um es in den Videoanalysen wahrnehmen zu können.

1.1 Definition der Begriffe „Scaffolding“ und „Non-Scaffolding“

Der Begriff „Scaffolding“ wurde zum ersten Mal 1976 von Wood, Bruner und Ross in ihrem Artikel „The role of tutoring in problem solving“ erwähnt. Mit Hilfe dieser Metapher wollten sie beschreiben, auf welche Art und Weise Eltern ihre Kinder in einem Problemlösungsprozess unterstützen. Scaffolding bedeutet wörtlich übersetzt „(Bau-) Gerüst, Gerüstmaterial oder Errichtung des Gerüsts“ (Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Englisch – Deutsch). Das Kind wird in dieser Metapher als Gebäude gesehen, welches sich selbst aktiv konstruiert. Die soziale Umwelt stellt dabei das nötige Gerüst bzw. Unterstützungssystem dar, das dem Kind ermöglicht Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die es alleine nicht bewältigen könnte (Wood et al. 1976, 90; Berk, Winsler 1995, 26). Eine Besonderheit stellt dabei das Wechselspiel zwischen beiden Interaktionspartnern⁴ dar. Das Kind ist nicht nur passiver Empfänger von Interventionsmaßnahmen und Unterstützungsstrategien, sondern beteiligt sich aktiv am Problemlösungsprozess.

⁴ Da der Fokus dieser Arbeit auf der Analyse von Mutter-Kind-Interaktionen liegt, wird im weiteren Verlauf überwiegend von Mutter und Kind die Rede sein. Es kann sich aber ebenso um zwei andere Interaktionspartner handeln, wobei einer der beiden erfahrener sein muss als der andere (z.B. Lehrer-Schüler).

Der Begriff „Non-Scaffolding“ wurde im Zuge der Weiterentwicklung des Analyseverfahrens mit Videos niedrig-scaffoldender Mütter im Rahmen des Diplomandenseminars⁵ von den Diplomandinnen Maria Schuckert, Katharina Wehrl und Theresa Zach kreiert, um Verhaltensweisen zu beschreiben, die als wenig bzw. nicht-unterstützend betrachtet werden können (Wehrl, Zach 2009, 126). Non-Scaffolding bezeichnet im Umkehrschlussprinzip also all jene Handlungen der Mutter, die einem gelungenen Scaffoldingprozess, wie er in Kapitel 1.3 beschrieben wird, entgegenwirken. Es war notwendig diesen neuen Begriff zu schaffen, um die Verhaltensweisen bezeichnen zu können, die das Kind im Problemlösungsprozess nicht oder kaum unterstützen. So wird es möglich, ein vollständiges Bild der Mutter-Kind-Interaktion zu gewinnen, um eine Basis für die Ausarbeitung von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen verschiedenen Interaktionen zu schaffen. Da in der vorliegenden Arbeit Videos mit mittelmäßig-scaffoldenden Müttern analysiert werden, in denen Mütter in manchen Situationen Scaffolding einsetzen und in anderen wiederum nicht, wird dieser Begriff in den Analysen ebenfalls seine Anwendung finden.

Scaffolding unterstützt ein Kind dabei, eigenständig oder zusammen mit der scaffoldenden Person, Probleme zu lösen, die es alleine nicht bewältigen könnte. Es könnte somit als ein Unterstützungsangebot gesehen werden, um die Problemlösungskompetenz des Kindes zu erhöhen und ihm zu ermöglichen sich infolgedessen später selbst zu regulieren. Aus diesem Grund wird im folgenden Unterkapitel die Bedeutung von sozialen Interaktionen für die kindliche Problemlösungskompetenz thematisiert. Die folgenden Erläuterungen sollen eine Basis für ein besseres Verständnis der Vorgänge im Scaffoldingprozess schaffen.

1.2 Die Bedeutung von sozialen Interaktionen für die kindliche Problemlösungskompetenz

Im Laufe seiner Entwicklung wird das Kind immer wieder mit Problemen und Aufgaben konfrontiert, die es zwar selbstständig zu lösen versucht, teilweise jedoch nicht alleine bewältigen kann (Wood et al. 1976, 89). Um ein Problem lösen zu können, bedarf es nämlich einiger Voraussetzungen, die sich beim Kind erst nach und nach entwickeln. Mackowiak (1998) hat einige Aspekte formuliert, die eine Voraussetzung für die Entwicklung der Problemlösungskompetenz darstellen und sie auch beeinflussen. Bevor diese Aspekte be-

⁵ Das Diplomandenseminar wurde von Frau Dr. Kornelia Steinhardt geleitet.

trachtet werden, soll noch geklärt werden wie der Begriff „Problemlösungskompetenz“ in dieser Arbeit verstanden wird. Je nach Betrachtungsweise legitimiert er nämlich bestimmte Unterstützungsmaßnahmen. Die folgende Definition soll einen Versuch darstellen die Sichtweise, die hinter dem Scaffolding-Konzept steht, widerzuspiegeln.

1.2.1 Definition des Begriffs „Problemlösungskompetenz“

Um zu einer Definition des Begriffs „Problemlösungskompetenz“ zu gelangen, die der Sichtweise des Scaffolding-Konzepts entspricht, bedarf es zunächst der Begriffsdefinitionen von „Problem“ und „Kompetenz“.

Definition des Begriffs „Problem“

Dörner definiert ein Problem folgendermaßen:

„Ein Individuum steht einem Problem gegenüber, wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen“ (Dörner 1976, 10).

Einen „unerwünschten Zustand“ können also sowohl äußere, als auch innere Umstände bewirken. Als ein äußerer Umstand könnte eine intellektuelle Anforderung gesehen werden, die von der Umwelt an eine Person gestellt wird (z.B. das Anfertigen einer Zeichnung). Ein innerer Umstand könnte hingegen die emotionale Befindlichkeit der Person darstellen (z.B. Frustrations- und Unlustgefühle, wenn man noch nicht über die nötigen Strategien verfügt, um diese Zeichnung anzufertigen). Es ist bedeutsam, sowohl die intellektuelle, als auch die emotionale Ebene eines Problems zu betrachten. da sie einander beeinflussen und beide in einem Problemlösungsprozess eine Rolle spielen (Dörner 1976, 7).

Definition des Begriffs „Kompetenz“

Seit den 60er Jahren wird ganz allgemein von Kompetenz gesprochen, wenn von intellektueller Leistungsfähigkeit die Rede ist (White 1959, zit. nach Schildbach et al. 2009, 249). Der Kompetenzbegriff schließt aber weitaus mehr ein als der Begriff „Intelligenz“. Er wird als Bestandteil des Selbstkonzepts angesehen und beinhaltet auch motivationale und emo-

tionale Faktoren. Dörner et al. (1983) unterscheiden zwischen epistemischer und heuristischer Kompetenz. Die epistemische Kompetenz stellt das Fachwissen dar, die Vorerfahrungen des Individuums mit vergleichbaren Situationen und dem dabei erworbenen Wissen über Handlungsmöglichkeiten. Die heuristische Kompetenz ist hingegen die Selbsteinschätzung des Individuums neuartige Situationen zu bewältigen oder Probleme lösen zu können. Das Zusammenwirken beider Kompetenzbereiche ergibt die aktuelle Kompetenz. Bevor ein Problem in Angriff genommen wird, kann sich das Ausgangsniveau individuell unterscheiden. Wenn jemand eine hohe Kompetenz aufweist, so ist diese mit Gefühlen der Erfolgssicherheit und der Motiviertheit verknüpft. Geringe Kompetenz ist verbunden mit Gefühlen der Verunsicherung, Ängstlichkeit und Furcht vor Misserfolg (Dörner et al. 1994, 412f; Schildbach et al. 2009, 250). Diese Emotionen beeinflussen den Problemlösungsprozess und stellen für Schmaldt und Heckhausen (1990, zit. nach Schildbach et al. 2009, 250) einen „Akt der subjektiven Bedeutungsverleihung“ dar. Sie vermitteln eine wertende Stellungnahme darüber, ob eine Handlung als erledigt angesehen wird oder ob eine Aufgabe erneut bearbeitet werden muss. So können Gefühle, die mit einer hohen Kompetenz verbunden sind, einen Anreiz geben Probleme oder Aufgaben weiter auszuführen, auch wenn Motivationskonflikte auftreten. Emotionen spielen somit bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen eine wichtige Rolle und nehmen darauf Einfluss, ob ein Problem oder eine Aufgabe erfolgreich gelöst wird (Schildbach et al. 2009, 250).

Definition des Begriffs „Problemlösungskompetenz“⁶

Wenn nun der Begriff „Problemlösungskompetenz“ unter diesen Blickwinkeln betrachtet wird, so schließt dieser ebenfalls sowohl intellektuelle, als auch emotionale Aspekte mit ein. Ein Kind braucht somit, um erfolgreich einen „unerwünschten Zustand“ verlassen zu können, einerseits bestimmte Strategien⁷, die sich im kognitiven Bereich entwickeln, andererseits eine emotionale Basis, die mit Gefühlen der Erfolgssicherheit und der Motiviertheit verbunden ist.

⁶ Diese Definition stellt eine Schlussfolgerung und Zusammenführung der beiden vorangegangenen Definitionen dar.

⁷ Wellman (1988; zit. nach Mackowiak 1998, 35) versteht unter einer Strategie den vorsätzlichen und überlegten Einsatz von Mitteln zur Erreichung eines Ziels.

Diese Definition entspricht insofern dem Scaffolding-Konzept, als das Unterstützungsverhalten im Scaffoldingprozess ebenfalls auf die intellektuelle und emotionale Ebene ausgerichtet ist. Dem Kind werden sowohl bestimmte Strategien vermittelt, als auch seine emotionale Basis gestärkt. Es stellt sich nun die Frage, wie ein Kind bestimmte Strategien zur Problemlösung und Gefühle der Motivation und Erfolgssicherheit erlangen kann. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel betrachtet, wie sich beim Kind die Problemlösungskompetenz entwickelt und welche Unterstützungsangebote ihm dabei helfen können.

1.2.2 Die Entwicklung der Problemlösungskompetenz

Mackowiak (1998, 33) nennt folgende vier Aspekte, die für die Entwicklung der Problemlösungskompetenz vorausgesetzt werden und sie beeinflussen:

1. Die Zielgerichtetheit (Intentionalität) des Verhaltens,
2. die Repräsentation von Aspekten des Problems,
3. der Einsatz spezifischer Strategien und Mittel zur Zielerreichung sowie
4. deren Organisation und Kontrolle.

1.2.2.1 Zielgerichtetheit (Intentionalität)

Die Zielgerichtetheit lässt sich beim Kind bereits ab der Geburt beobachten. Butterworth und Hopkins (1988, zit. nach Mackowiak 1998, 33) konnten in ihrer Untersuchung mit sechs Tage alten Säuglingen feststellen, dass diese bevor sie ihren Arm zum Mund führten, antizipatorisch ihren Mund öffneten. Da diese Bewegung in der Regel nicht mit einem Saugen an den Fingern endete, spricht dies gegen eine reflektorische Handlung. Sie interpretierten dies als ersten Anhaltspunkt für ein intentionales Verhalten bei wenige Tage alten Säuglingen (Mackowiak 1998, 33). Zielgerichtetes Verhalten ist zwar zunächst noch wenig flexibel, kann aber mit der Zeit den jeweiligen Umweltgegebenheiten und Anforderungen immer besser angepasst werden (z.B. Fagen, Rovee, Kaplan 1976, Rovee-Collier, Fagen 1981, alle zit. nach Mackowiak 1998, 42).

1.2.2.2 Repräsentation von Aspekten des Problems

Um den sechsten bis achten Lebensmonat beginnen Kinder die Fähigkeit zur internen Repräsentation von Aspekten ihrer Umwelt, die Objekt- und Personenpermanenz, zu entwickeln. Sie beginnen zu verstehen, dass Objekte und Personen unabhängig von ihrer An- oder Abwesenheit existieren (Mackowiak 1998, 42). Repräsentationales Denken impliziert das sich Erinnern an Vergangenes, das Antizipieren von Zukünftigem und das Transformieren von Bewusstseinsinhalten. Es erfordert, dass eine gewisse Distanz zum betrachteten Gegenstand eingenommen werden kann. Sigel (1982, zit. nach Papastefanou, Hofer 2002, 182) bezeichnet diese Sichtweise als „distancing“ und meint damit folgendes:

„Unter ‘distancing’ wird ein Konstrukt verstanden, das metaphorisch die psychologische Distanz zwischen der Person und der unmittelbaren Gegenwart bezeichnet. Die Distanzmetapher legt nahe, dass Menschen in der Lage sind, sich selbst in die Vergangenheit oder in die Zukunft versetzen zu können und das Hier und Jetzt transzendieren zu können. Der Prozess des ‘distancing’ wird als relevant für die Entwicklung des repräsentationalen Denkens angesehen“ (Sigel 1982, 50, Übersetzung von M. Hofer, zit. nach Papastefanou, Hofer 2002, 182).

Kinder lernen durch das repräsentationale Denken, dass Symbole (wie Buchstaben und Zeichnungen) Zeichen für Objekte, Zustände und Ideen sind. Das Korrigieren von Fehlern und das Beenden der Lösungsbemühungen bei Erreichung des Ziels, sind Hinweise für eine interne Repräsentation eines angestrebten Ziels. Im Laufe der Entwicklung setzen Kinder immer mehr Strategien ein, um die interne Repräsentation aufrecht zu erhalten. Kinder im Vorschulalter sind zunehmend fähig ein Ziel zu strukturieren und Zwischenziele zu formulieren. Diese Vorgänge sind Anzeichen für ein planvolles Vorgehen in einem Problemlösungsprozess (DeLoache 1984, DeLoache et al. 1985, Klahr 1978, Klahr, Robinson 1981, alle zit. nach Mackowiak 1998, 42; Papastefanou, Hofer 2002, 183).

1.2.2.3 Einsatz spezifischer Strategien und Mittel zur Zielerreichung sowie deren Organisation und Kontrolle

Die Fähigkeit Problemlösungsstrategien erfolgreich einzusetzen entwickelt sich erst allmählich. Die Umwelt nimmt dabei eine bedeutsame Funktion ein. Bestimmte Strategien entwickeln sich erst in Interaktionen mit anderen Personen. Ein Kind, das es aus eigenen

Kräften nicht schafft diesen „unerwünschten Zustand“ zu verlassen den ein Problem in sich birgt, ist nämlich auf die Hilfe von Menschen angewiesen, die über die nötigen Lösungsstrategien verfügen und ihm unterstützend zur Seite stehen (Wood et al. 1976, 89). Nun stellt sich die Frage, welche Art der Unterstützung dem Kind am meisten bei der Entwicklung der Problemlösungskompetenz helfen könnte. Nachdem sowohl intellektuelle, als auch emotionale Faktoren Einfluss auf einen erfolgreichen Problemlösungsprozess nehmen können, sollten auch die Unterstützungsangebote auf diese beiden Ebenen ausgerichtet sein. Im Anschluss werden deshalb Möglichkeiten aufgezeigt, wie ein Kind in diesen beiden Bereichen unterstützt werden könnte.

Intellektuelle Unterstützungsangebote

Wenn ein Kind einem Problem oder einer Aufgabe gegenübersteht, das es alleine nicht bewältigen kann, so können ihm das umfangreichere Wissen und effektivere Lösungsstrategien einer erfahreneren Person (z.B. seiner Mutter) helfen das Problem zu lösen und sich intellektuell weiterzuentwickeln. Die Mutter kann in der Interaktion mit ihrem Kind eine regulierende und organisierende Funktion übernehmen. Sie kann beispielsweise seine Aufmerksamkeit auf Teilschritte lenken, die notwendig sind, um eine Aufgabe zu lösen oder ihm helfen das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren (Wertsch 1977, zit. nach Freund 1990, 113). Auf diese Weise kann sie ihr Kind unter anderem unterstützen, neue Strategien zur Zielgerichtetheit zu entwickeln. Zur Förderung des repräsentationalen Denkens ihres Kindes kann die Mutter „distancing“-Strategien anwenden, die ihm bestimmte Impulse liefern können. Sigel (1982, zit. nach Papastefanou, Hofer 2002, 184) nennt ein paar Beispiele für repräsentationale kognitive Operationen bei durchschnittlich vier Jahre alten Kindern und elterliche „distancing“-Strategien. Einige davon werden in der folgenden Tabelle angeführt.

Bezeichnung	Kognitive Operation	Beispiele für elterliche „distancing“-Strategien
Beobachten	Richten der sensorischen Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand	„Guck auf das Buch.“ „Siehst du Nr. 1?“
Bezeichnen	Benennen eines Objekts,	„Dieses Buch heißt Struwelpeter.“

	Ereignisses oder einer Aktion	„Wie heißt das was wir gerade spielen?“
Beschreiben	Vermitteln von Informationen über einen Gegenstand, ein Ereignis oder inneren Zustand	„Der Regenbogen versteckt sich hinter vielen Blumen.“ „Was macht der Junge?“
Interpretieren	Erklärung der Bedeutung oder Ursache eines Sachverhalts	„Hans ist traurig, weil er sein Spielzeug kaputt gemacht hat.“ „Was heißt es jemanden zu überzeugen?“
Reproduzieren	Rekonstruieren vergangener Erfahrungen	„Erinnerst du dich, du hast das mit Papa schon einmal gemacht?“ „Bist du mit einem Flugzeug geflogen?“

Tabelle 1: „Distancing“-Strategien (Sigel 1982, zit. nach Papastefanou, Hofer 2002, 184)

Durch das Verinnerlichen dieser Strategien kann es dem Kind später gelingen selbstständig ähnliche Probleme zu lösen und sich somit kognitiv selbst zu regulieren. Der russische Psychologe Lev Vygotsky (1978) führt die folgenden drei Verhaltensweisen von Erwachsenen an, die Kindern diese Verinnerlichung erleichtern können. Erwachsene können ein Kind unterstützen,

1. indem sie dem Kind nur bei den Teilen der Aufgabe helfen, die eindeutig über seinen Fähigkeiten liegen,
2. indem sie das Verhalten des Kindes lenken, wenn Teile der Aufgabe zu schwierig erscheinen (z.B. die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte lenken, zielgerichtet bleiben),
3. indem sie dem Kind die Aufgabenverantwortung übergeben, wenn sich Aspekte der Aufgabe wiederholen, die das Kind bereits gemeistert hat (zusammengefasst von Freund 1990, 114).

Im Internalisierungsprozess werden die Strategien des Erwachsenen jedoch nicht direkt übernommen. Das Kind verarbeitet diese Strategien und formt sie nach seinen Bedürfnissen:

„...internalization is not a process of copying external reality onto a pre-existing internal plane; rather, it is the process through which an internal plane of consciousness and self-regulation is formed” (Wertsch 1985b, zit. nach Berk, Winsler 1995, 24).

Vygotsky war der Meinung, dass die kognitive Entwicklung eines Menschen nur verstanden werden kann, wenn zunächst auch die sozialen und kulturellen Prozesse seiner Umwelt studiert werden (Wertsch, Tulviste 1992, 548). Das Kind lernt nämlich von Geburt an in sozialen Interaktionen bestimmte kulturelle Praktiken, Sichtweisen und Kommunikationsformen kennen, die es verinnerlicht. Diese verinnerlichteten Muster helfen ihm, im weiteren Verlauf seiner Entwicklung, die eigenen Gedanken und Handlungen zu steuern und neue Fähigkeiten zu erwerben (Vygotsky 1978, 56f; Wertsch et al. 1980, 1215f; Berk 2005, 30f; Mietzel 2007, 108ff).

„In der Entwicklung des Kindes tritt jede höhere psychische Funktion zweimal in Szene – einmal als kollektive, soziale Tätigkeit, das heißt als interpsychische Funktion, das zweite Mal als individuelle Tätigkeit, als innere Denkweise des Kindes, als intrapsychische Funktion“ (Vygotskij 2003, 302).

Soziale Interaktionen spielen also eine wichtige Rolle für die kindliche Entwicklung, insbesondere für die Entwicklung seiner Problemlösungskompetenz.

Emotionale Unterstützungsangebote

Um hohe Kompetenz in einem Problemlösungsprozess zu entwickeln, braucht das Kind neben bestimmten Strategien, die es anwenden kann, auch eine emotionale Basis, die mit Gefühlen der Erfolgssicherheit und der Motiviertheit verbunden ist.

Dies wird auch in der Regensburger Längsschnittstudie II (Loher 1988, Schildbach 1992, alle zit. nach Schildbach et al. 2009, 252) deutlich. In dieser Studie wird der Zusammenhang zwischen dem Leistungsverhalten von Vorschulkindern bis zum Schuleintritt und der emotionalen Unterstützung, die sie in ihren Familien erfahren, beschrieben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder, die über eine emotional sichere Basis verfügen, sich enga-

gierter in Aufgaben vertiefen, erfolgsoversichtlicher, kooperativer und dadurch auch erfolgreicher sind.

Als wichtige Bedingung für die Bildung einer emotional sicheren Basis wird feinfühliges Verhalten seitens der Eltern gesehen. Feinfühligkeit wurde 1978 von Ainsworth in einer neunstufigen Skala erhoben und bezeichnet die Fähigkeit die kindlichen Signale genau wahrzunehmen und prompt und angemessen darauf zu reagieren. Eine Mutter kann anhand der Körperhaltung und der Mimik ihres Kindes auf seine Aufmerksamkeit schließen und so herausfinden, welche Bedürfnisse ihr Kind gerade hat. Wenn sie dann entsprechend diesen Bedürfnissen reagiert, kann sie seine Informationsverarbeitung erleichtern und es in einem Problemlösungsprozess angemessen unterstützen. Im Gegensatz zur Überbehütung wird bei einem feinfühligem Verhalten darauf geachtet, dass die Reaktionen entwicklungsfördernd sind, also dem Kind nichts abgenommen wird, was es selbst tun könnte, womit die kindliche Autonomie respektiert wird. Wichtig dabei ist auch, dass zwischen Aktion des Kindes und Reaktion der Mutter nicht zu viel Zeit vergeht, dass sie also prompt auf das Verhalten des Kindes reagiert. So kann diese Form der Interaktion nicht nur eine affektive und instruktive Bedeutung erlangen, sondern hat vor allem die Funktion das Verhalten der Bezugsperson für das Kind voraussagbar und kontrollierbar werden zu lassen. Das Kind erlebt, dass sein Verhalten Konsequenzen nach sich zieht und dass es seine Umwelt beeinflussen kann. Dadurch wird es zu weiteren Interaktionen angeregt, die ihm wichtige Lernerfahrungen bieten können (Papastefanou, Hofer 2002, 181f; Schore 2003, 55ff; Grossmann et al. 2003, 236f).

In einigen Studien wurde bestätigt, dass durch einen Erziehungsstil, der feinfühliges Verhalten beinhaltet, viele Kompetenzbereiche von Kindern und Jugendlichen verbessert werden. Darüber hinaus erhöhen sich auch der positive Gefühlszustand, die Selbstkontrolle, das Durchhaltevermögen, die Kooperationsbereitschaft, das Selbstwertgefühl, soziale und moralische Reife, sowie die Schulleistungen (Baumrind, Black 1967, Herman et al. 1997, Luster, McAdoo 1996, Steinberg, Darling, Fletcher 1995, alle zit. nach Berk 2005, 362). Somit fördern Eltern, die warmherzig, aufmerksam und sensibel gegenüber den Bedürfnissen ihres Kindes sind, seine emotionale, soziale und intellektuelle Entwicklung.

In einem erfolgreichen Scaffoldingprozess werden die eben beschriebenen Unterstützungsangebote ebenfalls eingesetzt. Dem Kind werden einerseits Strategien vermittelt, die seine Zielgerichtetheit und Repräsentationsfähigkeit fördern, und andererseits wird auch eine warmherzige, durch feinfühliges Verhalten geprägte, Atmosphäre in der Problemlösungssituation geschaffen.⁸ Die Unterstützungsangebote von Scaffolding beziehen sich aber nicht nur auf die aktuellen Kompetenzen des Kindes, sondern auch auf seine potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten, also auf die Tätigkeiten, die ein Kind nur mit Unterstützung und unter Anleitung einer anderen Person erreichen kann. Vygotsky bezeichnete den Bereich zwischen aktueller und potentieller Entwicklung als „Zone der nächstmöglichen Entwicklung“ (ZNE) (Vygotsky 1978, 86). Das Konzept der ZNE wurde von vielen nachfolgenden Forschern aufgegriffen und weiterentwickelt (z.B. Wertsch 1979, Rogoff 1990, alle zit. nach Stalder 2006, 37). Es wird auch mit Scaffolding immer wieder in Verbindung gebracht.⁹ Es bestehen zwar Parallelen zwischen beiden Konzepten, aber Scaffolding wurde unabhängig davon entwickelt.¹⁰ In beiden Konzepten wird zwar die Entwicklungsunterstützung einer erfahrenen gegenüber einer weniger erfahrenen Person betrachtet, der Fokus ist jedoch ein anderer. Im Konzept der ZNE wird nicht beschrieben wie das Unterstützungsverhalten aussehen soll, welches dem Kind in ein höheres Entwicklungsniveau verhelfen kann. Im Gegensatz dazu steht bei Scaffolding die Gestaltung des Unterstützungsprozesses im Mittelpunkt (Wood, Wood 1996, 5). Aufgrund der Parallelen zwischen beiden Konzepten, vor allem in der Fokussierung von aktueller und potentieller Entwicklung, könnte Scaffolding als eine Metapher gesehen werden, um effektive Lehr- und Lernprozesse innerhalb der ZNE zu beschreiben (Berk, Winsler 1995, 26). Aus diesem Grund soll dieses Konzept im folgenden Unterkapitel näher betrachtet werden.

1.2.3 Die Zone der nächstmöglichen Entwicklung (ZNE)

Vygotsky befasste sich unter anderem auch mit der Bedeutung von Unterricht und pädagogischer Förderung für die kindliche Entwicklung (Vygotskij 2003, 255ff). Ihn interessierten dabei nicht nur die aktuellen Kompetenzen eines Kindes, sondern auch seine potentiellen Entwicklungsmöglichkeiten. Im Gegensatz zur standardisierten Intelligenz- und Leis-

⁸ siehe Kap. 1.3

⁹ Gemeinsamkeiten, aber vor allem Unterschiede werden von Schacherbauer (2004) ausführlich diskutiert (Schacherbauer 2004, 45ff).

¹⁰ Als Scaffolding von Wood et al. 1976 zum ersten Mal beschrieben wurde, wurde nicht auf Vygotsky oder die ZNE verwiesen.

tungsdiagnostik, mit deren Hilfe nur gemessen wird welche Aufgaben das Kind selbständig lösen kann, wollte er sein Augenmerk auch auf das richten, was das Kind mit Unterstützung und unter Anleitung einer anderen Person erreichen kann. Lediglich die Betrachtung beider Entwicklungsebenen, also aktuelles und potentiell Entwicklungsniveau, würde ein vollständiges Bild der kindlichen Entwicklung geben (Vygotsky 1978, 84ff; Vygotsky 1998, 204f). Er führte den Begriff der „Zone der nächstmöglichen Entwicklung“ (ZNE) ein und definierte ihn folgendermaßen:

„It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (Vygotsky 1978, 86).

Die ZNE ist also der Bereich zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau, welches durch die Tätigkeiten gekennzeichnet ist, die das Kind selbst bewältigen kann und dem potentiellen Entwicklungsniveau, das durch die Handlungen bestimmt wird, die das Kind in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen oder erfahreneren Gleichaltrigen schaffen könnte. Weiters schreibt er:

„...what is in the zone of proximal development today will bet the actual developmental level tomorrow – that is, what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow“ (Vygotsky 1978, 87).

Unterricht und pädagogische Förderung können nach Vygotsky dann erfolgreich einwirken, wenn sie dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes ein wenig voraus sind und dabei der ZNE entsprechen. So können sie bereits vorhandene Fähigkeiten auf ein höheres Niveau heben.

1.2.4 Zusammenfassung

In diesem Unterkapitel stand die Bedeutung von sozialen Interaktionen für die kindliche Problemlösungskompetenz im Mittelpunkt. Es wurde aufgezeigt, dass neben bestimmten Strategien auch Gefühle der Erfolgssicherheit und Motivation benötigt werden, um ein Problem erfolgreich lösen zu können. Diese entwickeln sich erst allmählich und meist in Interaktionen mit erfahreneren Personen. Wenn ein Kind nämlich einem Problem oder einer Aufgabe gegenübersteht, das es alleine nicht bewältigen kann, so können ihm das um-

fangreichere Wissen und effektivere Lösungsstrategien der erfahreneren Person (z.B. seiner Mutter) helfen das Problem zu lösen. Das Kind verinnerlicht diese Strategien und kann mit der Zeit ähnliche Anforderungen selbstständig bewältigen. Eine emotionale Basis, die mit Gefühlen der Erfolgssicherheit und Motiviertheit verbunden ist, kann das Kind durch feinfühliges Verhalten von Seiten der Eltern erlangen. Wenn sie seine Signale genau wahrnehmen und prompt und angemessen darauf reagieren, können sie nicht nur seine kindliche Autonomie stärken, sondern ihm auch vermitteln, dass es seine Umwelt beeinflussen kann. So wird das Kind angeregt öfter mit anderen Menschen zu interagieren und kann wichtige Lernerfahrungen sammeln. Wenn diese Lernerfahrungen dem Entwicklungsstand des Kindes ein wenig voraus sind, so befinden sie sich in seiner ZNE und ermöglichen es ihm bereits vorhandene Fähigkeiten auf ein höheres Niveau zu heben.

In einem erfolgreichen Scaffoldingprozess werden einem Kind ebenfalls Lernerfahrungen ermöglicht, die seiner ZNE entsprechen. Ihm werden einerseits Strategien vermittelt, die seine Zielgerichtetheit und Repräsentationsfähigkeit fördern, und andererseits wird auch eine warmherzige, durch feinfühliges Verhalten geprägte, Atmosphäre in der Problemlösungssituation geschaffen.

Nach diesen theoretischen Erläuterungen zur Entwicklung der Problemlösungskompetenz soll nun der Scaffoldingprozess fokussiert werden. Im folgenden Unterkapitel werden deshalb Verhaltensweisen angeführt, die von Wood et al. (1976) und Berk und Winsler (1995) beschrieben wurden, um Scaffolding sichtbar zu machen.

1.3 Der Scaffoldingprozess

In einem Scaffoldingprozess wird das Kind metaphorisch als Gebäude gesehen, welches sich selbst aktiv konstruiert, wobei die soziale Umwelt das nötige Gerüst bzw. Unterstützungssystem darstellt, das dem Kind ermöglicht Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die es alleine nicht bewältigen könnte. In der ursprünglichen Beschreibung von Wood et al. (1976) lag der Fokus bei der Beschreibung dieses Prozesses auf den Strategien des Erwachsenen, die er anwendet, um das Kind zu unterstützen. Dies wurde in späteren Forschungen zu diesem Thema kritisiert, da dadurch die Kreativität des Kindes vernachlässigt werden würde. Mutter und Kind seien vielmehr ein sich wechselsei-

tig beeinflussendes System, in dem beide gemeinsam zur Problemlösung beitragen (Griffin, Cole, 1984, Wertsch, McNamee, McLane, Budwig, 1980, Rogoff, Malkin, Gilbride, 1984, alle zit. nach Granott 2005, 151). Die Mutter passt in dieser Form der Interaktion ihr Verhalten den aktuellen Kompetenzen des Kindes und der Situation an. Das Kind reagiert darauf und setzt Handlungen, die wiederum ihr Verhalten beeinflussen. So stimmen beide ihre Tätigkeiten immer aufeinander ab (Rogoff et al. 1984, 33; zit. nach Schacherbauer 2004, 47).

Nichtsdestotrotz sollen die Strategien, die Wood et al. im Zuge ihrer Untersuchung beschrieben haben, im folgenden Unterkapitel angeführt werden. Sie sind Teil eines erfolgreichen Scaffoldingprozesses und dienen in den späteren Videoanalysen dem Erkennen von Verhaltensweisen der Mutter, die Scaffolding entsprechen.

1.3.1 Die Scaffoldingfunktionen

Wood et al. (1976, 98f) bezeichneten die Verhaltensweisen der Mutter, die dem Kind helfen können eine Aufgaben- oder Problemstellung erfolgreich zu lösen, als Scaffoldingfunktionen. Sie beobachteten sie im Zuge ihrer Untersuchung, die so ausgerichtet war, dass dem Kind eine Aufgabe gestellt wurde, die es etwas herausforderte, also seiner ZNE entsprach. Daraufhin beschrieben sie die Funktionen folgendermaßen:

Recruitment - Interesse für die Aufgabe wecken

Die erste und naheliegendste Aufgabe der Mutter sollte es zunächst sein, das Interesse des Kindes für die zu lösende Problemstellung zu wecken. Wenn das Kind beispielsweise gerade mit Bausteinen spielt und die Aufgabe darin besteht gemeinsam einen Turm zu bauen, so sollte die Mutter die Konzentration des Kindes auf das Bauen des Turmes lenken und es vom freien Spiel mit den Bausteinen abbringen (Wood et al. 1976, 98). Diese gemeinsame Konzentration auf eine bestimmte Aufgabe bildet die Grundlage für einen kooperativen Interaktionsprozess (Schaffer 1996, 266).

Reduction in degrees of freedom – Vereinfachung der Aufgabe

Wenn die Aufgabenstellung zu Beginn für das Kind zu schwierig und unübersichtlich ist, so kann die Mutter ihm helfen, indem sie die Aufgabe vereinfacht. Sie kann sie in Teilprobleme zerlegen und mögliche Handlungsalternativen reduzieren. Das Kind kann dann die Teilschritte erledigen, die es selbständig lösen kann und der Mutter die überlassen, die es noch nicht zu bewältigen vermag. Mit Hilfe dieser Strukturierung wird die Aufgabe für das Kind lösbar (Wood et al. 1976, 98; Mackowiak, Trudewind 2003, 13).

Direction maintenance – Aufrechterhaltung der Richtung

Es kann vorkommen, dass das Kind im Laufe der Aufgabenbewältigung abgelenkt wird oder kein Interesse mehr hat sich daran zu beteiligen. In diesem Fall sollte die Mutter die Konzentration des Kindes wieder auf die Aufgabe lenken und es motivieren weiterzumachen. Sie sollte ihm vermitteln können, dass es lohnenswert ist den nächsten Schritt zu riskieren (Wood et al. 1976, 98).

Marking critical features – Hervorheben der wesentlichen Merkmale

Es ist wichtig, dass sich die Mutter immer wieder die wesentlichen Merkmale, die zur Aufgabenlösung beitragen, vor Augen hält. So wird es ihr möglich festzustellen, ob das Kind sich auf dem richtigen Weg zur Lösung befindet und welche Schritte noch nötig sind, um das Ziel zu erreichen. Ein Vergleich zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand (Problem und Ziel) ist somit immer wieder nötig, um eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung zu ermöglichen (Wood et al. 1976, 98; Mackowiak, Trudewind 2003, 13).

Frustration control – Frustrationskontrolle

Der gemeinsame Problemlösungsprozess mit der Mutter sollte für das Kind weniger bedrohlich und anstrengend sein, als die Aufgabenbewältigung ohne sie. Wenn die Lösungsbemühungen des Kindes nicht erfolgreich sind, kann es sein, dass es aufgibt und an seinen Fähigkeiten zweifelt. Die Aufgabe der Mutter sollte es in so einem Fall sein, dem Kind die

Angst vor Fehlern und Versagen zu nehmen und das Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten zu stärken (Wood et al. 1976, 98; Mackowiak, Trudewind 2003, 14).

Demonstration – Veranschaulichung möglicher Lösungsschritte

Wenn das Kind trotz unermüdlicher Versuche dem Ziel nicht näher kommt, so kann die Mutter die nötigen Lösungsschritte veranschaulichen. Anstatt sie ihm jedoch nur vorzuzeigen, sollte sie seinen bereits begonnenen Lösungsschritt aufgreifen und erfolgreich zu Ende führen. So ermöglicht sie dem Kind ihre Strategien nachzuahmen und seinen zuvor begonnenen Lösungsschritt erfolgreich abzuschließen (Wood et al. 1976, 98; Mackowiak, Trudewind 2003, 14).

Berk und Winsler (1995, 27ff) haben diese Funktionen in fünf Komponenten und Zielen weitergeführt und durch weitere für den Scaffoldingprozess bedeutsame Verhaltensweisen ergänzt. In den von ihnen genannten Verhaltensweisen wird die Bedeutung des wechselseitigen Prozesses zwischen Kind und Mutter stärker betont als bei Wood et al. Diese werden nun ebenfalls näher erläutert, um weiteres Scaffoldingverhalten für die späteren Videoanalysen sichtbar zu machen.

1.3.2 Komponenten und Ziele von Scaffolding nach Berk und Winsler

Die Komponenten nach Berk und Winsler (1995) sind „gemeinschaftliches Problemlösen“, „Intersubjektivität“ sowie „Wärme und Empfindsamkeit“. Als Ziele werden das „Halten des Kindes in der ZNE“ und die „Förderung der Selbstregulation“ genannt.

Joint problem solving – gemeinschaftliches Problemlösen

Das Kind soll zunächst in einen gemeinschaftlichen Problemlösungsprozess mit einbezogen werden. Dabei kann es sich sowohl um eine Interaktion zwischen einem Kind und einem Erwachsenen handeln, als auch um eine Interaktion zwischen zwei Gleichaltrigen. Wichtig dabei ist, dass beide gemeinsam versuchen ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Durch dieses gemeinschaftliche Problemlösen erhält das Kind die Möglichkeit sich kognitiv weiterzuentwickeln. Es lernt die Handlungsmuster und Strategien seines Gegenübers

kennen und kann sie daraufhin nutzen, um später selbständig Probleme zu lösen (Brown, Collins, Duguid 1989, Lave, Wenger 1991, alle zit. nach Berk, Winsler 1995, 27).

Intersubjectivity – Intersubjektivität

Der Begriff Intersubjektivität wurde von Newson und Newson (1975, zit. nach Berk, Winsler 1995, 27) eingeführt. Er beschreibt den Prozess in dem zwei Personen, die anfangs ein unterschiedliches Verständnis von einer Aufgabe hatten, zum Schluss ein gemeinsames Verständnis davon erlangen. Ein gemeinsames Verständnis von einer Aufgabe und einem Ziel zu haben ist in einem Scaffoldingprozess von entscheidender Bedeutung. Denn nur, wenn beide ein gemeinsames Ziel formulieren, können sie auch erfolgreich darauf hinarbeiten. Wenn Mutter und Kind unterschiedliche Ziele verfolgen, dann könnte es der Mutter schwer fallen ihr Kind bei seinen Bemühungen anzuleiten und zu unterstützen (Berk, Winsler 1995, 27).

Um zu einer gemeinsamen Kommunikationsbasis zu finden, müssen beide Interaktionspartner ihre Perspektiven auf den jeweils anderen einstellen. Die Mutter kann ihrem Kind zu einem gemeinsamen Verständnis verhelfen, indem sie ihm ihre eigene Sicht der Dinge so erklärt, dass es diese auch verstehen kann. Sie könnte bei einer neuen Aufgabe beispielsweise eine Verbindung zu einem Problem herstellen, dass das Kind bereits kennt (Rogoff 1990; zit. nach Berk, Winsler 1995, 27). So würde sie eine Art Brücke zwischen dem bereits vorhandenen Wissen sowie seinen aktuellen Fähigkeiten und den Anforderungen der neuen Aufgabe bauen (Rogoff, 1986, 1990; zit. nach Wood, Wood 1996, 6). Es ist ein sehr bedeutender Bestandteil von Scaffolding, dass beide Interaktionspartner durch Kompromisse immer ein gemeinsames Verständnis der Situation anstreben (Berk, Winsler 1995, 27f).

Warmth and responsiveness – Wärme und Empfindsamkeit

Im Scaffoldingprozess ist es nicht nur wichtig das Kind kognitiv zu unterstützen, sondern ihm auch emotional beizustehen. Ein Kind ist motivierter eine Aufgabe zu bewältigen und sich selbst herauszufordern, wenn die Zusammenarbeit mit der Mutter angenehm und warmherzig ist. Es setzt sich ausdauernder mit einem Problem auseinander, wenn die Mut-

ter auf seine Bemühungen reagiert, indem sie ihn lobt und seine Fähigkeiten betont (Berk, Winsler 1995, 29). Durch Lob und ermutigende Bemerkungen schafft sie eine Atmosphäre in der das Kind ein Gefühl von Kompetenz entwickeln kann und die seine Autonomie fördert (Diaz et al. 1991, 87; zit. nach Stalder 2006, 21).

Es bedarf viel Einfühlungsvermögen angemessen auf die Handlungen des Kindes zu reagieren. Die Mutter muss dabei ihre Reaktionen auf das Verhalten des Kindes abstimmen, indem sie vorausschauend auf die nächsten Schritte des Kindes blickt. Sie sollte ihm die Führung überlassen und ihm unterstützend zur Seite stehen, falls es nicht mehr weiter weiß (Berk, Winsler 1995, 29).

Keeping the child in the ZPD¹¹ – Das Halten des Kindes in der ZNE

Ein wesentliches Ziel von Scaffolding ist es dem Kind Aufgaben zu stellen, die seiner ZNE entsprechen. Es gibt zwei Möglichkeiten dies zu erreichen. Zum einen sollen die Aufgabe und seine Umwelt so gestaltet werden, dass die Anforderungen an das Kind zu jedem Zeitpunkt, in einer angemessenen Weise, herausfordernd sind. Wenn eine Aufgabe zu schwierig ist, dann kann die Mutter z.B. die Aufgabe vereinfachen, indem sie sie in Teilprobleme zerlegt und die Handlungsalternativen reduziert. So kann das Kind die Teilschritte erledigen, die in seinem Kompetenzbereich liegen. Wenn die Aufgabe hingegen zu einfach erscheint, dann kann die Mutter das Ziel neu aushandeln und neue Komponenten hinzufügen oder die Spielregeln verändern. Zum anderen soll die Unterstützung der Mutter stets den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes angepasst werden. Sie soll Unterstützung anbieten, wenn sie benötigt wird und sie wieder zurücknehmen, wenn sich die Fähigkeiten des Kindes erhöhen (Berk, Winsler 1995, 29). Diese Form der Unterstützung wird auch „contingent instruction“ genannt (Wood, Wood 1996, 6). Durch sie soll dem Kind eine angemessene Herausforderung und eine unterstützende Umwelt zur Verfügung gestellt werden (Berk, Winsler 1995, 29).

¹¹ ZPD – zone of proximal development

Promoting self-regulation – Förderung der Selbstregulation

Ein primäres Ziel von Scaffolding ist die Förderung der Selbstregulation. Das Kind soll im Problemlösungsprozess so viel wie möglich selbst steuern und im Laufe der Zeit bestimmte Aufgaben selbständig lösen können. Das erfordert, dass die Mutter die Kontrolle und Unterstützung zurücknimmt und die Bearbeitung der Aufgabe dem Kind überlässt, sobald es sie unabhängig ausführen kann. Dem Kind soll auch ermöglicht werden sich mit Fragen und Problemen auseinanderzusetzen. Die Mutter soll dabei nur dann eingreifen, wenn das Kind nicht mehr weiterkommt. Wenn die Unterstützung diese Merkmale aufweist, dann befindet sich das Kind in der „zone of executive functioning“, ist also der leitende und ausführende Part in der Interaktion. Es besitzt die Verantwortung Entscheidungen zu treffen und bestimmt die gemeinsamen Handlungen (Berk, Winsler 1995, 29f).

Für einige Mütter ist dieses „Sich-zurücknehmen“ oft eine nicht leicht zu erfüllende Aufgabe. Es kann für sie schwierig sein ihrem Kind bei der Lösung eines Problems nicht aktiv zu helfen, wenn es die Freiheit braucht eigene Entscheidungen zu treffen und Fehler zu machen (Rogoff 1990, 95; zit. nach Stalder 2006, 19). Es ist aber von entscheidender Bedeutung, dass sie es tun, da sich das Kind sonst als passiver Empfänger sehen und nicht aktiv am Lernprozess teilnehmen würde. Es könnte glauben, nicht für die Lösung der Aufgabe verantwortlich zu sein und dies würde eine Weiterentwicklung behindern (Nietzel, Stright 2003, 149).

Eine Mutter kann durch die Beachtung der Verhaltensweisen, die in einem Scaffoldingprozess bedeutsam sind, dem Kind durch verschiedene Schwierigkeiten helfen, die ihm sowohl intellektueller, als auch emotionaler Art in einem Problemlösungsprozess begegnen können. Durch sie lernt das Kind neue Strategien kennen, die seine Zielgerichtetheit fördern und sein repräsentationales Denken erweitern. Außerdem kann sie ihr Kind emotional auffangen, indem sie es motiviert und ihm seine Versagensängste nimmt.

Gelungenes Scaffolding ist als interaktiver Prozess zu verstehen, der sowohl von der Mutter, als auch vom Kind wechselseitig beeinflusst und geformt wird. Beide sind aktiv am Problemlösungsprozess beteiligt und versuchen ein gemeinsam definiertes Ziel zu erreichen. Die Mutter unterstützt ihr Kind dabei sowohl intellektuell, als auch emotional nur

dann, wenn es Hilfe braucht und zieht ihre Unterstützung wieder zurück, wenn es wieder alleine zurechtkommt. Sie hat das primäre Ziel seine Fähigkeit zur Selbstregulation und somit seine Problemlösungskompetenz zu fördern.

1.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das Konzept Scaffolding vorgestellt, welches die Grundlage der späteren Videoanalysen darstellt. In diesem Konzept wird das Kind metaphorisch als Gebäude gesehen, welches sich selbst aktiv konstruiert. Die soziale Umwelt stellt dabei das nötige Gerüst bzw. Unterstützungssystem dar, das dem Kind ermöglicht Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die es alleine nicht bewältigen könnte. Im Mittelpunkt steht dabei der interaktive Prozess, in dem sich beide Interaktionspartner wechselseitig beeinflussen und aufeinander beziehen. Ein feinfühliges Verhalten der erfahreneren Person ermöglicht es ihr die Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen und entwicklungsfördernd, seiner ZNE entsprechend, darauf zu reagieren. Sie kann ihm dabei Strategien vermitteln, die seine Zielgerichtetheit und Repräsentationsfähigkeit fördern und ihm emotional zur Seite stehen, wenn es Motivationskonflikte und Versagensängste hat. Durch die Verinnerlichung dieser Strategien wird das Kind mit der Zeit fähig sich in ähnlichen Situationen selbst zu regulieren und kompetenter in der Bewältigung von Problemen zu werden.

In den Videoanalysen, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, gilt es diese Form des Unterstützungsverhaltens aufzuzeigen und herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck wurden die Funktionen von Wood et al (1976) und die Komponenten und Ziele von Berk und Winsler (1995) angeführt, die das Sichtbarwerden von Scaffoldingverhalten erleichtern sollen. Sie sollen aber auch ermöglichen Verhaltensweisen, die Non-Scaffolding entsprechen, erkennbar zu machen, da sie ebenfalls einen wichtigen Beitrag dazu leisten ein vollständiges Bild eines Scaffoldingprozesses mit mittelmäßig-scaffoldenden Müttern zu schaffen.

2. Methodologie qualitativer Sozialforschung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde worum es sich beim Konzept Scaffolding handelt, soll der Fokus dieses Kapitels darauf gerichtet sein, wie Scaffoldingverhalten in Mutter-Kind-Interaktionen mittels qualitativer Forschungsmethoden sichtbar gemacht werden kann. Es wird zunächst die Studie vorgestellt aus der die fünf Videoaufnahmen entnommen wurden, deren Analyse das Kernstück dieser Diplomarbeit bildet. Ihre Darstellung soll einen ersten Einblick in das Forschungsvorhaben ermöglichen und die Methodenwahl im Analyseprozess nachvollziehbar machen. Da die empirische Untersuchung in dieser Diplomarbeit mittels qualitativer Methoden erfolgt, wird im Anschluss daran erläutert, was die qualitative Sozialforschung kennzeichnet und welche Methoden im Analyseprozess verwendet werden.

2.1 Beschreibung des Datenmaterials

Die Videoaufnahmen der fünf Mutter-Kind-Paare, die in dieser Arbeit analysiert werden, wurden im Zuge der 2001 initiierten Vienna Longitudinal Study (VLS) mit dem Titel „Kinder postpartum depressiver Mütter: eine 4-Jahres-Follow-up Studie“ aufgezeichnet. Ziel dieser Studie war es, die Langzeitfolgen der mütterlichen postpartalen Depression aufzuzeigen, wobei Muzik und Kolleginnen (2001) auch die Mutter-Kind-Interaktion untersuchten. Bei einem Untersuchungszeitpunkt, als die Kinder vier Jahre alt waren, wurde der Mutter und ihrem Kind die Aufgabe gestellt, gemeinsam zwei Zeichnungen anzufertigen. Diese Untersuchung fand überwiegend zu Hause bei der Familie statt, um einen möglichst natürlichen Umgang zwischen Mutter und Kind zu gewährleisten. Als Untersuchungsinstrument diente dabei eine adaptierte Form des „family drawings“ (Burns et al., 1982, Rosenblum et al., 2000, alle zit. nach Muzik 2001, 18). Dabei sollten Mutter und Kind zu einem bestimmten vorgegeben Thema, gemeinsam und mit gegenseitiger Absprache, zwei Bilder zeichnen. Ein Bild sollte eine schwierige Situation aus dem Alltagsleben der Familie darstellen, die zweite Zeichnung sollte hingegen eine glückliche bzw. zufriedene Situation aus dem Familienalltag abbilden. Pro Bild hatten sie max. zehn Minuten Zeit zur Verfügung (Muzik 2001, 18f). Die Erklärung der Untersuchungsleiterin bezüglich der Aufgabenstellung, hinsichtlich der negativen Geschichte, lautete folgendermaßen:

„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 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 Erklärung verließ die Untersuchungsleiterin den Raum und ließ Mutter und Kind alleine zurück, damit sie ungestört die Zeichnung anfertigen konnten. Diese Interaktion wurde auf Video aufgezeichnet und anschließend mithilfe eines Codiersystems nach verschiedenen Affekt- und Verhaltenskategorien systematisch analysiert (Muzik 2001, 18f). Im Zuge dieser Analyse wurde auch, unter anderem, das Scaffoldingverhalten der Mutter gemessen. Sie wurde dabei mittels einer Skala, die von niedrig-scaffolding (1) bis hoch-scaffolding (5) reichte, geratet. Die Definitionen der Scaffolding-Rating-Werte lauten folgendermaßen, wobei die Werte 2 und 4 Zwischenstufen darstellen, denen 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 – durchgängiges Bereitstellen des gerade nötigen Ausmaßes an Unterstützung und Ermutigung für das Kind“ (Schacherbauer 2004, 86).

Diese Skalen-Werte ermöglichen eine Klassifizierung in verschiedene Gruppen, sagen jedoch nichts über den genauen Interaktionsverlauf aus. Was in einem solchen Scaffoldingprozess zwischen Mutter und Kind genau passiert bleibt unbeantwortet. Hier setzt das Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit an. Es wird der Versuch unternommen die vorangegangenen Diplomarbeiten zu diesem Thema¹², in denen fast ausschließlich hoch- und niedrig-scaffoldingende Mütter analysiert wurden, durch folgende zwei Forschungsfragen zu ergänzen:

1. Welche Handlungen und Verhaltensweisen zeigen Mütter, die als mittelmäßig-scaffolding eingestuft wurden, beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe mit ihrem Kind?

¹² Schwarz-Helleis (2006), Fruhwirth (2008), Zach, Wehrl (2009), Ettl (2010), Schuckert (2010)

2. Gibt es bestimmte Bedingungen oder Umstände, die die Mütter dazu veranlasst, in einigen Situationen ihrem Kind Unterstützungsmaßnahmen anzubieten und in anderen nicht?

Mit diesen zwei Forschungsfragen werden die mittelmäßig-scaffoldenen Mütter fokussiert, die bisher in den vorangegangenen Analysen kaum Beachtung gefunden haben. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie in manchen Situationen ihre Kinder unterstützen und in anderen wiederum nicht. Neben einer genauen Interaktionsbeschreibung des Scaffoldingprozesses, wird in dieser Arbeit auch der Versuch unternommen, Bedingungen oder Umstände zu finden, die die Mütter dazu veranlasst in einigen Situationen ihren Kindern Unterstützungsmaßnahmen anzubieten und in anderen nicht. Wie bereits erwähnt, wurden die fünf auf Video aufgezeichneten Mutter-Kind-Interaktionen, die in dieser Arbeit analysiert werden, der VLS¹³ entnommen. Die Auswahl der Videos erfolgte zufällig. Es wurde lediglich darauf geachtet, dass der Scaffolding-Rating-Wert der Mütter 3 betrug und die Videos noch nicht analysiert wurden.

Bevor nun die Methoden beschrieben werden, die in den Analysen ihre Anwendung finden, wird noch erläutert, was die qualitative Sozialforschung kennzeichnet. Ihre Prinzipien und Gütekriterien sind ein wichtiger Bestandteil im Forschungsprozess und dienen der wissenschaftlichen Legitimation. Aus diesem Grund wird ihr das folgende Kapitel gewidmet.

2.2 Qualitative Sozialforschung

Mit Hilfe der qualitativen Sozialforschung sollen Lebenswelten aus der Perspektive der handelnden Menschen dargestellt werden. Durch ihre anwendungsorientierten Fragestellungen und Vorgehensweisen können bestimmte Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufgezeigt werden, was zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen kann. Ihre Zugangsweisen sind häufig offener und dadurch „näher dran“ als Forschungsstrategien, die mit großen Fallzahlen und stark standardisierten Methoden und normativen Konzepten arbeiten (Flick et al. 2005, 13ff; Hervorhebung im Original).

¹³ Vienna Longitudinal Study

„Zielt die konventionelle Methodologie (quantitative Forschungsmethoden; Anm. d. Verf.) darauf ab, zu Aussagen über Häufigkeiten, Lage-, Verteilungs- und Streuungsparameter zu gelangen, Maße für Sicherheit und Stärke von Zusammenhängen zu finden und theoretische Modelle zu überprüfen, so interessiert sich eine qualitative Methodologie primär für das ‚Wie‘ dieser Zusammenhänge und deren innere Struktur vor allem aus Sicht der jeweils Betroffenen“ (Kiefl, Lamnek 1984, 474; zit. nach Lamnek 2005, 4).

Die qualitative Forschung ist für das Neue und Unbekannte im Untersuchten offen, wegen standardisierte Methoden für die Konzipierung ihrer Erhebungsinstrumente (z.B. ein Fragebogen) eine bestimmte Vorstellung über den untersuchten Gegenstand benötigen. Beim qualitativen Vorgehen tritt der Forscher, indem er darauf verzichtet explizit Hypothesen zu formulieren, mit weniger vorgefassten Meinungen an das Feld heran (Flick et. al 2005, 17; Lamnek 2005, 137)¹⁴. Dies ist von besonderer Bedeutung, wenn Kinder im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens stehen.

„Da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und die Denk- und Verhaltensformen von Kindern Erwachsenen fremd sind, liegt die Entscheidung für qualitative Methoden in der Forschung mit Kindern nahe“ (Heinzel 1997, 401; zit. nach Mey 2003, 712).

Dabei muss bedacht werden, dass die kindliche Welt aus einer Erwachsenenperspektive betrachtet wird und somit ihre Erforschung „nur reflexiv denkbar“ ist (Beck, Scholz 2000, 152; zit. nach Mey 2003, 716; Hervorhebung im Original).

Auch wenn die Zugangsweise für den qualitativ orientierten Forscher weniger eingeschränkt ist, gilt es jedoch auch für ihn bestimmte Prinzipien und Gütekriterien zu beachten, damit sein Forschungsvorhaben als wissenschaftlich bezeichnet werden kann. Die Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung bilden auch die Grundlage im empirischen Forschungsprozess dieser Arbeit und sollen ihrer wissenschaftlichen Legitimation dienen. Aus diesem Grund werden sie zunächst angeführt und abschließend mit der qualitativen Untersuchung dieser Arbeit in Verbindung gebracht.

¹⁴ Eine Polarisierung und strikte Abgrenzung von quantitativer und qualitativer Forschung scheint jedoch wenig sinnvoll, da dadurch die „generalisierenden Potenzen qualitativer Forschung“ ebenso wie die „explorierenden, heuristischen Potentiale quantitativer Arbeiten“ unberücksichtigt bleiben (Mey 2003, 715).

2.2.1 Zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Lamnek (2005, 20ff) nennt folgende sechs Prinzipien, die er in ihrer Zusammenfassung als Programmatik qualitativer Sozialforschung bezeichnet: Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität. Diese werden nun näher erläutert.

Offenheit

Mit dem Prinzip der Offenheit soll gewährleistet werden, dass der Forschungsprozess gegenüber (1) den Untersuchungspersonen inklusive ihrer individuellen Eigenarten, (2) der Untersuchungssituation sowie (3) den anzuwendenden Methoden so offen gehalten werden muss, dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen jederzeit möglich sind. Diese können dabei sowohl die theoretische, als auch die methodische Ebene betreffen. Aus diesem Grund werden vom qualitativen Forscher auch keine Hypothesen vorab formuliert, die dann am Gegenstand überprüft werden sollen. Diese würden nämlich seinen Blick für neue interessante Aspekte des Untersuchungsgegenstandes trüben, die ebenfalls mit ausgewertet werden könnten und zur Hypothesenentwicklung beitragen. Die qualitative Sozialforschung ist somit kein Hypothesen prüfendes, sondern ein Hypothesen generierendes Verfahren, dessen Hypothesenentwicklungsprozess erst mit dem Ende des Untersuchungszeitraumes vorläufig abgeschlossen ist (Lamnek 2005, 21; Mayring 2002, 27f).

Forschung als Kommunikation

Forschung kann, dem qualitativen Ansatz nach, als Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und Erforschendem verstanden werden. Beide verändern sich durch den Forschungsprozess, womit ihre Beziehung nicht als statisch gesehen werden darf (Hoffmann-Riem 1980; zit. nach Mayring 2002, 31f). Diese Interaktionsbeziehung beeinflusst das Untersuchungsergebnis und ist keine Störgröße, sondern ein „konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses“ (Küchler 1983; zit. nach Lamnek 2005, 22) und „Voraussetzung des Research Act“ (Denzin 1978; zit. nach Lamnek 2005, 22). Je nach Perspektive, ändert sich auch die Sicht auf die Wirklichkeit. Deshalb gilt das Interesse auch dem Prozess des

gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinition zwischen Gegenstand und Forscher (Lamnek 2005, 22).

Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand

Die Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten sind keine statischen Abbildungen eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs, sondern prozesshafte Ausschnitte der Darstellung und Herstellung sozialer Realität. Aber nicht nur der Forschungsgegenstand, sondern auch der Akt des Forschens gilt als prozesshaft und setzt die Kommunikation zwischen Forscher und Erforschtem voraus. Der Forscher ist Teil des Prozesses und beeinflusst ebenfalls dessen Ergebnis (Lamnek 2005, 23).

Reflexivität von Gegenstand und Analyse

Auch die Reflexivität wird sowohl im Forschungsgegenstand, als auch im Forschungsakt angenommen. Was den Forschungsgegenstand betrifft, so ist jede sprachliche oder nonverbale Bedeutung von menschlichem Verhalten kontextgebunden und verweist reflexiv auf das Ganze. Deshalb wird die Bedeutung einer Handlung oder eines sprachlichen Ausdrucks erst verständlich, wenn der symbolische oder soziale Kontext, in der sie auftritt, ebenfalls betrachtet und miteinbezogen wird. Im Forschungsakt werden eine reflektierte Einstellung des Forschers und die Anpassungsfähigkeit seiner Untersuchungsmittel vorausgesetzt, um die Reflexivität der Methode zu gewährleisten (Lamnek 2005, 23f).

„Die Reflexionen des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen im Feld, seine Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. werden zu Daten, die in die Interpretationen einfließen, und in Forschungstagebüchern oder Kontextprotokollen dokumentiert“ (Flick 2002, 19).

Explikation

Mit dem Prinzip der Explikation soll gewährleistet werden, dass der Forscher jeden Schritt seines Untersuchungsprozesses offen legt und sein Forschungsvorgehen dadurch intersubjektiv nachvollziehbar wird. Es sollen die Regeln angeführt werden, nach denen die Interpretation der erhobenen Daten (z.B. Texte von Interviews) erfolgt (Lamnek 2005, 24).

Flexibilität

Das explorative Vorgehen im qualitativen Forschungsprozess setzt ein hohes Maß an Flexibilität voraus. Der Forscher passt sich dadurch den Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes an, indem er beispielsweise die Forschungslinien wechselt, neue Beobachtungsmerkmale im Verlauf der Untersuchung hinzuzieht und sich in Richtungen bewegt, die zu Beginn für ihn nicht relevant erschienen. Sein Blickwinkel ist zunächst weit, bevor er sich im Untersuchungsverlauf zuspitzt. Die Methodenauswahl erfolgt hinsichtlich der Problemstellung und der sozialen Realität und nicht umgekehrt (Lamnek 2005, 25f).

2.2.2 Gütekriterien qualitativer Sozialforschung

Gütekriterien dienen der Qualitätsfeststellung im wissenschaftlichen Forschungsvorgehen. Sie sollen helfen die Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung der Forschungsergebnisse zu bewerten und vor einem bestimmten wissenschaftstheoretischen Hintergrund verschiedene Aspekte aller Methoden untereinander vergleichbar zu machen (Lamnek 2005, 142; Steinke 2005, 319).

„Diese Kriterien dienen als Zielvorgaben und Prüfsteine einer beliebigen angewandten Forschungsmethode, an denen der Grad der Wissenschaftlichkeit dieser Methode gemessen werden kann“ (Lamnek 2005, 142).

Dem quantitativen Verständnis nach, lauten die zentralen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität. Sie werden in jedem Forschungsbereich relativ konstant verwendet. In der qualitativen Sozialforschung teilen sich jedoch die Meinungen über Gütekriterien. Einige Forscher übertragen die quantitativen Kriterien auf qualitative Untersuchungen. Doch mittlerweile gelangt man immer mehr zur Einsicht, dass sich die Maßstäbe quantitativer Forschung nicht so einfach auf die qualitative übertragen lassen. Einige Gütekriterien können teilweise erst während der Forschungstätigkeit, abhängig von Gegenstand und Methode, konkret entwickelt werden. Die Geltungsbegründung der Ergebnisse muss außerdem viel flexibler sein, da in der empirischen Forschungspraxis nicht einfach ein paar Kennwerte errechnet werden können, sondern ein argumentatives Vorgehen gefragt ist. Deshalb steht zur Qualitätsabsicherung das Anführen und Diskutieren von Belegen im Vordergrund (Lamnek 2005, 143; Mayring, 2002, 140; Steinke 2005, 319). Anlehnend an diese Überlegungen hat Mayring (2002, 144ff) sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Sozialfor-

schung formuliert, die der Legitimation des Forschungsvorgehens dienlich sein können. Die sechs Kriterien lauten: Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation.

Verfahrensdokumentation

Verfahrensdokumentation meint, dass das Forschungsvorgehen, dem Prinzip der Explikation folgend, genau dokumentiert werden muss. Dies muss viel genauer als in der quantitativen Untersuchung erfolgen, in der die verwendeten Techniken und Messinstrumente standardisiert vorgegeben sind. Aufgrund der stärkeren Gegenstandsbezogenheit, durch die bestimmte Methoden neu entwickelt oder angepasst werden, muss der Forschungsprozess detailliert dokumentiert werden, um für andere nachvollziehbar zu sein (Mayring 2002, 144f).

Argumentative Interpretationsabsicherung

Da Interpretationen einen wichtigen Bestandteil der qualitativen Sozialforschung darstellen und hinsichtlich der Qualitätseinschätzung eine Rolle spielen, müssen auch diese genau dokumentiert und argumentativ begründet werden (Mayring 2002, 145).

Regelgeleitetheit

Mit dem Kriterium der Regelgeleitetheit soll gewährleistet werden, dass der qualitative Forscher, trotz seiner offenen und flexiblen Haltung, im Forschungsprozess nicht unsystematisch vorgeht. Im Analyseprozess ist es beispielsweise wichtig, dass er schrittweise und sequentiell vorgeht, um die Qualität seiner Interpretationen abzusichern (Mayring 2002, 145f).

Nähe zum Gegenstand

Die Nähe zum Gegenstand ist ein Leitgedanke qualitativ-orientierter Ansätze. Es wird versucht in die natürliche Lebenswelt der Beforschten zu gehen und ihre Interessen einzube-

ziehen. Dadurch werden konkrete soziale Probleme behandelt und eine Forschung für die Betroffenen erreicht (Mayring 2002, 146).

Kommunikative Validierung

Kommunikative Validierung meint, dass Interpretationsergebnisse den Beforschten vorgelegt und mit ihnen diskutiert werden. Dies kann ebenfalls ein wichtiger Beitrag zur Qualitätsabsicherung sein (Mayring 2002 147).

„Wenn sich die Beforschten in den Analyseergebnissen und Interpretationen auch wieder finden, kann das ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein (Mayring 2002 147).

Triangulation

Durch das Kriterium der Triangulation werden laut Denzin (1978; zit. nach Lamnek 2005, 147) verschiedene Methoden, Theorieansätze, Interpreten, Datenquellen usw. im Forschungsprozess hinzugezogen. So wird die Qualität der Untersuchungsergebnisse, durch die unterschiedlichen Blickwinkel und Analysegänge, erhöht. Damit können die Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufgezeigt und miteinander verglichen werden. Dies ermöglicht ein umfassenderes Bild des Untersuchungsgegenstandes zu liefern und so zu einem tieferen Verständnis darüber zu gelangen (Flick 2005, 311; Lamnek 2005, 147; Steinke 2005, 320).

Im nächsten Unterkapitel wird nun erläutert wie die Prinzipien und Gütekriterien qualitativer Sozialforschung in der vorliegenden empirischen Untersuchung angewandt werden.

2.2.3 Umsetzung der Prinzipien und Gütekriterien in der vorliegenden empirischen Untersuchung

Dem Prinzip der „Offenheit“ und „Flexibilität“ zufolge ist der Blick zunächst weit und die Videos werden unvoreingenommen betrachtet, um der Individualität jeder Interaktionsbeziehung gerecht zu werden. Danach spitzt er sich zu und der Fokus richtet sich auf das vorhandene oder fehlende Scaffoldingverhalten in den Mutter-Kind-Interaktionen. In einem weiteren Schritt werden die unterschiedlichen Videos auf Gemeinsamkeiten und Un-

terschiede hin untersucht und die Fragestellungen beantwortet. Das Analyseverfahren, das in dieser Arbeit eingesetzt wird, ist so konzipiert, dass dem Prinzip der „Explikation“ und dem Gütekriterium der „Verfahrensdokumentation“ zufolge, das methodische Vorgehen im Analyseprozess genau dokumentiert wird. Es wird eine Tabelle angefertigt, die jeden Analyseschritt aufzeigt.¹⁵ Die „argumentative Interpretationsabsicherung“ ist damit auch gewährleistet. Durch das schrittweise und sequenzielle Vorgehen bei der Analyse¹⁶, wird auch dem Gütekriterium der „Regelgeleitetheit“ entsprochen. Die Reflexion, insbesondere die Selbstreflexion, spielt im analytischen Vorgehen dieser Arbeit ebenfalls eine bedeutende Rolle.¹⁷ Um das Analyseverfahren zu schaffen, das in dieser Arbeit eingesetzt wird, wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt.¹⁸ Zudem werden die Analyseergebnisse von mehreren Personen¹⁹ gegengelesen und besprochen. Beides entspricht dem Kriterium der „Triangulation“.

Nachdem nun die grundlegenden Merkmale qualitativer Sozialforschung erläutert und die Kriterien wissenschaftlicher Legitimation und Qualität aufgezeigt wurden, stellt sich die Frage nach einer möglichen Vorgehensweise zur Aufbereitung und Analyse des Datenmaterials. Da die Daten aus Videoaufnahmen gewonnen werden, wird nun auf die Besonderheit videographischer Daten eingegangen und die Methodenwahl in der vorliegenden empirischen Untersuchung erläutert.

2.2.4 Methodenwahl in der vorliegenden empirischen Untersuchung

Videographische Daten ermöglichen wissenschaftlichen Beobachtern einen empirischen Zugang zum Interaktionsgeschehen. Durch sie kann sowohl Hör-, als auch Sichtbares festgehalten werden, was zu einem vertieften Einblick in eine Interaktion befähigt (Dinkelaker, Herrle 2009, 14f)

„Interaktion erweist sich auf dieser Datengrundlage als ein überaus komplexes Geschehen, in dem verbale Kommunikation mit dem stetigen Wandel von Körperhaltungen, Gesten, Gesichtsausdrücken und Blicken im Raum einhergeht und in dem jenseits des dominanten Interaktionsgeschehens immer auch weitere Äußerungen, Ereignisse und Zustände zu beobachten sind“ (Dinkelaker, Herrle 2009, 15).

¹⁵ siehe Anhang

¹⁶ siehe Kapitel 2.2.4.4 Objektive Hermeneutik

¹⁷ näheres dazu in Kapitel 2.2.4.2 bei den Überlegungen hinsichtlich der Selbstbeobachtung

¹⁸ siehe Kapitel 2.2.4.4

¹⁹ Frau Dr. Steinhardt und meinen beiden Gegenleserinnen Denise Hebesberger und Daniela Hofer

Auch wenn der Beobachter meist eine bestimmte Perspektive hinsichtlich seines Forschungsinteresses einnimmt, so besteht auch die Möglichkeit dieselbe Aufnahme von unterschiedlichen Blickwinkeln heraus und von verschiedenen Forschern beliebig oft betrachtet zu werden. Sie kann auch beschleunigt, verlangsamt oder zum Stillstand gebracht werden, was die Beobachtungsmöglichkeiten erhöht (Dinkelaker, Herrle 2009, 15f).

Der Prozess der videographischen Forschung kann in fünf Schritte unterteilt werden:

- 1) Festlegung des Untersuchungsdesigns
- 2) Datenerhebung
- 3) Datenaufbereitung
- 4) Datenanalyse
- 5) Ergebnispräsentation

Im Anschluss werden nun diese Schritte näher erläutert und mit dem Forschungsvorhaben dieser Arbeit in Verbindung gebracht.

2.2.4.1 Festlegung des Untersuchungsdesigns

Bei diesem Schritt wird zunächst überlegt, welche Forschungsinstrumente zur Beantwortung einer bestimmten Fragestellung eingesetzt werden könnten (Atteslander 2006, 44). Ein Kennzeichen der qualitativen Sozialforschung ist, dass die Methoden so offen gestaltet werden, dass sie der Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstandes gerecht werden. Deshalb steht auch der Gegenstand in seiner Ganzheit und Komplexität im Mittelpunkt und wird nicht in einzelne Variablen zerlegt (Flick 2002, 17). Aus diesem Grund ist es auch kaum möglich eine bestimmte Methode für einen bestimmten Forschungsgegenstand auszuwählen. In der Untersuchung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, wurden bestimmte Elemente aus der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, der objektiven Hermeneutik und der Analyse der Körpersprache miteinander kombiniert, um ein Analyseverfahren zu schaffen, das dem Forschungsgegenstand gerecht wird. Diese Analysemethoden werden in Kapitel 2.2.4.4 beschrieben und mit dem Analyseverfahren in Verbindung gebracht.

2.2.4.2 Datenerhebung

Im Zuge der Datenerhebung werden Daten gewonnen, die einen Einblick in den zu untersuchenden Gegenstand ermöglichen. Dabei wird ein unmittelbarer Kontakt zur beforschten Realität hergestellt. Auf diesen Daten stützt sich der gesamte weitere Forschungsprozess. Deshalb ist es bedeutsam in dieser Phase erneut zu reflektieren, ob die Auswahl und der Einsatz des Erhebungsinstruments auch wirklich dem Forschungsvorhaben entsprechen. Abgesehen davon, dass in der Erhebungsphase Daten erzeugt werden, so findet in ihr auch immer ein sozialer Vorgang statt, bei dem Untersuchungsfeld und Forschende miteinander interagieren. Auch wenn der Forscher versucht so wenig wie möglich in die zu untersuchende Realität einzugreifen, so nimmt sie dennoch Einfluss auf die Beobachtungssituation und die zu beobachtenden Menschen. Dies sollte aber nicht zwangsläufig zur Annahme führen, dass die erhobenen Daten dadurch unbrauchbar seien. Zum einen wurde beobachtet, dass die Eigendynamik des Interaktionsgeschehens es nicht dauerhaft erlaubt sich auf die Videokamera zu konzentrieren. Nach einiger Zeit „vergessen“ die Beteiligten, dass sie gefilmt werden. Zum anderen kann man über die Art, wie sich die Beteiligten in der Beobachtungssituation verhalten, etwas über ihren spezifischen Umgang mit der Situation erfahren (Dinkelaker, Herrle 2009, 21ff).

Da die Beobachtung in dieser Arbeit als Mittel zur Datenerhebung eingesetzt wird, stellt sich nun die Frage, worin sich wissenschaftliches Beobachten von Alltagsbeobachtungen unterscheidet. Dies soll Thema des nächsten Unterkapitels sein.

Wissenschaftliche Beobachtung

Wissenschaftliche Beobachtung kennzeichnet sich zunächst dadurch, dass sie einem bestimmten Zweck dient und mit ihrer Hilfe eine bestimmte Forschungsfrage beantwortet werden soll. Im Zuge der Beobachtung erfolgt also eine Selektion bestimmter Aspekte. Außerdem geht ihr immer eine systematische Planung voraus und es erfolgt stets eine systematische Aufzeichnung der beobachteten Ereignisse. Die wiederholte Prüfung und Kontrolle der Geltungsbegründung durch die Kriterien der Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit sind ebenfalls ein wichtiger Bestandteil im wissenschaftlichen Beobachtungsprozess. Die Ergebnisse müssen zudem wiederholbar sein (Replizierbarkeit) und unterschied-

liche Beobachter müssen bei derselben Forschungsfrage zum selben Ergebnis kommen (Objektivität) (Jahoda et al. 1966, 77; zit. nach Lamnek 2005, 559; Greve, Wentura 1997, 12f).

Es lassen sich verschiedene Formen der Beobachtung unterscheiden. In Anlehnung an Friedrichs (1973, 272f; zit nach Flick 2002, 200) werden sie in fünf Kategorien eingeteilt:

- **Offene vs. verdeckte Beobachtung.** Bei der offenen Beobachtung wird den Beobachteten mitgeteilt, dass sie beobachtet werden. Bei der verdeckten Beobachtung ist ihnen dies nicht bekannt (Flick 2002, 200; Lamnek 2005, 565).
- **Teilnehmende vs. nicht-teilnehmende Beobachtung.** Bei der teilnehmenden Beobachtung geht der Forscher in das soziale Feld, das er beobachten möchte. Er wird dadurch zu einem Teil desselben und beobachtet von dieser Perspektive aus. Die nicht-teilnehmende Beobachtung erfolgt außerhalb des sozialen Feldes (Flick 2002, 200; Lamnek 2005, 565).
- **Systematische vs. unsystematische Beobachtung.** Bei der systematischen Beobachtung wird ein zuvor festgelegtes standardisiertes Beobachtungsschema verwendet. Die unsystematische Beobachtung kennzeichnet sich hingegen durch ein Vorgehen, das offen für den Beobachtungsverlauf ist (Flick 2002, 200; Lamnek 2005, 565).
- **Beobachtung in natürlichen vs. künstlichen Situationen.** Die Beobachtung in natürlichen Situationen findet im alltäglichen Umfeld der zu beobachtenden Personen statt. Im Gegensatz dazu wird unter einer künstlichen Situation eine Laborbeobachtung verstanden, die in einem speziellen Raum stattfindet (Flick 2002, 200; Lamnek 2005, 565).
- **Fremd- vs. Selbstbeobachtung.** Bei der Fremdbeobachtung werden andere Menschen beobachtet. Die Selbstbeobachtung dient der Selbstreflexion des Forscher hinsichtlich seines Vorgehens im Forschungsprozess, im Speziellen während der Interpretation des Beobachteten (Flick 2002, 200).

Die Daten, die in dieser Arbeit analysiert werden, wurden, wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, mittels Videoaufnahmen überwiegend bei der Familie zu Hause erhoben, um einen möglichst natürlichen Umgang zwischen Mutter und Kind zu gewährleisten. Es handelt sich dabei also um eine offene (die beobachteten Personen wussten über die Beobachtungssituation Bescheid), nicht-teilnehmende (die Untersuchungsleiterin befand sich während der Beobachtungssituation außerhalb des Raumes) Fremdbeobachtung in einer natürlichen Situation. Da die Videoaufnahmen mit keinem zuvor festgelegten Beobachtungsschema betrachtet werden, sondern offen jedes Verhalten zwischen Mutter und Kind beobachtet wird, handelt es sich dabei um eine unsystematische Beobachtung. Die Selbstbeobachtung spielt während des Interpretationsprozesses eine wichtige Rolle und soll verborgene Wertungen ans Licht bringen, die sich ansonsten durch die weitere Auswertungsarbeit durchziehen können. Mey (2003, 733) merkt dazu an:

„Es mag z.B. unmittelbar einleuchtend sein, dass bei der Beschäftigung mit einer Interaktionssequenz zwischen einem Kleinkind und einem Erwachsenen – wenn letzterer etwa als ‘grob’ wahrgenommen wird – in der Folge der Fokus eben auf diesem ‘markanten’ Merkmal liegt; wird hingegen das Interaktionsgeschehen als von Verständnis getragen erlebt, kann u.U. die Aufmerksamkeit für Konflikte in der Interaktion geringer sein.“

Erleichtert wird das Aufdecken solcher verdeckten Wertungen durch die Besprechung mit einer Gruppe²⁰. Ebenso können mit ihrer Hilfe die verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten bestimmter Interaktionssequenzen aufgezeigt werden (Mey 2003, 733). All dies kann die Objektivität im Forschungsprozess erhöhen.

Nachdem jetzt besprochen wurde wie die Daten in dieser Arbeit erhoben wurden, wird nun erläutert, welche Art der Datenaufbereitung verwendet wurde.

2.2.4.3 Datenaufbereitung

Das am häufigsten verwendete Verfahren zur Datenaufbereitung ist die Transkription. Dabei wird das Sicht- und Hörbare einer Videoaufnahme in Worte gefasst und verschriftlicht. Auf diese Weise steht es für wissenschaftliche Analysen zur Verfügung. Es kann zwischen Verbaltranskripten, Gesten- oder Mimiktranskripten und Beobachtungsprotokollen unterschieden werden. Bei Verbaltranskripten wird lediglich die Tonspur eines Videos

²⁰ In dieser Arbeit wird die „Gruppe“ aus meinen beiden Gegenleserinnen und Frau Dr. Steinhardt bestehen.

verschriftlicht. Wenn nur die Bildspur dargestellt wird, dann spricht man von Gesten- oder Mimiktranskripten. Ein Beobachtungsprotokoll bezieht sich hingegen sowohl auf die Ton-, als auch auf die Bildspur. Ob und wie Transkript und Ausgangsmaterial einander entsprechen, unterscheidet sich bei diesen drei Verfahren erheblich. Beim Verbaltranskript gibt es die geringsten Übersetzungsschwierigkeiten, da die gehörte Sprache in Worten aufgeschrieben wird. Bei Gesten-oder Mimiktranskripten muss das Wahrgenommene stärker transformiert werden, da das Gesehene versprachlicht werden muss. Das Beobachtungsprotokoll ist am stärksten vom Aufmerksamkeitsfokus des Verfassers abhängig. Da die Interaktion, die auf dem Video aufgezeichnet wird, ein überaus komplexes Geschehen ist, in dem mehrere Dinge gleichzeitig stattfinden können, hängt es vom Beobachter ab, was er als zusammenhängenden Ablauf interpretiert und was nicht. Aus diesem Grund sind Transkripte immer selektive Konstruktionen, die die Analyse und die Interpretation des Geschriebenen beeinflussen (Dinkelaker, Herrle 2009, 34ff; Kowal, O'Connell 2005, 438ff).

Es hängt vom Forschungsvorhaben ab, wie transkribiert wird und welche Merkmalsbereiche von besonderer Bedeutung sind. Neben den Wortfolgen können auch die Lautstärke des Gesprochenen, bestimmte redebegleitende nicht-sprachliche Merkmale (wie Lachen, Räuspern oder gestische und mimische Merkmale) oder auch Pausen, Satzabbrüche usw. von Bedeutung sein (Flick 2002, 253; Kowal, O'Connell 2005, 438; Mey 2003, 740). Breuer (1999, 253 zit. nach Mey 2003, 740) ist jedoch auch der Meinung, dass ein Transkript, je detaillierter es verfasst wird, desto mehr an Reliabilität verliert. Dies liegt daran, dass ein zu hoher Grad an Komplexität das Transkript unübersichtlich erscheinen lässt und der Sinn und die Aussage des Geschriebenen nicht klar erkennbar sein könnten. Deshalb wäre es zweckmäßiger nur so genau zu transkribieren wie es die Forschungsfrage verlangt. Neben einer dem Forschungsvorhaben angemessenen Transkription, sind die mehrmalige Kontrolle des Geschriebenen an der Videoaufzeichnung und die Anonymisierung von Namen-, Orts- und Zeitangaben der Beobachteten ebenfalls von essentieller Bedeutung (Flick 2002, 253).

In dieser Arbeit wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt. Der Fokus lag dabei sowohl auf der verbalen, als auch auf der nonverbalen Ebene der Mutter-Kind-Interaktion. Nähere

Erläuterungen dazu finden sich in Kapitel 3, in dem das Analyseverfahren beschrieben wird.

Um die transkribierten Daten interpretieren zu können, bedarf es eines Analyseverfahrens. Entwickelt und verwendet wurde dieses Verfahren, angepasst an die jeweilige Fragestellung, bereits in vorherigen Diplomarbeiten zu diesem Thema.²¹ In dieser Arbeit wird es ebenfalls an das Forschungsvorhaben adaptiert und in Kapitel 3 näher erläutert. Welche in der Literatur beschriebenen Methoden hinter der Entwicklung dieses Analyseverfahrens stehen, wird Thema des nächsten Unterkapitels sein.

2.2.4.4 Datenanalyse

Die Methoden, die bei der Entwicklung des Analyseverfahrens dieser Arbeit eine Rolle spielen sind die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die objektive Hermeneutik und die Analyse der Körpersprache. Aus diesen Methoden wurden bestimmte Elemente miteinander kombiniert und daraus ein Analyseverfahren geschaffen, durch das Scaffoldingverhalten sichtbar gemacht werden kann. Diese Methoden werden nun näher erläutert.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Inhaltsanalyse gilt als klassische Vorgehensweise, um Kommunikationsmaterial systematisch zu bearbeiten (neben Texten kann es ebenfalls musikalisches, bildliches, plastisches o.ä. Material sein). Dabei können neben dem Kommunikationsinhalt sowohl formale Aspekte, als auch latente Sinngehalte fokussiert werden (Flick 2002, 279; Mayring 2003, 11; Mayring 2005, 468f).

Mayring (2005, 472f) unterscheidet vier Techniken, die im Analyseprozess eingesetzt werden können:

- **Zusammenfassende Inhaltsanalyse.** Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse entsteht durch die Reduktion des zu bearbeitenden Materials ein übersichtlicher

²¹ siehe Schwarz-Helleis (2006), Fruhwirth (2008), Zach, Wehrl (2009), Ettl (2010), Schuckert (2010)

Kurztext, bei dem die grundlegenden Aussagen bestehen bleiben. Durch zusammenfassende Prozesse (wie z.B. Auslassung, Generalisierung, Selektion und Integration) wird das ursprüngliche Material paraphrasiert und kann dann in Kategorien eingeteilt werden. Diese Technik eignet sich vor allem wenn man an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist und diese überschaubarer gestalten möchte (Lamnek 2005, 520; Mayring 2005, 472).

- **Induktive Kategorienbildung.** Mit dieser Technik wird aus dem Material, das aus der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewonnen wird, schrittweise versucht Kategorien zu bilden (Mayring 2005, 472).
- **Explizierende Inhaltsanalyse.** Im Gegensatz zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse zielt die explizierende Inhaltsanalyse darauf ab, mithilfe von zusätzlichem Material, unverständliche Textstellen zu klären. Das Material, das dabei hinzugezogen wird, stammt entweder aus dem näheren Textumfeld (enge Kontextanalyse) oder geht über den Text hinaus (weite Kontextanalyse), indem beispielsweise Informationen über den Kommunikator, den Gegenstand oder den sozio-kulturellen Hintergrund gesammelt werden (Mayring 2005, 473).
- **Strukturierende Inhaltsanalyse.** Die strukturierende Inhaltsanalyse zielt darauf ab, mithilfe von formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Vorgehensweisen, das Material zu strukturieren. Danach werden ebenfalls einzelne Kategorien gebildet (Mayring 2005, 473).

„Grundgedanke ist dabei, dass durch die genaue Formulierung von Definitionen, typischen Textpassagen (‘Ankerbeispielen’) und Codierregeln ein Codierleitfaden entsteht, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert“ (Mayring 2005, 473).

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch ihr systematisches Vorgehen „durchsichtig, nachvollziehbar, leicht erlernbar und gut auf neue Fragestellungen übertragbar“ ist (Mayring 2005, 474). Außerdem wird das Kategoriensystem durch Überarbeitung immer wieder an das Material angepasst. Mit ihrer Hilfe können auch größere Materialmengen bewältigt werden (Mayring 2005, 474).

Im Analyseprozess der vorliegenden Arbeit spielt vor allem die zusammenfassende Inhaltsanalyse eine Rolle. Verbale und nonverbale Äußerungen werden in verkürzter Form beschrieben und bestimmten Tabellenspalten zugeordnet.²²

Objektive Hermeneutik

Unter objektiver Hermeneutik wird ein Konzept verstanden, das von Oevermann et al. (1979; zit nach Flick 2002, 300) ursprünglich zur Analyse von Interaktionen (z.B. familientherapeutische Gespräche) entwickelt wurde. In der Zwischenzeit wird diese Methode auch in anderen Bereichen eingesetzt (z.B. Analyse von Kunstwerken und Fotos oder auch Sequenzen aus Fernsehfilmen). Die Grundlage dieser Analyseform stellt ein Text dar, der aus einer sozialen Handlung gewonnen wurde. In diesem Text wird dann zwischen der subjektiven und der objektiven Bedeutung einer Äußerung bzw. Handlung unterschieden. Der Fokus wird dabei auf die objektive Bedeutung, die auch als latente Sinnstruktur bezeichnet wird, gelegt (Flick 2002, 300f; Lamnek 2005, 531f; Reichertz 2005, 514).

„Weder die tatsächlichen Bedeutungszuweisungen der interagierenden Subjekte noch die unter strategischen Gesichtspunkten abgesetzten Bedeutungszuweisungen sollen analysiert werden, sondern die in der gegebenen Gesellschaft vorhandenen, gängigen und daher objektiven Deutungsmöglichkeiten einer Interaktion“ (Lamnek 2005, 532).

Die Analyse erfolgt sequenziell, wobei folgende drei Verfahrensweisen möglich sind:

- **Feinanalyse.** Die Feinanalyse erfolgt auf neun unterschiedlichen Ebenen und mit ihrer Hilfe werden der äußere Kontext und die Art des Interaktionstyps herausgearbeitet (Oevermann et.al. 1983; zit. nach Lamnek 2005, 533; Reichertz 2005, 517).

Die neun Ebenen lauten (Lamnek 2005, 542):

- Ebene 0: Explikation des einem Interakt unmittelbar vorausgehenden Kontextes.
- Ebene 1: Paraphrase der Bedeutung eines Interakts gemäß dem Wortlaut der begleitenden Verbalisierung.
- Ebene 2: Explikation der Intention des interagierenden Subjekts.
- Ebene 3: Explikation der objektiven Motive des Interakts und seiner objektiven Konsequenzen.

²² siehe Kapitel 3 und im Anhang

- Ebene 4: Explikation der Funktion des Interakts in der Verteilung von Interaktionsrollen.
 - Ebene 5: Charakterisierung sprachlicher Merkmale des Interakts.
 - Ebene 6: Exploration des Interpretationsakts auf durchgängige Kommunikationsfiguren.
 - Ebene 7: Explikation allgemeiner Zusammenhänge.
 - Ebene 8: Prüfung der entwickelten Hypothesen mittels Interaktionsfolgen aus weiteren Fällen.
- **Sequenzanalyse.** Bei der Sequenzanalyse wird jeder einzelne Interaktionsbeitrag sukzessive analysiert, wobei weder der innere noch der äußere Kontext der Aussage miteinbezogen wird (Reichert 2005, 517).
 - **Interpretation der objektiven Sozialdaten/ Strukturanalyse.** Bevor der zu analysierende Text interpretiert wird, werden bei diesem Verfahren die objektiven Sozialdaten von allen, die an der Interaktion beteiligt sind, einer Interpretation unterzogen (Lamnek 2005, 533; Reichert 2005, 517).

Die objektive Hermeneutik ist ein recht aufwendiges Verfahren zur Datenanalyse und wird deshalb lediglich bei Einzelfallanalysen angewandt. Das streng sequenzielle Vorgehen im Analyseprozess hat eine zeitlich-logische Struktur des Textes zur Folge und somit auch eine größere Nähe zum Text als kategorisierende Verfahren (Flick 2002, 306).

In der vorliegenden empirischen Untersuchung spielen die Feinanalyse und die Sequenzanalyse eine Rolle, wobei nur einzelne Elemente daraus miteinander kombiniert werden. Der zeitliche Aufwand, den eine vollständige Fein- oder Sequenzanalyse in Anspruch nimmt, wäre zu groß und dem Forschungsvorhaben auch nicht angemessen.

Analyse der Körpersprache

Neben der verbalen Kommunikation spielt die Körpersprache in einer Interaktion eine bedeutsame Rolle. Nonverbale Signale können „Gesten, Kopfbewegungen und andere Körperbewegungen, Körperhaltung, Gesichtsausdruck, Blickrichtung, räumliche Nähe und

Einstellung, Körperkontakt, Orientierung, Tonfall und andere nonverbale Aspekte in Sprache, Kleidung und Schmuck“ sein (Argyle 2002, 13). Mit Signal oder Zeichen ist ein „Element des Verhaltens, der Erscheinung usw. eines Organismus (gemeint; Anm. d. Verf.), das von den Sinnesorganen eines zweiten Organismus wahrgenommen wird und dessen Verhalten beeinflusst“ (Argyle 2002, 14). Durch nonverbale Signale können verschiedene Botschaften vermittelt werden (z.B. Gefühlszustände oder bestimmte Einstellungen zu anderen Menschen). Die Körpersprache ist eng mit verbalen Äußerungen verknüpft, indem sie diese unterstützt und verstärkt und kann bewusst oder unbewusst eingesetzt und wahrgenommen werden. In kommunikationstheoretischen Diskussionen wird meist zwischen einem Zeichengeber (encoder), einem Mitteilungsinhalt und einem Zeicheninterpret (decoder) unterschieden. Im Analyseprozess gilt es die Bedeutung der einzelnen Signale für Zeichengeber und –interpret zu ergründen. Dies gestaltet sich meist nicht einfach, da viele nonverbale Signale unbewusst ausgesandt werden und somit selbst dem Zeichengeber nicht nachvollziehbar erscheinen. In einigen Studien (z.B. Goffmann 1971, Kendon, Farber 1973, Secord et al. 1959, Ekman, Friesen 1969, alle zit. nach Argyle 2002, 161ff) wurde der Fokus auf nonverbale Signale gelegt und durch Beobachtung mehrerer Probanden bestimmten Zeichen Bedeutungen zugeschrieben (Argyle 2002, 13ff). Mit Hilfe dieser Ergebnisse kann der Blick für mögliche Bedeutungen von nonverbalen Signalen zwischen Mutter und Kind in dieser Arbeit geschärft werden.

2.2.3.5 Ergebnispräsentation

Die Präsentation videographischer Analyseergebnisse kann in Vorträgen und Präsentationen, Print-Publikationen und Online-Publikationen erfolgen. In jedem Fall sollte klar nachvollziehbar sein wie die Analyseergebnisse zustande gekommen sind. Bei Vortrags- und Online-Präsentationen besteht zudem die Möglichkeit Videoausschnitte, unter Wahrung der Persönlichkeitsrechte der beteiligten Personen, miteinzubeziehen (Dinkelaker, Herrle 2009, 124, Wanckel, Nietschke 2004, alle zit. nach Dinkelaker, Herrle 2009, 124).

In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Interaktionsanalyse in tabellarischer Form, wobei jeder Analyseschritt dokumentiert und dadurch für den Leser nachvollziehbar wird. Den Abschluss bilden ein Vergleich der fünf analysierten Mutter-Kind-Interaktionen, die Beantwortung der Forschungsfragen und das Resümee.

2.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde zunächst die Studie vorgestellt aus der die fünf Videoaufnahmen entnommen wurden, die in dieser Arbeit analysiert werden. Danach wurden die charakteristischen Merkmale, Prinzipien und Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung erläutert und aufgezeigt inwieweit sie im empirischen Untersuchungsverlauf eingesetzt werden. Das nächste Unterkapitel galt der Methodenwahl in der vorliegenden empirischen Untersuchung und der Besonderheit videographischer Daten. Im Gegensatz zu Daten, die im Zuge einer Beobachtung lediglich protokolliert werden, zeichnet sich eine Videoaufnahme dadurch aus, dass sie von unterschiedlichen Blickwinkeln heraus und von verschiedenen Forschern beliebig oft betrachtet werden kann. Außerdem ist es auch möglich sie zu beschleunigen, zu verlangsamen oder zum Stillstand zu bringen, was die Beobachtungsmöglichkeiten erhöht. Es wurden zudem die fünf Schritte videographischer Forschung aufgezeigt, wobei ein besonderes Augenmerk der Datenaufbereitung und -analyse galt, da diese zwei Schritte den Hauptbestandteil dieser Arbeit darstellen. Im Kapitel zur Datenaufbereitung wurden die unterschiedlichen Transkriptionsmethoden vorgestellt, um aufzuzeigen welche Transkriptionsform in dieser Arbeit verwendet wird. Im Kapitel zur Datenanalyse wurden die drei Analysemethoden angeführt, die einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung des Analyseverfahrens dieser Arbeit leisteten.

3. Methodische Vorgehensweise in der vorliegenden empirischen Untersuchung

Nach den theoretischen und methodischen Erläuterungen der beiden vorangegangenen Kapitel, wird in diesem Kapitel das Analyseverfahren beschrieben, das bei der vorliegenden empirischen Untersuchung eingesetzt wird.

Das Analyseverfahren wurde zunächst von Teresa Schwarz-Helleis (2006) entwickelt, um Momente des Scaffolding in Mutter-Kind-Interaktionen herauszuarbeiten. Agnes Fruhwirth (2008) führte in einer weiteren Diplomarbeit ihre Arbeit fort, indem sie gemeinsam mit Silke Ettl, Maria Schuckert und in Zusammenarbeit mit Dr. Kornelia Steinhardt das Analyseverfahren weiterentwickelte. Die Mutter-Kind-Interaktion wurde zunächst sowohl auf verbaler, als auch auf nonverbaler Ebene schriftlich festgehalten und in weiteren Schritten sequenziell auf Scaffoldingverhalten hin untersucht. Diese Form der Interaktionsanalyse erfolgte in tabellarischer Form und wird im folgenden Unterkapitel dargestellt.




3.1 Darstellung des Analyseverfahrens

Um den Interaktionsverlauf zwischen Mutter und Kind anschaulich zu illustrieren, wurde eine Tabelle gewählt, die sich aus fünf Spalten zusammensetzt und durch die es möglich wird die Interaktion aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten.

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4	Spalte 5
↓	↓	↓	↓	↓
Sequenznummer	Beschreibung des Interaktionsverlaufs auf verbaler und nonverbaler Ebene	Fokus auf die Mutter	Fokus auf das Kind	Scaffolding-/ Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren

Tabelle 2: Tabellarische Darstellung des Analyseverfahrens

In den folgenden Ausführungen werden die unterschiedlichen Spalten näher beschrieben.

- **Spalte 1: Sequenznummer.** Um den transkribierten Interaktionsverlauf besser analysieren zu können, wird er in Sinnsequenzen unterteilt. Die Einteilung der Sequenzen erfolgt nach einem abgeschlossenen Kommunikationsinhalt oder einer Handlung und wird durch eine horizontale Linie markiert. In der 1. Spalte werden die Sinnsequenzen nummeriert und dienen in den weiteren Analyseschritten der besseren Übersicht und Bearbeitung.
- **Spalte 2: Beschreibung des Interaktionsverlaufs auf verbaler und nonverbaler Ebene.** In der 2. Spalte erfolgt die Transkription des beobachteten Interaktionsverlaufs zwischen Mutter und Kind in Form eines Fließtextes. Dabei werden neben den verbalen Äußerungen, die unter Anführungszeichen kursiv gesetzt werden, auch die nonverbalen Regungen, wie Mimik und Gestik, beschrieben.
- **Spalte 3: Fokus auf die Mutter.** In dieser Spalte steht das Verhalten der Mutter im Mittelpunkt. Ihre verbalen und nonverbalen Äußerungen werden herausgearbeitet und in verkürzter Form beschrieben. Dabei werden drei Kategorien gebildet, die folgenden Symbolen zugeordnet werden:
 - verbale Äußerungen: 
 - körpersprachliche Regungen: 
 - emotionale Gestimmtheit: 

Durch die Kategorienbildung wird das Verhalten der Mutter aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, wodurch ein umfassenderes Bild ihrer Handlungen geschaffen werden kann. Dies erleichtert im nächsten Schritt das Scaffoldingverhalten zu erkennen und herauszuarbeiten. Die Symbolzuordnung dient der besseren Übersicht und Bearbeitung. Die Kategorien „körpersprachliche Regungen“ und „emotionale Gestimmtheit“ werden allerdings zusammengefasst, da eine Differenzierung dieser beiden Ebenen oft nur schwer möglich ist.

- **Spalte 4: Fokus auf das Kind.** In dieser Spalte wird das Verhalten des Kindes fokussiert. Dabei werden ebenfalls die verbalen und nonverbalen Äußerungen betrachtet und den zuvor beschriebenen Kategorien zugeteilt. Da der Scaffoldingprozess stets ein Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind ist und das kindliche Verhalten die Handlungen der Mutter beeinflusst, ist es ebenso bedeutsam sein Verhalten zu betrachten.
- **Spalte 5: Scaffolding-/ Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren.** In dieser Spalte wird jedes Verhalten angeführt, das Scaffolding oder Non-Scaffolding entspricht. Mit Hilfe der Funktionen von Wood et al.²³ (1976) und den Komponenten und Zielen von Berk und Winsler²⁴ (1995), die in Kapitel 1.3 angeführt wurden, wird das Verhalten der Mutter betrachtet und auf Scaffolding- oder Nonscaffoldingmomente hin untersucht. Zur besseren Übersicht wird das Scaffoldingverhalten grün und das Non-Scaffoldingverhalten blau geschrieben.²⁵ Die Kategorie „mögliche Einflussfaktoren“ wurde in dieser Diplomarbeit, zur Beantwortung der zweiten Fragestellung, neu eingeführt. Dabei wird betrachtet, ob es bestimmte Bedingungen oder Umstände gibt, die die Mütter dazu veranlasst, in einigen Situationen ihrem Kind Unterstützungsmaßnahmen anzubieten und in anderen nicht. Die möglichen Einflussfaktoren werden, ebenfalls zur besseren Übersicht, orange geschrieben.

Die Darstellung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren in tabellarischer Form ist der erste Schritt im Analyseprozess. In einem zweiten Schritt werden die Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente beschrieben. Die möglichen Einflussfaktoren werden dabei ebenfalls erläutert und zum besseren Verständnis zusätzlich noch interpretiert.²⁶ Diese zwei detaillierten Analyseschritte befinden sich im Anhang der Arbeit. Den Abschluss jeder Analyse bildet die Zusammenfassung der Ergebnisse, denen das folgende Kapitel gewidmet ist.

²³ Die Funktionen lauten: Interesse für die Aufgabe wecken, Vereinfachung der Aufgabe, Aufrechterhaltung der Richtung, Hervorheben der wesentlichen Merkmale, Frustrationskontrolle und Veranschaulichung möglicher Lösungsschritte

²⁴ Die Komponenten und Ziele lauten: gemeinschaftliches Problemlösen, Intersubjektivität, Wärme und Empfindsamkeit, das Halten des Kindes in der ZNE und Förderung der Selbstregulation

²⁵ Diese Differenzierung erfolgte bereits in der Diplomarbeit von Zach, Wehrl (2010, 133) und wird in dieser Arbeit mit einer anderen Farbenzuordnung übernommen.

²⁶ Die Interpretation der Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente erfolgt bei der Beantwortung der ersten Fragestellung, wo die Handlungen und Verhaltensweisen der Mütter in Kategorien zusammengefasst werden.

Bei den fünf ausgewählten Videos dieser Diplomarbeit handelt es sich um mittelmäßig-scaffoldende Mütter mit einem Ratingwert von 3, also Müttern, die ihre Kinder in manchen Situationen unterstützen und in anderen wiederum nicht. Die Videos wurden zufällig ausgewählt. Es wurde lediglich darauf geachtet, dass sie noch nicht zu Analyse Zwecken eingesetzt wurden. Bei vier Videos handelt es sich um ein Mutter-Tochter-Paar und eine Videoaufnahme zeigt ein Mutter-Sohn-Paar. Vier Mutter-Kind-Paare haben in den Videos eine negative Geschichte als Zeichenthema und ein Mutter-Kind-Paar soll eine positive Geschichte zeichnen. Die Namen- und Ortsangaben wurden bei allen Analysen aus Datenschutzgründen geändert.

4. Zusammenfassung der Analyseergebnisse von Mutter-Kind-Interaktionen beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe

In diesem Kapitel werden nun die Analyseergebnisse der fünf Mutter-Kind-Interaktionen zusammenfassend dargestellt. Der detaillierte Analyseprozess mit der tabellarischen Darstellung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren sowie deren Beschreibung befindet sich im Anhang.

4.1 ID 10 (-)

Bei ID 10 (-) handelt es sich um ein Mutter-Tochter-Paar, das ein negatives Ereignis (kein bestimmtes Ereignis) als Zeichenthema hat.

4.1.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 10 (-)

Die Mutter spricht den gesamten Interaktionsverlauf über in einem ruhigen Ton, beobachtet stets das Tun ihrer Tochter und ist ihr körperlich und gedanklich zugewandt. Allerdings wirkt sie schon zu Beginn der Aufgabenbearbeitung wenig motiviert mit ihrer Tochter die Zeichnung anzufertigen, was sich auf ihr späteres Non-Scaffoldingverhalten auswirken könnte. Die geringe Motivation könnte ein Grund dafür sein, dass sie die Aufgabenstellung, die ihr und ihrer Tochter zu Beginn gestellt wurde, nicht umsetzt. Selbst als die Untersuchungsleiterin sich ein weiteres Mal in die Interaktion einbringt und nochmals kurz die Aufgabenstellung erklärt, setzt die Mutter sie nur zum Teil um. Es scheint, als würde sie sie als schwierig empfinden, was ein weiterer Grund für die unvollständige Aufgabenumsetzung sein könnte.

Kennzeichnend für die Interaktion sind die Zeichenvorgaben der Mutter. Sie lässt damit ihrer Tochter keine Zeit und gibt ihr keine Möglichkeit selbst eine Zeichenidee zu entwickeln. Sie bespricht mit ihr nicht das Malvorhaben, was ein Teil der Aufgabe sein sollte, sondern gibt ihr stets vor was sie als nächstes zeichnen soll. Sie verwendet dabei allerdings

die „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe. Ab und zu überlässt sie ihrer Tochter die Entscheidungsfreiheit einen Zeichenvorschlag anzunehmen, indem sie die Vorgaben als Frage formuliert.

Die Tochter scheint ebenfalls den gesamten Interaktionsverlauf über wenig motiviert zu sein die Aufgabenstellung auszuführen. Sie wirkt übermütig und nimmt die Aufgabe nicht ernst. Sie widerspricht meist den Zeichenvorgaben der Mutter und will daraufhin das Gegenteil von dem malen, was ihre Mutter vorschlägt oder sie möchte etwas Zeichnen das gar nicht zur Aufgabenstellung passt. Die Mutter versucht sie immer wieder in die richtige Richtung zu lenken und ihr Interesse für die Aufgabe zu wecken, was ihr allerdings nur begrenzt gelingt. Dass die Tochter die Aufgabe nicht ernst nimmt scheint auch das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter zu beeinflussen.

Am Ende der Interaktion wirkt die Mutter resigniert und unternimmt keinen Versuch mehr ihre Tochter für die Aufgabe zu interessieren. Sie lässt sie das malen wozu sie Lust hat und schaut ihr dabei fast kommentarlos zu. Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente wechseln sich den gesamten Interaktionsverlauf über ab, wobei manche Aussagen und Handlungen sogar beides enthalten können. Beispielsweise als die Mutter ihre Tochter auf die Aufgabenstellung hinweist, weil sie etwas anderes malen möchte, das nicht zur Aufgabe passt (Scaffolding), dabei jedoch nicht die „Wir-Form“ verwendet (Non-Scaffolding).

4.1.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 10 (-)

Durch die folgende Kurzzusammenfassung soll eine Übersicht über die Verhaltensweisen der Mutter im Scaffoldingprozess und mögliche Bedingungen oder Umstände, die sie beeinflussen könnten, geschaffen werden. Zudem soll die spätere Kategorienbildung durch die Auflistung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und den möglichen Einflussfaktoren erleichtert werden.

verbale Ebene ⇄:

- M²⁷ stellt der U²⁸ eine Frage und signalisiert damit Interesse an der Aufgabenstellung
- M spricht in der „Wir-Form“
- M lässt ihrer T²⁹ die Entscheidungsfreiheit bei der Umsetzung
- M geht auf ihre T ein
- M bestätigt ihre T
- M weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin
- M stellt der U eine Frage zur Aufgabenstellung
- M hilft ihrer T die Aufgabenstellung beizubehalten
- M versucht ihre T zur Aufgabenstellung zurückzuführen und sie ihr näher zu bringen
- M erläutert ihren Zeichenvorschlag
- M lässt ihrer T die Wahl, ob sie ihren Zeichenvorschlag annehmen möchte
- M stellt ihrer T eine Frage zu ihrer Zeichnung
- M lobt ihre T leise
- M regt ihre T zum Nachdenken an

- M setzt die Aufgabenstellung nicht um
- M bespricht mit ihrer T nicht das Malvorhaben
- M gibt ihrer T vor, womit sie zu zeichnen beginnen sollen
- M beantwortet die Frage ihrer T nicht
- M reagiert nicht auf die Frage und das Verhalten ihrer T
- M gibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll
- M unterbricht die Aussage ihrer T
- M unterbricht das Zeichenvorhaben ihrer T mit einer Frage
- M reagiert nicht auf das Hüpfen ihrer T
- M reagiert nicht auf die Aussage ihrer T
- M geht nicht auf die Handlung ihrer T ein
- M spricht nicht mehr in der „Wir-Form“
- M führt ihre T nicht zur Aufgabenstellung zurück
- M lässt ihre T etwas anderes malen

- T fragt ihre M wohin sie zeichnen soll und scheint Hilfe bei der Aufgabebewältigung zu benötigen
- T will auf die Zeichenvorschläge der M nicht eingehen
- M möchte die Anweisung der U erfüllen
- T ergreift die Initiative
- T nimmt die Aufgabe nicht ernst
- T weicht von der Aufgabenstellung ab

²⁷ steht in weiterer Folge für Mutter

²⁸ steht in weiterer Folge für Untersuchungsleiterin

²⁹ steht in weiterer Folge für Tochter

körpersprachliche und emotionale Ebene: 🖐️ ❤️

- M lässt ihre T den Buntstift wegräumen
- M hilft ihrer T bei den Zeichenvorbereitungen
- M schaut ihre T an
- Blickkontakt
- M macht sich Gedanken zur Aufgabenstellung
- M lächelt ihre T an
- M beobachtet ihre T
- M blickt zur U und wirkt aufmerksam
- M lässt ihre T ihr Zeichenvorhaben ausführen

- M wirkt, als hätte sie wenig Motivation die Zeichnung anzufertigen
- M nimmt ihrer T den Buntstift weg
- M erwidert das Lächeln ihrer T nicht
- M verzieht das Gesicht und wirkt verständnislos
- M wirkt resigniert
- M erwidert den Blick ihrer T nicht
- M wirkt unsicher
- M lässt ihre T etwas anderes malen

- Fehlende Motivation der M
- M könnte die Aufgabenstellung als schwierig empfinden (hat das Gesicht verzogen und gegrübelt)
- T wirkt übermütig und ist nicht sehr kooperativ die Aufgabe zu erfüllen
- T bearbeitet die Aufgabe nicht ernsthaft
- T nimmt die Aufgabe nicht ernst und will das Gegenteil malen
- T geht auf einen Zeichenvorschlag der M ein
- T will auf die Zeichenvorschläge der M nicht eingehen

4.2 ID 56 (+)

Bei ID 56 (+) handelt es sich um ein Mutter-Tochter-Paar, das ein positives Ereignis (Spaziergang mit der Familie) als Zeichenthema hat.

4.2.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 56 (+)

Die Mutter-Kind-Interaktion ist geprägt von einem liebevollen Miteinander. Sowohl die Mutter, als auch die Tochter gehen, bis auf wenige Ausnahmen, aufeinander ein. Sie sprechen in einem ruhigen Ton miteinander, reagieren auf die Aussagen des Anderen und lächeln einander hin und wieder an. Sie scheinen beide motiviert zu sein die Zeichnung anzufertigen und überlegen sich gemeinsam ein Ereignis, bei dem sie glücklich waren. Allerdings lässt die Mutter ihrer Tochter kaum Zeit, um sich selbst ein Ereignis zu überlegen. Sie gibt ihrer Tochter ein Ereignis vor und fragt sie, ob es für sie in Ordnung ist. Auch im weiteren Interaktionsverlauf spricht die Mutter fast alleine über das zu zeichnende Ereignis, indem sie ihrer Tochter erzählt was sie gerade zeichnet. Mutter und Tochter zeichnen nämlich getrennt voneinander auf jeweils einem eigenen Blatt. Die Mutter bezieht ihre Tochter zwar immer wieder in ihr Malgeschehen mit ein und bleibt mit ihr dadurch in Kontakt, lenkt sie jedoch damit auch von ihrer eigenen Zeichnung ab. Die Tochter wendet sich nämlich fast immer, wenn die Mutter zu sprechen beginnt, ihr zu und beobachtet sie. So kommt sie mit ihrer Zeichnung nur langsam voran.

Oft sprechen Mutter und Tochter miteinander ohne Blickkontakt zu halten, was vor allem daran liegen könnte, dass sich beide, vor allem die Mutter, auf ihre Zeichnung konzentrieren. Allerdings ist die Mutter ihrer Tochter gegenüber meist aufmerksam und reagiert auf ihre Aussagen. Sie versucht ihre Tochter auch, wenn sie von der Aufgabe abgelenkt ist, wieder dorthin zurückzuführen.

Das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte meist darauf zurückzuführen sein, dass Mutter und Tochter getrennt voneinander zeichnen und die Mutter sich sehr auf ihre Zeichnung konzentriert. Auch in dieser Mutter-Kind-Interaktion wechseln sich Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente immer wieder ab, wobei manche Aussagen und Handlungen wieder beides enthalten können. Beispielsweise als die Mutter ihrer Toch-

ter immer wieder Fragen stellt und sie damit zum Nachdenken anregt (Scaffolding), ihr jedoch nicht genug Zeit lässt, um sich selbst ein Ereignis zu überlegen (Non-Scaffolding).

4.2.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 56 (+)

verbale Ebene ☺:

- M stellt ihrer T eine Frage zur Erklärung der U
- M bespricht mit ihrer T das zu zeichnende Ereignis
- M stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben
- M spricht in der „Wir-Form“
- M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit beim Zeichnen
- M ist ihrer T gegenüber aufmerksam
- M reagiert auf die Aussage ihrer T
- M kommentiert ihr Tun und hält Kontakt zu ihrer T
- M beantwortet die Frage ihrer T
- M geht auf die Aussage ihrer T ein
- M lenkt die Aufmerksamkeit der T wieder zum zu zeichnenden Ereignis zurück
- M macht ihre T auf die Aufgabenstellung aufmerksam
- M geht auf ihre T ein
- M lobt ihre T
- M spricht alleine über das zu zeichnende Ereignis
- M lässt ihrer T nicht genug Zeit, um sich selbst ein Ereignis zu überlegen
- M geht nicht auf die Aussage ihrer T ein
- M unterbricht die Aussage ihrer T
- M lenkt ihre T von ihrer Zeichnung ab
- M gibt ihrer T eine Zeichenvorgabe
- M lenkt ihre T von der Aufgabe ab
- M beschreibt ihre Zeichnung und regt ihre T damit nicht zum Nachdenken an
- M möchte ihre T wieder zur Aufgabenstellung zurückführen

körpersprachliche und emotionale Ebene: 🖐️ ❤️

- M schaut zur U, als sie zu sprechen beginnt
- M schaut zur U, nachdem sie die Zeichnung weggeräumt hat
- M schaut zu ihrer T
- Blickkontakt
- M lächelt ihre T an
- M schaut zur Zeichnung und legt sie zur Seite, während die U spricht
- M und T zeichnen getrennt voneinander auf jeweils einem eigenen Blatt

- kein Blickkontakt
- M zeichnet eine eigene Zeichnung
- M konzentriert sich auf ihre Zeichnung

4.3 ID 101 (-)

Bei ID 101 (-) handelt es sich um ein Mutter-Sohn-Paar, das ein negatives Ereignis (Aufräumen des Kinderzimmers) als Zeichenthema hat.

4.3.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 101 (-)

Die Mutter ist in der Interaktion mit ihrem Sohn stets bemüht auf ihn einzugehen. Sie beobachtet seine Reaktionen und reagiert meist auf seine Fragen und Aussagen. Sie bespricht mit ihrem Sohn ein Ereignis und lässt ihm genug Zeit, um darüber Nachzudenken. Als der Sohn ein Ereignis nennt, dass der Mutter zufolge nicht der Wahrheit entspricht, nennt sie selbst ein anderes Ereignis und beginnt es zu zeichnen. Sie braucht daraufhin eine Weile bis sie es schafft ihren Sohn für die Aufgabe zu interessieren. Er zeichnet nämlich ein anderes Bild, das nicht zur Aufgabenstellung passt, und lässt sich nur schwer davon abbringen daran weiterzumalen. Es könnte vielleicht daran liegen, dass die Mutter zu Beginn der Aufgabe etwas verunsichert wirkt. Sie erwähnt mehrmals nicht gut zeichnen zu können und könnte sich vielleicht nicht zutrauen eine Zeichnung mit ihrem Sohn anzufertigen. Deshalb könnte es ihr auch schwer fallen das Interesse ihres Sohnes für die Aufgabe zu wecken. Selbst als der Sohn schließlich mit der Mutter das Ereignis zeichnet, schweift er immer wieder davon ab, um etwas zu zeichnen, das nicht zur Aufgabenstellung passt. Aus diesem Grund könnte die Mutter ihrem Sohn auch immer wieder Zeichenvorgaben geben. Sie regt ihn jedoch auch immer wieder mit Fragen zum Nachdenken an. Als der Sohn in einer Sequenz etwas zeichnen möchte, womit die Mutter nicht ganz einverstanden zu sein scheint, spricht sie mit ihrem Sohn in einem abschätzigen Ton und lobt seine Zeichnung auf ironische Weise. Dadurch entsteht einen Moment lang eine gespannte Stimmung. Ansonsten ist sie ihrem Sohn meist freundlich zugewandt. Während der gesamten Interaktion scheint nicht ganz klar zu sein, ob Mutter und Sohn gemeinsam oder getrennt voneinander zeichnen. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen der Mutter wider, die manchmal die „Wir-Form“ in ihren Aussagen und Fragen verwendet und manchmal nicht. Einmal unterbricht sie sogar den Malvorgang ihres Sohnes, da ihr Sohn an der Stelle malt, an der sie weiterzeichnen möchte. Sie hält jedoch stets Kontakt zu ihrem Sohn, indem sie ihr Tun kommentiert, ihm Fragen stellt, seine Fragen beantwortet oder auf seine Aussagen reagiert. Selbst als der jüngere Sohn der Mutter gegen Ende der Interaktion am Malgeschehen teil-

nehmen will, bemüht sie sich für ihren Sohn da zu sein und sich auf ihn zu konzentrieren. Die Mutter lobt ihren Sohn auch hin und wieder und ermuntert ihn sein Zeichenvorhaben zu realisieren, wenn es zur Aufgabenstellung passt.

Das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte überwiegend darauf zurückzuführen sein, dass die Mutter verunsichert zu sein scheint und der Sohn sich nur schwer für die Aufgabe interessieren lässt. Wenn sie eine Frage oder Aussage ihres Sohnes ignoriert, dann scheint sie meist auf ihre Zeichnung konzentriert zu sein. Zum Schluss wird sie von ihrem jüngeren Sohn abgelenkt und kann nicht mehr ganz so intensiv auf ihren Sohn eingehen. Auch in dieser Mutter-Kind-Interaktion wechseln sich Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente immer wieder ab, wobei manche Aussagen und Handlungen wieder beides enthalten können. Beispielsweise als die Mutter ihrem Sohn eine Zeichenvorgabe macht (Non-Scaffolding) und ihn aber daraufhin fragt, ob er damit einverstanden ist (Scaffolding).

4.3.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 101 (-)

verbale Ebene ➡:

- M fragt ihren S³⁰, ob ihm ein Ereignis einfällt
- M stellt ihrem S Fragen, die ihn zum Nachdenken anregen
- M lässt ihrem S genug Zeit zum Nachdenken
- M geht auf ihren S ein
- M bespricht mit ihrem S ein Ereignis und regt ihn zum Nachdenken an
- M geht auf die Aussagen ihres S ein
- M geht auf die Fragen ihres S ein
- M kommentiert ihr Tun
- M erklärt ihrem S die Aufgabenstellung
- M versucht ihren S zur Aufgabe zurückzuführen
- M weist ihren S auf die Aufgabenstellung hin
- M versucht ihren S für die Aufgabe zu interessieren
- M spricht in der „Wir-Form“
- M fragt ihren S, ob er mit der Zeichenvorgabe einverstanden ist
- M versucht ihren S zum Zeichnen zu motivieren
- M ermuntert ihren S seinen Zeichenvorschlag zu malen
- M motiviert ihren S zum gemeinsamen Zeichnen
- M bewundert und ist interessiert an der Zeichnung ihres S

³⁰ steht in weiterer Folge für Sohn

- M wartet bis ihr S fertiggezeichnet hat, bevor sie ihn fragt, ob er mit seiner Zeichnung fertig ist
- M fragt ihren S, ob er mit der Zeichnung fertig ist
- M bestimmt das zu zeichnende Ereignis
- M geht auf den Zeichenvorschlag ihres S nicht ein
- M bringt einen Zeichenvorschlag, obwohl ihr S etwas zeichnet
- M weicht von ihrem Zeichenvorschlag ab und nennt einen neuen
- M reagiert nicht auf die Aussage ihres S
- M unterbricht die Aussage ihres S
- M geht nicht auf die Frage ihres S ein
- M unterbricht die Frage ihres S
- M reagiert nicht auf die Aufforderung ihres S
- M betont die Pflicht der Aufgabe
- M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe
- M spricht nicht in der „Wir-Form“
- M unterbricht ihren S beim Zeichnen
- M spricht in einem abschätzigen Ton
- M lobt ihren S auf ironische Weise
- M lenkt ihren S von der Aufgabe ab
- S folgt nicht der Aufgabenstellung
- M wird von ihrem jüngeren S und der U abgelenkt
- M erwähnt, dass sie nicht zeichnen kann
- S beteiligt sich an der Aufgabe
- M scheint mit dem Zeichenvorhaben ihres S nicht einverstanden zu sein
- M möchte die Aufgabe beenden
- S möchte weiterzeichnen, obwohl sie die Aufgabe beenden sollten

körpersprachliche und emotionale Ebene: 🖐️ ❤️

- M streicht ihrem S mit dem Handrücken über die Wange
- M schaut zur U, als sie zu sprechen beginnt und wirkt aufmerksam
- Blickkontakt
- M schaut zu ihrem S
- M lächelt
- M beobachtet ihren S
- M schaut zur U und reagiert auf ihre Frage
- M schaut zur U und versucht ihrer Aufforderung nachzukommen
- M wirkt verunsichert
- M wirkt ernst und fordernd
- M wirkt verunsichert und ratlos
- M scheint die Zeitvorgabe als zu gering zu erachten
- M wendet sich von ihrem S ab
- M erwidert das Lächeln ihres S nicht
- kaum Blickkontakt

- kein Blickkontakt
 - M schaut ihren S ernst an
 - M legt ihre Stirn in Falten und verzieht ihr Gesicht
 - M schaut kaum hoch, als ihr S sie auffordert zu seiner Zeichnung zu schauen
-
- M wird von ihrem jüngeren S und der U abgelenkt
 - S beteiligt sich an der Aufgabe
 - M scheint mit dem Zeichenvorhaben ihres S nicht einverstanden zu sein
 - M konzentriert sich auf ihre Zeichnung

4.4 ID 105 (-)

Bei ID 105 (-) handelt es sich um ein Mutter-Tochter-Paar, das ein negatives Ereignis (Schlafengehen am Abend) als Zeichenthema hat.

4.4.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 105 (-)

Die Mutter-Kind-Interaktion ist geprägt von einem liebevollen Miteinander. Mutter und Tochter lächeln einander immer wieder an und die Tochter sucht ab und zu den Körperkontakt zu ihrer Mutter, indem sie sich zu ihr lehnt. Die Mutter spricht stets in einem ruhigen Ton und es scheint ihr wichtig zu sein zu wissen, was ihre Tochter tut und wie sie auf bestimmte Fragen oder Aussagen reagiert, da sie sie immer wieder beobachtet und anschaut. Selbst als die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung erklärt, beobachtet die Mutter ihre Tochter beim Zeichnen und scheint dadurch unaufmerksam der Untersuchungsleiterin gegenüber zu sein. Sie gibt ihr nämlich eine Antwort, die nicht ganz zu ihrer Frage passt. Als Mutter und Tochter das zu zeichnende Ereignis besprechen, fragt die Mutter ihre Tochter, ob ihr ein Ereignis einfällt, bei dem sie traurig waren und lässt ihr genug Zeit zum Nachdenken. Der Tochter fällt der Ort eines Ereignisses ein und die Mutter ermuntert sie dazu weiterzuerzählen. Die Tochter möchte weitersprechen, wobei sie die Mutter jedoch unterbricht und plötzlich selbst ein Ereignis nennt. Als die Tochter daraufhin über das Ereignis, das die Mutter genannt hat, spricht, wird sie von ihr wieder unterbrochen. Die Mutter wirkt über einige Aussagen ihrer Tochter erstaunt und scheint ihr das Gesagte nicht zu glauben. Sie fertigt die Zeichnung größtenteils selbst an, kommentiert jedoch ihr Tun und bezieht ihre Tochter so ins Malgeschehen mit ein. Sie verwendet meist die „Wir-Form“, wenn sie über das Zeichenvorhaben spricht und betont so die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe. Ab und zu ermutigt sie ihre Tochter selbst zu zeichnen, was sie daraufhin teilweise auch tut. Die Mutter fragt ihre Tochter immer wieder nach ihrer Meinung und signalisiert ihr damit, dass sie ihr wichtig ist und sie daran interessiert ist. Wenn ihre Tochter Zeichenvorschläge einbringt, dann nimmt sie diese stets an und setzt sie um. Manchmal beantwortet die Mutter die Fragen ihrer Tochter nicht und wirkt dabei nachdenklich, konzentriert oder ratlos.

Das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte teilweise von der schüchternen, zurückhaltenden Art der Tochter beeinflusst sein. Die Mutter scheint ihr dadurch manche Dinge nicht zuzutrauen und zeichnet vielleicht deshalb selbst oder bringt überwiegend eigene Zeichenvorschläge ins Malgeschehen mit ein. Wenn sie ihrer Tochter nicht antwortet oder ihre Aussagen unterbricht, wirkt sie oft nachdenklich oder ist auf die Zeichnung konzentriert, was dieses Verhalten beeinflussen könnte. Auch in dieser Mutter-Kind-Interaktion wechseln sich Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente immer wieder ab, wobei manche Aussagen und Handlungen wieder beides enthalten können. Beispielsweise als die Mutter selbst zeichnet (Non-Scaffolding), dabei aber ihr Tun kommentiert und die „Wir-Form“ verwendet (Scaffolding).

4.4.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 105 (-)

verbale Ebene ⇄:

- M spricht in der „Wir-Form“
- M regt ihre T zum Nachdenken an
- M lässt ihrer T genug Zeit zum Nachdenken
- M regt ihre T an selbst zu zeichnen
- M ist an der Meinung ihrer T interessiert
- M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein
- M kommentiert ihr Tun
- M vergewissert sich, ob sie den Hinweis ihrer T richtig verstanden hat
- M reagiert auf die Fragen und Aussagen ihrer T
- M erklärt ihre Zeichnung
- M beantwortet die Frage der U
- M wiederholt einen Teil der Aufgabenstellung und scheint nachzudenken
- M fragt ihre T nach einem Buntstift
- M ermuntert ihre T ihr etwas zu zeigen
- M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit bei der Farbenwahl
- M geht auf den Wunsch ihrer T ein

- M unterbricht die Aussagen ihrer T und lässt sie nicht aussprechen
- M bringt Zeichenvorschläge
- M spricht nicht in der „Wir-Form“
- M beantwortet nicht die Frage ihrer T
- M bessert die richtige Antwort ihrer T aus
- M geht nicht auf die Antwort ihrer T ein
- M möchte selbst zeichnen
- M stellt ihrer T eine Frage, die bereits eine Annahme in sich birgt

- T spricht in einer schüchternen, zurückhaltenden Art

körpersprachliche und emotionale Ebene: 🖐️ ❤️

- M schaut zur U
- M schaut ihre T an
- M schaut zu ihrer T
- M lächelt ihre T an
- M lässt ihrer T genug Zeit zum Nachdenken
- M hört ihrer T zu
- M lacht mit ihrer T
- Körperkontakt
- M beobachtet ihre T
- Blickkontakt
- M blickt kurz auf die Uhr
- M trifft Zeichenvorbereitungen
- M beobachtet ihre T beim Zeichnen
- M wirkt der U gegenüber unaufmerksam
- M wirkt erstaunt
- M wirkt ratlos
- M zeichnet selbst
- kein Blickkontakt
- M wirkt unaufmerksam
- T räumt die Buntstifte weg
- M konzentriert sich auf die Zeichnung
- M wirkt unaufmerksam
- M wirkt nachdenklich

4.5 ID 112 (-)

Bei ID 112 (-) handelt es sich um ein Mutter-Tochter-Paar, das ein negatives Ereignis (Tochter schlägt ihre Schwester) als Zeichenthema hat.

4.5.1 Zusammenfassung der Analyseergebnisse ID 112 (-)

Die Mutter-Tochter-Interaktion ist geprägt von einem lustigen Miteinander. Vor allem die Tochter lacht viel bei der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe und die Mutter scherzt ab und zu über ihre Zeichnung. Die Mutter geht meist auf die Fragen und Aussagen ihrer Tochter ein und zeigt Interesse an ihrer Meinung, indem sie ihr Fragen stellt. Ab und zu reagiert sie nicht auf die Fragen oder Aussagen ihrer Tochter, was möglicherweise daran liegen könnte, dass sie sich auf ihre Zeichnung konzentriert. Zu Beginn der Interaktion fragt sie ihre Tochter mehrmals, ob ihr ein Ereignis einfällt und regt sie so zum Nachdenken an. Als die Tochter jedoch erwidert, dass ihr kein Ereignis einfällt, nennt sie selbst eines ohne sich weiter mit ihrer Tochter eines zu überlegen und sie weiter zum Nachdenken anzuregen. Sie fragt sie jedoch, ob sie damit einverstanden ist. Die Mutter ändert daraufhin allerdings ihre Meinung und nennt ein anderes Ereignis, das sie dann zeichnen. Als die Tochter ungeduldig wird und mit dem Zeichnen beginnen möchte, gibt die Mutter ihrer Tochter vor, was sie zeichnen soll. Sie lässt ihr dabei allerdings größtenteils freie Wahl beim Zeichnen und beobachtet sie. Hin und wieder stellt sie ihr dazu Fragen und zeigt Interesse an ihrer Zeichnung. Auffallend ist, dass die Mutter ihrer Tochter jedoch drei Mal dieselbe Frage stellt, obwohl die Tochter sie bereits beim ersten Mal beantwortet hat. Sie könnte ihrer Tochter damit vermitteln ihr nicht zuzuhören oder sich indirekt mit ihrer Zeichenwahl nicht einverstanden zu fühlen. Ab und zu kritisiert die Mutter die Zeichnung ihrer Tochter, wobei sie ihre Aussage gleich wieder revidiert und ihre Tochter ermutigt weiterzuzeichnen. Nachdem die Mutter ihre Tochter eine Weile beobachtet hat, wirkt sie ungeduldig und beginnt ebenfalls zu zeichnen, was ihre Tochter allerdings etwas von ihrer eigenen Zeichnung ablenkt, da sie ihre Mutter daraufhin beobachtet. Die Mutter kommentiert, während sie zeichnet, meist ihr Tun und bezieht so ihre Tochter in ihr Malgeschehen mit ein, was ihre Tochter allerdings ebenfalls ablenkt. Während die Mutter über das Ereignis und das Zeichenvorhaben spricht, verwendet sie meist die „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe. Sie zeichnet allerdings größtenteils alleine

und motiviert ihre Tochter nur hin und wieder ebenfalls etwas zu zeichnen, anstatt sie nur zu beobachten. Die Tochter zeichnet zwar immer wieder an ihrer Zeichnung weiter, beobachtet jedoch meist ihre Mutter und lacht über ihre Zeichnung.

In dieser Mutter-Kind-Interaktion lassen sich kaum Einflussfaktoren finden, die das Scaffolding- oder das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen. Es ist somit nicht nachvollziehbar, warum die Mutter ihre Tochter in manchen Situationen unterstützt und in anderen wiederum nicht. Einige Non-Scaffoldingmomente könnten allerdings darauf zurückzuführen sein, dass die Mutter sich auf ihre Zeichnung konzentriert und so möglicherweise die Handlungen ihrer Tochter nicht wahrnimmt. Auch in dieser Mutter-Kind-Interaktion wechseln sich Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente immer wieder ab, wobei manche Aussagen und Handlungen wieder beides enthalten können. Beispielsweise als die Mutter ihrer Tochter vorgibt was sie zeichnen soll (Non-Scaffolding), dabei jedoch die „Wir-Form“ verwendet (Scaffolding).

4.5.2 Kurzzusammenfassung der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 112 (-)

verbale Ebene ➡:

- M beantwortet die Frage der U
- M reagiert auf die Frage der U
- M regt ihre T zum Nachdenken an
- M ist an der Meinung ihrer T interessiert
- M beantwortet die Frage ihrer T
- M reagiert auf die Aussage ihrer T
- M ermuntert ihre T zum Malen
- M ermutigt ihre T weiterzuzeichnen
- M bestätigt ihre T in ihrem Malvorhaben
- M ermuntert ihre T ihre Schwester zu malen
- M interessiert sich für die Zeichnung ihrer T
- M reagiert auf den Blick ihrer T
- M lässt ihrer T freie Wahl beim Zeichnen
- M scherzt mit ihrer T
- M spricht über die Zeichnung
- M bespricht mit ihrer T das Ereignis
- M kommentiert ihr Tun

- M nimmt einen Zeichenvorschlag ihrer T an
- M überlässt ihrer T die Entscheidung die Aufgabe zu beenden
- M spricht in der „Wir-Form“
- M lässt ihrer T nicht genug Zeit zum Nachdenken
- M bringt einen Zeichenvorschlag
- M gibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll
- M spricht nicht in der „Wir-Form“
- M hält sich nicht an das was sie sagt
- M kritisiert die Zeichnung ihrer T
- M kritisiert indirekt die Zeichnung ihrer T
- M lenkt ihre T vom Zeichnen ab
- M stellt ihrer T eine Frage und beantwortet sie selbst
- M stellt ihrer T eine Frage, die sie zuvor bereits beantwortet hat
- M stellt ihrer T eine Frage, die ihre T bereits zwei Mal beantwortet hat
- M reagiert nicht auf die Aussage ihrer T
- M hört mitten im Satz auf zu sprechen
- M beantwortet die Frage ihrer T nicht
- M schließt sich aus dem gemeinsamen Malgeschehen aus
- M unterbricht ihre T beim Zeichnen
- M akzeptiert das Lachen ihrer T nicht

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M schaut zur U und wirkt aufmerksam
- M wendet sich ihrer T zu
- M schaut ihre T an
- M schaut zu ihrer T
- M beobachtet ihre T
- M lächelt
- M lacht mit ihrer T
- M hört ihrer T zu
- Blickkontakt
- kein Blickkontakt
- M zeichnet alleine
- M erwidert nicht den Blick ihrer T
- M konzentriert sich auf ihre Zeichnung
- M wirkt ungeduldig

Nachdem in diesem Kapitel die Analyseergebnisse der fünf Mutter-Kind-Interaktionen zusammengefasst dargestellt wurden, folgt im nächsten Kapitel die Beantwortung der Forschungsfragen.

5. Beantwortung der Forschungsfragen

Ziel dieses Kapitels ist es, die zu Beginn der Arbeit gestellten Forschungsfragen zu beantworten. Mit der ersten Forschungsfrage wird den Verhaltensweisen nachgegangen, die mittelmäßig scaffoldende Mütter zeigen. Mit der zweiten Frage werden mögliche Einflussfaktoren fokussiert, die dieses Verhalten beeinflussen könnten.

5.1 Beantwortung der ersten Forschungsfrage

Die erste Forschungsfrage lautet:

Welche Handlungen und Verhaltensweisen zeigen Mütter, die als mittelmäßig-scaffoldend eingestuft wurden, beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe mit ihrem Kind?

Um diese Frage zu beantworten, wurden zunächst theoretische Grundlagen zu Scaffolding, Non-Scaffolding und dem methodischen Vorgehen erläutert. Darauf aufbauend wurden anschließend fünf Mutter-Kind-Interaktionen qualitativ analysiert und sowohl auf Scaffolding-, als auch auf Non-Scaffoldingmomente hin untersucht. Um all diese Momente miteinander in Verbindung zu bringen, werden nun alle Verhaltensweisen der analysierten Mutter-Kind-Paare, die Scaffolding oder Non-Scaffolding zuzuordnen sind, in einem Kategoriensystem³¹ angeführt und zusammengefasst. Dazu wurde am Ende jeder Analyse eine Liste mit den jeweils identifizierten Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomenten angeführt. Mit Hilfe dieser Listen wurden Kategorien gebildet und ähnliche Momente unter eine Kategorie zusammengefasst. So entsteht ein Abbild der Verhaltensweisen und Handlungen, die die analysierten mittelmäßig-scaffoldenden Mütter beim Lösen der gemeinsamen Zeichenaufgabe mit ihren Kindern zeigen.

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die Scaffoldingmomente angeführt, die in den Analysen herausgearbeitet wurden,

³¹ Das Kategoriensystem wurde anlehndend an das von Zach, Wehrl (2009, 137ff, 395ff) entwickelt.

und interpretiert. Im zweiten Teil werden die Non-Scaffoldingmomente fokussiert. Den Abschluss bildet eine Darstellung der Ergebnisse.

5.1.1 Scaffoldingmomente

Im Konzept Scaffolding wird das Kind metaphorisch als Gebäude gesehen, welches sich selbst aktiv konstruiert. Die soziale Umwelt stellt dabei das nötige Gerüst bzw. Unterstützungssystem dar, das dem Kind ermöglicht Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die es alleine nicht bewältigen könnte. Ein feinfühliges Verhalten der erfahreneren Person, in diesem Fall der Mutter, ermöglicht es ihr die Bedürfnisse ihres Kindes wahrzunehmen und entwicklungsfördernd, seiner ZNE³² entsprechend, darauf zu reagieren. Die wechselseitige Beeinflussung beider Interaktionspartner spielt dabei eine entscheidende Rolle. Die Mutter kann ihrem Kind Strategien vermitteln, die seine Zielgerichtetheit und Repräsentationsfähigkeit fördern und ihm emotional zur Seite stehen, wenn es Motivationskonflikte und Versagensängste hat. In den fünf Mutter-Kind-Interaktionen, die in dieser Arbeit analysiert wurden, konnten folgende Scaffoldingmomente identifiziert werden:

Interesse an der Aufgabenstellung zeigen

verbale Ebene ☞:

- M stellt der U eine Frage zur Aufgabenstellung

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M blickt zur U und wirkt aufmerksam
- M schaut zur U, als sie zu sprechen beginnt
- M schaut zur U, nachdem sie die Zeichnung weggeräumt hat

Dass die Mutter Interesse an der Aufgabenstellung zeigt, stellt die Grundlage zur Bearbeitung der Aufgabe dar. Denn nur, wenn sie die Aufgabe versteht, kann sie ihrem Kind bei deren Bearbeitung unterstützend zur Seite stehen.

³² Zone der nächstmöglichen Entwicklung (siehe Kapitel 1.2.3)

Zeichenvorbereitungen treffen

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M hilft ihrer T bei den Zeichenvorbereitungen
- M trifft Zeichenvorbereitungen

Bevor eine Zeichenaufgabe begonnen werden kann, ist es erforderlich bestimmte Vorkehrungen zu treffen. Es müssen Malutensilien, wie Zeichenblätter oder Buntstifte zur Verfügung stehen. Wenn die Mutter diese Malutensilien bereitstellt und vorbereitet, so signalisiert sie damit ihrem Kind, dass sie mit dem Malen beginnen können. Somit stellen die Zeichenvorbereitungen die Grundlage zur Bearbeitung einer Zeichenaufgabe dar.

Sich Gedanken zur Aufgabenstellung machen

verbale Ebene ⇄:

- M wiederholt einen Teil der Aufgabenstellung und scheint nachzudenken

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M macht sich Gedanken zur Aufgabenstellung

Dass die Mutter sich Gedanken zur Aufgabenstellung macht, stellt ebenfalls die Grundlage zu deren Bearbeitung dar. Denn nur, wenn die Mutter weiß wie eine Aufgabe zu lösen ist, kann sie ihrem Kind unterstützend zur Seite stehen und ihm helfen, wenn es nicht mehr weiter weiß.

Bemühen bei der Umsetzung der Aufgabenstellung zeigen

verbale Ebene ⇄:

- M beantwortet die Frage der U
- M reagiert auf die Frage der U

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M schaut zur U und reagiert auf ihre Frage
- M schaut zur U und versucht ihrer Aufforderung nachzukommen

Wenn die Mutter ihr Bemühen bei der Umsetzung der Aufgabenstellung zeigt, dann vermittelt sie ihrem Kind, dass die Aufgabe es wert ist bearbeitet zu werden. Dies könnte ihr Kind motivieren sich ebenfalls bei deren Bewältigung zu engagieren.

Die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe betonen

verbale Ebene ☺:

- M spricht in der „Wir-Form“

Wenn die Mutter in ihren Aussagen die „Wir-Form“ verwendet, dann signalisiert sie ihrem Kind, dass sie die Aufgabe gemeinsam bewältigen sollen und das Kind die Aufgabe nicht alleine lösen muss. Sie vermittelt ihm außerdem, dass sie ihm während der Aufgabenbearbeitung unterstützend zur Seite steht.

Die Autonomie des Kindes respektieren

verbale Ebene ☺:

- M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit bei der Umsetzung
- M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit bei der Farbenwahl
- M lässt ihrer T freie Wahl beim Zeichnen
- M wartet bis ihr S fertiggezeichnet hat, bevor sie ihn fragt, ob er mit seiner Zeichnung fertig ist

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M lässt ihre T den Buntstift wegräumen
- M lässt ihre T ihr Zeichenvorhaben ausführen

Wenn die Mutter die Autonomie ihres Kindes respektiert, indem sie ihm beispielsweise die Entscheidungsfreiheit bei der Umsetzung des Zeichenvorhabens gewährt, dann vermittelt sie ihrem Kind, dass sie ihm dieses Vorhaben zutraut. Dadurch kann sie ihrem Kind helfen sein Selbstvertrauen zu stärken, um Zutrauen in seine eigenen Fähigkeiten zu erlangen. Dies könnte es dem Kind künftig erleichtern selbst Aufgaben zu bewältigen.

Dem Kind gegenüber aufmerksam sein

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M schaut ihre T an
- M beobachtet ihre T
- M ist ihrer T gegenüber aufmerksam
- M schaut zu ihrer T
- M hört ihrer T zu
- M wendet sich ihrer T zu

Wenn die Mutter ihrem Kind gegenüber aufmerksam ist, indem sie zu ihm schaut, es beobachtet oder ihm zuhört, dann fällt es ihr vermutlich leichter zu erkennen was ihr Kind gerade braucht und wie sie es am besten unterstützen kann.

Auf das Kind reagieren

verbale Ebene ➡:

- M geht auf ihre T ein
- M reagiert auf die Aussage ihrer T
- M beantwortet die Frage ihrer T
- M geht auf die Aussage ihrer T ein
- M geht auf die Fragen ihres S ein
- M reagiert auf den Blick ihrer T

Wenn die Mutter auf ihr Kind reagiert, indem sie beispielsweise seine Fragen beantwortet, dann vermittelt sie ihm, dass es ein Partner bei der Bewältigung der Aufgabe ist und ihr seine Meinung wichtig ist. Dies kann sein Zu- und Selbstvertrauen stärken.

Die Richtung der Aufgabe aufrechterhalten

verbale Ebene ➡:

- M weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin
- M hilft ihrer T die Aufgabenstellung beizubehalten
- M versucht ihre T zur Aufgabenstellung zurückzuführen und sie ihr näher zu bringen
- M lenkt die Aufmerksamkeit ihrer T wieder zum zu zeichnenden Ereignis zurück
- M macht ihre T auf die Aufgabenstellung aufmerksam

Um eine Aufgabe erfolgreich auszuführen, ist es entscheidend dessen Richtung aufrecht zu erhalten. Wenn das Kind abgelenkt ist und seine Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenkt, dann kann ihm seine Mutter helfen sich wieder auf die Aufgabe zu konzentrieren, indem sie ihn beispielsweise auf die Aufgabenstellung aufmerksam macht.

Mit dem Kind die Aufgabe besprechen

verbale Ebene ☺:

- M erläutert ihren Zeichenvorschlag
- M stellt ihrer T eine Frage zur Erklärung der U
- M stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben
- M bespricht mit ihrer T das zu zeichnende Ereignis
- M fragt ihren S, ob ihm ein Ereignis einfällt
- M erklärt ihrem S die Aufgabenstellung

Die Mutter kann ihrem Kind eine Aufgabe näher bringen, indem sie sie mit ihm bespricht. Sie kann es beispielsweise fragen, ob es die Aufgabenstellung verstanden hat und sie ihm ansonsten erneut erklären. Oder sie kann es nach Ideen fragen, die ihm dazu einfallen und mit ihm besprechen, wie sie am besten dabei vorgehen könnten. All dies vermittelt dem Kind ein Partner bei der Bewältigung der Aufgabe zu sein und es wird dadurch betont, dass die Aufgabe gemeinsam gelöst werden soll.

Dem Kind Verantwortung übertragen

verbale Ebene ☺:

- M lässt ihrer T die Wahl, ob sie ihren Zeichenvorschlag annehmen möchte
- M überlässt ihrer T die Entscheidung die Aufgabe zu beenden

Dem Kind Verantwortung im richtigen Moment zu übertragen, ist ein entscheidender Moment im Scaffoldingprozess. Denn auf diese Weise kann das Kind wichtige Lernerfahrungen sammeln, die ihm dazu verhelfen können, auf eine höhere Entwicklungsstufe zu gelangen. Wenn die Mutter merkt, dass das Kind dazu bereit ist, dann kann sie ihm beispielsweise ermöglichen bestimmte Entscheidungen zu treffen, die seiner Entwicklung förderlich sein können.

Interesse am Tun des Kindes zeigen

verbale Ebene ⇄:

- M stellt ihrer T eine Frage zu ihrer Zeichnung
- M ist interessiert an der Zeichnung ihres S

Wenn die Mutter ihrem Kind zeigt, dass sie an seinem Tun interessiert ist, indem sie ihm beispielsweise Fragen zu seiner Zeichnung stellt, dann vermittelt sie ihm, dass ihr das was es tut wichtig ist. Dies kann das Kind daraufhin motivieren an der Aufgabe weiterzuarbeiten und sein Selbstvertrauen stärken.

Das Kind motivieren

verbale Ebene ⇄:

- M lobt ihre T
- M bestätigt ihre T
- M versucht ihren S zum Zeichnen zu motivieren
- M motiviert ihren S zum gemeinsamen Zeichnen
- M bewundert die Zeichnung ihres S
- M ermuntert ihren S seinen Zeichenvorschlag zu malen
- M regt ihre T an, selbst zu zeichnen
- M ermuntert ihre T ihr etwas zu zeigen
- M ermutigt ihre T weiterzuzeichnen
- M bestätigt ihre T in ihrem Malvorhaben
- M versucht ihren S für die Aufgabe zu interessieren

Ohne Motivation kann es schwer fallen eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Deshalb ist es entscheidend, dass die Mutter ihr Kind ermutigt weiterzumachen, wenn sie merkt, dass es die Lust an der Aufgabe verloren hat oder sie sich selbst nicht zutraut. Lob kann ebenfalls die Motivation steigern und dem Kind helfen bei der Aufgabe zu bleiben.

Das Kind zum Nachdenken anregen

verbale Ebene ⇄:

- M regt ihre T zum Nachdenken an
- M stellt ihrem S Fragen, die ihn zum Nachdenken anregen
- M spricht über die Zeichnung

Wenn die Mutter ihr Kind zum Nachdenken anregt, dann bezieht sie es in die Bearbeitung der Aufgabe mit ein. Sie vermittelt ihm dadurch das Gefühl, für die Bewältigung der Aufgabe mitverantwortlich zu sein und sie mit seiner Mutter gemeinsam zu lösen. Durch bestimmte Fragen, kann sie ihrem Kind auch zu einem Entwicklungsschritt verhelfen.

Die Reaktion des Kindes abwarten

verbale Ebene :

- M lässt ihrem S genug Zeit zum Nachdenken

Indem die Mutter die Reaktion ihres Kindes abwartet, vermittelt sie ihm, dass ihr seine Meinung wichtig ist und sie ihm deshalb auch die Zeit dafür lässt, die es braucht. Das Kind erhält somit die Chance an der Aufgabe mitzuarbeiten und Lernerfahrungen zu sammeln, die seine Entwicklung fördern können.

Blickkontakt

körpersprachliche und emotionale Ebene :

- Blickkontakt

Wenn Mutter und Kind einander ansehen, dann können sie zum einen die Reaktionen des Anderen wahrnehmen, um aufeinander einzugehen und zum anderen ihrem Gegenüber damit signalisieren, dass er im Moment seine Aufmerksamkeit erhält. Dies stellt die Grundlage einer gemeinsamen Aufgabenbearbeitung dar.

Sich dem Kind freundlich zuwenden

verbale Ebene :

- M scherzt mit ihrer T

körpersprachliche und emotionale Ebene :

- M lächelt ihre T an
- M streicht ihrem S mit dem Handrücken über die Wange
- M lacht mit ihrer T
- Körperkontakt

Wenn die Mutter sich ihrem Kind freundlich zuwendet, dann schafft sie damit eine positive Atmosphäre, die es dem Kind erleichtert, motivierter und entspannter an die Aufgabe heranzugehen, um neue Lernerfahrungen zu sammeln.

Das Kind in das eigene Handeln miteinbeziehen

verbale Ebene ⇄:

- M kommentiert ihr Tun und hält Kontakt zu ihrer T
- M erklärt ihre Zeichnung
- M spricht über die Zeichnung

Wenn die Mutter ihr Kind in das eigene Handeln miteinbezieht, indem sie ihr Tun kommentiert oder über ihre Zeichnung spricht, dann signalisiert sie ihm, dass es ihr wichtig ist, dass ihr Kind ihr Handeln versteht. Dadurch vermittelt sie ihm, dass sie die Aufgabe nicht getrennt voneinander, sondern gemeinsam lösen.

Nach der Meinung des Kindes fragen

verbale Ebene ⇄:

- M fragt ihren S, ob er mit der Zeichenvorgabe einverstanden ist
- M fragt ihren S, ob er mit der Zeichnung fertig ist
- M ist an der Meinung ihrer T interessiert

Nach der Meinung des Kindes zu fragen vermittelt ihm, Partner bei der Bewältigung der Aufgabe zu sein. Es erfährt sich dadurch als ebenso wichtig bei der Problemlösung wie seine Mutter.

Die Meinung des Kindes respektieren

verbale Ebene ⇄:

- M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein
- M fragt ihre T nach einem Buntstift
- M geht auf den Wunsch ihrer T ein

Wenn die Mutter auf den Wunsch oder Vorschlag ihres Kindes eingeht, dann signalisiert sie ihm, dass ihr seine Meinung wichtig ist und sie sie respektiert. Das kann dem Kind hel-

fen, motivierter die Aufgabe zu bearbeiten, da es sich als Partner im Problemlösungsprozess wahrnehmen kann.

Nachfragen

verbale Ebene :

- M vergewissert sich, ob sie den Hinweis ihrer T richtig verstanden hat

Dass Mutter und Kind ein gemeinsames Verständnis von der zu lösenden Aufgabe haben, ist entscheidend im Scaffoldingprozess. Wenn nämlich beide unterschiedliche Ziele verfolgen, dann könnte es der Mutter schwer fallen ihr Kind bei der Aufgabe zu unterstützen.

Den Zeitrahmen der Aufgabe im Blick behalten

körpersprachliche und emotionale Ebene :

- M blickt kurz auf die Uhr

Um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, ist es nötig, planvoll vorzugehen und sich zielführende Lösungsschritte zu überlegen. Dazu gehört auch, den Zeitrahmen der Aufgabe im Blick zu behalten, um diese erfolgreich zu einem Ende zu führen.

5.1.2 Non-Scaffoldingmomente

Non-Scaffolding bezeichnet im Umkehrschlussprinzip all jene Handlungen der Mutter, die einem gelungenen Scaffoldingprozess entgegenwirken und dem Kind unter Umständen keine Lernerfahrungen ermöglichen, die seiner Entwicklung förderlich sein könnten. Die Non-Scaffoldingmomente, die in den fünf analysierten Mutter-Kind-Interaktionen identifiziert wurden, lauten:

Desinteressiert hinsichtlich der Aufgabenstellung wirken

körpersprachliche und emotionale Ebene :

- M wirkt, als hätte sie wenig Motivation die Zeichnung anzufertigen
- M schaut zur Zeichnung und legt sie zur Seite, während die U spricht

- M beobachtet ihre T beim Zeichnen, während die U spricht
- M wirkt der U gegenüber unaufmerksam

Wenn die Mutter desinteressiert hinsichtlich der Aufgabenstellung wirkt, indem sie sich beispielsweise mit etwas anderem beschäftigt, während die Aufgabe erklärt wird, dann kann es sein, dass sie die Aufgabenstellung nicht richtig versteht. Es könnte ihr daraufhin schwer fallen mit ihrem Kind die Aufgabe erfolgreich zu lösen.

Das Kind in die falsche Richtung lenken

verbale Ebene ⇄:

- M setzt die Aufgabenstellung nicht um
- M führt ihre T nicht zur Aufgabenstellung zurück
- M lässt ihre T etwas anderes malen
- M bessert die richtige Antwort ihrer T aus
- M lenkt ihre T von der Aufgabe ab

Während der Aufgabenbearbeitung sollte die Mutter ihrem Kind helfen, Ziele zu formulieren und zu verfolgen, die sie zur Lösung der Aufgabenstellung führen. Wenn sie dies nicht tut, indem sie ihr Kind beispielsweise etwas anderes malen lässt, dann kann die Aufgabe nicht erfolgreich gelöst werden.

Das Kind nicht in die Aufgabe miteinbeziehen

verbale Ebene ⇄:

- M bespricht mit ihrer T nicht das Malvorhaben
- M spricht alleine über das zu zeichnende Ereignis

Wenn die Mutter ihr Kind nicht in die Aufgabe miteinbezieht und beispielsweise etwas malt, ohne es mit ihm zu besprechen, dann kann sich das Kind dadurch ausgeschlossen fühlen und glauben, für die Lösung der Aufgabe nicht verantwortlich zu sein. Es könnte dadurch nicht engagiert und motiviert mitarbeiten und es könnten ihm so auch wichtige Lernerfahrungen entgehen.

Dem Kind Vorgaben machen

verbale Ebene ☹:

- M gibt ihrer T vor, womit sie zu zeichnen beginnen sollen
- M gibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll
- M beschreibt ihre Zeichnung und regt ihre T damit nicht zum Nachdenken an
- M bestimmt das zu zeichnende Ereignis
- M stellt ihrer T eine Frage, die bereits eine Annahme in sich birgt
- M stellt ihrer T eine Frage und beantwortet sie selbst

Durch Vorgaben wird das Kind nicht zum Nachdenken angeregt, da ihm gesagt wird was es zu tun hat. Das Kind kann dadurch keine eigenen Ideen entwickeln. Es könnte die Motivation verlieren eigene Vorschläge einzubringen und an der Aufgabenbewältigung mitzuarbeiten.

Dem Kind nicht genug Zeit zum Nachdenken geben

verbale Ebene ☹:

- M lässt ihrer T nicht genug Zeit, um sich selbst ein Ereignis zu überlegen
- M lässt ihrer T nicht genug Zeit zum Nachdenken
- M stellt ihrer T eine Frage und beantwortet sie selbst

Um eigene Ideen zu entwickeln und Lernerfahrungen zu sammeln, bedarf es Zeit zum Nachdenken. Wenn die Mutter ihrem Kind diese Zeit nicht gewährt, dann könnte sie ihm die Chance nehmen neue Entwicklungsschritte zu setzen.

Nicht auf das Kind reagieren

verbale Ebene ☹:

- M beantwortet die Frage ihrer T nicht
- M reagiert nicht auf die Frage und das Verhalten ihrer T
- M reagiert nicht auf das Hüpfen ihrer T
- M reagiert nicht auf die Aussage ihrer T
- M geht nicht auf die Handlung ihrer T ein
- M reagiert nicht auf die Aufforderung ihres S
- M geht nicht auf die Antwort ihrer T ein

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M erwidert den Blick ihrer T nicht
- M schaut kaum hoch, als ihr S sie auffordert, zu seiner Zeichnung zu schauen

Nicht auf das Kind zu reagieren könnte ihm vermitteln, dass seine Meinung nicht zählt und damit sein Selbstvertrauen schwächen. Dies könnte zur Folge haben, dass das Kind sich bei der Bewältigung der Aufgabe nicht mehr vollständig engagiert, da es sich für deren Lösung nicht verantwortlich fühlen könnte.

Dem Kind gegenüber unaufmerksam sein

verbale Ebene ➡:

- M stellt ihrer T eine Frage, die sie zuvor bereits beantwortet hat
- M stellt ihrer T eine Frage, die ihre T zuvor bereits zwei Mal beantwortet hat

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M wirkt unaufmerksam

Wenn die Mutter ihrem Kind gegenüber unaufmerksam ist, dann könnte sie ihm damit vermitteln, dass seine Aussagen und Handlungen es ihr nicht wert sind gehört und wahrgenommen zu werden. Dies könnte sein Selbstvertrauen schwächen, was zur Folge haben könnte, dass es sich bestimmte Aufgaben nicht zutraut und sich deshalb an deren Lösung nicht mehr beteiligt.

Kein Blickkontakt

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- kein Blickkontakt
- kaum Blickkontakt

Blickkontakt stellt die Grundlage dafür dar, um aufeinander einzugehen und seinem Gegenüber zu vermitteln, dass er seine volle Aufmerksamkeit erhält. Dadurch wird eine gemeinsame Aufgabenbewältigung erst möglich. Wenn Mutter und Kind einander nicht ansehen, dann kann dies den gemeinsamen Problemlösungsprozess beeinträchtigen oder sogar verhindern.

Sich dem Kind gegenüber nicht respektvoll verhalten

verbale Ebene ☹:

- M unterbricht die Aussage ihrer T und lässt sie nicht aussprechen
- M unterbricht das Zeichenvorhaben ihrer T mit einer Frage
- M geht auf den Zeichenvorschlag ihres S nicht ein

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤:

- M nimmt ihrer T den Buntstift weg

Ebenso wie die fehlende Reaktion auf die Aussagen oder das Verhalten des Kindes, kann ihm nicht respektvolles Verhalten vermitteln, dass seine Meinung und seine Handlungen nicht zählen. Das kann sein Selbstvertrauen schwächen und es ihm erschweren sich bestimmte Aufgaben zuzutrauen.

Nicht die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe betonen

verbale Ebene ☹:

- M spricht nicht mehr in der „Wir-Form“
- M schließt sich aus dem gemeinsamen Malgeschehen aus
- M geht auf den Zeichenvorschlag ihres S nicht ein

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤:

- M und T zeichnen getrennt voneinander auf jeweils einem eigenen Blatt
- M möchte selbst zeichnen
- M zeichnet selbst

Wenn die Mutter bei der Bearbeitung der Aufgabe die „Ich-Form“ verwendet und eine eigene Zeichnung anfertigt, dann kann dies dem Kind vermitteln, dass sie getrennt voneinander zeichnen sollen. Scaffolding impliziert jedoch, gemeinsam eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen, indem die Mutter ihrem Kind unterstützend zur Seite steht. Dies kann durch getrenntes Zeichnen jedoch beeinträchtigt oder sogar verhindert werden.

Sich dem Kind nicht freundlich zuwenden

verbale Ebene ☹:

- M spricht in einem abschätzigen Ton

- M akzeptiert das Lachen ihrer T nicht

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M erwidert das Lächeln ihrer T nicht
- M verzieht das Gesicht und wirkt verständnislos
- M wirkt ernst und fordernd
- M wendet sich von ihrem S ab
- M schaut ihren S ernst an
- M legt ihre Stirn in Falten und verzieht ihr Gesicht

Ernstes, forderndes oder sogar abschätziges Verhalten von Seiten der Mutter, kann zwischen Mutter und Kind eine Atmosphäre schaffen, die das Kind möglicherweise einschüchtert und verunsichert. Dadurch könnten seine Motivation und Lernbereitschaft eingeschränkt sein.

Sich mit der Aufgabe oder dem Kind überfordert fühlen

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M wirkt resigniert
- M wirkt unsicher
- M wirkt verunsichert und ratlos
- M scheint die Zeitvorgabe als zu gering zu erachten

Wenn die Mutter sich mit der Aufgabe oder dem Kind überfordert fühlt, dann kann sie ihm möglicherweise nicht die Unterstützung zukommen lassen, die es benötigt, um neue Lernerfahrungen zu sammeln und Entwicklungsschritte zu setzen.

Das Kind nicht darin unterstützen bei der Aufgabe zu bleiben

verbale Ebene ➡:

- M lenkt ihre T von ihrer Zeichnung ab
- M bringt einen Zeichenvorschlag, obwohl ihr S etwas zeichnet
- M unterbricht ihren S beim Zeichnen

Um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, ist es nötig, sich darauf zu konzentrieren und sich nicht durch etwas anderes ablenken zu lassen. Wenn ein Kind die Lust an der Aufgabe verliert oder durch etwas abgelenkt wird und die Mutter es nicht zur Aufgabe zurückführt, dann verhindert dies die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe.

Das Kind verwirren

verbale Ebene ☹:

- M weicht von ihrem Zeichenvorschlag ab und nennt einen neuen
- M hält sich nicht an das was sie sagt
- M hört mitten im Satz auf zu sprechen

Wenn die Mutter ihrem Kind, während der Aufgabenbewältigung, unklare Anweisungen gibt oder sich nicht an das hält was sie sagt, dann könnte das ihr Kind verwirren. Anstatt mit der Aufgabe, könnte es sich dann gedanklich mit der verwirrenden Aussage oder Handlung der Mutter befassen und nicht mehr engagiert an der Aufgabe mitarbeiten.

Die Pflicht der Aufgabe betonen

verbale Ebene ☹:

- M betont die Pflicht der Aufgabe

Die Mutter könnte, wenn sie die Pflicht der Aufgabe betont, eine Atmosphäre schaffen, die einer entspannten Bearbeitung der Aufgabe entgegenwirkt. Das Kind könnte sich dadurch gedrängt fühlen die Aufgabe bearbeiten zu müssen und so den Spaß und die Motivation daran verlieren.

Das Kind nicht motivieren

verbale Ebene ☹:

- M lobt ihren S auf ironische Weise
- M kritisiert die Zeichnung ihrer T
- M kritisiert indirekt die Zeichnung ihrer T

Um ein Kind für eine Aufgabe zu begeistern und ihm zu helfen dran zu bleiben, ist es hilfreich es zu motivieren. Wenn die Mutter die Bemühungen ihres Kindes kritisiert, dann kann sie ihm dadurch seine Motivation nehmen und sein Selbstvertrauen schwächen, was einem erfolgreichen Scaffoldingprozess entgegenwirkt.

Dem Kind kein Zutrauen entgegenbringen

körpersprachliche und emotionale Ebene 🖐️ ❤️:

- M wirkt erstaunt

Wenn die Mutter ihrem Kind eine Aufgabe nicht zutraut, dann könnte das Kind ebenfalls das Zutrauen in sich selbst verlieren. Es vertraut nämlich möglicherweise dem Urteil der erfahreneren Person und versucht daraufhin nicht mehr das Problem oder die Aufgabe zu lösen, wodurch neue Lernerfahrungen verhindert werden.

5.1.3 Überlegungen zu den Forschungsergebnissen

Ziel der ersten Forschungsfrage war es, Handlungen und Verhaltensweisen zu identifizieren, die mittelmäßig-scaffoldingende Mütter beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe mit ihrem Kind zeigen. Mittelmäßig-scaffoldingende Mütter zeichnen sich dadurch aus, dass sie in manchen Situationen ihre Kinder scaffolden und in anderen wiederum nicht. Wenn sie ihre Kinder scaffolden, dann helfen sie ihnen Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die sie alleine nicht bewältigen könnten. Feinfühliges Verhalten ermöglicht es ihnen, die Bedürfnisse ihrer Kinder wahrzunehmen und entwicklungsfördernd, ihrer ZNE entsprechend, darauf zu reagieren oder ihnen emotional zur Seite zu stehen, wenn sie die Lust an der Aufgabe verlieren oder sie sich nicht zutrauen. Die Scaffoldingmomente, die in dieser Arbeit herausgearbeitet wurden, waren sehr vielfältig. Die meisten Mütter zeigten Interesse an der Aufgabenstellung und engagierten sich an ihrer Umsetzung (ID 56+, ID 101-, ID 105-, ID 112-). Sie betonten die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe, indem sie in der „Wir-Form“ sprachen (teilweise alle ID's). Sie waren ihren Kindern gegenüber aufmerksam, indem sie sie beobachteten und auf ihre Aussagen und Fragen reagierten (teilweise alle ID's). Sie schafften eine freundliche Atmosphäre, in der sie ihren Kindern ermöglichten auf entspannte Weise neue Lernerfahrungen zu sammeln (ID 56+, ID 105-; teilweise ID 10-, ID 101-, ID 112-). Wenn die Kinder die Lust an der Aufgabe verloren, dann motivierten sie sie (ID 10-, ID 101-). Die meisten Mütter regten ihre Kinder zum Nachdenken an, indem sie ihnen Fragen stellten, ihnen genug Zeit zum Nachdenken ließen und interessierten sich für ihre Meinung (teilweise alle ID's).

Die Scaffoldingmomente wurden jedoch immer wieder von Non-Scaffoldingmomenten abgewechselt. Wenn Mütter ihre Kinder nicht scaffolden, dann zeigen sie Verhaltensweisen oder üben Handlungen aus, die einem gelungenen Scaffoldingprozess entgegenwirken und den Kindern unter Umständen keine Lernerfahrungen ermöglichen, die ihrer Entwicklung förderlich sein könnten. Darunter zählen jedoch nicht nur Verhaltensweisen und Handlungen die gesetzt werden und sich deshalb negativ auswirken, sondern auch die, die nicht gesetzt werden, dem Kind jedoch helfen würden. Ebenso wie die Scaffoldingmomente, waren auch viele unterschiedliche Non-Scaffoldingmomente in den Mutter-Kind-Interaktionen dieser Arbeit vorhanden. Die meisten Mütter machten ihren Kindern Zeichenvorgaben und regten sie damit nicht zum Nachdenken an (teilweise alle ID's). In einigen Situationen entstand eine gespannte Atmosphäre, die es den Kindern erschwert haben könnte neue Lernerfahrungen zu sammeln (ID 10-, ID 101-, ID 112-). Einige Mütter schienen zunächst an der Aufgabe nicht interessiert zu sein oder es fehlte ihnen die Motivation (ID 10-, teilweise ID 105-). Eine Mutter lenkte ihr Kind in die falsche Richtung, indem sie die Aufgabenstellung nicht umsetzte und ihr Kind das zeichnen ließ, was es wollte, aber nicht zur Aufgabenstellung passte (ID 10-). Die meisten Mütter waren ihren Kindern gegenüber manchmal unaufmerksam und reagierten nicht auf ihre Fragen oder Aussagen (teilweise alle ID's).

Es kam auch vor, dass einige Verhaltensweisen oder Handlungen, sowohl Scaffolding-, als auch Non-Scaffoldingmomente enthalten konnten. Eine Mutter (ID 56+) stellte ihrer Tochter beispielsweise zwar immer wieder Fragen zum gemeinsamen Zeichenvorhaben und bezog sie in die Aufgabe mit ein (Scaffolding), ließ ihr aber nicht genug Zeit, um selbst über ein Ereignis nachzudenken (Non-Scaffolding). Eine andere Mutter (ID 105-) gab ihrer Tochter vor, was sie zeichnen sollte (Non-Scaffolding), verwendete dabei allerdings die „Wir-Form“ (Scaffolding).

Auch wenn sich in allen fünf Mutter-Kind-Interaktionen, die in dieser Arbeit analysiert wurden, Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente abwechselten und sie dadurch ähnlich erschienen, so verliefen die Interaktionen dennoch sehr unterschiedlich. Darin spiegelt sich die Individualität jedes Mutter-Kind-Paares wider. Jede Mutter verhielt sich ihrem Kind und der Zeichensituation gegenüber anders, erzielte jedoch mit ihren Verhaltensweisen eine ähnliche Wirkung wie die anderen Mütter. So war es auch möglich, Kategorien zu

bilden, unter die die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Mütter, die eine ähnliche Wirkung beim Kind erzielten, subsumiert werden konnten.

5.2 Beantwortung der zweiten Forschungsfrage

Die zweite Forschungsfrage lautet:

Gibt es bestimmte Bedingungen oder Umstände, die die Mütter dazu veranlasst, in einigen Situationen ihrem Kind Unterstützungsmaßnahmen anzubieten und in anderen nicht?

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass es schwierig war Einflussfaktoren zu erkennen, die das Scaffolding- oder Non-Scaffoldingverhalten der Mütter beeinflusste. In den meisten Fällen war es nicht klar nachvollziehbar, weshalb die Mütter in manchen Situationen ihrem Kind Unterstützungsmaßnahmen anboten und in anderen wiederum nicht. Es konnten allerdings Vermutungen darüber angestellt werden, was ihr Verhalten und ihre Handlungen in manchen Situationen beeinflusst haben könnte. Diese Vermutungen beschränkten sich jedoch überwiegend auf das Non-Scaffoldingverhalten der Mütter. Bedingungen oder Umstände für ihr Scaffoldingverhalten ließen sich nur vereinzelt finden. Grob zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Gründe teils mit der Stimmungslage der Mütter, teils mit der Kooperationsbereitschaft der Kinder und teils durch äußere Faktoren bedingt wurden und damit zusammenhingen. Im Anschluss werden nun alle fünf Mutter-Kind Interaktionen einzeln betrachtet und die möglichen Einflussfaktoren erläutert. Den Abschluss bildet eine Darstellung der Forschungsergebnisse.

5.2.1 Mögliche Einflussfaktoren, die das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mütter beeinflusst haben könnten

1. Mutter-Kind-Interaktion (ID 10-)
--

- Mutter-Tochter-Paar
- Aufgabenstellung: negative Geschichte
- Zeichenthema: kein bestimmtes Ereignis

Einflussfaktoren, die das Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- T ging auf einen Zeichenvorschlag der M ein

Als die Tochter in einer Sequenz einen Zeichenvorschlag der Mutter annahm, könnte dies die Mutter zu einem leisen Lob veranlasst haben.

- M wollte die Anweisung der U erfüllen

Die Mutter schien zu Beginn der Interaktion nicht besonders motiviert zu sein die Aufgabenstellung mit ihrer Tochter umzusetzen. Erst als die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung erneut erklärte, wirkte die Mutter engagierter und bemüht sie zu bearbeiten.

Einflussfaktoren, die das Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- Fehlende Motivation der M
- M könnte die Aufgabenstellung als schwierig empfunden haben (hat das Gesicht verzogen und gegrübelt)

Die Mutter schien von Beginn an nicht besonders motiviert zu sein die Aufgabenstellung mit ihrer Tochter umzusetzen. Es schien auch, als hätte sie sie als schwierig empfunden, da sie ihr Gesicht verzog und zu grübeln begann. Dies könnten möglicherweise die Gründe dafür sein, weshalb sie die Aufgabenstellung nicht bzw. nur zum Teil umgesetzt hat.

- T fragte ihre M wohin sie zeichnen soll und schien Hilfe bei der Aufgabebewältigung zu benötigen
- T wollte auf die Zeichenvorschläge der M nicht eingehen
- T wich von der Aufgabenstellung ab
- T wirkte übermütig und war nicht sehr kooperativ die Aufgabe zu erfüllen
- T nahm die Aufgabe nicht ernst und wollte das Gegenteil malen

Kennzeichnend für die Interaktion waren die Zeichenvorgaben der Mutter. Sie ließ ihrer Tochter kaum Zeit und gab ihr keine Möglichkeit selbst eine Zeichenidee zu entwickeln. Selbst das Ereignis, dass sie zu Beginn der Aufgabe miteinander besprechen sollten, gab die Mutter ihrer Tochter vor. Dies könnte vermutlich überwiegend durch das Verhalten der

Tochter beeinflusst worden sein. Zu Beginn wirkte die Tochter etwas verunsichert und fragte ihre Mutter wohin sie zeichnen sollte. Größtenteils schien sie allerdings selbst nicht motiviert zu sein die Aufgabe umzusetzen. Sie wirkte übermütig und war nicht kooperativ die Aufgabe zu erfüllen. Sie wich von der Aufgabenstellung ab, nahm die Zeichenvorschläge der Mutter nur selten an und wollte oft sogar das Gegenteil davon malen.

- T ergriff die Initiative

Nachdem die Tochter in einer Sequenz die Zeicheninitiative ergriffen hatte, wurde sie von ihrer Mutter recht schnell darin unterbrochen. Die Mutter schien die Führung über den Zeichenvorgang behalten zu wollen und die Initiative ihrer Tochter könnte in dieser Sequenz ihr Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben.

In dieser Mutter-Kind-Interaktion könnte das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mutter zum einen vermutlich überwiegend von ihrer Stimmungslage, und zum anderen vom Verhalten ihrer Tochter beeinflusst worden sein.

2. Mutter-Kind-Interaktion (ID 56+)
--

- Mutter-Tochter-Paar
- Aufgabenstellung: positive Geschichte
- Zeichenthema: Spaziergang mit der Familie

Einflussfaktoren, die das Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- T entwickelte eine eigene Zeichenidee

Die Tochter entwickelte in einer Sequenz eine eigene Zeichenidee, was die Mutter dazu veranlasst haben könnte sie dafür zu loben.

Einflussfaktoren, die das Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- M zeichnete eine eigene Zeichnung
- M konzentrierte sich auf ihre Zeichnung

Mutter und Tochter zeichneten getrennt voneinander auf zwei verschiedenen Zeichenblättern. Dieser Umstand könnte die Mutter in ihrem Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben. Sie konzentrierte sich nämlich sehr auf ihre eigene Zeichnung, wodurch selten Blickkontakt zustande kam. Möglicherweise überhörte sie deshalb auch die Aussage ihrer Tochter, da sie darauf nicht reagierte. Sie sprach fast alleine über das zu zeichnende Ereignis und regte damit ihre Tochter nicht zum Nachdenken an. Dadurch, dass die Mutter ihr Tun kommentierte und über das Ereignis sprach, lenkte sie ihre Tochter von ihrer eigenen Zeichnung ab, da die Tochter daraufhin zur Mutter oder zu ihrer Zeichnung blickte.

- M versuchte ihre T wieder zur Aufgabenstellung zurückzuführen

In einer Sequenz unterbrach die Mutter mehrmals die Aussagen ihrer Tochter, was daran gelegen haben könnte, dass die Mutter ihre Tochter wieder zur Aufgabenstellung zurückführen wollte.

In dieser Mutter-Kind-Interaktion beeinflusste vermutlich teils der Umstand, dass Mutter und Tochter getrennt voneinander gezeichnet haben und die Mutter dadurch ihrer Tochter gegenüber unaufmerksam war, teils das Verhalten der Tochter das Scaffolding- oder Non-Scaffoldingverhalten der Mutter.

3. Mutter-Kind-Interaktion (ID 101-)

- Mutter-Sohn-Paar
- Aufgabenstellung: negative Geschichte
- Zeichenthema: Aufräumen des Kinderzimmers

Einflussfaktoren, die das Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- S beteiligte sich an der Aufgabe

Der Sohn schien wenig motiviert die Aufgabenstellung umzusetzen und wollte stattdessen lieber etwas anderes zeichnen. Als er sich schließlich dennoch an der Aufgabe beteiligte, ermunterte die Mutter ihren Sohn sein Vorhaben umzusetzen. Nachdem der Sohn fertiggezeichnet hatte, bewunderte sie seine Zeichnung.

Einflussfaktoren, die das Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- S folgte nicht der Aufgabenstellung

Der Sohn schien nicht motiviert zu sein die Aufgabenstellung umzusetzen. Er wollte stattdessen lieber etwas anderes zeichnen, was die Mutter möglicherweise verunsichert und verärgert haben könnte.

- M wurde von ihrem jüngeren S und der U abgelenkt

Zu Beginn und gegen Ende der Interaktion nahm auch der jüngere Sohn der Mutter an der Interaktion teil, was die Mutter dazu veranlasst haben könnte, sich von ihrem älteren Sohn abzuwenden und seine Aussage zu unterbrechen, da sie durch ihren jüngeren Sohn abgelenkt wurde.

- M erwähnte, dass sie nicht zeichnen kann

Die Mutter erwähnte in mehreren Sequenzen nicht zeichnen zu können, was der Grund dafür sein könnte, weshalb sie auf einen Vorschlag ihres Sohnes nicht einging und in einer anderen Sequenz plötzlich das Zeichenthema wechselte.

- M schien mit dem Zeichenvorhaben ihres S nicht einverstanden zu sein

Dass die Mutter mit dem Zeichenvorhaben ihres Sohnes nicht einverstanden zu sein schien, beeinflusste scheinbar ihr Non-Scaffoldingverhalten. Sie legte nämlich ihre Stirn in Falten, verzog ihr Gesicht und sprach mit ihm in einem abschätzigen Ton. Als ihr Sohn sie aufforderte sich seine Zeichnung anzuschauen, blickte sie kaum hoch und lobte ihn dabei auf ironische Weise.

- M wollte die Aufgabe beenden

- S wollte weiterzeichnen, obwohl sie die Aufgabe beenden sollten

Der Sohn forderte seine Mutter auf, sich seine Zeichnung anzuschauen. Die Mutter ignorierte jedoch diese Aufforderung, hob stattdessen seine Zeichnung hoch und fragte ihn, ob er damit fertig sei. Sie schien die Aufgabe schnellstmöglichst beenden zu wollen und rea-

gierte vermutlich deshalb nicht auf die Aufforderung ihres Sohnes. Als ihr Sohn daraufhin weiterzeichnen wollte, lenkte sie ihn von seiner Zeichnung ab, indem sie ihn aufforderte sich ein Taschentuch zu holen. Sie wirkte dabei ernst und fordernd. Dies könnte auch dadurch beeinflusst worden sein, dass die Mutter sich unter Druck gesetzt gefühlt haben könnte die Aufgabe zu beenden.

- M konzentrierte sich auf ihre Zeichnung

Da die Mutter selbst etwas zeichnete, kam es hin und wieder vor, dass sie sich so sehr auf ihre Zeichnung konzentrierte, dass sie vermutlich deshalb nicht auf eine Aussage und Frage ihres Sohnes reagierte.

In dieser Mutter-Kind-Interaktion wurde das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mutter vermutlich teils durch äußere Umstände (den jüngeren Sohn der Mutter), teils durch das Verhalten des Sohnes, teils durch die Selbsteinschätzung der Mutter und teils durch die Unaufmerksamkeit der Mutter ihrem Sohn gegenüber beeinflusst.

4. Mutter-Kind-Interaktion (ID 105 -)

- Mutter-Tochter-Paar
- Aufgabenstellung: negative Geschichte
- Zeichenthema: Schlafengehen am Abend

Einflussfaktoren, die das Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

In dieser Mutter-Kind-Interaktion ließen sich keine Einflussfaktoren feststellen, die das Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflusst haben könnten.

Einflussfaktoren, die das Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- T sprach in einer schüchternen, zurückhaltenden Art

Ein möglicher Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte die schüchterne und zurückhaltende Art der Tochter gewesen sein. Als die Tochter nämlich über ein Ereignis sprechen wollte, das sie zeichnen könnten, kam die Mutter ihr zuvor und nannte selbst ein Ereignis. In einer anderen Sequenz wirkte sie erstaunt über die Aussage ihrer Tochter und übernahm die Zeicheninitiative. Durch die schüchterne und zurückhaltende Art der Tochter könnte die Mutter darin bestärkt worden sein, dass die Tochter möglicherweise kein Ereignis nennen oder etwas bestimmtes Zeichnen hätte können.

- T räumte die Buntstifte weg
- M konzentrierte sich auf die Zeichnung

Dass die Tochter in einer Sequenz die Buntstifte wegräumte und sich die Mutter in einer anderen Sequenz auf ihre Zeichnung konzentrierte, könnten zwei mögliche Gründe für den fehlenden Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter gewesen ein.

- M wirkte unaufmerksam
- M wirkte nachdenklich

Als die Mutter nachdenklich wirkte und ihrer Tochter gegenüber unaufmerksam zu sein schien, ignorierte sie die Fragen ihrer Tochter. Sie dachte scheinbar über etwas anderes nach und überhörte möglicherweise deshalb die Fragen ihrer Tochter.

In dieser Mutter-Kind-Interaktion könnte zum einen das Verhalten der Tochter, und zum anderen die Unaufmerksamkeit der Mutter ihrer Tochter gegenüber das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflusst haben.

5. Mutter-Kind-Interaktion (ID 112 -)

- Mutter-Tochter-Paar
- Aufgabenstellung: negative Geschichte
- Zeichenthema: Tochter schlägt ihre Schwester

Einflussfaktoren, die das Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

In dieser Mutter-Kind-Interaktion ließen sich keine Einflussfaktoren feststellen, die das Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflusst haben könnten.

Einflussfaktoren, die das Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnten:

- M konzentrierte sich auf ihre Zeichnung

Dass die Mutter sich auf ihre Zeichnung konzentrierte, könnte in einigen Sequenzen ihr Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben. Sie reagierte vermutlich deshalb nicht auf eine Aussage und Frage ihrer Tochter und es könnte auch den fehlenden Blickkontakt in einigen Sequenzen erklären. In einer Sequenz hörte sie mitten im Satz auf zu sprechen und begann zu malen. In einer anderen Sequenz zeichnete sie alleine, ohne ihre Tochter zu motivieren ebenfalls etwas zu malen und verwendete, als sie ihr Tun kommentierte, die „Ich-Form“. Dies könnten möglicherweise die Folgen davon sein, dass sich die Mutter vermutlich sehr auf ihre Zeichnung konzentrierte.

- M wirkte ungeduldig

Während die Mutter ihre Tochter beim Zeichnen beobachtete, wirkte sie plötzlich ungeduldig und begann zu zeichnen, anstatt ihre Tochter fertigmalen zu lassen, wie sie es ihr zuvor vorgeschlagen hatte. Ihre Ungeduld könnte ein möglicher Einflussfaktor für ihr Non-Scaffoldingverhalten gewesen sein.

In dieser Mutter-Kind-Interaktion könnte zum einen die Unaufmerksamkeit der Mutter, und zum anderen ihre Ungeduld ihr Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben.

5.2.2 Überlegungen zu den Forschungsergebnissen

Wie bereits eingangs erwähnt, war es schwierig Einflussfaktoren zu identifizieren, die das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mütter beeinflusst haben könnten. In den meisten Fällen war es nicht klar nachvollziehbar, weshalb die Mütter in manchen Situationen ihren Kindern Unterstützungsmaßnahmen anboten und in anderen wiederum nicht. In

einigen Mutter-Kind-Interaktionen (ID 10-, ID101-, ID 105-) konnten mehr Vermutungen darüber angestellt werden was das Verhalten und die Handlungen der Mütter beeinflusst haben könnte, in anderen (ID 56+, ID112-) beschränkten sich die Vermutungen auf wenige Situationen.

Die Einflussfaktoren können dabei in drei Kategorien unterteilt werden:

1. Mutter: *Das Verhalten, die Stimmungslage und die Selbsteinschätzung der Mutter können Einfluss auf ihr Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten nehmen.*

In den Mutter-Kind-Interaktionen dieser Arbeit wurde das Non-Scaffoldingverhalten der Mütter möglicherweise dadurch beeinflusst, dass die Mütter ihren Kindern gegenüber unaufmerksam waren, indem sie sich auf ihre eigene Zeichnung konzentrierten oder über etwas nachdachten (ID 56+, ID 101-, ID 105-, ID 112-). Einige Mütter (ID 10-, ID 101-) schienen die Aufgabenstellung als schwierig zu empfinden oder äußerten nicht gut zeichnen zu können. Eine Mutter wirkte hingegen wenig motiviert (ID 10-) die Zeichnung mit ihrer Tochter anzufertigen. Eine andere Mutter (ID 112-) wurde scheinbar ungeduldig und begann daraufhin zu zeichnen, obwohl sie zuerst ihre Tochter fertigmachen lassen wollte. All diese Einflussfaktoren beeinflussten scheinbar das Non-Scaffoldingverhalten der Mütter.

2. Kind: *Das Kind kann durch sein Verhalten das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen.*

In den Mutter-Kind-Interaktionen dieser Arbeit schien vor allem bedeutsam, ob die Kinder bei der Bearbeitung der Aufgabe kooperativ waren oder nicht. Einige Kinder (ID 10-, ID 101-) waren nicht motiviert die Aufgabenstellung umzusetzen und wollten lieber etwas anderes zeichnen, was möglicherweise das Non-Scaffoldingverhalten der Mütter beeinflusste. Wenn das Kind sich hingegen nach anfänglichen Schwierigkeiten an der Aufgabe beteiligte (ID 101-), eine eigene Zeichenidee entwickelte (ID 56+) oder schließlich einen Zeichenvorschlag der Mutter akzeptierte (ID 10-), dann beeinflusste dies scheinbar das Scaffoldingverhalten der Mütter. Ein Kind schien sich selbst wenig zuzutrauen, indem es schüchtern und zurückhaltend wirkte (ID 56+). Dieses Verhalten nahm möglicherweise Einfluss auf

das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter, da sie ihrem Kind daraufhin selbst wenig zuzutrauen schien.

3. Äußere Umstände: *Äußere Umstände können das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen.*

In den Mutter-Kind-Interaktionen dieser Arbeit nahmen zum einen die Untersuchungsleiterin (ID 10-), und zum anderen der jüngere Sohn einer Mutter (ID101-) möglicherweise Einfluss auf das Verhalten der Mütter. Bei ID 10- erklärte die Untersuchungsleiterin der Mutter plötzlich nach einiger Zeit erneut die Aufgabenstellung, da sie diese nicht umgesetzt hatte. Danach schien die Mutter die Aufgabe engagierter zu bearbeiten. Der jüngere Sohn der Mutter von ID101- nahm zu Beginn und gegen Ende der Interaktion an der Aufgabe teil, was die Mutter abzulenken schien und ihr Non-Scaffoldingverhalten beeinflusst haben könnte. Ein weiterer äußerer Umstand, der das Non-Scaffoldingverhalten der Mütter beeinflusst haben könnte, schien das getrennte Zeichnen von Mutter und Kind zu sein (ID 56+, ID 101-, ID 112-). Die Mütter konzentrierten sich nämlich sehr auf ihre eigene Zeichnung und wirkten ihren Kindern gegenüber unaufmerksam.

Nachdem nun die beiden Forschungsfragen beantwortet wurden, folgt im Anschluss das Resümee dieser Diplomarbeit.

Resümee

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zum einen Handlungen und Verhaltensweisen aufzuzeigen, die mittelmäßig-scaffoldende Mütter beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe mit ihrem Kind zeigen, und zum anderen Einflussfaktoren nachzugehen, die dieses Verhalten beeinflussen könnten. Zu diesem Zweck wurden fünf Mutter-Kind-Interaktionen auf Scaffolding-, Non-Scaffoldingverhalten und mögliche Einflussfaktoren hin analysiert. Zunächst wurde jedoch das Konzept „Scaffolding“ näher erläutert. Dies stellte die Grundlage dar, um in den späteren Videoanalysen Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente zu erkennen und beschreiben zu können. Neben einer Definition der Begriffe „Scaffolding“ und „Non-Scaffolding“ wurde die Bedeutung von sozialen Interaktionen für die kindliche Problemlösungskompetenz thematisiert. Es wurde aufgezeigt, dass neben bestimmten Strategien, auch Gefühle der Erfolgssicherheit und Motivation benötigt werden, um ein Problem erfolgreich lösen zu können. Dies ist auch das Ziel eines erfolgreichen Scaffoldingprozesses. Dem Kind werden einerseits Strategien vermittelt, die seine Zielgerichtetheit und Repräsentationsfähigkeit fördern, und andererseits wird auch eine warmherzige, durch feinfühliges Verhalten geprägte, Atmosphäre in der Problemlösungssituation geschaffen. Wenn die Lernerfahrungen dem Entwicklungsstand des Kindes ein wenig voraus sind, so befinden sie sich in seiner ZNE und ermöglichen es ihm, bereits vorhandene Fähigkeiten auf ein höheres Niveau zu heben. Um das Sichtbarwerden von Scaffoldingverhalten zu erleichtern, wurden die Funktionen von Wood et al. (1976) und die Komponenten und Ziele von Berk und Winsler (1995) angeführt. Sie sollten aber auch ermöglichen, Verhaltensweisen, die Non-Scaffolding entsprachen, erkennbar zu machen, da sie ebenfalls einen wichtigen Beitrag dazu leisteten ein vollständiges Bild eines Scaffoldingprozesses mit mittelmäßig-scaffoldenden Müttern zu schaffen.

Neben der Beschreibung des Konzeptes „Scaffolding“ bildete die Auseinandersetzung mit dem methodischen Vorgehen die weitere Grundlage für die späteren Videoanalysen. Die empirische Untersuchung in dieser Diplomarbeit erfolgte mittels qualitativer Methoden. Aus diesem Grund wurde zunächst erläutert, was die qualitative Sozialforschung kennzeichnet. Ihre Prinzipien und Gütekriterien waren ein wichtiger Bestandteil im Forschungsprozess und dienten der wissenschaftlichen Legitimation. Im Anschluss daran, folgten Erläuterungen zur Besonderheit videographischer Daten und die Beschreibung der

Methoden, die im Analyseprozess verwendet wurden. Danach wurde das Analyseverfahren dargestellt, das in dieser Diplomarbeit eingesetzt wurde. Die Mutter-Kind-Interaktion wurde zunächst sowohl auf verbaler, als auch auf nonverbaler Ebene in einer Tabelle schriftlich festgehalten und in weiteren Schritten sequenziell auf Scaffolding-, Non-Scaffoldingverhalten und mögliche Einflussfaktoren hin untersucht. Durch die tabellarische Darstellung, mit einer Unterteilung in Sinnsequenzen und verschiedenen Fokussierungen (Mutter, Kind, Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren) wurde die Betrachtung der Interaktion aus unterschiedlichen Blickwinkeln ermöglicht. Analysiert wurden fünf Mutter-Kind-Paare, deren Mütter als mittelmäßig-scaffoldend eingestuft wurden.

Danach erfolgte die Beantwortung der beiden, dieser Arbeit zugrunde liegenden, Forschungsfragen. Sie lauten:

- 1. Welche Handlungen und Verhaltensweisen zeigen Mütter, die als mittelmäßig-scaffoldend eingestuft wurden, beim Lösen einer gemeinsamen Aufgabe mit ihrem Kind?**

und

- 2. Gibt es bestimmte Bedingungen oder Umstände, die die Mütter dazu veranlasst, in einigen Situationen ihrem Kind Unterstützungsmaßnahmen anzubieten und in anderen nicht?**

Um die erste Forschungsfrage zu beantworten, wurde im Anschluss an die fünf Analysen ein Kategoriensystem entwickelt, mit dessen Hilfe alle identifizierten Verhaltensweisen, die in den Analysen Scaffolding oder Non-Scaffolding zugeordnet werden konnten, unter verschiedene Kategorien subsumiert wurden. So entstand ein Abbild der Verhaltensweisen und Handlungen, die die analysierten mittelmäßig-scaffoldenden Mütter beim Lösen der gemeinsamen Zeichenaufgabe mit ihrem Kind zeigten. Die Scaffoldingmomente, die in dieser Arbeit herausgearbeitet wurden, waren sehr vielfältig. Die meisten Mütter zeigten Interesse an der Aufgabenstellung und engagierten sich an ihrer Umsetzung. Sie betonten die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe, indem sie in der „Wir-Form“ sprachen. Durch

das gemeinschaftliche Problemlösen erhält das Kind die Möglichkeit sich kognitiv weiterzuentwickeln, da es die Handlungsmuster und Strategien seines Gegenübers kennenlernt. Es kann sie daraufhin nutzen, um später selbständig Probleme lösen zu können (vgl. Kapitel 1.3.2, 24f). Die Mütter in den Analysen dieser Diplomarbeit waren ihren Kindern gegenüber aufmerksam, indem sie sie beobachteten und auf ihre Aussagen und Fragen reagierten. Sie schafften eine freundliche Atmosphäre, in der sie ihren Kindern ermöglichten auf entspannte Weise neue Lernerfahrungen zu sammeln. Wenn die Kinder die Lust an der Aufgabe verloren, dann motivierten sie sie. Die meisten Mütter regten ihre Kinder zum Nachdenken an, indem sie ihnen Fragen stellten, ihnen genug Zeit zum Nachdenken ließen und interessierten sich für ihre Meinung. Das Besprechen der Aufgabe oder das Nachfragen und zum Nachdenken anregen durch die Mutter entspricht beispielsweise den „distancing“-Strategien zur Förderung der Repräsentationsfähigkeit, die Sigel (1982) angeführt hat. Diese können dem Kind später, durch deren Verinnerlichung, helfen selbständig ähnliche Probleme zu lösen und sich somit kognitiv selbst zu regulieren. Das Besprechen der Aufgabe kann aber auch helfen ein gemeinsames Verständnis (Intersubjektivität) davon zu entwickeln und ein gemeinsames Ziel zu formulieren, was die Basis eines erfolgreichen Scaffoldingprozesses darstellt. Denn nur, wenn beide ein gemeinsames Ziel formulieren, können sie auch erfolgreich darauf hinarbeiten (vgl. Kapitel 1.2.2.3, 16f und Kapitel 1.3.2, 25).

Ebenso wie die Scaffoldingmomente, waren auch viele unterschiedliche Non-Scaffoldingmomente in den Mutter-Kind-Interaktionen dieser Arbeit vorhanden. Die meisten Mütter machten ihren Kindern Zeichenvorgaben und regten sie damit nicht zum Nachdenken an. In einigen Situationen entstand eine gespannte Atmosphäre, die es den Kindern erschwert haben könnte neue Lernerfahrungen zu sammeln. Denn um eine hohe Kompetenz in einem Problemlösungsprozess zu entwickeln, braucht das Kind neben bestimmten Strategien, die es anwenden kann, auch eine emotionale Basis, die mit Gefühlen der Erfolgssicherheit und Motiviertheit verbunden ist (vgl. Kapitel 1.2.2.3, 18). Diese stellen sich in einer gespannten Situation vermutlich nur schwer ein. Einige Mütter schienen zunächst an der Aufgabe nicht interessiert zu sein oder es fehlte ihnen die Motivation. Eine Mutter lenkte ihr Kind in die falsche Richtung, indem sie die Aufgabenstellung nicht umsetzte und ihr Kind das zeichnen ließ, was es wollte, das aber nicht zur Aufgabenstellung passte. Die meisten Mütter waren ihren Kindern gegenüber manchmal unaufmerksam und reagierten nicht auf ihre

Fragen oder Aussagen. Auch diese Verhaltensweisen könnten für die intellektuelle Entwicklung des Kindes wenig förderlich gewesen sein. In einigen Studien wurde nämlich bestätigt, dass durch einen Erziehungsstil, der feinfühliges Verhalten beinhaltet, viele Kompetenzbereiche von Kindern und Jugendlichen verbessert werden. Darüber hinaus erhöhen sich auch der positive Gefühlszustand, die Selbstkontrolle, das Durchhaltevermögen, die Kooperationsbereitschaft, das Selbstwertgefühl, soziale und moralische Reife, sowie die Schulleistungen (Baumrind, Black 1967, Herman et al. 1997, Luster, McAdoo 1996, Steinberg, Darling, Fletcher 1995, alle zit. nach Berk 2005, 362). Somit fördern Eltern, die warmherzig, aufmerksam und sensibel gegenüber den Bedürfnissen ihres Kindes sind, seine emotionale, soziale und intellektuelle Entwicklung. Durch Lob und ermutigende Bemerkungen schaffen sie eine Atmosphäre in der das Kind ein Gefühl von Kompetenz entwickeln kann und die seine Autonomie fördert (vgl. Kapitel 1.2.2.3, 19 und Kapitel 1.3.2, 25f). Wenn sich die Eltern hingegen nicht feinfühlig verhalten, indem sie unaufmerksam sind und auf ihre Kinder nicht reagieren, behindern sie vermutlich die Entwicklungsschritte ihrer Kinder.

Da mittelmäßig-scaffoldende Mütter in manchen Situationen ihre Kinder unterstützen und in anderen nicht, wurde in der zweiten Forschungsfrage danach gefragt, ob es bestimmte Bedingungen oder Umstände gibt, die ihr Verhalten beeinflussen könnten. In den meisten Fällen war nicht klar nachvollziehbar, weshalb die Mütter in manchen Momenten ihre Kinder scaffoldeten und in anderen nicht. Es konnten lediglich Vermutungen darüber angestellt werden, was ihr Verhalten und ihre Handlungen in manchen Situationen beeinflusst haben könnte. Diese Vermutungen beschränkten sich jedoch überwiegend auf das Non-Scaffoldingverhalten der Mütter. Bedingungen oder Umstände für ihr Scaffoldingverhalten ließen sich nur vereinzelt finden. Zusammengefasst konnten die Einflussfaktoren in drei Kategorien unterteilt werden. Zunächst kann die Mutter selbst, mit ihrem Verhalten, ihrer Stimmungslage oder Selbsteinschätzung, Einfluss auf ihr Scaffolding- oder Non-Scaffoldingverhalten nehmen. Wenn sie beispielsweise nicht motiviert ist oder sich durch die Aufgabe oder das Kind überfordert fühlt. Weiters kann das Kind durch sein Verhalten das Scaffolding- und Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen. In den Mutter-Kind-Interaktionen dieser Arbeit schien vor allem bedeutsam, ob die Kinder bei der Bearbeitung der Aufgabe kooperativ waren oder nicht. Als dritter Einflussfaktor könnten äußere

Umstände gesehen werden. Beispielsweise andere Personen, die die Mutter von der Aufgabe ablenken.

Da die Entwicklung eines Kindes ein individueller Prozess ist und bei jedem Kind, aufgrund seiner genetischen Disposition und der ihn umgebenden Umwelt, ein wenig anders verläuft, gestaltet sich auch ein Scaffoldingprozess bei jedem auf unterschiedliche Weise. In einem gelungenen Scaffoldingprozess passt die erfahrenere Person ihre Handlungen und Verhaltensweisen den Bedürfnissen der weniger erfahrenen Person an und unterstützt sie so individuell in ihrer Entwicklung. Der Scaffoldingpartner eines Kindes spielt dabei eine wesentliche Rolle. Ein Lehrer, der sich theoretisches Wissen zu Lehr- und Lerninhalten sowie Förderungsmaßnahmen angeeignet hat, wird ein Kind anders scaffolden als dessen Mutter, die ihr Verhalten und ihre Handlungen vielleicht eher intuitiv, ohne ein bestimmtes Wissen, steuert. Auch wenn beide eine unterschiedliche Ausgangsposition einnehmen, so können es dennoch beide schaffen, einem Kind diese Form der Entwicklungsunterstützung anzubieten.

Ziel dieser Diplomarbeit war es, aufzuzeigen, was die Qualität eines Scaffoldingprozesses ausmacht, was also genau in einer Interaktion geschieht, in der Scaffolding als Unterstützungsmaßnahme eingesetzt wird. Es sollte, neben den vorangegangenen Arbeiten zu diesem Thema, aufgezeigt werden, welche Handlungen und Verhaltensweisen eine Mutter setzt, wenn sie ihr Kind unterstützt oder auch nicht. Durch die detaillierte Beschreibung ihrer Handlungen, Verhaltensweisen und Gefühlsäußerungen, sowie den kindlichen Reaktionen darauf, wird es möglich, einen Einblick in diesen Unterstützungsprozess zu gewähren. Dieser meist intuitive Prozess wird somit bewusst und förderliche Handlungen und Verhaltensweisen werden sichtbar.

Ein wichtiges Ziel der Bildungs- und Erziehungswissenschaft ist es, Menschen in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Deshalb könnten die Ergebnisse dieser Diplomarbeit PädagogInnen, aber auch anderen Personen, die Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützen, helfen, ihr eigenes Verhalten im Umgang mit Lernenden aus einem vielleicht neuen Blickwinkel heraus zu reflektieren. Die Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente, die in den analysierten Mutter-Kind-Interaktionen aufgezeigt wurden, könnten ihnen nämlich dazu verhelfen, ihre intuitiven oder bewusst gesetzten Hand-

lungen und Verhaltensweisen Lernenden gegenüber neu zu überdenken und sich zu überlegen, ob sie damit in den Lernprozess unterstützend einwirken oder nicht. Es würde ihre pädagogische Kompetenz erweitern und PädagogInnen ermöglichen, Scaffolding so gezielt in professionellen Interaktionen mit Lernenden (z.B. in der Kindergarten- und Schulpädagogik oder Erwachsenenbildung) als Unterstützungsmaßnahme einzusetzen und Non-Scaffoldingverhalten zu vermeiden.

Die Erforschung möglicher Einflussfaktoren, die das Scaffolding- oder Non-Scaffoldingverhalten beeinflussen könnten, stellt einen weiteren wichtigen Beitrag zur Reflexion von Lern- und Entwicklungsprozessen sowohl in der bildungswissenschaftlichen Forschung, als auch in der Praxis dar. Die möglichen Einflussfaktoren, die in den Analysen dieser Arbeit identifiziert wurden, könnten PädagogInnen oder andere Personen, die Lern- und Entwicklungsprozesse unterstützen, dazu anregen, sich zu überlegen, ob ihr Verhalten durch irgendwelche Bedingungen oder Umstände ebenfalls beeinflusst sein könnte. Negative Einflussfaktoren könnten so auch leichter identifiziert und bewusst werden, womit Non-Scaffoldingverhalten im Umgang mit Lernenden eher vermieden werden könnte.

Weitere Forschungsmöglichkeiten könnten darin bestehen, in anderen Videoanalysen mit mittelmäßig-scaffoldenden Müttern die Erkenntnisse über mögliche Einflussfaktoren zu erweitern und möglicherweise die Ergebnisse dieser Diplomarbeit zu bestätigen.

Literaturverzeichnis

- Argyle, M. (2002): Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Junfermannsche Verlagsbuchhandlung: Paderborn, 8. Auflage
- Atteslander, P. (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag: Berlin, 11. Auflage
- Bergmann, J.R. (2005): Konversationsanalyse. In: Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 524-537
- Berk, L. E., Winsler, A. (1995): Scaffolding Children's Learning. Vygotsky and Early Childhood Education. National Association for the Education of Young Children: Washington DC
- Berk, L. E. (2005): Entwicklungspsychologie. Pearson Studium: München, 3. Auflage
- Dinkelaker, J., Herrle, M. (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart
- Dörner, D., Reh, H., Stäudel, T. (1994): Die Erklärung des Verhaltens. In: Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F., Stäudel, T. (Hrsg.) (1994): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Verlag Hans Huber: Bern, 397-448
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 6. Auflage
- Flick, U. (2005): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 309-318
- Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (2005): Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 13-29
- Freund, L. S. (1990): Maternal Regulation of Children's Problem-solving Behavior and Its Impact on Children's Performance. In: Child Development. Vol. 61 (1), 113-126

- Fruhworth, A. (2008): Die Bedeutung der „ergänzenden Haltung“ für Problemlösungen. Qualitative Videoanalysen des Zusammenspiels zwischen Mutter und Kind beim Bearbeiten einer gemeinsamen Aufgabe. Diplomarbeit: Wien
- Grannot, N. (2005): Scaffolding dynamically toward change. Previous and new perspectives. In: New Ideas in Psychology. Vol. 23 (3), 140–151
- Greve, W., Wentura, D. (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim
- Grossmann, K. E., Grossman, K., Kindler, H., Scheurer-Englisch, H., Spangler, G., Stöcker, K., Suess, G. J., Zimmermann, P. (2003): Die Bindungstheorie. Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse. In: Keller, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern, 223-282
- Kowal, S., O’Connell D.C. (2005): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 437-447
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 4. Auflage
- Mackowiak, K. (1998): Ängstlichkeit, Selbstregulation und Problemlösen im Vorschulalter. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main
- Mackowiak, K., Trudewind, C. (1999): Die Bedeutung von Neugier und Angst für die kognitive Entwicklung. Online im Internet unter:
http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindliche_Entwicklung/s_375.html; Download am: 8/11/2009
- Mayring, P. (2002): Qualitative Sozialforschung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 8. Auflage
- Mayring, P. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 468-475
- Mey, G. (2003): Qualitative Forschung. Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern, 3. Auflage, 709-750
- Mietzel, G. (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Hogrefe Verlag

für Psychologie: Göttingen, 8. Auflage

- Muzik, M., Klier, C. M., Rosenblum, K., Steinhardt, K. (2001): Kinder postpartum depressiver Mütter. Eine 4-Jahres-follow-up-Studie. Unveröffentlichter Projektantrag, 1-30
- Neitzel, C., Dopkins Stright, A. (2003): Mothers` Scaffolding of Children`s Problem Solving. Establishing a Foundation of Academic Self-Regulatory Competence. In: Journal of Family Psychology. Vol. 17 (1), 147-159
- Papastefanou, Ch., Hofer, M. (2002): Familienbildung und elterliche Kompetenzen. In: Hofer, M., Wild, E., Noack, P. (Hrsg.): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Hofgrete-Verlag: Göttingen, 168-191
- Reichertz, J. (2005): Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. . In: Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 514-524
- Schacherbauer, E. (2004): Scaffolding in der Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Wien
- Schaffer, R. H. (1996): Joint development episodes as context for development. In: Daniels, H. (1996): An Introduction to Vygotsky. Routledge: London, 251-280
- Schildbach, B., Loher, I., Riedinger, N. (2009): Die Bedeutung emotionaler Unterstützung bei der Bewältigung von intellektuellen Anforderungen. In: Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta: Stuttgart, 249-264
- Schore, A. N. (2003): Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind. In: Keller, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern, 49-80
- Schuckert, M. (2010): Maßgebliche Handlungsweisen als Schlüsselmomente und Indikatoren für weniger gelungene Lehr- und Lernprozesse. Qualitative Videoanalysen von Mutter-Kind-Interaktionen beim gemeinsamen Problemlösen. Diplomarbeit: Wien
- Schwarz-Helleis, T. (2006): „... und was brauchen wir noch?“ Kennzeichen der Mutter-Kind-Interaktion im Scaffolding-Prozess. Diplomarbeit: Wien
- Stalder, N. (2006): Literaturreview zum Thema Scaffolding in der Mutter-Kind-Interaktion. Diplomarbeit: Wien
- Steinebach, Ch. (2000): Entwicklungspsychologie. Klett-Cotta: Stuttgart

- Steinke, I. (2005): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Flick, U., Kardorff von E., Steinke, I. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rohwohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 4. Auflage, 319-331
- Trautner, H. M. (1992): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Grundlagen und Methoden. Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen
- Trautner, H. M. (2003): Allgemeine Entwicklungspsychologie. Verlag W. Kohlhammer: Stuttgart, 2. Auflage
- Vygotsky, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press: London
- Vygotskij, L. S. (1998): Child Psychology. The Collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5. Plenum Press: New York
- Vygotskij, L. (2003): Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit. Lehmanns Media-LOB.de: Berlin
- Wehrl, K., Zach, T. (2009): Scaffolding und Reminiscing in der Mutter-Kind-Interaktion. Qualitative Videoanalysen zur Untersuchung der Aushandlungsphase bei der Einigung auf ein Thema. Diplomarbeit: Wien
- Wertsch, J. V., McNamee, G. D., McLane, J. B., Budwig, N. A. (1980): The Adult-Child Dyad as a Problem-Solving System. In: Child Development. Vol. 51 (4), 1215-1221
- Wertsch, J. V., Tulviste, P. (1992): L. S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology. In: Developmental Psychology. Vol. 28 (4), 548-557
- Wood, D., Bruner, J., Ross, G. (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry. Vol. 17 (2), 89-100
- Wood, D., Wood, H. (1996): Vygotsky, Tutoring and Learning. In: Oxford Review of Education. Vol. 22 (1), 5-16
- Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. Pearson Studium: München, 10. Auflage

Anhang

Tabellarische Darstellung sowie Beschreibung und Interpretation der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren

Im folgenden Abschnitt werden die ersten zwei Analyseschritte aller fünf Mutter-Kind-Interaktionen detailliert angeführt.

Qualitative Videoanalyse ID 10 (-)

Es wird ein Mutter-Tochter-Paar analysiert, das ein negatives Ereignis (-) als Zeichenthema hat.

Tabellarische Darstellung ID 10 (-)

S.nr.	Beschreibung des Interaktionsverlaufs auf verbaler und nonverbaler Ebene	Fokus auf die Mutter	Fokus auf das Kind	Scaffolding-/ Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren
1	Mutter und Tochter sitzen nebeneinander auf einer Couch im Wohnzimmer. Vor ihnen befindet sich ein Couchtisch, auf dem Zeichenblätter und Buntstifte liegen. Die Mutter stützt eine Hand auf dem Couchtisch ab, der andere Arm liegt auf ihren Oberschenkeln. Die Tochter sitzt am Rand der Couch. Beide blicken zur Untersuchungsleiterin, die hinter der Kamera steht, als sie folgendes sagt: „...und so ca....ja, zwischen 5 und 10 Minuten.“ Die Tochter wendet ihren Blick gleich wieder ab und legt die Buntstifte zur Seite, um Platz für die Zeichenblätter zu schaffen, die sie vor sich auf dem Tisch gerade rückt. Die Mutter, größtenteils zur Untersuchungsleiterin blickend, hilft ihr dabei, legt einen Blätterstapel zur Seite und rückt das Zeichenblatt, das vor ihrer Tochter liegt, zurecht. Während sie das tut und auf den Tisch schaut, fragt sie: „5 und 10 Minuten soll ma zeichnen?“ Die Untersuchungsleiterin bejaht und die Mutter entgegnet: „Ja, aha, na gut.“ Sie schaut die Untersuchungsleiterin dabei nicht an, schluckt sichtbar und ihrem Tonfall nach zu urteilen, wirkt es so, als wäre sie nur wenig motiviert dazu die Zeichnung mit ihrer Tochter anzufertigen.	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - wiederholt nochmals die Zeitvorgabe und fragt die U³³, ob es stimmt - bestätigt, dass sie es verstanden hat <p>☹ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - stützt die Hand auf dem Tisch ab und den anderen Arm auf den Oberschenkeln - schaut zur U - hilft ihrer T³⁴ bei den Zeichenvorbereitungen - kein Blickkontakt mit der U, während sie mit ihr spricht - schluckt sichtbar - wirkt als hätte sie wenig Motivation die Zeichnung anzufertigen 	<p>☹ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zur U - trifft Zeichenvorbereitungen 	<ul style="list-style-type: none"> - M³⁵ blickt zur U und wirkt aufmerksam - M stellt der U eine Frage und signalisiert damit Interesse an der Aufgabenstellung - M hilft ihrer T bei den Zeichenvorbereitungen - M wirkt als hätte sie wenig Motivation die Zeichnung anzufertigen

³³ steht in weiterer Folge für Untersuchungsleiterin

³⁴ steht in weiterer Folge für Tochter

³⁵ steht in weiterer Folge für Mutter

2	<p>Sie rückt ein Zeichenblatt, das vor ihrer Tochter liegt, gerade und sagt zu ihr blickend: „Also, jetzt zeichnen wir jemanden wie er ganz traurig ist. Ja?“ Währenddessen streckt die Tochter die Arme über ihrem Kopf aus, beugt sich dann nach vorne und tippt mit beiden Händen auf die Buntstifte. Die Mutter nimmt sie und öffnet die Packung. Die Tochter tippt mit einem Finger auf das Zeichenblatt und fragt: „Da?“ Die Mutter hält ihr die Buntstifte hin, blickt sie an und antwortet: „Ja, da zeichnen wir es hin. Zeichnen wir vielleicht einen Kopf amal.“ Die Tochter sucht währenddessen eine Farbe aus und die Mutter fragt: „Welche Farbe nimmst? Blau nimmst du, gut.“ Die Tochter nimmt den blauen Buntstift, der auf beiden Seiten eine Verschlusskappe hat, versucht ihn mit einiger Mühe zu öffnen und fragt die Mutter: „Ist das dick?“ Sie öffnet eine Verschlusskappe, betrachtet die Buntstiftspitze und sagt: „Ah, dick.“ Daraufhin beginnt sie zu zeichnen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - gibt der T vor, was sie gemeinsam zeichnen sollen und fragt, ob es für sie in Ordnung ist - bestätigt die Frage ihrer T - gibt ihrer T vor womit sie zu zeichnen beginnen soll - fragt ihre T welche Farbe sie nehmen möchte - antwortet nicht auf die Frage der T <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - rückt das Zeichenblatt gerade - schaut die T an - öffnet die Buntstiftpackung und hält ihrer T die Buntstifte hin 	<ul style="list-style-type: none"> - fragt die M wohin sie zeichnen soll - stellt eine Frage und beantwortet sie sich selbst <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - streckt die Arme über ihrem Kopf aus, beugt sich nach vorne und tippt auf die Buntstifte - tippt mit einem Finger auf das Zeichenblatt - sucht eine Farbe aus - betrachtet den Buntstift - beginnt zu zeichnen 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut ihre T an - M spricht in der „Wir-Form“ - M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit bei der Umsetzung - M geht auf ihre T ein <ul style="list-style-type: none"> - M setzt die Aufgabenstellung nicht um - M bespricht mit ihrer T nicht das Malvorhaben - M gibt ihrer T vor, womit sie zu zeichnen beginnen sollen - M beantwortet die Frage ihrer T nicht <ul style="list-style-type: none"> - fehlende Motivation der M - T fragt ihre M wohin sie zeichnen soll und scheint Hilfe bei der Aufgabenbewältigung zu benötigen
3	<p>Die Mutter betrachtet die Zeichnung und sagt: „Einen Kopf.“ Die Tochter richtet sich auf, verschließt den Buntstift und sagt lächelnd zur Mutter blickend: „Ein Käsestück.“ Die Mutter schaut ihre Tochter an und sagt: „Aber wir sollen ja zeichnen wie jemand traurig ist.“ Die Tochter entgegnet: „Ja, ein Käse...“, wird aber von der Mutter unterbrochen, die sagt: „Ein Maxerl mit Tränen vielleicht können wir zeichnen.“ Die Tochter entgegnet kopfschüttelnd, während sie nebenbei den Buntstift in die Packung zurückgibt: „Nein, nein das mag ich nicht.“ Die Mutter hilft ihr dabei und sagt: „Na doch.“ Die Tochter antwortet wiederum: „Nein, nein.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert was ihre T gezeichnet hat - weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin - unterbricht die Aussage ihrer T - schlägt vor was sie zeichnen könnten - besteht auf ihren Vorschlag <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - betrachtet die Zeichnung - schaut ihre T an - erwidert das Lächeln ihrer T nicht - hilft ihrer T den Buntstift wegzuräumen 	<ul style="list-style-type: none"> - sagt was sie gezeichnet hat - will es wiederholen und wird dabei unterbrochen - verneint den Vorschlag ihrer M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut ihre M an und lächelt - schüttelt den Kopf - räumt den Buntstift weg 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht in der „Wir-Form“ - M weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin - Blickkontakt <ul style="list-style-type: none"> - M unterbricht die Aussage ihrer T - M erwidert das Lächeln ihrer T nicht <ul style="list-style-type: none"> - T will auf den Zeichenvorschlag der M nicht eingehen
4	<p>Als beide noch mit dem Einpacken des Buntstiftes beschäftigt sind, unterbricht sie plötzlich die Untersuchungsleiterin und sagt: „Also, irgendein Ereignis in der Familie, praktisch also...wenns sowas gibt.“ Beide schauen sie an, wobei die Tochter zuvor noch einen gelben Buntstift nimmt, ihn öffnet und als sie zu Ende gesprochen hat zu malen beginnt. Die Mutter verzieht ein wenig das Gesicht und blickt grübelnd zunächst nach unten, dann zur Untersuchungsleiterin und schließlich zur Zeichnung ihrer Tochter bevor sie fragt: „Wenn die Lisa traurig ist?“ Sie blickt wieder zur Untersuchungsleiterin, die „z.B.“ antwortet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt der U eine Frage <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut die U an - verzieht das Gesicht - blickt grübelnd nach unten, zur U und zur Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - schaut die U an - nimmt einen gelben Buntstift und beginnt zu malen 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut die U an - M macht sich Gedanken zur Aufgabenstellung - M stellt der U eine Frage zur Aufgabenstellung <ul style="list-style-type: none"> - M scheint erstaunt über die Aufgabenstellung - M scheint die Aufgabenstellung als schwierig zu empfinden

5	<p>Die Mutter sagt daraufhin zu ihrer Tochter blickend: „Wenn die Lisa traurig ist, das zeichne ma.“ Die Tochter richtet sich auf, verschließt den Buntstift und entgegnet einen verneinenden Laut. Die Mutter blickt ihre Tochter an und sagt, während sie mit dem Zeigefinger von ihren Augen weg über beide Wangen fährt, um Tränen zu symbolisieren: „Zeichne ma wenn der Lisa die Kullertränen runterrinnen. Hm? Mach ma das.“ Die Tochter blickt zu ihrer Mutter, lächelt und verneint zunächst kopfschüttelnd, während sie den gelben Buntstift in die Packung gibt. Während die Mutter ihr dabei hilft, sagt sie: „Mach a mal einen ganz großen Kopf.“ Sie kratzt sich dabei am Kopf und streicht sich mit der anderen Hand durchs Haar. Die Tochter erwidert: „Na gut, aber welchen Kopf?“ Die Mutter fährt fort: „Da eine Farbe. Mach ma vielleicht rosa den Kopf oder magst eine andere? Hm?“ Die Tochter nimmt daraufhin den rosaroten Buntstift. Die Mutter zeichnet mit ihrem Zeigefinger einen großen Kreis auf das Blatt, das vor ihrer Tochter auf dem Tisch liegt und sagt: „Einen großen Kopf, damit ma große Tränen machen können. Weil die Lisa hat immer ganz große Tränen.“ Dabei lächelt sie ihre Tochter an, die zu ihr blickt und ebenfalls lächelnd „Wie?“ fragt. Die Mutter streicht sich wieder mit dem Zeigefinger über die Wange und sagt: „Naja, wenn sie so runterkullern, wenn du traurig bist, wenn du was nicht haben kannst. So, mach ma der Lisa Augen. Was für Augen hat die Lisa?“ Währenddessen zeichnet die Tochter mit dem rosaroten Buntstift einen großen Kreis auf das Blatt Papier und antwortet: „Di da!“ Dabei zeigt sie mit ihrem Zeigefinger auf ein Auge, wippt den Kopf hin und her und gibt mit herausgestreckter Zunge einen Laut von sich. Die Mutter fragt daraufhin: „Was ist das für eine Farbe?“ Als ihre Tochter nicht antwortet, fährt sie fort: „Blau hat sie. Blaue Augen hat sie. So. Augen?“ Während sie das sagt, fährt sich die Tochter mit dem Buntstift ins Auge und sagt: „Au“.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - gibt ihrer T mehrmals vor was sie zeichnen sollen - gibt ihrer T Zeichenvorgaben und fragt sie, ob das für sie in Ordnung ist - beantwortet die Frage ihrer T - stellt ihrer T Fragen 	<ul style="list-style-type: none"> - verneint den Vorschlag ihrer M - bejaht den Vorschlag der M und fragt wie sie es zeichnen soll - stellt ihrer M eine Frage - beantwortet die Frage ihrer M - äußert ihren Schmerz 	<ul style="list-style-type: none"> - Blickkontakt - M spricht in der „Wir-Form“ - M erläutert ihren Zeichenvorschlag - M lächelt ihre T an - M geht auf ihre T ein - M hilft ihrer T die Aufgabenstellung beizubehalten
6	<p>Die Mutter nimmt ihr den Buntstift weg und steckt ihn in die Packung. Die Tochter streicht sich über das Auge, in das sie den Buntstift gesteckt hat, und blickt zuerst in die Kamera und dann neben sie. Dann sucht sie sich den blauen Buntstift aus der Packung aus, nimmt ihn, beugt sich über das Blatt Papier, sodass ihre Nase das Blatt berührt, und fragt: „Hallo?“ Sie richtet sich auf, blickt ihre Mutter an, die sie auch kurz ansieht, und sagt etwas Unverständliches. Daraufhin zeichnet sie zwei Augen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nimmt der T den Buntstift weg und steckt ihn in die Packung - reagiert nicht auf die Frage ihrer T und ihr Verhalten - schaut ihre T an 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt eine Frage - sagt etwas Unverständliches 	<ul style="list-style-type: none"> - M möchte die Anweisung der U erfüllen - M geht nicht auf die Aufgabenstellung ein - M gibt ihrer T Zeichenvorgaben - M könnte die Aufgabenstellung als schwierig empfinden (hat das Gesicht verzogen und gegrübelt) - T geht zunächst nicht auf den Zeichenvorschlag der M ein
7	<p>Ihre Mutter beobachtet sie dabei und sagt, nachdem sie fertig ist: „So, eine Nase und einen Mund, einen ganz traurigen.“ Während sie das sagt verzieht sie den Mund zu einem Schmollmund und rümpft die Nase. Ihre Tochter blickt sie dabei kurz an und erwidert: „Ich mach eine ganz lange Nase. Bis zu die Füße mal ich.“ Mit ihren Armen und dem Buntstift, den sie in den Händen hält, zeichnet sie in der Luft eine große Nase und zeigt mit dem Zeigefinger auf ihre Füße. Die Mutter wirkt etwas genervt und erwidert darauf leise „Mh, na gut.“, während sie die Buntstifte in der Packung zurecht rückt, um Platz für den blauen Buntstift zu machen, den ihre Tochter in den Händen hält. Die</p>	<ul style="list-style-type: none"> - gibt ihrer T vor, was sie als nächstes zeichnen soll - bestätigt leise ihre T 	<ul style="list-style-type: none"> - sagt was sie als Nächstes malen wird - sagt welchen Buntstift sie nimmt 	<ul style="list-style-type: none"> - kurzer Blickkontakt - M nimmt ihrer T den Buntstift weg - M reagiert nicht auf die Frage und das Verhalten ihrer T - T wirkt übermütig und ist nicht sehr kooperativ die Aufgabe zu erfüllen
		<ul style="list-style-type: none"> - beobachtet ihre T - verzieht den Mund zu einem 	<ul style="list-style-type: none"> - schaut ihre M an - zeichnet in der Luft was sie malen 	<ul style="list-style-type: none"> - M möchte die Anweisung der U erfüllen - M geht nicht auf die Aufgabenstellung ein - M gibt ihrer T Zeichenvorgaben - M könnte die Aufgabenstellung als schwierig empfinden (hat das Gesicht verzogen und gegrübelt) - T geht zunächst nicht auf den Zeichenvorschlag der M ein

	<p>Tochter will daraufhin den blauen Stift in die Packung zurückgeben, aber die Mutter nimmt ihr den Stift weg, gibt ihn selbst zurück und sagt: „Mach ma eine Nase.“ Die Tochter nimmt einen rosaroten Buntstift aus der Packung und sagt: „Ich nehm da rosa.“ Sie malt einen langen senkrechten Strich auf das Blatt, der bis zum Papierrand reicht und lacht dabei. Die Mutter beobachtet sie dabei, macht große Augen und lächelt kurz.</p>	<p>Schmollmund und rümpft die Nase</p> <ul style="list-style-type: none"> - rückt die Buntstifte zurecht - nimmt ihrer T den Buntstift weg und räumt ihn weg - lächelt kurz 	<p>möchte</p> <ul style="list-style-type: none"> - will den Buntstift wegräumen - nimmt einen Buntstift - zeichnet 	
8	<p>Die Mutter sagt daraufhin: „Und einen Mund, einen traurigen Mund.“ Die Tochter erwidert, während sie den Stift in die Packung zurückgeben will: „Einen lachenden Mund.“ Die Mutter nimmt ihr den rosaroten Stift weg, gibt ihn in die Packung und sagt während sie ihre Tochter anschaut: „Na, wenn du traurig bist.“ Die Tochter wiederholt: „Einen lachenden...“ wird aber von ihrer Mutter unterbrochen, die sagt: „Wenn du weinst, wenn etwas nicht so ist wie du willst. Hm?“ Die Tochter schaut kurz neben die Kamera und nimmt dann den gelben Stift aus der Packung, bei dem die Verschlusskappe fehlt und hat daraufhin etwas gelbe Farbe an der Hand. Die Mutter fährt fort: „Wenn du was nicht bekommst...Ui.“ Die Mutter schaut auf die Hand ihrer Tochter und holt die Verschlusskappe aus der Packung, während die Tochter die Hand schüttelt und „Pfui, pfui“ sagt. Sie malt einen waagrechten Strich in den Kreis und die Mutter sagt: „Ja so. Und jetzt mach ma noch...“ Sie wird von ihrer Tochter unterbrochen die lächelnd erwidert: „Ich hab den lachenden gemacht.“ Die Mutter betrachtet das Bild und sagt: „Nein... und jetzt mach ma noch große Tränen.“ Sie hält die Verschlusskappe des Buntstiftes in der Hand und die Tochter drückt den Stift darauf, um ihn zu schließen. Die Tochter lächelt und sagt: „Ich hab eh schon eine Träne gemacht.“ Die Mutter fragt daraufhin, während sie beide auf das Blatt schauen: „Wo hast eine Träne gemacht?“ Die Tochter nimmt einen blauen Buntstift aus der Packung, klopft auf die Nase auf ihrem Bild und sagt: „Hier.“ Die Mutter zeigt auf das Blatt, fährt mit ihrem Zeigefinger von einem Auge, das ihre Tochter gezeichnet hat, die Wange hinab und sagt, während sie ihre Tochter anschaut: „Die kullern da so runter wie so Tropfen.“ Die Tochter öffnet den blauen Buntstift, den sie in ihrer Hand hält, bertachtet die Stiftspitze und sagt: „Einmal mach ich die Augenbrauen.“</p>	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - gibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll - erklärt, warum der Zeichenvorschlag der T nicht zur Aufgabenstellung passt - unterbricht die Aussage ihrer T - versucht der T die Aufgabenstellung näher zu bringen - bestätigt ihre T - verneint die Aussage ihrer T - erwidert die Aussage ihrer T mit einer Frage - erklärt ihrer T ihren Vorschlag nochmals <p>👉 ❤</p> <ul style="list-style-type: none"> - nimmt ihrer T den Buntstift weg - beobachtet ihre T - holt die Verschlusskappe aus der Packung - betrachtet das Bild - hilft ihrer T den Stift zu verschließen - zeichnet mit ihrem Finger etwas auf das Blatt - schaut ihre T an 	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - bringt einen anderen Zeichenvorschlag - geht auf die Erklärung ihrer M nicht ein und will ihren Vorschlag wiederholen - bekundet ihren Ekel - unterbricht ihre M und sagt, dass sie ihren Zeichenvorschlag gemalt hat - sagt, dass sie den Vorschlag ihrer M schon umgesetzt hat - beantwortet die Frage ihrer M - sagt, was sie vor hat zu zeichnen <p>👉 ❤</p> <ul style="list-style-type: none"> - will den Buntstift wegräumen - schaut neben die Kamera - nimmt einen Buntstift - malt sich versehentlich die Hand an - zeichnet - lächelt - verschließt mit ihrer M den Buntstift - betrachtet das Bild - nimmt einen Buntstift und klopft damit auf das Bild - erwidert den Blick ihrer M nicht - öffnet den Buntstift und betrachtet ihn 	<ul style="list-style-type: none"> - M versucht ihre T zur Aufgabenstellung zurückzuführen und sie ihr näher zu bringen - M spricht in der „Wir-Form“ - M bestätigt ihre T - M schaut ihre T an - M gibt ihrer T Zeichenvorgaben - M nimmt ihrer T den Buntstift weg - M unterbricht die Aussage ihrer T - T nimmt die Aufgabe nicht ernst und will das Gegenteil malen
9	<p>Sie zeichnet über einem Auge eine Augenbraue, verschließt wieder den Stift und steckt ihn in die Packung zurück. Währenddessen sagt die Mutter leise: „Ach so, ja.“ Die Tochter erwidert: „Hast du vergessen.“ Die Mutter schaut auf das Blatt berührt es und sagt leise: „Ja, du hast nur ein Augenbrauen?“ Die Tochter nimmt einen orangen Buntstift aus der Packung und sagt: „Ich mal dir einen bunt.“ Sie malt über dem anderen Auge eine Augenbraue und während sie den Buntstift wieder verschließt, blickt sie kurz neben die Kamera. Die Mutter verzieht währenddessen kurz das Gesicht und meint nichts dazu.</p>	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - kommentiert den Zeichenvorschlag ihrer T - stellt ihrer T eine Frage <p>👉 ❤</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut auf die Zeichnung und berührt sie - verzieht kurz das Gesicht 	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihren Zeichenvorschlag - beantwortet die Frage ihrer M <p>👉 ❤</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - räumt den Buntstift weg 	<ul style="list-style-type: none"> - M lässt ihre T ihr Zeichen Vorhaben ausführen - M stellt T eine Frage zu ihrer Zeichnung - M unterbricht das Zeichen Vorhaben ihrer T mit einer Frage - M verzieht das Gesicht und wirkt verständnislos

			<ul style="list-style-type: none"> - nimmt einen anderen Buntstift und malt weiter - verschließt den Buntstift - blickt kurz neben die Kamera 	<ul style="list-style-type: none"> - T ergreift die Initiative
10	<p>Danach gibt sie den Buntstift in die Packung zurück und die Mutter sagt: „<i>Und jetzt die Tränen. Traurige Tränen.</i>“ Die Tochter hüpfte im Sitzen ein wenig auf und ab und fährt sich mit beiden Händen abwechselnd schnell über das Gesicht, von der Stirn zum Mund hinab. Währenddessen verschließt die Mutter den orangen Buntstift, der sich in der Packung geöffnet hat und sagt: „<i>Was ist eine traurige Farbe?...Eine dunkle Farbe vielleicht.</i>“ Die Tochter nimmt währenddessen einen violetten Buntstift und malt unter einem Auge einen senkrechten Strich. Die Mutter verzieht kurz das Gesicht, schaut auf das Bild und sagt: „<i>Tränen.</i>“ Sie schaut ihre Tochter an, die gerade den Buntstift in die Packung zurücklegt und sagt: „<i>Ah.</i>“ Als die Tochter den Buntstift in die Packung legt, öffnet sich wieder die Verschlusskappe. Diesmal verschließt sie sie aber selbst. Die Mutter schaut ihr dabei zu und hält die Packung, damit sie nicht verrutscht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - wiederholt ihren Zeichenvorschlag - stellt ihrer T eine Frage - beantwortet die Frage selbst, als die T nicht antwortet - kommentiert die Zeichnung ihrer T - verschließt einen Buntstift - reagiert nicht auf das Hüpfen ihrer T - verzieht kurz das Gesicht - betrachtet das Bild - schaut ihre T an - schaut ihrer T zu 	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage der M nicht - räumt den Buntstift weg - hüpfte im Sitzen auf und ab und fährt sich mit beiden Händen abwechselnd über das Gesicht - nimmt einen Buntstift und malt - geht auf den Vorschlag ihrer M ein - verschließt den Buntstift und räumt ihn weg - erwidert den Blick ihrer M nicht 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut ihre T an - M stellt ihrer T eine Frage - M lässt ihre T den Buntstift wegräumen - M gibt ihrer T eine Zeichenvorgabe - M reagiert nicht auf das Hüpfen ihrer T - M verzieht kurz das Gesicht - T nimmt die Aufgabe nicht ernst
11	<p>Die Verschlusskappe rutscht wieder vom Stift ab und während nun die Mutter den Buntstift verschließt, sagt sie: „<i>Und Haare hast auch noch und Ohren.</i>“ Während die Mutter das sagt, blickt die Tochter wieder kurz neben die Kamera, streicht sich mit beiden Händen über das Gesicht und sagt lächelnd: „<i>Nein, ich hab eine Glatze.</i>“ Die Mutter erwidert daraufhin nichts. Die Tochter nimmt einen schwarzen Buntstift aus der Packung, betrachtet die Buntstiftspitze, nachdem sie die Verschlusskappe geöffnet hat und sagt: „<i>Schwarz nehme ich.</i>“ Die Mutter rückt ein wenig das Zeichenblatt zurecht. Die Tochter malt unter dem anderen Auge ebenfalls einen senkrechten Strich und verschließt daraufhin den Buntstift. Die Mutter schaut auf das Bild und sagt leise: „<i>Ja, sehr gut.</i>“ Daraufhin blickt die Tochter wieder kurz neben die Kamera, bevor sie den Stift in die Packung zurücklegt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bringt weitere Zeichenvorschläge - lobt ihre T leise - verschließt den Buntstift - erwidert das Lächeln ihrer T nicht - reagiert nicht auf die Aussage der T - rückt das Zeichenblatt zurecht - betrachtet das Bild 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert den Zeichenvorschlag ihrer M - kommentiert ihre Buntstiftwahl - schaut kurz neben die Kamera - streicht sich über das Gesicht - lächelt - nimmt einen Buntstift und betrachtet ihn - zeichnet - räumt den Buntstift weg 	<ul style="list-style-type: none"> - M lobt ihre T leise - T geht auf einen Zeichenvorschlag der M ein - M bespricht nicht das weitere Malgeschehen mit ihrer T, sondern bringt Zeichenvorschläge - M reagiert nicht auf die Aussage ihrer T - T will auf die Zeichenvorschläge der M nicht eingehen
12	<p>Sie stützt mit den Händen die Arme am Tisch ab und betrachtet die Zeichnung. Die Mutter schaut sie dabei an und sagt: „<i>Ohren auch noch?</i>“ Die Tochter schüttelt lächelnd den Kopf und die Mutter erwidert leicht lächelnd: „<i>Nein? Keine Ohren?</i>“ Die Tochter nimmt einen rosaroten Buntstift aus der Packung und sagt: „<i>Na gut, dann mal ich einen.</i>“ Sie zeichnet ein Ohr, verschließt den Buntstift und steckt ihn zurück in die Packung. Daraufhin nimmt sie einen roten Buntstift und malt auf der anderen Seite ebenfalls ein Ohr, während sie etwas Unverständliches sagt. Sie steckt den Buntstift, nachdem sie ihn verschlossen hat, wieder in die Packung und schaut auf die Zeichnung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - macht ihrer T einen Zeichenvorschlag - stellt ihrer T eine Frage - reagiert auf das Kopfschütteln und Lächeln ihrer T mit einer Frage - schaut ihre T an und beobachtet sie 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Malvorhaben - sagt etwas Unverständliches - stützt die Arme am Tisch ab - betrachtet die Zeichnung - erwidert den Blick ihrer M nicht - beantwortet die Frage ihrer M mit einem Kopfschütteln und einem Lächeln 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut ihre T an und beobachtet sie - M lächelt leicht - M lässt ihrer T die Wahl, ob sie ihren Zeichenvorschlag annehmen möchte

		<ul style="list-style-type: none"> - lächelt leicht 	<ul style="list-style-type: none"> - nimmt einen Buntstift - malt den Zeichenvorschlag ihrer M - räumt den Buntstift weg 	
13	<p>Die Mutter schaut sie an und fragt: „<i>Das ist die Lisa, wenn sie traurig ist?</i>“ Die Tochter erwidert lächelnd „<i>Mhm.</i>“ und schaut dann zu ihrer Mutter, die ebenfalls „<i>Mhm</i>“ sagt und das Gesicht verzieht. Sie setzt an, um etwas zu sagen, aber ihre Tochter unterbricht sie, indem sie die Zeichnung nimmt, ihr ganz knapp vor das Gesicht hält und „<i>Hallo</i>“ sagt. Die Mutter wehrt das Blatt ab und fragt, während ihre Tochter die Zeichnung wieder auf den Tisch legt: „<i>Fallt da noch was ein?</i>“ Die Tochter schaut nachdenklich zur Decke, erwidert aber nichts. Die Mutter greift zur Buntstiftpackung, legt sie zurecht und fährt fort: „<i>Irgendwas Trauriges?</i>“ Die Tochter schaut zu den Buntstiften und sagt: „<i>Ein Klo.</i>“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T Fragen - bestätigt die Reaktion ihrer T - will etwas sagen, wird aber von ihrer T unterbrochen ☞ ♥ - schaut ihre T an - erwidert das Lächeln ihrer T nicht - verzieht das Gesicht - wehrt die Zeichnung ab - rückt die Buntstiftpackung zurecht 	<ul style="list-style-type: none"> - bejaht eine Frage ihrer M - beantwortet eine Frage ihrer M zunächst nicht - beantwortet schließlich die Frage ihrer M ☞ ♥ - lächelt - schaut ihre M an - hält ihrer M die Zeichnung vor das Gesicht - legt die Zeichnung auf den Tisch - schaut nachdenklich zur Decke 	<ul style="list-style-type: none"> - M regt ihre T zum Nachdenken an - M erwidert das Lächeln ihrer T nicht - M verzieht das Gesicht - M geht nicht auf die Handlung ihrer T ein - T nimmt die Aufgabe nicht ernst
14	<p>Sie greift zum violetten Buntstift und schaut lächelnd ihre Mutter an. Die Mutter erwidert: „<i>Na geh</i>“ und schüttelt verständnislos den Kopf. Die Tochter wiederholt: „<i>Ja, ich mal ein Klo. Ein Klo. Wie schaut denn bitte ein Klo aus?</i>“ Sie beugt sich nach vorn, schaut zu einem Ende des Raumes und sagt: „<i>Klo komm!</i>“ Sie beginnt zu malen und ihre Mutter erwidert: „<i>Du sollst was zeichnen, irgendwas Trauriges. Hm?</i>“ Die Tochter hört auf zu zeichnen, setzt sich zurück, schaut kurz auf das Bild und blickt einige Sekunden lang wieder neben die Kamera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bekundet, dass sie mit dem Zeichenvorschlag der T nicht einverstanden ist - beantwortet die Frage ihrer T nicht - erklärt ihr nochmals die Aufgabenstellung ☞ ♥ - erwidert das Lächeln ihrer T nicht - schaut ihre T an - schüttelt den Kopf 	<ul style="list-style-type: none"> - wiederholt ihren Zeichenvorschlag - stellt eine Frage ☞ ♥ - schaut ihre M an und lächelt - beugt sich nach vorn und blickt in den Raum - beginnt zu malen - hört auf zu zeichnen und setzt sich zurück - betrachtet kurz das Bild - schaut einige Sekunden neben die Kamera 	<ul style="list-style-type: none"> - M weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin - Blickkontakt - M wirkt unsicher - M erwidert das Lächeln ihrer T nicht - M spricht nicht mehr in der „Wir-Form“ - T nimmt die Aufgabe nicht ernst
15	<p>Dann malt sie etwas, ohne das Blatt festzuhalten, das daraufhin verrutscht. Die Mutter rückt es wieder gerade und hält es fest. Die Tochter blickt zur Mutter und lächelt sie an. Die Mutter erwidert ihren Blick nicht, sondern schaut auf die Zeichnung. Die Tochter will daraufhin wieder etwas malen, stützt sich mit beiden Unterarmen auf dem Blatt ab, nimmt einen Unterarm kurz hoch und sagt: „<i>So. Jetzt hab ich mich angemalt.</i>“ Sie zeichnet dann einen Kreis am Blattrand und die Mutter fragt: „<i>Was wird das?</i>“ Der Tochter fällt der Stift auf den Boden und während sie ihn aufhebt, sagt sie: „<i>Ein Gespenst.</i>“ Die Mutter zieht die Augenbrauen hoch, verdreht die Augen und fragt: „<i>Fürchtest du dich vorm Gespenst?</i>“ Die Tochter erwidert „<i>He?</i>“, als sie die Frage nicht versteht und die Mutter wiederholt: „<i>Fürchtest du dich vorm Gespenst?</i>“ Die Tochter antwortet, während sie den Buntstift verschließt: „<i>Nein.</i>“ Sie blickt kurz gerade aus, über die Zeichnung hinweg. Als der Buntstift sich nicht verschließen lässt, drückt sie ihn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T Fragen - erwidert die Aussage ihrer T ☞ ♥ - rückt das Zeichenblatt gerade und hält es fest - erwidert den Blick und das Lächeln der T nicht - schaut auf die Zeichnung - zieht die Augenbrauen hoch und verdreht die Augen 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun - beantwortet die Fragen ihrer M - erklärt ihre Antwort ☞ ♥ - zeichnet - schaut zur M und lächelt - stützt sich mit den Unterarmen auf dem Blatt ab - malt sich an 	<ul style="list-style-type: none"> - M geht auf ihre T ein - M erwidert den Blick ihrer T nicht - M nimmt ihrer T den Buntstift weg - M wirkt resigniert - T weicht von der Aufgabenstellung ab

	gegen ihren Bauch und sagt: „ <i>Ich hab auch eine Geisterbahn.</i> “ Die Mutter nimmt ihr den Stift weg und verschließt ihn. Während die Tochter einen anderen Buntstift aus der Packung nimmt, sagt sie: „ <i>Die gehen ja nicht zu!</i> “ Die Mutter erwidert: „ <i>Na, o ja.</i> “. Die Tochter stützt sich wieder mit beiden Unterarmen am Tisch über der Zeichnung ab, nachdem sie den Buntstift geöffnet hat und beginnt wieder etwas zu malen.		<ul style="list-style-type: none"> - ihr fällt der Stift auf den Boden und sie hebt ihn auf - blickt kurz über die Zeichnung hinweg - drückt den Buntstift gegen ihren Bauch, um ihn zu verschließen - nimmt einen anderen Buntstift 	
16	Plötzlich richtet sie sich auf, dreht sich zu ihrer Mutter, fährt mit dem Buntstift knapp vor dem Gesicht der Mutter hin und her und sagt: „ <i>So, ich hab dich angemalt.</i> “ Die Mutter blickt dabei stets zur Zeichnung. Die Tochter stützt sich wieder auf dem Tisch über der Zeichnung ab und malt weiter. Sie malt sich einen Strich auf den Unterarm und sagt: „ <i>Hab mich auch schon ange... hab ich mich wieder angemalt.</i> “ Die Mutter wischt ihr mit der Hand den Strich vom Unterarm ab und sagt: „ <i>Na nicht bitte. So, jetzt mach wieder zu Gespenst.</i> “ Die Tochter malt wieder weiter und als sie sich aufrichtet und wieder den Buntstift verschließen will, sagt die Mutter: „ <i>Oi.</i> “	<ul style="list-style-type: none"> - weist ihre Tochter zurecht <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - M reagiert nicht auf die Handlung ihrer T - schaut stets zur Zeichnung - wischt ihrer T den Strich vom Arm ab 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - richtet sich plötzlich auf - fährt mit dem Buntstift knapp vor dem Gesicht der M hin und her - stützt sich auf dem Tisch ab und malt - malt sich absichtlich an 	<ul style="list-style-type: none"> - M reagiert nicht auf die Handlung ihrer T - kein Blickkontakt - M führt ihre T nicht zur Aufgabenstellung zurück - M lässt ihre T etwas anderes malen <p>- T nimmt die Aufgabe nicht ernst</p>
17	Die Tochter öffnet den Buntstift wieder, beugt über das Blatt, malt kleine Schlaufen und sagt: „ <i>Und jetzt mach ich noch einen wumwumwumwum, so ein... (unverständlich)</i> “. Sie richtet sich auf, gibt den Buntstift ihrer Mutter, die ihn verschließt und steht auf. Die Mutter fragt daraufhin: „ <i>Fertig?</i> “ Die Tochter antwortet: „ <i>Mhm.</i> “ Daraufhin schaut die Mutter neben die Kamera und lächelt. Auch die Tochter schaut dorthin und die Untersuchungsleiterin beginnt zu sprechen.	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T eine Frage <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - verschließt den Buntstift - schaut neben die Kamera und lächelt 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Malvorhaben - beantwortet die Frage ihrer M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - öffnet den Buntstift und malt - gibt den Buntstift ihrer M - steht auf - schaut auch neben die Kamera 	<ul style="list-style-type: none"> - M lässt ihre T malen wozu sie Lust hat, ohne auf die Aufgabenstellung zurückzukommen <p>- T nimmt die Aufgabe nicht ernst</p>

Beschreibung und Interpretation der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren

ID 10 (-)

In diesem Abschnitt werden die Scaffolding- und Non-Scaffoldingmomente, die in der zuvor ausgearbeiteten Tabelle identifiziert wurden, sequenziell beschrieben. Die möglichen Einflussfaktoren werden zusätzlich noch interpretiert.

Sequenz 1

Scaffoldingmomente

M blickt zur U und wirkt aufmerksam

M stellt der U eine Frage und signalisiert damit Interesse an der Aufgabenstellung

Die Mutter blickt größtenteils zur Untersuchungsleiterin, während sie spricht und wirkt aufmerksam. Lediglich als ihre Tochter mit den Zeichenvorbereitungen beginnt, blickt sie kurz zum Tisch. Sie stellt der Untersuchungsleiterin eine Frage zur Zeitvorgabe: „5 und 10 Minuten soll ma zeichnen?“ und signalisiert damit Interesse an der Aufgabenstellung.

M hilft ihrer T bei den Zeichenvorbereitungen

Als ihre Tochter mit den Zeichenvorbereitungen beginnt, schaut die Mutter ihr zu, hilft ihr einen Blätterstapel wegzuräumen und rückt das Zeichenblatt, das vor ihrer Tochter liegt, zurecht.

Non-Scaffoldingmomente

M wirkt, als hätte sie wenig Motivation die Zeichnung anzufertigen

Nachdem die Mutter die Frage zur Zeitvorgabe gestellt hat und die Untersuchungsleiterin die Frage beantwortet hat, entgegnet sie: „Ja, aha, na gut.“ Sie schaut dabei nicht zur Untersuchungsleiterin, schluckt sichtbar und ihrem Tonfall nach zu urteilen, wirkt es so, als würde sie die Aufgabe nur widerwillig bearbeiten wollen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 2

Scaffoldingmomente

M schaut ihre T an

M geht auf ihre T ein

Die Mutter schaut ihre Tochter immer wieder an und sucht Blickkontakt mit ihr. Sie beantwortet ihre Frage und ist ihr zugewandt und aufmerksam.

M spricht in der „Wir-Form“

Als die Mutter ihrer Tochter vorgibt was sie zeichnen soll, verwendet sie die „Wir-Form“: „Also, jetzt zeichnen wir jemanden wie er ganz traurig ist. Ja?“ und auch als sie ihrer Tochter antwortet: „Ja, da zeichnen wir es hin. Zeichnen wir vielleicht einen Kopf amal.“

M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit bei der Umsetzung

Mit der Aussage: „Also, jetzt zeichnen wir jemanden wie er ganz traurig ist. Ja?“ und der Frage „Welche Farbe nimmst?“ lässt die Mutter ihrer Tochter die Entscheidungsfreiheit, ob sie diesen Vorschlag umsetzen und wie sie dabei vorgehen möchte.

Non-Scaffoldingmomente

M setzt die Aufgabenstellung nicht um

M bespricht mit ihrer T nicht das Malvorhaben

Mutter und Tochter sollen gemeinsam überlegen, ob ihnen ein Ereignis einfällt, bei dem einer von ihnen oder beide traurig oder wütend waren und sie sollen dieses dann zeichnen. Die Mutter setzt jedoch diese Aufgabenstellung nicht um, denn sie gibt ihrer Tochter vor, dass sie irgendjemanden zeichnen sollen, der traurig ist: „Also, jetzt zeichnen wir jemanden wie er ganz traurig ist. Ja?“ Somit bespricht sie auch nicht das Malvorhaben mit ihrer Tochter.

M gibt ihrer T vor, womit sie zu zeichnen beginnen sollen

Die Mutter gibt ihrer Tochter mit dem Satz „Zeichnen wir vielleicht einen Kopf *amal*.“ ihrer Tochter vor, womit sie zu zeichnen beginnen soll.

M beantwortet die Frage ihrer T nicht

Als die Tochter die Frage „Ist das dick?“ stellt, womit sie die Buntstiftspitze meint, antwortet ihre Mutter ihr nicht, sondern schaut ihr lediglich zu.

Mögliche Einflussfaktoren

Fehlende Motivation der M

Ein möglicher Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte ihre scheinbar fehlende Motivation sein die Aufgabe zu bewältigen. Dadurch könnte sie auch unaufmerksam gewesen sein, als die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung erklärt hat. Dass sie mit ihrer Tochter das Malvorhaben nicht bespricht und ihr keine Möglichkeit zum Nachdenken gibt, könnte darauf hindeuten, dass sie die Aufgabe schnell hinter sich bringen möchte.

T fragt ihre M wohin sie zeichnen soll und scheint Hilfe bei der Aufgabenbewältigung zu benötigen

Die Tochter fragt ihre Mutter wohin sie zeichnen soll und könnte ihrer Mutter damit signalisieren, dass sie Hilfe bei der Aufgabenbewältigung benötigt. Die Mutter könnte daraufhin mit einer Zeichenvorgabe reagieren.

Sequenz 3

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

M weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin

Die Mutter betont mit den Sätzen: „Aber wir sollen ja zeichnen wie jemand traurig ist.“ und „Ein Maxerl mit Tränen vielleicht können wir zeichnen.“ die gemeinsame Aufgabenbearbeitung. Sie weist ihre Tochter damit auch auf die Aufgabenstellung hin, als sie etwas anderes zeichnen möchte versucht ihr wieder die Richtung der Aufgabe aufzuzeigen.

Blickkontakt

Während Mutter und Tochter miteinander sprechen, halten sie immer wieder Blickkontakt und sind einander zugewandt.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht die Aussage ihrer T

Als die Tochter wiederholen möchte was sie gezeichnet hat, wird sie von ihrer Mutter unterbrochen, die daraufhin entgegnet: „Ein Maxerl mit Tränen vielleicht können wir zeichnen.“

M erwidert das Lächeln ihrer T nicht

Die Tochter erklärt lächelnd ihrer Mutter was sie gezeichnet hat. Dieses Lächeln wird von ihr jedoch nicht erwidert.

Mögliche Einflussfaktoren

T will auf den Zeichenvorschlag ihrer M nicht eingehen

In dieser Sequenz könnte das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter durch die ablehnende Reaktion der Tochter beeinflusst sein. Sie möchte nämlich lieber etwas anderes zeichnen und lässt sich von der Mutter nicht dazu überreden bei der Aufgabenstellung zu bleiben.

Sequenz 4

Scaffoldingmomente

M schaut die U an

Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, schaut die Mutter zu ihr und hört ihr aufmerksam zu.

M macht sich Gedanken zur Aufgabenstellung

M stellt der U eine Frage zur Aufgabenstellung

Nachdem die Untersuchungsleiterin fertig gesprochen hat, macht sich die Mutter Gedanken zur Aufgabenstellung und stellt der Untersuchungsleiterin eine Frage dazu.

Non-Scaffoldingmomente

M scheint erstaunt über die Aufgabenstellung

Als die Untersuchungsleiterin nochmals kurz die Aufgabenstellung erklärt, scheint die Mutter erstaunt darüber zu sein.

M scheint die Aufgabenstellung als schwierig zu empfinden

Die Mutter verzieht ein wenig das Gesicht und blickt grübelnd zunächst nach unten, dann zur Untersuchungsleiterin und schließlich zur Zeichnung. Es wirkt so als würde sie die Aufgabe als schwierig empfinden und nicht genau wissen wie sie sie umsetzen soll.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 5

Scaffoldingmomente

Blickkontakt

Die Mutter hält immer wieder Blickkontakt mit ihrer Tochter, wenn sie miteinander sprechen.

M spricht in der „Wir-Form“

Jede Aussage, die das gemeinsame Zeichenvorhaben betrifft, erfolgt wieder in der „Wir-Form“.

M erläutert ihren Zeichenvorschlag

M hilft ihrer T die Aufgabenstellung beizubehalten

Die Mutter versucht ihrer Tochter die Aufgabenstellung näherzubringen, indem sie folgendes sagt: „*Zeichne ma, wenn der Lisa die Kullertränen runterrinnen. Hm? Mach ma das.*“, dabei fährt sie mit dem Zeigefinger von ihren Augen weg über beide Wangen, um Tränen zu symbolisieren. Oder sie sagt auch: „*Naja, wenn sie so runterkullern, wenn du traurig bist, wenn du was nicht haben kannst.*“. Damit hilft sie ihrer Tochter sich vorzustellen wie sie traurig ist und auch bei der Aufgabenstellung zu bleiben.

M lächelt ihre T an

M geht auf ihre T ein

Die Mutter lächelt ihre Tochter immer wieder an, wenn sie mit ihr spricht. Sie lässt ihr die Entscheidungsfreiheit ihre Vorschläge auszuführen, indem sie beispielsweise sagt: „*Da eine Farbe. Mach ma vielleicht rosa den Kopf oder magst eine andere? Hm?*“. Sie ist ihrer Tochter zugewandt und beobachtet was sie tut.

Non-Scaffoldingmomente

M geht nicht auf die Aufgabenstellung ein

M gibt ihre T Zeichenvorgaben

Die Mutter geht nach der erneuten Erklärung der Untersuchungsleiterin wieder nicht auf die Aufgabenstellung ein. Sie überlegt sich mit ihrer Tochter kein Ereignis, bei dem sie traurig oder wütend waren, sondern gibt ihr wieder vor, was sie zeichnen sollen, indem sie sagt: „*Wenn die Lisa traurig ist, das zeichne ma.*“ Sie gibt ihrer Tochter auch keine Möglichkeit, um sich etwas zu überlegen, sondern bringt selbst wieder einen Vorschlag: „*Mach a mal einen ganz großen Kopf.*“ oder später „*Einen großen Kopf, damit ma große Tränen machen können. Weil die Lisa hat immer ganz große Tränen.*“

Mögliche Einflussfaktoren

M möchte die Anweisung der U erfüllen

Die erneute Erklärung der Untersuchungsleiterin könnte die Mutter dazu veranlasst haben, sich bei der Umsetzung der Aufgabenstellung mehr zu engagieren. Sie wirkt in dieser Sequenz motivierter die Aufgabe zu bearbeiten, was ihr Scaffoldingverhalten beeinflussen könnte.

M könnte die Aufgabenstellung als schwierig empfinden

Als die Untersuchungsleiterin nochmals kurz die Aufgabenstellung erklärt, verzieht die Mutter das Gesicht und denkt angestrengt nach. Daraus könnte man schließen, dass sie die Aufgabenstellung als schwierig empfinden könnte. Dies könnte ein Grund sein, weshalb sie mit ihrer Tochter kein Ereignis bespricht, sondern lediglich die vereinfachte Form der Aufgabe bearbeiten möchte (ihre traurige Tochter ohne Ereignis zu zeichnen).

T geht zunächst nicht auf den Zeichenvorschlag der M ein

Die Mutter könnte ihrer Tochter Zeichenvorschläge machen, da sie zunächst etwas anderes zeichnen möchte, das nicht der Aufgabenstellung entspricht. Sie möchte ihr vielleicht durch diese Vorschläge wieder die richtige Richtung weisen.

Sequenz 6

Scaffoldingmomente

Kurzer Blickkontakt

Als die Tochter ihre Mutter ansieht, hält sie kurz Blickkontakt mit ihr.

Non-Scaffoldingmomente

M nimmt ihrer T den Buntstift weg

Nachdem sich die Tochter mit dem Buntstift ins Auge gefahren ist, nimmt ihn ihr die Mutter wortlos weg.

M reagiert nicht auf die Frage und das Verhalten ihrer T

Die Tochter ist nicht sehr kooperativ die Aufgabe zu erfüllen. Anstatt etwas zu zeichnen, beugt sie sich über das Blatt Papier, sodass ihre Nase das Blatt berührt und fragt: „*Hallo?*“ Die Mutter beobachtet dieses Verhalten zwar, reagiert aber darauf nicht.

Mögliche Einflussfaktoren

T wirkt übermütig und ist nicht sehr kooperativ die Aufgabe zu erfüllen

Ein möglicher Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte das übermütige und wenig kooperative Verhalten der Tochter sein. Die Mutter könnte sich durch das Verhalten der Tochter überfordert fühlen und deshalb nicht darauf reagieren.

Sequenz 7

Scaffoldingmomente

Blickkontakt

Die Mutter hält Blickkontakt mit ihrer Tochter, wenn sie mit ihr spricht.

M spricht in der „Wir-Form“

Die Mutter verwendet wieder die „Wir-Form“, wenn sie die nächsten Zeichenschritte anspricht.

M beobachtet ihre T

Während der gesamten Sequenz ist die Mutter ihrer Tochter zugewandt und beobachtet sie.

Non-Scaffoldingmomente

M gibt ihrer T vor was sie zeichnen soll

Die Mutter gibt ihrer Tochter Zeichenvorgaben ohne die nächsten Schritte mit ihr zu besprechen. Sie sagt: „*So, eine Nase und einen Mund, einen ganz traurigen.*“ und „*Mach ma eine Nase.*“

M nimmt ihrer T den Buntstift weg

Als die Tochter den Buntstift in die Packung zurückgeben will, nimmt ihn ihr die Mutter weg und räumt ihn selbst weg.

Mögliche Einflussfaktoren

T bearbeitet die Aufgabe nicht ernsthaft

Die Tochter geht nicht auf die Aufgabe ein. Sie möchte eine lange Nase zeichnen, die nicht zum Thema passt. Die Mutter wirkt daraufhin genervt, geht aber nicht auf das Verhalten ihrer Tochter ein. Sie wirkt etwas resigniert und scheint sich nicht anders helfen zu wissen, als ihrer Tochter Zeichenvorgaben zu machen. Dass sie ihrer Tochter den Buntstift wegnimmt, könnte darauf hindeuten, dass sie sich möglicherweise mit der Situation überfordert fühlt.

Sequenz 8

Scaffoldingmomente

M versucht ihre T zur Aufgabenstellung zurückzuführen und sie ihr näher zu bringen

Die Tochter möchte einen lachenden Mund malen, was nicht der Aufgabenstellung entspricht. Daraufhin versucht die Mutter sie wieder in die richtige Richtung zu führen, indem sie Dinge erwähnt, die die Tochter traurig machen. Sie sagt beispielsweise: „*Wenn du weinst, wenn etwas nicht so ist wie du willst. Hm?*“ oder „*Wenn du was nicht bekommst...*“.

Als die Tochter meint sie habe schon eine Träne gemalt und mit dem Buntstift dabei auf ihre gezeichnete Nase tippt, zeigt ihr die Mutter auf dem gezeichneten Gesicht, wo sich die Tränen befinden sollten und sagt: „*Die kullern da so runter wie so Tropfen.*“

M spricht in der „Wir-Form“

M schaut ihre T an

Die Mutter verwendet wieder die „Wir-Form“, wenn sie die nächsten Zeichenschritte anspricht und wirkt engagiert mit ihrer Tochter gemeinsam die Aufgabe zu erfüllen. Sie haben immer wieder Blickkontakt und die Mutter beobachtet die Schritte ihrer Tochter.

M bestätigt ihre T

Als die Tochter einen waagrechten Strich in den Kreis malt, der den Mund darstellen soll, bestätigt sie die Mutter, in dem sie sagt: „Ja so. Und jetzt mach ma noch...“

Non-Scaffoldingmomente

M gibt ihrer T Zeichenvorgaben

Die Mutter gibt ihrer Tochter wieder Zeichenvorgaben ohne ihr die Möglichkeit zu geben selbst über die nächsten Zeichenschritte nachzudenken. Sie sagt: „Und einen Mund, einen traurigen Mund“ oder „...und jetzt mach ma noch große Tränen.“

M nimmt ihrer T den Buntstift weg

Die Mutter nimmt ihrer Tochter den Buntstift weg, als sie ihn wegräumen möchte.

M unterbricht die Aussage ihrer T

Als die Tochter wiederholen möchte, dass sie einen lachenden Mund gemalt hat, unterbricht sie ihre Mutter und sagt: „Wenn du weinst, wenn etwas nicht so ist wie du willst. Hm?“

Mögliche Einflussfaktoren

T nimmt die Aufgabe nicht ernst und will das Gegenteil malen

Die Tochter nimmt die Aufgabe nicht ernst und möchte statt eines traurigen, einen lachenden Mund malen. Dies könnte das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen.

Sequenz 9

Scaffoldingmomente

M lässt ihre T ihr Zeichenvorhaben ausführen

Als die Tochter etwas aus eigener Initiative heraus zeichnet, das zum Thema passt, lässt die Mutter sie das Zeichenvorhaben ausführen und beobachtet sie dabei.

M stellt ihrer T eine Frage zu ihrer Zeichnung

Die Mutter stellt ihrer Tochter eine Frage zu ihrer Zeichnung und zeigt damit Interesse an ihrem Zeichenvorhaben.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht das Zeichenvorhaben ihrer T mit einer Frage

Die Tochter zeichnet eine Augenbraue und räumt daraufhin den Buntstift weg. Sie scheint mit ihrem Zeichenvorhaben jedoch noch nicht fertig zu sein, als sie von ihrer Mutter mit folgender Frage unterbrochen wird: „Ja, du hast nur ein Augenbrauen?“

M verzieht das Gesicht und wirkt verständnislos

Nachdem die Tochter eine bunte Augenbraue zeichnet, verzieht die Mutter ein wenig das Gesicht und wirkt verständnislos dieser Zeichenidee gegenüber.

Mögliche Einflussfaktoren

T ergreift die Initiative

Die Mutter unterbricht recht schnell die Zeicheninitiative ihrer Tochter und scheint die Führung über den Zeichenvorgang behalten zu wollen. Die Initiative ihrer Tochter könnte in dieser Sequenz ihr Non-Scaffoldingverhalten beeinflussen.

Sequenz 10

Scaffoldingmomente

M schaut ihre T an

Als die Mutter mit ihrer Tochter spricht, schaut sie sie an, wobei ihr Blick jedoch nicht erwidert wird.

M stellt ihrer T eine Frage

Die Mutter stellt ihrer Tochter eine Frage, die sie zum Nachdenken anregen soll. Sie fragt: „*Was ist eine traurige Farbe?*“ Als ihre Tochter nicht antwortet fährt sie fort: „...*Eine dunkle Farbe vielleicht.*“

M lässt die T den Buntstift wegräumen

Die Mutter lässt ihrer Tochter die Zeit den Buntstift selbst wegzuräumen.

Non-Scaffoldingmomente

M gibt ihrer T eine Zeichenvorgabe

Die Mutter gibt ihrer Tochter wieder eine Zeichenvorgabe ohne ihr die Möglichkeit zu geben selbst über die nächsten Zeichenschritte nachzudenken. Sie sagt: „*Und jetzt die Tränen. Traurige Tränen.*“

M reagiert nicht auf das Hüpfen ihrer T

Als die Tochter im Sitzen ein wenig auf und ab hüpf und sich abwechselnd mit beiden Händen schnell über das Gesicht fährt, reagiert die Mutter nicht auf dieses Verhalten. Sie blickt lediglich auf die Buntstiftpackung und verschließt einen Stift.

M verzieht kurz das Gesicht

Als die Tochter die violette Farbe aussucht, um eine Träne zu malen, verzieht die Mutter kurz das Gesicht und signalisiert damit, dass sie mit der Farbenwahl ihrer Tochter nicht ganz zufrieden ist.

Mögliche Einflussfaktoren

T nimmt die Aufgabe nicht ernst

Auch in dieser Sequenz scheint das übermütige Verhalten der Tochter das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter zu beeinflussen. Sie hüpf auf und ab und fährt sich von der Stirn zum Mund mit beiden Händen abwechselnd schnell über das Gesicht.

Sequenz 11

Scaffoldingmomente

M lobt ihre T leise

Als die Tochter eine weitere Träne zeichnet, lobt sie die Mutter leise.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht das Zeichenvorhaben ihrer T und bringt Zeichenvorschläge

M reagiert nicht auf die Aussage ihrer T

Nachdem die Tochter eine Träne gezeichnet hat und einen anderen Buntstift nehmen möchte, sagt die Mutter: „*Und Haare hast auch noch und Ohren.*“ Die Tochter antwortet daraufhin: „*Nein ich hab eine Glatze.*“ Auf diese Aussage reagiert die Mutter nicht, sondern schaut wieder zur Buntstiftpackung und verschließt einen Buntstift.

Mögliche Einflussfaktoren

T geht auf einen Zeichenvorschlag der M ein

Die Tochter nimmt zwar die Zeichenvorschläge der Mutter nicht an, die sie ihr in dieser Sequenz unterbreitet, aber sie führt einen vorherigen Vorschlag zu Ende, indem sie eine Träne malt. Dies könnte die Mutter zum leisen Lob veranlassen.

T will auf die Zeichenvorschläge der M nicht eingehen

Dass die Tochter nicht auf die Zeichenvorschläge der Mutter eingehen möchte, könnte die Mutter wieder in ihrem Non-Scaffoldingverhalten beeinflussen.

Sequenz 12

Scaffoldingmomente

M schaut ihre T an und beobachtet sie

Die Mutter schaut ihre Tochter an, wenn sie mit ihr spricht und beobachtet was sie tut.

M lächelt leicht

Die Mutter fragt ihre Tochter etwas und lächelt dabei leicht.

M lässt ihrer T die Wahl, ob sie ihren Zeichenvorschlag annehmen möchte

Mit der Frage „*Ohren auch noch?*“ macht die Mutter ihrer Tochter einen Zeichenvorschlag, lässt aber dabei offen, ob sie ihn annehmen möchte.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 13

Scaffoldingmomente

M regt ihre T zum Nachdenken an

Mit der Frage „*Das ist die Lisa, wenn sie traurig ist?*“, regt die Mutter ihre Tochter zum Nachdenken an. Und auch, als sie sie etwas später fragt, ob ihr noch etwas Trauriges einfällt, das sie zeichnen könnte.

Non-Scaffoldingmomente

M erwidert das Lächeln ihrer T nicht

M verzieht das Gesicht

Als die Tochter die Frage der Mutter „*Das ist die Lisa, wenn sie traurig ist?*“ bestätigt, lächelt sie. Die Mutter erwidert das Lächeln nicht, sondern verzieht das Gesicht und signalisiert damit, dass sie die Zustimmung ihrer Tochter, die Frage betreffend, nicht nachvollziehen kann.

M geht nicht auf die Handlung ihrer T ein

Als die Mutter ansetzt, um etwas zu sagen, wird sie von ihrer Tochter unterbrochen, indem sie ihr die Zeichnung vor das Gesicht hält und „*Hallo*“ sagt. Die Mutter wehrt zwar das Blatt ab, reagiert aber sonst nicht auf das Verhalten ihrer Tochter.

Mögliche Einflussfaktoren

T nimmt die Aufgabe nicht ernst

Auch in dieser Sequenz vermittelt die Tochter den Eindruck, dass sie die Aufgabe nicht ernst nimmt und dies könnte wieder das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen.

Sequenz 14

Scaffoldingmomente

Blickkontakt

Als die Tochter etwas sagt, schaut sie die Mutter an und zwischen den beiden entsteht Blickkontakt.

M weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin

Die Tochter möchte etwas malen was nicht zur Aufgabenstellung passt, woraufhin die Mutter sagt: „*Du sollst was zeichnen, irgendwas Trauriges. Hm?*“ Sie versucht sie so wieder in die richtige Richtung zu lenken.

Non-Scaffoldingmomente

M wirkt unsicher

Als die Mutter mit ihrer Tochter spricht, stottert sie kurz und wirkt dadurch etwas unsicher.

M erwidert das Lächeln ihrer T nicht

Die Tochter möchte ein Klo malen und lächelt ihre Mutter an, als sie ihr das sagt. Die Mutter erwidert das Lächeln nicht, sondern schüttelt stattdessen verständnislos den Kopf.

M spricht nicht mehr in der „Wir-Form“

Die Mutter verwendet zum ersten Mal nicht die „Wir-Form“ und sagt: „*Du sollst was zeichnen, irgendwas Trauriges. Hm?*“

Mögliche Einflussfaktoren

T nimmt die Aufgabe nicht ernst

Als Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte in dieser Sequenz wieder das Verhalten der Tochter gelten, die die Aufgabe nicht ernstnehmen möchte und etwas anderes malen will.

Sequenz 15

Scaffoldingmomente

M geht auf ihre T ein

Die Tochter malt einen Kreis auf das Blatt und die Mutter fragt sie was sie gezeichnet hat. Die Tochter erwidert: „*Ein Gespenst.*“, woraufhin die Mutter sie erstaunt fragt: „*Fürchtest du dich vorm Gespenst?*“

Non-Scaffoldingmomente

M erwidert den Blick ihrer T nicht

M wirkt resigniert

Nachdem die Tochter etwas auf das Blatt gemalt hat, schaut sie ihre Mutter an und lächelt. Die Mutter erwidert ihren Blick nicht, sondern blickt auf die Zeichnung. Sie wirkt resigniert und unternimmt keinen Versuch mehr das Interesse ihrer Tochter für die Aufgabe zu wecken.

M nimmt ihrer T den Buntstift weg

Die Tochter hat Schwierigkeiten den Buntstift zu verschließen und drückt ihn gegen ihren Bauch, woraufhin die Mutter ihr den Stift wegnimmt und ihn selbst verschließt.

Mögliche Einflussfaktoren

T weicht von der Aufgabenstellung ab

Die Tochter weicht in dieser Sequenz von der Aufgabenstellung ab und möchte ein Gespenst malen. Daraufhin wirkt die Mutter resigniert und unternimmt keinen Versuch mehr das Interesse ihrer Tochter für die Aufgabe zu wecken. Somit könnte auch in dieser Sequenz das Verhalten der Tochter das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen.

Sequenz 16

Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Scaffoldingmomente feststellen.

Non-Scaffoldingmomente

M reagiert nicht auf die Handlung ihrer T

Kein Blickkontakt

Die Tochter richtet sich plötzlich auf, dreht sich zu ihrer Mutter, fährt mit dem Buntstift knapp vor dem Gesicht der Mutter hin und her und sagt: „*So, jetzt hab ich dich angemalt.*“ Die Mutter reagiert nicht darauf, sondern blickt stets zur Zeichnung. Somit entsteht auch kein Blickkontakt zwischen den beiden.

M führt ihre T nicht zur Aufgabenstellung zurück

M lässt ihre T etwas anderes malen

Die Mutter lässt ihre Tochter nun das malen was sie möchte. Lediglich als sich die Tochter absichtlich einen Strich auf den Unterarm malt, reagiert sie darauf und sagt: „*Na nicht bitte. So, jetzt mach wieder zu Gespenst.*“ Mit diesem Satz führt sie sie auch nicht wieder zur Aufgabenstellung zurück.

Mögliche Einflussfaktoren

T nimmt die Aufgabe nicht ernst

Als Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte in dieser Sequenz wieder das Verhalten der Tochter verantwortlich sein, die die Aufgabe nicht ernst nehmen möchte.

Sequenz 17

Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Scaffoldingmomente feststellen.

Non-Scaffoldingmomente

M lässt ihre T das malen wozu sie Lust hat, ohne dabei auf die Aufgabenstellung zurückzukommen

Auch in dieser Sequenz führt die Mutter ihre Tochter nicht zurück zur Aufgabenstellung und lässt sie das malen wozu sie Lust hat.

Mögliche Einflussfaktoren

T nimmt die Aufgabe nicht ernst

Die Mutter scheint durch das Verhalten der Tochter resigniert und unternimmt keine Versuche mehr sie für die Aufgabe zu interessieren und sie dorthin zurückzuführen. Sie möchte auch die Aufgabe abbrechen, indem sie ihre Tochter fragt, ob sie fertig ist, nachdem sie ihr den Buntstift gibt.

Qualitative Videoanalyse ID 56 (+)







Es wird ein Mutter-Tochter-Paar analysiert, das ein positives Ereignis (+) als Zeichenthema hat.

Tabellarische Darstellung ID 56 (+)

S.nr.	Beschreibung des Interaktionsverlaufs auf verbaler und nonverbaler Ebene	Fokus auf die Mutter	Fokus auf das Kind	Scaffolding-/ Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren
1	Mutter und Tochter sitzen nebeneinander jeweils auf einem Sessel an einem Tisch. Die Tochter kniet auf dem Sessel und die Mutter stützt beide Arme mit verschränkten Händen am Tisch ab. Beide haben bereits jeweils eine Zeichnung angefertigt, die vor ihnen liegt. Auf dem Tisch befinden sich außerdem noch ein Zeichenblock, Zeichenblätter und Buntstifte. Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, schauen beide zu ihr. Sie sagt: „So, und beim zweiten Bild. Ihr wisst ja genau es gibt auch dann Zeiten, wo man es schön miteinander hat, wo man nicht streitet, wo es fein ist. Und jetzt überlegt gemeinsam, ob euch ein Ereignis einfällt, wo es in der Familie fein war, wo du und die Mama glücklich ward. Gut? Marie?“ Während die Untersuchungsleiterin spricht, schaut die Mutter zu ihrer zuvor angefertigten Zeichnung, nimmt sie und legt sie zur Seite. Dann stützt sie ihren Kopf mit dem Arm auf dem Tisch ab und blickt wieder zur Untersuchungsleiterin. Die Tochter berührt, während sie die Untersuchungsleiterin anschaut, immer wieder die zuvor angefertigte Zeichnung. Kurz bevor sie zu sprechen aufhört, schaut die Tochter zur Seite, wirkt aufgeregt und setzt zum Sprechen an. Sie wartet aber bis die Untersuchungsleiterin zu sprechen aufgehört hat, und sagt: „Öh, wer hat den Block mitgenommen?“ Sie lacht dabei kurz auf. Während die Tochter spricht, richtet sich die Mutter auf, schaut in die Richtung in die ihre Tochter blickt, beugt ihren Arm nach hinten und berührt mit der Hand ihre eigene Schulter. Dann zieht sie ihren Pullover zurecht und fragt: „Du, hast gehört was sie gesagt hat?“ Die Tochter schaut kurz zu ihrer zuvor angefertigten Zeichnung und dann zur Untersuchungsleiterin, die wieder zu sprechen beginnt: „Überleg amal wo es dir gut gegangen ist, wo die Mama dabei war, wo es fein war und das zeichnets ihr wieder, gut?“ Während die Untersuchungsleiterin spricht, schaut die Mutter zu ihrer Tochter.	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T eine Frage zur Erklärung der U ☞ ♥ - sitzt auf einem Sessel - stützt die Arme mit verschränkten Händen am Tisch ab - schaut zur U - schaut zu ihrer Zeichnung - legt ihre Zeichnung zur Seite - stützt den Kopf mit dem Arm am Tisch ab - richtet sich auf - schaut in die Richtung, in die ihre T blickt - berührt mit der Hand ihre eigene Schulter - zieht ihren Pullover zurecht - schaut ihre T an 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt eine Frage ☞ ♥ - kniet auf dem Sessel - schaut zur U - berührt ihre Zeichnung - schaut zur Seite - wirkt aufgeregt - setzt zum Sprechen an - lacht kurz auf - schaut zu ihrer Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zur U, als sie zu sprechen beginnt - M schaut zur U, nachdem sie die Zeichnung weggeräumt hat - M stellt ihrer T eine Frage zur Erklärung der U - M schaut zu ihrer T - M schaut zur Zeichnung und legt sie zur Seite, während die U spricht
2	Als sie zu sprechen aufhört, fragt die Mutter: „Das letzte Mal, wo war denn das? Hm?“ Sie schaut zu ihrer Tochter, die gerade ihre zuvor angefertigte Zeichnung zur Seite legt und ein neues Blatt nimmt. Die Tochter fragt dabei: „Heute?“ In der Zwischenzeit verlässt die Untersuchungsleiterin den Raum und sagt: „Beim zweiten Blatt, genau.“ Sie schauen beide zu ihr, wenden sich dann wieder einander zu und schauen sich an. Die Mutter erwidert: „Gestern...gestern hamma, was war denn gestern?“ Sie schaut kurz nach vor, legt ihre Stirn in Falten, schaut wieder zu ihrer Tochter und fährt fort: „Wie ma in Klosterneuburg waren? Und wie ma durch den Regen gelaufen sind. War das lustig?“ Sie lächelt und ihre Tochter nickt und lächelt auch. Die Mutter erwidert: „Ja? Zeichne ma das auf?“ Die Tochter bejaht und sie wenden sich beide den Buntstiften zu.	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - überlegt sich ein Ereignis - beschreibt ein Ereignis ☞ ♥ - schaut zu ihrer T - schaut zur U - legt ihre Stirn in Falten - lächelt ihre T an - wendet sich den Buntstiften zu 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M eine Frage - bejaht die Frage ihrer M ☞ ♥ - legt ihre Zeichnung zur Seite - nimmt ein neues Blatt - schaut zur U - schaut zu ihrer M - nickt - lächelt ihre M an - wendet sich den Buntstiften zu 	<ul style="list-style-type: none"> - M stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - Blickkontakt - M lächelt ihre T an - M spricht in der „Wir-Form“ - M lässt ihrer T nicht genug Zeit, um sich selbst ein Ereignis zu überlegen

3	<p>Die Mutter sagt: „Wie du so gelacht hast.“ Die Tochter nimmt einen Buntstift, legt ihn wieder zurück, sucht sich einen anderen Buntstift aus und sagt: „Nein...rot nehm ich.“ Die Mutter sucht sich ebenfalls einen Buntstift aus, öffnet ihn und sagt: „Da hats in Klosterneuburg angefangen zu regnen und wir haben da müssen schnell laufen, gell?“ Sie schaut ihre Tochter an, die ebenfalls ihren Buntstift öffnet und „Regnen.“ sagt. Die Mutter legt die Verschlusskappe des Buntstifts zur Seite und fährt fort: „Unter eine Brücke laufen, damit wir nicht ganz nass werden.“ Daraufhin beginnen beide, auf jeweils einem Zeichenblatt, zu malen und die Tochter sagt: „Den Regen mach ich aber...“ Sie hört mitten im Satz auf zu sprechen und die Mutter erwidert: „Den machst rot, gut.“ Sie beginnt auf dem Zeichenblatt, das vor ihr liegt, zu zeichnen und sagt: „Ich mach den Regen so.“ Die Tochter schaut zur Zeichnung der Mutter und die Mutter sagt: „Zeichne du nur wie es du meinst und ich irgendwie, gell?“ Die Tochter erwidert etwas Unverständliches und malt dann weiter. Die Mutter antwortet während sie weiterzeichnet: „Ja, es war ja ein plötzlicher Wolkenbruch.“ Daraufhin nimmt die Mutter einen anderen Buntstift und zeichnet weiter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - beschreibt das zu zeichnende Ereignis - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - sagt etwas über die Zeichnung ihrer T - kommentiert ihr Tun - antwortet ihrer T 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun - sagt etwas über das zu zeichnende Ereignis - sagt etwas Unverständliches 	<ul style="list-style-type: none"> - M bespricht mit ihrer T das zu zeichnende Ereignis - M schaut ihre T an - M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit beim Zeichnen - M ist ihrer T gegenüber aufmerksam
4	<p>Die Tochter blickt wieder zur Mutter und sagt laut: „Gestern hab ich gelaucht.“ Die Mutter zeichnet weiter und die Tochter wiederholt: „Gestern hab ich...“ Sie wird von ihrer Mutter unterbrochen, die sagt: „Schau das sind die Wolken. Ganz schwarz und...“ Die Tochter erwidert: „Nein, so geht keine Wolke. Wie ich gemacht hab.“ Die Mutter zeichnet weiter und sagt: „Ach so, ja.“ Die Tochter nimmt ihre zuvor angefertigte Zeichnung, tippt mit einem Finger darauf und sagt: „Schau so geht eine Wolke.“ Die Mutter blickt zur Zeichnung ihrer Tochter und erwidert: „Ja, ich zeichne so.“ Sie schaut wieder zu ihrer Zeichnung, hebt kurz die Hand hoch und nimmt einen Buntstift.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - unterbricht die Aussage ihrer T - kommentiert ihre Zeichnung - erwidert die Aussage ihrer T 	<ul style="list-style-type: none"> - sagt etwas zu ihrer M - wiederholt das Gesagte - unterbricht die Aussage ihrer M - kommentiert die Zeichnung ihrer M 	<ul style="list-style-type: none"> - M reagiert auf die Aussage ihrer T - M geht nicht auf die Aussage ihrer T ein - M unterbricht die Aussage ihrer T - kein Blickkontakt - M konzentriert sich auf ihre Zeichnung
5	<p>Sie betrachtet ihn, legt ihn in die andere Hand und nimmt einen anderen Buntstift. Sie beginnt zu malen und fährt fort: „So, und jetzt das Gras. Da war die Straße, gell? Und da simma dann gelaufen, unter diese Brücke.“ Sie nimmt einen weiteren Buntstift und zeichnet weiter. Die Tochter beobachtet ihre Mutter und fragt: „Und machst noch eine Brücke?“ Die Mutter zeichnet weiter und antwortet: „Ja. Die kann ich nicht so gut. Das war da oben wo die Eisenbahn fährt. So war es irgendwie. Stimmt das?“ Sie blickt kurz zu ihrer Tochter, die „Mhm“ erwidert. Die Mutter legt die Buntstifte, die sie in der Hand hält weg und sagt zu ihrer Zeichnung blickend: „So, und da simma, da hamma uns hingeregnet.“ Die Tochter tippt mit einem Finger auf die Zeichnung ihrer Mutter und sagt: „Aber da ist noch ein Regen bunt.“ Die Mutter nimmt währenddessen einen anderen Buntstift und erwidert: „Ah ja, das ist davor, das ist nicht innen. Jetzt komm amal ich, weil ich bin vorausgelaufen und du mir nach.“ Sie schaut kurz zu ihrer Tochter, beginnt wieder zu zeichnen und fährt fort: „Der Papa und der Daniel waren ganz hinten. Da lauf ich.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun - beantwortet die Frage ihrer T - stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben - reagiert auf die Aussage ihrer T 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M eine Frage zu ihrer Zeichnung - bejaht die Frage ihrer M - kommentiert die Zeichnung ihrer M 	<ul style="list-style-type: none"> - M kommentiert ihr Tun und hält Kontakt zu ihrer T - M beantwortet die Frage ihrer T - M geht auf die Aussage ihrer T ein - kurzer Blickkontakt - M lenkt ihre T von ihrer Zeichnung ab - M spricht alleine über das zu zeichnende Ereignis - kaum Blickkontakt - M zeichnet eine eigene Zeichnung

		- schaut zu ihrer Zeichnung		
6	Die Tochter wendet sich wieder ihrer Zeichnung zu und fragt: „Aber wie macht sie das Filmen?“ Die Mutter nimmt einen anderen Buntstift, zeichnet weiter und antwortet: „Da hat sie einfach die Kamera eingeschaltet. Was hab ich angehabt?“ Die Tochter schaut wieder zur Mutter, die einen neuen Buntstift nimmt, weiterzeichnet und als die Tochter nicht antwortet, sagt: „Eine rote Jacke. So.“ Die Tochter beobachtet sie noch kurz, schaut dann einen Moment in die Kamera und zeichnet daraufhin weiter.	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage ihrer T - stellt ihrer T eine Frage - beantwortet sich ihre Frage selbst <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - nimmt einen anderen Buntstift - zeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M eine Frage zur Zeichensituation - antwortet nicht auf die Frage ihrer M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - wendet sich ihrer Zeichnung zu - schaut zur M - beobachtet ihre M - schaut kurz in die Kamera - zeichnet weiter 	<ul style="list-style-type: none"> - M beantwortet die Frage ihrer T - M lenkt die Aufmerksamkeit der T wieder zum zu zeichnenden Ereignis zurück - M stellt ihrer T eine Frage <p>- kein Blickkontakt</p> <p>- M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf</p>
7	Die Mutter lächelt über ihre Zeichnung, nimmt einen anderen Buntstift und malt weiter. Während die Tochter weiterzeichnet sagt sie: „Weil mir so schwindlig war, dawegen hab ich gelacht.“ Die Mutter, noch immer weiterzeichnend, sagt zunächst etwas Unverständliches und fragt dann: „Wie schwindlig? Gestern beim Laufen?“ Die Tochter bejaht und die Mutter fährt fort, während sie beide weiterzeichnen: „Ja, wir sind so schnell gerannt und du hast so gelacht. Da. Ist komisch, ich tu irgendwie.“	<ul style="list-style-type: none"> - sagt etwas Unverständliches - stellt ihrer T Fragen zu ihrer Aussage - spricht über die Aussage ihrer T - kommentiert ihr Zeichnen <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - lächelt - nimmt einen anderen Buntstift - malt weiter 	<ul style="list-style-type: none"> - spricht über das zu zeichnende Ereignis - bejaht die Fragen ihrer M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> - M geht auf die Aussage ihrer T ein <p>- kein Blickkontakt</p> <p>- M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf</p>
8	Die Tochter richtet sich auf und schaut zur Zeichnung ihrer Mutter. Dann betrachtet sie wieder ihr eigenes Bild, setzt sich zurück und sagt: „Schau das sind die Regentropfen.“ Die Mutter blickt kurz hoch und erwidert: „Mhm.“ Die Tochter legt daraufhin ihren Buntstift weg und nimmt einen anderen, den sie kurz darauf wieder zur Seite legt. Während sie das tut, sagt sie: „Jetzt brau...jetzt scheint...jetzt wird es wieder blau.“ Die Mutter schaut zu ihr, nimmt den Buntstift, den ihre Tochter zur Seite gelegt hat und sagt: „Ja. Es ist dann ganz schnell gegangen, gell?“ Sie beginnt wieder zu malen und sagt: „Und dann zeichne uns zwei noch.“ Die Tochter nimmt währenddessen einen anderen Buntstift, öffnet ihn, verschließt ihn wieder und öffnet ihn auf der anderen Seite. Dabei sagt sie: „Ok. Die andere Richtung.“ Sie beginnt wieder zu malen. Die Mutter legt ihren Buntstift zur Seite und sagt, während sie zu ihrer eigenen Zeichnung blickt: „Oder zeichne nur dich. Kannst auch.“ Die Tochter malt weiter und sagt: „Jetzt sind wieder blaue Wolken.“	<ul style="list-style-type: none"> - bejaht die Aussage ihrer T - stellt ihrer T eine Frage zum zu zeichnenden Ereignis - geht auf die Aussage ihrer T ein - gibt ihrer T Zeichenvorgaben - lässt ihrer T die Zeichenwahl <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - blickt kurz hoch - schaut zu ihrer T - nimmt den Buntstift, den ihre T zur Seite gelegt hat - malt - legt den Buntstift zur Seite - blickt zu ihrer Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihre Zeichnung - kommentiert ihr Tun <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - richtet sich auf - schaut zur Zeichnung ihrer M - betrachtet ihr eigenes Bild - setzt sich zurück - legt den Buntstift weg - nimmt einen anderen Buntstift - öffnet einen Buntstift - malt 	<ul style="list-style-type: none"> - M reagiert auf die Aussage ihrer T - M lässt ihrer T die Wahl beim Zeichnen <p>- M gibt ihrer T eine Zeichenvorgabe</p>

9	Im Hintergrund hört man eine Kinderstimme und die Mutter sagt leise, während sie weiterzeichnet: „Der Daniel sagt immer arsch, arsch.“ Die Tochter fragt daraufhin, ebenfalls weiterzeichnend: „Und wo ist die Caro?“ Die Mutter antwortet: „Die ist bei ihm und passt auf ihn auf.“ Die Tochter erwidert: „Wie die Babysitterin?“ Die Mutter bejaht und sagt, zu ihrer eigenen Zeichnung blickend und lächelnd: „Das ist furchtbar.“	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert die Hintergrundgeräusche - beantwortet die Fragen ihrer T - kommentiert ihre Zeichnung  ♥ <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - lächelt 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M Fragen  ♥ <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> - M beantwortet die Fragen ihrer T - M lenkt ihre T von der Aufgabe ab - kein Blickkontakt <ul style="list-style-type: none"> - M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf
10	Beide zeichnen kurz weiter und die Tochter sagt, während sie ihren Buntstift verschließt: „So.“ Die Mutter verschließt ebenfalls ihren Buntstift und sagt zu ihrer Zeichnung blickend: „So, das bist du.“ Dann schaut sie ihre Tochter an und lächelt. Die Tochter betrachtet das Bild ihrer Mutter und fragt: „Was, die zweite?“ Die Mutter blickt wieder zu ihrer Zeichnung und antwortet: „Ja. Da laufen wir durch den Regen und es gießt und dann lachen wir.“ Sie tippt dabei mit dem Buntstift, den sie in der Hand hält auf ihre Zeichnung, legt ihn daraufhin zur Seite, nimmt einen anderen Buntstift und öffnet ihn. Dann fährt sie fort: „Da machen wir beide Hahaha.“ Sie setzt zum Zeichnen an und fragt ihre Tochter bevor sie zu malen beginnt: „Soll ich das hinschreiben?“ Sie blickt kurz zur Tochter die ihre Frage bejaht. Die Mutter beginnt zu zeichnen.	<ul style="list-style-type: none"> - beschreibt ihre Zeichnung - beantwortet die Frage ihrer T - stellt ihrer T eine Frage zu ihrem Zeichenvorhaben  ♥ <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - verschließt den Buntstift - schaut zu ihrer Zeichnung - schaut ihre T an - lächelt - tippt mit dem Buntstift auf ihre Zeichnung - legt den Buntstift zur Seite - nimmt einen anderen Buntstift - öffnet den Buntstift - setzt zum Zeichnen an 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun - stellt ihrer M eine Frage zu ihrer Zeichnung - bejaht die Frage ihrer M  ♥ <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - verschließt den Buntstift - betrachtet das Bild ihrer M 	<ul style="list-style-type: none"> - M lächelt ihre T an - M beantwortet die Frage ihrer T - M stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben - Blickkontakt <ul style="list-style-type: none"> - M lenkt ihre T vom Zeichnen ab - M beschreibt ihre Zeichnung und regt ihre T damit nicht zum Nachdenken an <ul style="list-style-type: none"> - M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf
11	Die Tochter schaut zu ihrer Zeichnung, lehnt sich zurück und sagt zur Zeichnung ihrer Mutter blickend: „Und ich...“ Sie hört mitten im Satz auf zu sprechen, beugt sich nach vorn, legt ihren Buntstift weg, nimmt einen anderen und fährt fort: „Du, weißt du was?“ Die Mutter verschließt ihren Buntstift, legt ihn weg und stützt ihren Kopf mit dem Arm auf dem Tisch ab. Sie fragt: „Was denn?“ Die Tochter antwortet: „Ich sag dir, was ich bei der Marlene geschrieben habe im Kindergarten.“ Sie öffnet den Buntstift und beginnt zu schreiben. Die Mutter betrachtet die Zeichnung ihrer Tochter und fragt: „Was hast denn geschrieben?“ Nachdem die Tochter einen Buchstaben geschrieben hat fragt ihre Mutter weiter: „Ihren Namen?“ Die Tochter verneint und die Mutter sagt: „Aber du solltest ja jetzt die Zeichnung für das Projekt da fertigzeichnen.“ Die Tochter entgegnet: „Ja, aber ich zeig...“ Sie wird von ihrer Mutter unterbrochen, die mit ihrem Zeigefinger auf ihre Zeichnung tippt und sagt: „Die Situation wo du lustig warst mit mir in Klosterneuburg musst fertigzeichnen.“ Die Tochter schreibt weiter und erwidert: „Ja, aber...“ Sie wird wieder von ihrer Mutter unterbrochen, die sagt: „Das passt jetzt hier nicht rein.“ Die Tochter richtet sich auf, streicht mit ihrem Zeigefinger über ihre Zeichnung und sagt: „Ja, aber das hab ich im Kindergarten geschrieben.“ Die Mutter, noch immer zur Zeichnung blickend, sagt: „Aha, Maaaaia, heißt das.“ Die Tochter verschließt den Buntstift und sagt, ebenfalls zu ihrer Zeichnung blickend: „Nein, nicht Maia.“ Die Mutter entgegnet: „Das heißt aber.“ Die Tochter beugt sich zu ihrer	<ul style="list-style-type: none"> - reagiert auf die Frage ihrer T mit einer Gegenfrage - stellt ihrer T Fragen - weist ihre T auf die Aufgabenstellung hin - unterbricht die Aussage ihrer T - liest das von ihrer T Geschriebene laut vor - widerspricht ihrer T - buchstabiert das von ihrer T Geschriebene - bejaht die Aussage ihrer T  ♥ <ul style="list-style-type: none"> - verschließt den Buntstift - legt den Buntstift weg - stützt ihren Kopf mit dem Arm auf dem Tisch ab 	<ul style="list-style-type: none"> - will etwas sagen, spricht es aber nicht ganz aus - stellt ihrer M eine Frage - beantwortet die Frage ihrer M - verneint die Frage ihrer M - will etwas sagen, wird aber von ihrer M unterbrochen - erläutert ihr Vorhaben - buchstabiert das von ihr Geschriebene - widerspricht ihrer M  ♥ <ul style="list-style-type: none"> - schaut zu ihrer Zeichnung - lehnt sich zurück - schaut zur Zeichnung ihrer M - beugt sich nach vorn 	<ul style="list-style-type: none"> - M reagiert auf die Frage und Aussage ihrer T - M macht ihre T auf die Aufgabenstellung aufmerksam - M geht auf ihre T ein - M lächelt ihre T an - Blickkontakt <ul style="list-style-type: none"> - M unterbricht ihre T mehrmals <ul style="list-style-type: none"> - M möchte ihre T wieder zur Aufgabenstellung zurückführen

	<p>Zeichnung vor, streicht mit ihrem Finger über ihre Zeichnung und sagt: „<i>Nein. M A...</i>“ Die Mutter unterbricht sie und buchstabiert: „<i>M A I A.</i>“ Die Tochter entgegnet: „<i>Nein. Mmmm.</i>“ Die Mutter bejaht und die Tochter fährt fort, während sie mit dem Zeigefinger über das Blatt streicht: „<i>Mmm Mmmama mia.</i>“ Die Mutter tippt mit ihrem kleinen Finger auf die von ihrer Tochter geschriebenen Buchstaben und sagt: „<i>Das ist ein M, ein A, noch ein A, ein I und ein A. Maaia.</i>“ Die Tochter wiederholt: „<i>Maia</i>“, lächelt und schaut ihre Mutter an. Die Mutter lächelt ebenfalls, schaut ihre Tochter an und erwidert: „<i>Ma Aia oder Maaia. Also gut, zeichne schnell noch fertig.</i>“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - betrachtet die Zeichnung ihrer T - tippt mit dem Zeigefinger auf die Zeichnung - tippt mit ihrem kleinen Finger auf die Zeichnung - lächelt - schaut ihre T an 	<ul style="list-style-type: none"> - legt den Buntstift weg - nimmt einen anderen Buntstift - öffnet den Buntstift - beginnt zu schreiben - richtet sich auf - streicht mit dem Zeigefinger über ihre Zeichnung - verschließt den Buntstift - lächelt - schaut ihre M an 	
12	<p>Die Tochter zeichnet weiter und sagt: „<i>Es ist ja schon fertig.</i>“ Die Mutter blickt zur Zeichnung ihrer Tochter und entgegnet: „<i>Ja, aber wo sind wir zwei? Da sind nur Regen und Wolken.</i>“ Die Tochter lehnt sich zurück, verschließt den Buntstift und sagt, während sie auf ihre Zeichnung schaut: „<i>Ja, ja...wir kommen erst hierhin.</i>“ Die Mutter schaut ihre Tochter an und erwidert: „<i>Aha, da sind wir noch gar nicht zu sehen. Das ist auch a gute Idee. Gell? Du hast recht, dann brauchst nicht so viel zu zeichnen. Sehr gut. So. Fertig.</i>“ Die Tochter nimmt währenddessen ihre Zeichnung, steht auf und geht aus dem Raum. Die Mutter nimmt die zuvor angefertigten Zeichnungen, legt sie zusammen und steht ebenfalls auf.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T eine Frage zu ihrer Zeichnung - kommentiert die Antwort ihrer T <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - blickt zur Zeichnung ihrer T - schaut ihre T an - nimmt die zuvor angefertigten Zeichnungen und legt sie zusammen - steht auf 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihre Zeichnung - beantwortet die Frage ihrer M <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - lehnt sich zurück - verschließt den Buntstift - schaut auf ihre Zeichnung - nimmt ihre Zeichnung - steht auf und geht aus dem Raum 	<ul style="list-style-type: none"> - M stellt ihrer T eine Frage zu ihrer Zeichnung - M schaut ihre T an - M lobt ihre T

Beschreibung und Interpretation der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 56 (+)

Sequenz 1

Scaffoldingmomente

M schaut zur U, als sie zu sprechen beginnt

M schaut zur U, nachdem sie die Zeichnung weggeräumt hat

Die Mutter schaut zur Untersuchungsleiterin, als sie zu sprechen beginnt und nachdem sie die Zeichnung weggeräumt hat. Sie signalisiert damit Interesse an der Aufgabenstellung.

M stellt ihrer T eine Frage zur Erklärung der U

M schaut zu ihrer T

Die Tochter ist während der Erklärung der Untersuchungsleiterin hinsichtlich der Aufgabenstellung kurz abgelenkt. Aus diesem Grund fragt sie die Mutter, ob sie die Erklärung der Untersuchungsleiterin verstanden hat. Als die Untersuchungsleiterin die Aufgabenstellung daraufhin nochmals kurz erklärt, schaut die Mutter die Tochter an und vergewissert sich damit vermutlich, ob sie ihr zuhört.

Non-Scaffoldingmomente

M schaut zur Zeichnung und legt sie zur Seite

Während die Untersuchungsleiterin spricht, schaut die Mutter zu ihrer zuvor angefertigten Zeichnung, nimmt sie und legt sie zur Seite.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 2

Scaffoldingmomente

M stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben

Blickkontakt

M lächelt ihre T an

M spricht in der „Wir-Form“

Die Mutter stellt ihrer Tochter folgende Fragen und regt sie damit zum Nachdenken an: „*Das letzte Mal wo war denn das? Hm?*“ oder „*Gestern...gestern hamma, was war denn gestern?*“ Der Mutter fällt ein Ereignis ein und sie fragt: „*Wie ma in Klosterneuburg waren? War das lustig?*“ und weiter „*Ja? Zeichne ma das auf?*“ Sie spricht dabei in der „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe. Mit ihren Fragen signalisiert sie, dass ihr die Meinung ihrer Tochter wichtig ist. Mutter und Tochter halten während des Gesprächs Blickkontakt und sind einander zugewandt. Sie lächeln einander an und signalisieren damit ein liebevolles Miteinander.

Non-Scaffoldingmomente

M lässt ihrer T nicht genug Zeit, um sich selbst ein Ereignis zu überlegen

Die Mutter stellt ihrer Tochter zwar immer wieder Fragen zum gemeinsamen Zeichenvorhaben und bezieht sie mit ein, lässt ihr aber nicht genug Zeit, um selbst über ein Ereignis nachzudenken.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 3

Scaffoldingmomente

M bespricht mit ihrer T das zu zeichnende Ereignis

M schaut ihre T an

Mit der Frage „*Da hats in Klosterneuburg angefangen zu regnen und wir haben da müssen schnell laufen, gell?*“ und mit der Aussage „*Unter eine Brücke laufen, damit wir nicht ganz nass werden.*“ bespricht die Mutter das zu zeichnende Ereignis mit ihrer Tochter und bezieht sie in die Bearbeitung der Aufgabe mit ein. Sie schaut ihre Tochter dabei an und beobachtet ihre Reaktion.

M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit beim Zeichnen

Die Mutter akzeptiert sowohl die Farbenwahl, als auch das Ereignis, das ihre Tochter als erstes zeichnen möchte.

M ist ihrer T gegenüber aufmerksam

Wenn ihre Tochter etwas sagt, dann ist die Mutter ihr gegenüber aufmerksam und geht auf ihre Aussagen ein.

Non-Scaffoldingmomente

M spricht fast alleine über das zu zeichnende Ereignis

Die Mutter spricht fast alleine über das zu zeichnende Ereignis und gibt ihrer Tochter damit nicht die Gelegenheit selbst darüber nachzudenken.

M und T zeichnen getrennt voneinander auf jeweils einem eigenen Blatt

Mutter und Tochter zeichnen jeweils auf einem eigenen Zeichenblatt. Damit ist es der Mutter kaum möglich, ihre Tochter zu beobachten und beim Zeichenvorhaben zu unterstützen. Wenn die Mutter über ihre Zeichnung spricht, dann schaut ihre Tochter zu ihr. Mit der Aussage: „*Zeichne du nur wie du meinst und ich irgendwie, gell?*“ signalisiert sie ihrer Tochter, dass sie getrennt voneinander zeichnen, womit eine gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe nur zum Teil möglich ist.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 4

Scaffoldingmomente

M reagiert auf die Aussage ihrer T

Als die Tochter ihrer Mutter zeigt wie sie eine Wolke zeichnen würde, schaut die Mutter zu ihrer Zeichnung und bestätigt, dass sie es in Ordnung findet, sie sie aber selbst anders zeichnet.

Non-Scaffoldingmomente

M geht nicht auf die Aussage ihrer T ein

M unterbricht die Aussage ihrer T

Als die Tochter etwas sagt, zeichnet die Mutter weiter und reagiert nicht darauf. Die Tochter wiederholt daraufhin ihre Aussage nochmals, wird aber von ihrer Mutter unterbrochen, die über ihre Zeichnung spricht und wiederum nicht auf ihre Aussage eingeht.

Kein Blickkontakt

Mutter und Tochter halten, während sie miteinander sprechen, keinen Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

M konzentriert sich auf ihre Zeichnung

Dass Mutter und Tochter getrennt voneinander zeichnen, könnte das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen. Da die Mutter sich auf ihre Zeichnung konzentriert, könnte sie die Aussage der Tochter nicht wahrnehmen. Der fehlende Blickkontakt könnte sich ebenfalls darauf zurückführen lassen.

Sequenz 5

Scaffoldingmomente

M kommentiert ihr Tun und hält Kontakt zu ihrer T

Kurzer Blickkontakt

Während die Mutter zeichnet, kommentiert sie was sie tut und hält so Kontakt zu ihrer Tochter. Sie bezieht sie mit ein und stellt ihr Fragen zum zu zeichnenden Ereignis. Sie fragt: „...*Da war die Straße, gell?*“ oder „...*Das war da oben wo die Eisenbahn fährt. So war es irgendwie. Stimmt das?*“ Sie schaut ihre Tochter dabei kurz an und wartet ihre Antwort ab. Dabei entsteht ein kurzer Blickkontakt.

M beantwortet die Frage ihrer T

M geht auf die Aussage ihrer T ein

Die Tochter stellt ihrer Mutter eine Frage zu ihrer Zeichnung, die sie ihr umgehend beantwortet. Auch als die Tochter die Zeichnung der Mutter kommentiert, geht die Mutter auf die Aussage ein und erklärt ihr die Zeichnung.

Non-Scaffoldingmomente

M lenkt ihre Tochter von ihrer Zeichnung ab

Während die Mutter zeichnet, kommentiert sie was sie tut und lenkt damit ihre Tochter von ihrer Zeichnung ab. Denn als die Mutter zu sprechen beginnt, wendet sich die Tochter ihr zu und beobachtet sie. Die Tochter kann so an ihrer eigenen Zeichnung nicht weiterzeichnen.

M spricht alleine über das zu zeichnende Ereignis

Die Mutter spricht fast die gesamte Sequenz über alleine über das zu zeichnende Ereignis und erzählt ihrer Tochter was geschehen ist und was sie zeichnet. Sie lässt ihrer Tochter kaum die Möglichkeit ebenfalls darüber nachzudenken, da sie ihr schon alles vorgibt.

Kaum Blickkontakt

Während Mutter und Tochter miteinander sprechen, entsteht kaum Blickkontakt zwischen ihnen. Die Mutter ist nämlich damit beschäftigt ihre Zeichnung anzufertigen und die Tochter beobachtet sie dabei.

Mögliche Einflussfaktoren

M zeichnet eine eigene Zeichnung

Die Mutter ist so damit beschäftigt ihre eigene Zeichnung anzufertigen, dass sie nicht zu merken scheint, dass sie ihre Tochter von ihrer eigenen Zeichnung ablenkt. Dass sie fast alleine über das zu zeichnende Ereignis spricht, könnte ebenfalls daran liegen, dass sie sich auf ihre Zeichnung konzentriert. Das Zeichnen hält sie möglicherweise auch davon ab, Blickkontakt zu ihrer Tochter zu suchen.

Sequenz 6

Scaffoldingmomente

M beantwortet die Frage ihrer T

M lenkt die Aufmerksamkeit der T wieder zum zu zeichnenden Ereignis zurück

M stellt ihrer T eine Frage

Als die Tochter ihrer Mutter eine Frage zur Zeichensituation stellt, die von der Aufgabenstellung ablenkt, beantwortet die Mutter die Frage und lenkt daraufhin ihre Aufmerksamkeit wieder zum zu zeichnenden Ereignis zurück. Sie sagt: „*Da hat sie einfach die Kamera eingeschaltet. Was hab ich angehabt?*“ Mit dieser Frage regt sie ihre Tochter auch zum Nachdenken an.

Non-Scaffoldingmomente

Kein Blickkontakt

In dieser Sequenz entsteht, während Mutter und Tochter miteinander sprechen, kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf

Der fehlende Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Mutter eine eigene Zeichnung anfertigt und sich darauf konzentriert.

Sequenz 7

Scaffoldingmomente

M geht auf die Aussage ihrer T ein

Als die Tochter etwas sagt, reagiert die Mutter darauf und stellt ihrer Tochter Fragen. Als sie diese bejaht, sagt sie: „*Ja, wir sind so schnell gerannt und du hast so gelacht...*“

Non-Scaffoldingmomente

Kein Blickkontakt

Während Mutter und Tochter miteinander sprechen, entsteht kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf

Auch in dieser Sequenz könnte das getrennte Zeichnen ein Grund für den fehlenden Blickkontakt sein.

Sequenz 8

Scaffoldingmomente

M reagiert auf die Aussagen ihrer T

Die Tochter fordert ihre Mutter dazu auf, sich ihre Zeichnung anzuschauen. Die Mutter blickt daraufhin kurz hoch und betrachtet sie. Die Tochter kommentiert ihr weiteres Zeichenvorhaben und sagt: „...*jetzt wird es wieder blau.*“, woraufhin ihre Mutter antwortet: „*Ja. Es ist dann ganz schnell gegangen, gell?*“

M lässt ihrer T die Wahl beim Zeichnen

Die Mutter lässt ihrer Tochter mit dem Satz: „*Oder zeichne nur dich. Kannst auch.*“ die Wahl darüber was sie als nächstes zeichnen könnte und revidiert damit ein wenig die zuvor gemachte Zeichenvorgabe.

Non-Scaffoldingmomente

M gibt ihrer T eine Zeichenvorgabe

Mit dem Satz: „*Und dann zeichne uns zwei noch.*“ gibt die Mutter ihrer Tochter vor, was sie als nächstes zeichnen soll und nimmt damit den weiteren Zeichenschritt der Tochter vorweg.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 9

Scaffoldingmomente

M beantwortet die Fragen ihrer T

Als die Tochter ihrer Mutter Fragen stellt, beantwortet sie ihr diese umgehend.

Non-Scaffoldingmomente

M lenkt ihre T von der Aufgabe ab

Als die Mutter eine Kinderstimme hört, sagt sie: „*Der Daniel sagt immer autsch, autsch.*“ Mit dieser Aussage lenkt sie ihre Tochter von der Aufgabe ab. Die Tochter konzentriert sich nämlich auf diese Aussage und stellt ihrer Mutter zwei Fragen, die nicht zur Aufgabe passen.

Kein Blickkontakt

Während des Gesprächs zwischen Mutter und Tochter, entsteht kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf

Auch in dieser Sequenz könnte das getrennte Zeichnen ein Grund für den fehlenden Blickkontakt sein.

Sequenz 10

Scaffoldingmomente

M lächelt ihre T an

Die Mutter zeigt ihrer Tochter ihre Zeichnung und sagt: „*So, das bist du.*“ Als sie das sagt, schaut sie ihre Tochter an und lächelt.

M beantwortet die Frage ihrer T

Die Tochter stellt der Mutter eine Frage zu ihrer Zeichnung, die sie umgehend beantwortet.

M stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben

Bevor die Mutter zu zeichnen beginnt, fragt sie ihre Tochter, ob sie mit ihrem Zeichenvorhaben einverstanden ist.

Blickkontakt

Während des Gesprächs schauen Mutter und Tochter einander an und es entsteht Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M lenkt ihre T vom Zeichnen ab

M beschreibt ihre Zeichnung und regt ihre T damit nicht zum Nachdenken an

Die Mutter beschreibt ihre Zeichnung und lenkt damit ihre Tochter von ihrem Bild ab. Sie spricht fast alleine über das zu zeichnende Ereignis und ermöglicht ihrer Tochter damit nicht selbst darüber nachzudenken.

Mögliche Einflussfaktoren

M zeichnet eine eigene Zeichnung und konzentriert sich darauf

Die Mutter ist so mit ihrer eigenen Zeichnung beschäftigt, dass sie nicht zu merken scheint, dass sie ihre Tochter von ihrer eigenen Zeichnung ablenkt. Dass sie fast alleine über das zu zeichnende Ereignis spricht, könnte ebenfalls daran liegen, dass sie sich auf ihre Zeichnung konzentriert.

Sequenz 11

Scaffoldingmomente

M reagiert auf die Frage und Aussage ihrer T

M macht ihre T auf die Aufgabenstellung aufmerksam

M geht auf ihre T ein

Die Tochter möchte ihrer Mutter zeigen was sie im Kindergarten geschrieben hat. Die Mutter reagiert darauf und interessiert sich dafür. Sie macht allerdings ihre Tochter mehrmals darauf aufmerksam, dass dies nicht zur Aufgabenstellung passt und versucht ihre Aufmerksamkeit wieder auf die Aufgabe zu lenken. Als sie merkt, dass es ihrer Tochter wichtig ist ihr zu zeigen was sie geschrieben hat und sie sich nicht davon abbringen lässt, geht sie darauf ein und lässt die Ablenkung zu.

Blickkontakt

Während des Gesprächs halten Mutter und Tochter Blickkontakt.

M lächelt ihre T an

Nachdem die Tochter ihrer Mutter gezeigt hat was sie im Kindergarten geschrieben hat, führt die Mutter sie wieder mit dem Satz: „...Also gut, zeichne schnell noch fertig.“ zur Aufgabe zurück. Dabei lächelt sie ihre Tochter an.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht ihre T mehrmals

Während die Tochter ihrer Mutter erzählen möchte was sie im Kindergarten geschrieben hat, wird sie von ihr mehrmals unterbrochen und auf die Aufgabenstellung aufmerksam gemacht.

Mögliche Einflussfaktoren

M möchte ihre T wieder zur Aufgabenstellung zurückführen

Die Mutter möchte ihre Tochter wieder zur Aufgabenstellung zurückführen, was ein möglicher Grund dafür sein könnte, dass sie ihre Tochter in ihren Aussagen unterbricht.

Sequenz 12

Scaffoldingmomente

M stellt ihrer T eine Frage zu ihrer Zeichnung

M schaut ihre T an

Als die Tochter meint sie wäre mit ihrer Zeichnung schon fertig, fragt sie die Mutter: „Ja, aber wo sind wir zwei? Da sind nur Regen und Wolken.“ Mit dieser Frage zeigt die Mutter Interesse an der Zeichnung ihrer Tochter und regt sie zum Nachdenken an. Sie schaut ihre Tochter dabei an.

M lobt ihre T

Die Tochter erklärt ihrer Mutter ihr Bild und ihre Zeichenidee, woraufhin sie ihre Mutter für ihre Idee lobt.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.








Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Qualitative Videoanalyse ID 101 (-)

Es wird ein Mutter-Sohn-Paar analysiert, das ein negatives Ereignis (-) als Zeichenthema hat.

Tabellarische Darstellung ID 101 (-)

S.nr.	Beschreibung des Interaktionsverlaufs auf verbaler und nonverbaler Ebene	Fokus auf die Mutter	Fokus auf das Kind	Scaffolding-/ Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren
1	Mutter und Sohn sitzen nebeneinander auf einer Eckbank an einem Tisch. Vor ihnen liegen Zeichenblätter und Buntstifte. Die Mutter streicht ihrem Sohn mit dem Handrücken über die Wange, den anderen Arm stützt sie mit dem Ellbogen am Tisch ab, wobei ihre Hand zu einer Faust geballt ihren Mund verdeckt. Der Sohn stützt beide Arme am Tisch ab und hält einen Buntstift in der Hand. Zwischen Mutter und Sohn steht der jüngere Sohn der Mutter. Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, stützt die Mutter ihre Hand, mit der sie zuvor die Wange ihres Sohnes berührt hat auf dem Tisch ab und schaut zur Untersuchungsleiterin. Der Sohn blickt auch kurz zur Untersuchungsleiterin, schaut dann zu dem Buntstift, den er in der Hand hält und öffnet ihn. Die Untersuchungsleiterin sagt: „Man is bös aufeinander oder dann ist halt der Tobias manchmal traurig oder wütend oder die Mama ist traurig und wütend. Und jetzt möchte ich von euch, dass ihr gemeinsam überlegt, ob euch so ein Ereignis in der Familie einfällt, wo der Tobias oder die Mama sehr wütend war oder eben sehr traurig war und dann dieses Ereignis einfach aufzeichnet. Ihr habts dafür eben fünf Minuten, fünf bis zehn Minuten Zeit.“ Während die Untersuchungsleiterin spricht, schaut die Mutter kurz zu ihrem Sohn und dann wieder zu ihr. Sie schaut immer wieder gerade aus oder zur Untersuchungsleiterin und wirkt verunsichert. Kurz bevor die Untersuchungsleiterin zu sprechen aufhört, verdreht die Mutter einen Moment lang die Augen und atmet hörbar aus. Es wirkt, als würde sie die Zeitangabe als zu gering erachten. Der Sohn schaut immer wieder zur Untersuchungsleiterin, während sie spricht, blickt jedoch größtenteils zum Tisch, auf dem er ein Zeichenblatt hervorholt und die Buntstifte betrachtet.	 ♥ <ul style="list-style-type: none"> - streicht ihrem S³⁶ mit dem Handrücken über die Wange - stützt ihren Arm am Tisch ab - ihre Hand verdeckt den Mund - stützt die Hand am Tisch ab - schaut zur U - schaut kurz zu ihrem S - schaut gerade aus - wirkt verunsichert - verdreht die Augen - atmet hörbar aus 	 ♥ <ul style="list-style-type: none"> - stützt beide Arme am Tisch ab - hält einen Buntstift in der Hand - blickt kurz zur U - schaut zum Buntstift - öffnet den Buntstift - schaut immer wieder zur U - blickt größtenteils zum Tisch - holt ein Zeichenblatt hervor - betrachtet die Buntstifte 	<ul style="list-style-type: none"> - M streicht ihrem S mit dem Handrücken über die Wange - M schaut zur U, als sie zu sprechen beginnt und wirkt aufmerksam - M wirkt verunsichert - M scheint die Zeitvorgabe als zu gering zu erachten
2	Nachdem die Untersuchungsleiterin fertiggesprochen hat, blickt die Mutter zu ihrem Sohn und sagt: „Tobias.“ Die Untersuchungsleiterin tritt währenddessen an den Tisch heran und sagt: „Kommst du her Sebastian?“ Sie spricht damit den jüngeren Sohn der Mutter an, der sie jedoch nur anschaut. Die Mutter sagt daraufhin: „Nehmen Sie ihn einfach runter.“ Sie schiebt ihren jüngeren Sohn von sich weg und die Untersuchungsleiterin nimmt ihn auf den Arm und sagt: „So. Komm her.“ Währenddessen blickt der Sohn kurz hoch, schaut aber gleich wieder zum Tisch und beginnt zu malen.	 <ul style="list-style-type: none"> - spricht den Namen ihres S aus - spricht mit der U  ♥ <ul style="list-style-type: none"> - blickt zu ihrem S - schiebt ihren jüngeren S von sich weg 	 ♥ <ul style="list-style-type: none"> - blickt kurz hoch - blickt zum Tisch - beginnt zu malen 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zu ihrem S und spricht ihn an - M wendet sich von ihrem S ab - M wird von ihrem jüngeren S und der U abgelenkt
3	Die Mutter schaut wieder ihren Sohn an und fragt: „Tobias?“ Der Sohn bejaht und die Mutter fährt fort: „Wann warst denn wütend auf mich oder wann war ich wütend auf dich? Kannst dich noch erinnern?“ Der Sohn schaut zu seiner Mutter und nickt. Die Mutter fragt daraufhin: „Wann denn? Wann bin ich wütend auf dich oder wann bist du wütend auf mich?“ Während sie das fragt, fängt sie einen Buntstift auf, der fast vom Tisch gerollt wäre, verschließt ihn und schaut wieder zu ihrem Sohn. Der Sohn lächelt	 <ul style="list-style-type: none"> - fragt ihren S, ob ihm ein Ereignis einfällt - wiederholt ihre Frage - vergewissert sich, ob sie den Zeitpunkt, den ihr S genannt hat, 	 <ul style="list-style-type: none"> - nennt den Zeitpunkt des Ereignisses, das ihm eingefallen ist - bejaht die Frage seiner M - stellt seiner M eine Frage zum Ereignis 	<ul style="list-style-type: none"> - M fragt ihren S, ob ihm ein Ereignis einfällt - Blickkontakt - M stellt ihrem S Fragen, die ihn zum Nachdenken anregen

³⁶ steht in weiterer Folge für Sohn

	<p>und sagt: „Vor einem Monat.“ Die Mutter erwidert: „Vor einem Monat?“ Der Sohn bejaht. Die Mutter wirkt ernst und fragt: „Und was war da?“ Der Sohn verschließt den Buntstift, den er gerade in der Hand hält und fragt: „Was hast, was hab ich gemacht?“ Die Mutter erwidert: „Wieso sollst du was gmacht haben, vielleicht hab ich was gmacht?“ Der Sohn antwortet: „Hast du die Sachen einfach von, einfach meine meine Spielsocke weggsschmissen?“ Die Mutter fragt erstaunt und lächelt: „Weggsschmissen hab ichs?“ Der Sohn erwidert zunächst etwas Unverständliches und fragt dann: „Viel-leicht?“ Die Mutter entgegnet lächelnd: „Soll ichs wegwerfen?“ Der Sohn schüttelt den Kopf und sagt: „Nein.“</p>	<p>stimmt</p> <ul style="list-style-type: none"> - fragt ihren S welches Ereignis ihm eingefallen ist - stellt ihrem S Gegenfragen zum Ereignis - vergewissert sich, ob sie die Frage ihres S richtig verstanden hat <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut ihren S an - fängt einen Buntstift auf - verschließt den Buntstift - erwidert das Lächeln ihres S nicht - wirkt ernst - lächelt - wirkt erstaunt 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt seiner M Fragen zum Zeichenvorhaben - sagt etwas Unverständliches - verneint die Frage seiner M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zu seiner M - nickt - lächelt - verschließt den Buntstift - schüttelt den Kopf 	<ul style="list-style-type: none"> - M lässt ihrem S genug Zeit zum Nachdenken - M geht auf ihren S ein <ul style="list-style-type: none"> - M erwidert das Lächeln ihres S nicht - M wirkt ernst
4	<p>Die Mutter lacht kurz, setzt zum Sprechen an, wird aber von ihrem Sohn unterbrochen, der fragt: „Gibst du mir gelb?“ Die Mutter gibt ihm den gelben und einen braunen Buntstift und sagt zu ihrem Sohn blickend: „Bin ich böse auf dich, wenn du nicht folgst?“ Der Sohn schüttelt den Kopf, gibt einen verneinenden Laut von sich und sagt lächelnd, während er einen Buntstift wegräumt: „Ich bin auf dich böse.“ Die Mutter fragt daraufhin: „Bist du auf mich böse? Warum bist du auf mich böse?“ Der Sohn schaut zum Tisch und sagt: „Weil du meine Sachen immer weghaust.“ Die Mutter öffnet ihre Augen ganz weit und fragt erstaunt, während ihr Sohn zu zeichnen beginnt: „Ich hau deine Sachen weg? Ich sag, dass ichs tu, aber gmacht hab ichs noch nicht. Wenn du nicht aufräumst, dann streiten wir immer. Schau, zeichnen wir ein großes Kinderzimmer?“ Sie berührt dabei mit der Hand die Zeichnung ihres Sohnes. Er entgegnet zunächst einen verneinenden Laut und sagt dann: „Ich mal da grad etwas anderes.“ Die Mutter verschließt ihre Augen und lacht leise. Sie wirkt etwas verunsichert und ratlos und sagt: „Ehm...wir sollen aber...schau da drüben ist eine Kamera und da sollen wir etwas zeichnen zusammen.“ Während sie das sagt, zeigt sie mit ihrem kleinen Finger zur Kamera und blickt kurz in sie hinein. Der Sohn zeichnet weiter, blickt dann kurz in die Kamera und erwidert: „So?“ Die Mutter sagt: „Schau, da nehmen wir ein frisches Blatt. Das kannst dann nachher weiterzeichnen.“ Sie nimmt die Zeichnung ihres Sohnes und möchte sie zur Seite legen. Ihr Sohn hält sie aber fest und sagt: „Nein. Ich mag das fertigzeichnen.“ Er verschließt den Buntstift, den er in der Hand hält und die Mutter schaut ihm dabei lächelnd zu. Sie nimmt daraufhin einen Buntstift und sagt: „Dann fang ich inzwischen einmal an, komm.“</p>	<p>☞</p> <ul style="list-style-type: none"> - setzt zum Sprechen an - wird von ihrem S unterbrochen - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - geht auf die Aussage ihres S ein - nennt ein anderes Ereignis - nennt einen Zeichenvorschlag - erklärt ihrem S die Aufgabe - erklärt ihrem S ihr Vorhaben <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - lacht kurz - gibt ihrem S Buntstifte - schaut zu ihrem S - öffnet ihre Augen ganz weit - wirkt erstaunt - berührt die Zeichnung des S - verschließt ihre Augen - lacht leise - wirkt verunsichert und ratlos - zeigt mit ihrem kleinen Finger zur Kamera - blickt kurz in die Kamera - nimmt die Zeichnung ihres S - schaut ihrem S zu - lächelt - nimmt einen Buntstift 	<p>☞</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterbricht die Aussage seiner M mit einer Frage - gibt einen verneinenden Laut von sich - beantwortet die Fragen seiner M - stellt seiner M eine Frage zum Zeichenvorhaben - verneint die Aussage seiner M - erklärt sein Vorhaben <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schüttelt den Kopf - lächelt - räumt die Buntstifte weg - schaut zum Tisch - zeichnet - blickt kurz in die Kamera - hält seine Zeichnung fest - verschließt den Buntstift 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zu ihrem S - M bespricht mit ihrem S ein Ereignis und regt ihn zum Nachdenken an - M geht auf die Aussagen ihres S ein - M erklärt ihrem S die Aufgabenstellung <ul style="list-style-type: none"> - M bestimmt das zu zeichnende Ereignis - M wirkt verunsichert und ratlos <ul style="list-style-type: none"> - S folgt nicht der Aufgabenstellung

5	<p>Der Sohn erwidert: „Kannst von mir eins ausborgen.“ Die Mutter berührt mit einer Hand den Tisch und sagt: „Danke. Darf ich amal das Blatt da nehmen? Drunter?“ Der Sohn bejaht und die Mutter fragt zu ihrem Sohn blickend: „Was zeichne ma denn? Mama kann so überhaupt nicht zeichnen.“ Während die Mutter zum Zeichnen ansetzt, fragt der Sohn: „Kannst du mir ein ein ein ein ein ein Nashorn zeichnen? Hm?“ Er zeigt dabei mit seinem Zeigefinger neben sich auf den Boden. Die Mutter antwortet, während sie zeichnet: „Ein Nashorn? Nein. Die Mama kann so gut wie überhaupt nicht zeichnen.“ Der Sohn schaut zur Zeichnung der Mutter und fragt: „Was kannst du zeichnen?“ Die Mutter zeichnet weiter und antwortet: „Ich probier mal ein Kinderzimmer zu zeichnen.“ Der Sohn erwidert: „So geht ein Kinderzimmer?“ Die Mutter antwortet: „Na mal schau, ob ichs hinkrieg. Wo da hinten dein Bett steht.“ Der Sohn fragt daraufhin: „Das ist ein Bett?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - beantwortet die Fragen ihres S ☞ ♥ - berührt mit einer Hand den Tisch - blickt zu ihrem S - setzt zum Zeichnen an - zeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> - erwidert die Aussage seiner M - bejaht die Fragen seiner M - stellt seiner M Fragen zum Zeichenvorhaben ☞ ♥ - zeigt mit dem Zeigefinger auf den Boden - schaut zur Zeichnung seiner M 	<ul style="list-style-type: none"> - M versucht ihren S für die Aufgabe zu interessieren - M spricht in der „Wir-Form“ - M schaut ihren S an - M geht auf die Fragen ihres S ein - M geht auf den Zeichenvorschlag des S nicht ein - M erwähnt, dass sie nicht zeichnen kann
6	<p>Die Mutter bejaht und der Sohn fragt: „Sind das neue Stiften?“ Die Mutter antwortet, noch immer weiterzeichnend: „Die gehen recht gut die Stifte, hm? Und wo da herunten am Boden... auf die Wand könn ma ein Bild machen, hm?“ Der Sohn beginnt auf seinem Blatt zu malen und fragt: „Auf der Wand könn ma malen?“, woraufhin die Mutter antwortet: „Ja, auf der Wand darf ma ausnahmsweise malen. Da mach ma...“ Sie wird von ihrem Sohn unterbrochen, der sagt: „Schau ich hab da zugesperrt.“ Er schaut zu seiner Mutter und als sie nicht reagiert, sagt er: „Schau ich hab da...“ Er hält seine Faust zum Mund und spricht etwas Unverständliches weiter. Die Mutter schaut zu ihrem Sohn, verschließt ihren Buntstift, legt ihn zur Seite und fragt: „Du hast das Bett zugesperrt? Das soll ein Bett sein, hm? Ist nicht eindeutig, gell?“ Der Sohn entgegnet: „Das kommt so her, das soll doch so sein.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bejaht die Frage ihres S - geht auf die Frage ihres S ein - bringt einen Zeichenvorschlag - beantwortet die Frage ihres S - wird von ihrem S unterbrochen - reagiert nicht auf die Aussage ihres S - reagiert auf die Aussage ihres S - stellt ihrem S Fragen zur Zeichnung ☞ ♥ - zeichnet - reagiert nicht auf die Aussage ihres S - schaut zu ihrem S - verschließt ihren Buntstift und legt ihn zur Seite 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt seiner M Fragen - unterbricht die Aussage seiner M - erklärt seine Zeichnung - sagt etwas Unverständliches - beantwortet nicht die Fragen seiner M ☞ ♥ - beginnt zu malen - schaut zu seiner M - hält seine Faust zum Mund 	<ul style="list-style-type: none"> - M geht auf die Fragen ihres S ein - M spricht in der „Wir-Form“ - M versucht ihren S für die Aufgabe zu interessieren - kurzer Blickkontakt - M reagiert nicht auf die Aussage ihres S - kaum Blickkontakt - M ist auf ihre Zeichnung konzentriert
7	<p>Er schlägt mit einer Hand auf den Tisch und die Mutter sagt, während sie weiterzeichnet: „Schau mal, ich seh da was am Boden was mich immer ärgert. Seh ma jetzt auch wieder in deinem Zimmer.“ Der Sohn beißt in seine Hand und erwidert etwas Unverständliches. Die Mutter fährt daraufhin fort: „Weil wir immer diskutieren drüber. Du bist jetzt amal draußen. Du musst jetzt zeichnen. Zeichne da ein paar Spielsachen am Boden, hm? Was hältst denn davon?“ Während sie das sagt, tippt sie mit dem Buntstift, den sie in ihrer Hand hält, auf die Zeichnung. Der Sohn zeichnet etwas und setzt zum Sprechen an. Er wird jedoch von seiner Mutter unterbrochen, die ihn ernst anschaut und fragt: „Lässt du immer alles am Boden liegen?“ Sie zieht ihre Augenbrauen hoch und lächelt. Ihr Sohn schaut zu ihr und nickt ebenfalls lächelnd. Daraufhin fragt die Mutter lächelnd: „Ja?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt ihre Zeichnung - bringt einen Zeichenvorschlag - fragt ihren S, ob der Zeichenvorschlag für ihn passt - unterbricht die Aussage ihres S - stellt ihrem S eine Frage zum Zeichenvorhaben ☞ ♥ - zeichnet - tippt mit dem Buntstift auf die Zeichnung - schaut ihren S ernst an - zieht die Augenbrauen hoch 	<ul style="list-style-type: none"> - sagt etwas Unverständliches - setzt zum Sprechen an - wird von seiner M unterbrochen ☞ ♥ - schlägt mit einer Hand auf den Tisch - beißt in seine Hand - zeichnet - schaut zu seiner M - nickt - lächelt 	<ul style="list-style-type: none"> - M fragt ihren S, ob er mit der Zeichenvorgabe einverstanden ist - M lächelt - Blickkontakt - M betont die Pflicht der Aufgabe - M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe - M spricht nicht in der „Wir-Form“ - M unterbricht die Aussage ihres S - M schaut ihren S ernst an - S folgt nicht der Aufgabenstellung

		- lächelt		
8	<p>Der Sohn erwidert: „Kannst du noch etwas malen?“ Die Mutter erwidert: „Na probier doch ein paar Spielsachen. Mal ma zusammen.“ Der Sohn entgegnet: „Kann ich das nicht. Kannst du Regentropfen malen?“ Er fährt dabei mit seinem Buntstift über seine Zeichnung und die Mutter fragt: „Regentropfen? Habt ihr das im Kindergarten gemacht?“ Der Sohn verneint und fragt, während die Mutter zum Zeichnen ansetzt: „Malst du Spielsachen?“ Die Mutter schaut ihren Sohn an und antwortet: „Ja, ich probier Spielsachen am Boden. Probierst du auch mit Spielsachen am Boden zu zeichnen?“ Der Sohn verneint und schüttelt den Kopf. Die Mutter fragt daraufhin: „Wieso nicht?“ Er schaut zur Zeichnung und antwortet: „Du, du alleine.“ Die Mutter entgegnet: „Du kannst aber besser zeichnen als ich, hm?“ Der Sohn fährt mit dem Buntstift über seine Zeichnung und sagt: „Ich mag das lieber fertigmachen.“ Die Mutter erwidert: „Das kannst nachher weiterzeichnen.“ Der Sohn schaut zu seiner Zeichnung und sagt: „Nein, nein, nein, nein, nein, nein, das mach ich lieber jetzt fertig.“ Die Mutter blickt zu ihrem Sohn und sagt: „Du, aber wir sollen jetzt etwas gemeinsam zeichnen. Das wär die Aufgabenstellung.“ Der Sohn beißt auf die Verschlusskappe des Buntstifts, überlegt kurz, schaut zu seiner Mutter und sagt: „Ok, dann tu ma zeichnen.“</p>	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Fragen ihres S - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - reagiert auf die Aussagen ihres S - erklärt ihrem S die Aufgabe <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - setzt zum Zeichnen an - schaut ihren S an 	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellt seiner M Fragen zum Zeichenvorhaben - geht auf die Aussage seiner M ein - verneint die Fragen seiner M - beantwortet die Fragen seiner M - geht auf die Aussage seiner M ein <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - fährt mit dem Buntstift über seine Zeichnung - schüttelt den Kopf - schaut zur Zeichnung - beißt auf die Verschlusskappe des Buntstifts - überlegt kurz - schaut zu seiner M 	<ul style="list-style-type: none"> - M versucht ihren S zum Zeichnen zu motivieren - M spricht in der „Wir-Form“ - M geht auf die Frage und die Aussagen ihres S ein - Blickkontakt - M weist ihren S auf die Aufgabenstellung hin
9	<p>Er wendet sich seiner Mutter zu, tippt auf ihre Zeichnung und fragt: „Was ist das?“ Die Mutter zieht kurz ihre Schulter hoch und fragt: „Ein Fenster?“ Der Sohn gibt einen verneinenden Laut von sich und die Mutter erwidert: „Was ist es denn?“ Sie schaut ihren Sohn an, der eine verschnupfte Nase zu haben scheint und nachdem er kurz zu seiner Mutter schaut, zu zeichnen beginnt. Die Mutter sagt: „Musst einmal Nase putzen.“ Der Sohn zeichnet weiter und sagt: „So.“ Die Mutter betrachtet seine Zeichnung und erwidert: „Wow! Und was ist das?“ Sie schaut ihren Sohn an, der langsam und überlegend sagt: „Ein Boot.“ Die Mutter möchte weiterzeichnen, wird jedoch von ihrem Sohn daran gehindert, der an derselben Stelle wie sie malt. Die Mutter erwidert: „Ein Boot. Darf ich da unten ein bissi weiterzeichnen?“ Sie schaut kurz ihren Sohn an, der zur Seite blickt und folgendes antwortet: „Spielsachen sind da, Spielsachen?“ Die Mutter zeichnet weiter und sagt: „Noch zu wenig Gerümpel. Na dann probier auch amal einen Ball hinzuzeichnen. Kannst du das?“</p>	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage ihres S - stellt ihrem S Fragen zur Zeichnung - spricht die verschnupfte Nase ihres S an - bewundert die Zeichnung ihres S - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - geht nicht auf die Frage ihres S ein <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - zieht kurz ihre Schulter hoch - schaut ihren S an - betrachtet die Zeichnung ihres S - wird von ihrem S am Zeichnen gehindert - unterbricht ihren S beim Zeichnen - zeichnet - geht nicht auf die Frage ihres S ein 	<p>☹</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellt seiner M Fragen zur Zeichnung - gibt einen verneinenden Laut von sich - beantwortet langsam die Frage seiner M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - wendet sich seiner M zu - tippt auf die Zeichnung seiner M - scheint eine verschnupfte Nase zu haben - schaut zu seiner M - zeichnet - überlegt - blickt zur Seite - wird von seiner M beim Zeichnen unterbrochen 	<ul style="list-style-type: none"> - M bewundert und ist interessiert an der Zeichnung ihres S - M regt ihren S zum Nachdenken an - M schaut ihren S an - kurzer Blickkontakt - M unterbricht ihren S beim Zeichnen - M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe - M verwendet nicht die „Wir-Form“ - M geht nicht auf die Frage ihres S ein - M ist auf ihre Zeichnung konzentriert

10	<p>Der Sohn blickt noch immer zur Seite und scheint seinen jüngeren Bruder und die Untersuchungsleiterin beim Spielen zu beobachten. Er antwortet: „Ich kann keinen Ball.“ Die Mutter fährt fort und blickt kurz zu ihrem Sohn: „Ein paar schöne Bälle. Was hat denn der Tobias für Spielsachen? Weißt du das noch?“ Der Sohn wendet sich wieder seiner Mutter und der Zeichnung zu und fragt: „Was?“ Die Mutter wiederholt, während sie weiterzeichnet: „Weißt du noch was du für Spielsachen hast?“ Der Sohn betrachtet die Zeichnung, tippt mit dem Buntstift, den er in der Hand hält, auf das Blatt und erwidert: „Ehm...Bin ich das?“ Die Mutter schaut zu ihrem Sohn und antwortet: „Das ist ein Ball. Dich kann ich nicht zeichnen.“ Der Sohn klopft mit dem Buntstift auf den Tisch und fragt, noch immer zur Zeichnung blickend: „Wo bin ich?“ Die Mutter schaut kurz zur Zeichnung, tippt mit einem Finger darauf und sagt: „Du stehst grad vorm Zimmer, bei der Türe und schaust wieder in dein Chaos hinein.“ Der Sohn überlegt kurz und sagt dann zur Zeichnung blickend: „Ich, ich mal ein Motorrad.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - wiederholt ihre Frage - beantwortet die Fragen ihres S <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - blickt kurz zu ihrem S - schaut zu ihrem S - schaut kurz zur Zeichnung - tippt mit dem Finger auf die Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage seiner M - versteht die Frage seiner M nicht und fragt sie danach - beantwortet nicht die Frage seiner M - stellt seiner M Fragen zur Zeichnung - sagt, was er als nächstes zeichnet <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - blickt zur Seite - scheint seinen Bruder und die U zu beobachten - wendet sich seiner M und der Zeichnung zu - betrachtet die Zeichnung - tippt mit dem Buntstift auf das Blatt - klopft mit dem Buntstift auf den Tisch - überlegt kurz 	<ul style="list-style-type: none"> - M regt ihren S zum Nachdenken an - M geht auf die Fragen ihres S ein - M schaut zu ihrem S
11	<p>Die Mutter schaut ihren Sohn an und erwidert: „Dann mal ein Motorrad. Kannst ja auch.“ Während sie wieder zu malen beginnt, sagt ihr Sohn: „Malst du das...“ Er wird von seiner Mutter unterbrochen, die sagt: „Was hier Autos, Autos, Autos hamma viele...“ Ihr Sohn malt auch weiter, unterbricht sie ebenfalls und sagt laut: „Mama, Mama, kannst du mir hier ein Auto malen?“ Die Mutter antwortet: „Ein Auto soll es werden?“ Sie malt an seiner Zeichnung weiter und der Sohn beobachtet sie und fragt: „So ein schnelles Auto ist das?“ Die Mutter antwortet: „Ganz ein schnelles Auto ist das.“ Sie hört zu zeichnen auf, verschließt den Buntstift und der Sohn fragt: „Ist das eine Raketeauto?“ Die Mutter blickt zur Zeichnung, nickt, öffnet einen neuen Buntstift und sagt: „Ja, das ist ein Raketenauto.“ Der Sohn blickt auch zur Zeichnung und erwidert: „Ok.“ Bevor die Mutter zu zeichnen beginnt, sagt sie: „Dann mal ma noch ein paar Autos, hm? Hilfst du mir auch? Machst auch ein Auto?“ Der Sohn bejaht und die Mutter fährt fort: „Dann mach ma zwei Kugeln. Zumindest erkennen kann mans. Es könnte eines sein.“ Die Mutter verschließt ihren Buntstift, richtet sich auf, betrachtet die Zeichnung ihres Sohnes und sagt: „Hey! Wow, was wird das?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reagiert auf die Aussage ihres S - unterbricht die Aussage ihres S - kommentiert die Zeichnung - wird von ihrem S unterbrochen - geht auf die Bitte ihres S ein - beantwortet die Fragen ihres S - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - ermuntert ihren S etwas zu malen - lobt ihren S - stellt ihrem S eine Frage zur Zeichnung <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut ihren S an - beginnt zu malen - malt an der Zeichnung ihres S weiter - hört zu zeichnen auf - verschließt den Buntstift - blickt zur Zeichnung - nickt - öffnet einen neuen Buntstift 	<ul style="list-style-type: none"> - beginnt zu sprechen - wird von seiner M unterbrochen - unterbricht die Aussage seiner M - bittet seine M etwas für ihn zu malen - stellt seiner M Fragen zu ihrer Zeichnung - reagiert auf die Antwort seiner M - bejaht die Fragen seiner M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - malt - beobachtet seine M - blickt zur Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - M ermuntert ihren S seinen Zeichenvorschlag zu malen - M geht auf ihren S ein - M verwendet die „Wir-Form“ - M fragt, ob die Zeichenvorgabe für ihren S passt - M motiviert ihren S zum gemeinsamen Zeichnen - M bewundert die Zeichnung ihres S <p>- S beteiligt sich an der Aufgabe</p> <p>- M unterbricht die Frage ihres S</p> <p>- M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe</p> <p>- kein Blickkontakt</p> <p>- M konzentriert sich auf ihre Zeichnung</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - richtet sich auf - betrachtet die Zeichnung ihres S 		
12	<p>Der Sohn richtet sich auf, schaut zu seiner Mutter und sagt: „<i>Es wird ein, eine ...</i>“ Danach folgt etwas Unverständliches. Die Mutter schaut ihn ebenfalls an und erwidert leicht lächelnd: „<i>Aha.</i>“ Der Sohn schaut wieder zur Zeichnung und sagt: „<i>Das wird ein, das wird ein Regenschirm.</i>“ Die Mutter beginnt wieder zu zeichnen und fragt: „<i>Ein Regenschirm wird das?</i>“ Der Sohn zeichnet nun ebenfalls und bejaht. Die Mutter fragt weiter: „<i>Der Regenschirm vom Kinderwagen, den du mir entführt hast?</i>“ Der Sohn gibt einen verneinenden Ton von sich und sagt: „<i>Das ist ein Schießgewehr. Schau, das ist ein Schießgewehr.</i>“ Die Mutter legt ihre Stirn in Falten, verzieht ihr Gesicht, schaut zu ihrem Sohn und sagt erstaunt: „<i>Du hast aber gar kein Schießgewehr.</i>“ Der Sohn zeichnet weiter und entgegnet: „<i>Oh, doch.</i>“ Die Mutter zeichnet ebenfalls weiter und sagt in einem abschätzigen Ton: „<i>Nein.</i>“ Der Sohn tippt mit dem Buntstift auf seine Zeichnung und sagt laut: „<i>Schau.</i>“ Die Mutter zeichnet weiter, schaut kaum hoch und sagt ironisch mit leiser, unterdrückter Stimme: „<i>Super.</i>“ Der Sohn erwidert: „<i>Ich mal nur ein Schießgewehr und du malst Autos. Kann leider keine Autos machen.</i>“ Die Mutter richtet sich auf, schaut zu ihrem Sohn und sagt: „<i>Könntest aber Bausteine, Legobausteine probieren? Tobias?</i>“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - regiert auf die Antwort ihres S - vergewissert sich, ob sie die Antwort ihres S richtig verstanden hat - stellt ihrem S eine Frage zur Zeichnung - reagiert auf die Erklärung ihres S - geht auf die Aussage ihres S ein - kommentiert die Zeichnung ihres S mit leiser, unterdrückter Stimme - bringt einen Zeichenvorschlag <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut ihren S an - lächelt leicht - zeichnet - legt ihre Stirn in Falten - verzieht ihr Gesicht - wirkt erstaunt - schaut kaum hoch - richtet sich auf - schaut zu ihrem S 	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage seiner M auf unverständliche Weise - erklärt sein Zeichenvorhaben - bejaht die Frage seiner M - gibt einen verneinenden Ton von sich - erklärt seine Zeichnung - geht auf die Aussage seiner M ein - fordert seine M auf, sich seine Zeichnung anzuschauen - kommentiert das Zeichenvorhaben <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - richtet sich auf - schaut zu seiner M - schaut zur Zeichnung - zeichnet - tippt mit dem Buntstift auf seine Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - Blickkontakt - M versucht ihren S zur Aufgabe zurückzuführen - M geht auf die Aussagen ihres S ein <ul style="list-style-type: none"> - M legt ihre Stirn in Falten und verzieht ihr Gesicht - M schaut kaum hoch, als ihr S sie auffordert zu seiner Zeichnung zu schauen - M spricht in einem abschätzigen Ton - M lobt ihren S auf ironische Weise - M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe <ul style="list-style-type: none"> - M scheint mit dem Zeichenvorhaben ihres S nicht einverstanden zu sein
13	<p>Während sie das sagt, versucht ihr jüngerer Sohn auf die Eckbank zu klettern und ihr älterer Sohn beobachtet ihn. Die Mutter sagt: „<i>Sebastian, gehst du bitte wieder runter?</i>“ Die Untersuchungsleiterin nimmt in hoch und sagt: „<i>Komm her.</i>“ Die Mutter zeigt mit dem Buntstift nach vorn und sagt: „<i>Die Kugeln, die Kugeln unten, diese, dieses komische Gestell spielt er normalerweise gern.</i>“ Der jüngere Sohn versucht wieder auf die Eckbank zu klettern und die Mutter schließt ihre Augen und lacht leise. Ihr Sohn sagt inzwischen etwas Unverständliches und die Mutter antwortet zu ihm blickend: „<i>Weiß ich nicht. Komm, kannst du noch ein bisschen mehr Bausteine draufmalen?</i>“ Während der Sohn weiterzeichnet, krabbelt sein jüngerer Bruder hinter seinem Rücken zu seiner Mutter. Der Sohn sagt: „<i>Ich kann ja...</i>“ Er hört mitten im Satz auf zu sprechen und holt mit seinem Arm aus, um seinen kleinen Bruder zu schlagen. Er schlägt ihn leicht und seine Mutter sagt: „<i>Nicht hauen.</i>“ Die Mutter legt ihren Arm um ihren jüngeren Sohn, der seine Arme nach ihr ausstreckt. Sie sagt: „<i>Ja, mein Gott, du armes Kind.</i>“ Der Sohn zeichnet weiter und sagt: „<i>Das ist...</i>“ Er wird von seiner Mutter unterbrochen, die ihren jüngeren Sohn anschaut und sagt: „<i>Für dich bräucht ma einen Babysitter.</i>“ Der Sohn zeichnet weiter, fährt sich mit der Hand über seine verschnupfte Nase und erwidert zur Zeichnung blickend: „<i>Ja.</i>“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - spricht mit ihrem jüngeren S - spricht mit der U - reagiert auf die Aussage ihres S - bringt einen Zeichenvorschlag - reagiert auf das Schlagen ihres S - legt ihren Arm um ihren jüngeren S - unterbricht die Aussage ihres S <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeigt mit dem Buntstift nach vorn - schließt ihre Augen - lacht leise - schaut zu ihrem S - schaut ihren jüngeren S an 	<ul style="list-style-type: none"> - sagt etwas Unverständliches - beginnt zu sprechen - wird von seiner M unterbrochen - reagiert auf die Aussage seiner M <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - beobachtet seinen Bruder - zeichnet - schlägt seinen Bruder leicht - fährt sich mit der Hand über seine verschnupfte Nase 	<ul style="list-style-type: none"> - M geht auf die Aussage ihres S ein - M schaut zu ihrem S <ul style="list-style-type: none"> - M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe - M spricht nicht in der „Wir-Form“ - M unterbricht die Aussage ihres S <ul style="list-style-type: none"> - M wird von ihrem jüngeren S abgelenkt

14	<p>Die Mutter fragt ihren Sohn: „Was ist das?“ Ihr Sohn antwortet nicht und sie setzt ihren jüngeren Sohn auf ihren Schoß. Als der jüngere Sohn auf der Zeichnung zu malen beginnen will, gibt sie ihm ein anderes Blatt und sagt: „Wart, schau da.“ Sie beobachtet ihren Sohn noch kurz und sagt dann: „Ein Flugzeug könn ma noch malen, Tobias.“ Die Mutter beginnt zu zeichnen und der Sohn fragt: „Ein Flugzeug, wie geht ein Flugzeug?“ Die Mutter blickt nach oben und sagt: „Das ist eine gute Frage.“ Der Sohn schaut zu ihr und fragt: „Was?“ Die Mutter schaut zu ihrem Sohn, zeichnet dann weiter und fährt fort: „Mit Flügeln. Zeichne einmal einen Schmetterling. Der hängt da bei dir im Zimmer, an der Lampe.“ Der jüngere Sohn setzt sich auf dem Schoß der Mutter hin und her und versucht wieder etwas auf der Zeichnung zu malen. Die Mutter verhindert dies und sagt: „Sozialverhalten mit zwei Kindern.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrem S eine Frage zu seiner Zeichnung - spricht mit ihrem jüngeren S - bringt Zeichenvorschläge - beantwortet die Fragen ihres S - kommentiert ihr Tun <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - setzt ihren jüngeren S auf ihren Schoß - gibt ihrem jüngeren S ein anderes Blatt - beobachtet ihren S kurz - zeichnet - blickt nach oben - schaut zu ihrem S - verhindert, dass ihr jüngerer S etwas auf die Zeichnung malt 	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet nicht die Frage seiner M - stellt seiner M eine Frage zu ihrem Zeichenvorschlag <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zu seiner M - versteht die Aussage seiner M nicht und fragt sie danach 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht in der „Wir-Form“ - M reagiert auf die Frage ihres S - M bringt einen Zeichenvorschlag, obwohl ihr S etwas zeichnet - M weicht von ihrem Zeichenvorschlag ab und nennt einen neuen - M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe - M spricht nicht in der „Wir-Form“ - M wird von ihrem jüngeren S abgelenkt - M erwähnt, nicht zeichnen zu können
15	<p>Plötzlich rollt ein Stift über die Tischkante und der Sohn sagt zur Kamera blickend: „Oh, oh mir fallen gleich die Stifte runter.“ Er hebt ihn auf und zeichnet weiter. Die Mutter setzt ebenfalls zum Zeichnen an und fragt: „Mal ma noch was? An der Wand, was hängt denn bei dir an der Wand?“ Der Sohn malt weiter und antwortet nach einer Weile: „Das mal ich.“ Die Mutter beobachtet ihn. Plötzlich beginnt die Untersuchungsleiterin zu sprechen und sagt: „Könnts dann langsam ans Fertigwerden denken mit dem einen Bild?“ Die Mutter schaut zur Untersuchungsleiterin und dann wieder zur Zeichnung. Sie sagt: „Schaut eh schon schlimm genug aus.“ Der Sohn zeichnet währenddessen weiter und sagt, als er zu zeichnen aufhört: „Schau!“ Die Mutter nimmt die Zeichnung hoch, legt sie dann wieder ab und fragt: „Simma schon fertig?“ Der Sohn antwortet: „Den Flieger mach ich so.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - regt ihren S zum Nachdenken an - reagiert auf die Frage der U - kommentiert die Zeichnung <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - beobachtet ihren S - schaut zur U - schaut zur Zeichnung - nimmt die Zeichnung hoch und legt sie dann wieder ab 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert sein Tun - beantwortet nicht die Fragen seiner M - kommentiert seine Zeichnung - fordert seine M auf, seine Zeichnung anzuschauen - reagiert nicht auf die Frage der U <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - blickt in die Kamera - hebt den Buntstift auf - zeichnet - hört zu zeichnen auf - reagiert nicht auf die Frage der U 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht in der „Wir-Form“ - M regt ihren S zum Nachdenken an - M beobachtet ihren S - M schaut zur U und reagiert auf ihre Frage - M wartet bis ihr S fertiggezeichnet hat, bevor sie ihn fragt, ob er mit seiner Zeichnung fertig ist - M reagiert nicht auf die Aufforderung ihres S - M möchte die Aufgabe beenden
16	<p>Der jüngere Sohn malt etwas auf die Zeichnung und die Mutter sagt, während sie mit ihrem Finger auf ein anderes Blatt tippt: „Da, da kannst du malen.“ Sie schaut daraufhin wieder zu ihrem Sohn und fragt: „Simma fertig Tobias mit dem Bild? Mal ma ein anderes?“ Der Sohn gibt einen verneinenden Laut von sich, verschließt seinen Buntstift und blickt zur Kamera. Die Mutter beobachtet ihn und sagt: „Tobias? Kannst du dir von dort bitte ein Taschentuch holen?“ Sie zeigt dabei mit einem Finger zu einem Ende des Raumes, schaut ihren Sohn mit großen Augen an und wirkt dabei ernst und fordernd. Der Sohn steht auf und sie sagt: „Danke.“ Sie schaut ihrem Sohn nach und sagt: „Unten! Unten! Ja, sehr gut, ich habs schon wieder versteckt. Super.“ Der Sohn kommt zurück zum Tisch, schnäuzt sich, kniet sich auf die Eckbank und betrachtet die Zeichnung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - spricht mit ihrem jüngeren S - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - fordert ihren S auf etwas zu holen - reagiert auf das Aufstehen ihres S - gibt ihrem S eine Anweisung - lobt ihren S <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - tippt mit dem Finger auf ein Zeichenblatt 	<ul style="list-style-type: none"> - gibt einen verneinenden Laut von sich <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - verschließt den Buntstift - blickt zur Kamera - steht auf - holt etwas - kommt zum Tisch zurück - schnäuzt sich 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht in der „Wir-Form“ - M fragt ihren S, ob er mit der Zeichnung fertig ist - M schaut zu ihrem S und beobachtet ihn - M lenkt ihren S von der Aufgabe ab - M wirkt ernst und fordernd - S möchte weiterzeichnen, obwohl sie die Aufgabe beenden sollten

		<ul style="list-style-type: none"> - schaut zu ihrem S - beobachtet ihren S - zeigt mit dem Finger zu einem Ende des Raumes - schaut ihren S mit großen Augen an - schaut ihrem S nach 	<ul style="list-style-type: none"> - kniet auf der Eckbank - betrachtet die Zeichnung 	
17	<p>Die Mutter schaut zu ihm, nimmt die Zeichnung in ihre Hand und fragt: „Nehm ma ein anderes Blatt Papier? Mal ma was Neues?“ Der Sohn schüttelt den Kopf und die Untersuchungsleiterin fragt: „Seids ihr dann fertig, das ihr mir was Zweites malen könnt?“ Sie schauen alle zu ihr und die Mutter sagt zu ihrem Sohn blickend: „Mal ma was anderes.“ Der Sohn nickt und die Untersuchungsleiterin sagt: „Ein zweites Bild.“ Die Mutter nimmt die Zeichnung, legt sie zur anderen Seite des Tisches und sagt: „Schau, leg ma das daher, sind wir fertig und dann nehm ma ein neues.“ Der Sohn schaut zur Zeichnung, zeigt mit einem Finger darauf und sagt: „Später mach ich die Flügel.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrem S Fragen zum Zeichenvorhaben - reagiert auf die Aussage der U und überredet ihren S die Aufgabe zu beenden - erklärt ihrem S das weitere Vorgehen <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zu ihrem S - nimmt die Zeichnung in die Hand - schaut zur U - legt die Zeichnung zur anderen Seite des Tisches 	<ul style="list-style-type: none"> - erklärt sein weiteres Vorgehen <p>☞ ♥</p> <ul style="list-style-type: none"> - schüttelt den Kopf - schaut zur U - nickt - schaut zur Zeichnung und zeigt mit einem Finger darauf 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht in der „Wir-Form“ - M schaut zu ihrem S - M kommentiert ihr Tun - M schaut zur U und versucht ihrer Aufforderung nachzukommen

Beschreibung und Interpretation der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren ID 101 (-)

Sequenz 1

Scaffoldingmomente

M streicht ihrem S mit dem Handrücken über die Wange

Bevor die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, streicht die Mutter ihrem Sohn mit dem Handrücken über die Wange.

M schaut zur U, als sie zu sprechen beginnt und wirkt aufmerksam

Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, schaut die Mutter zu ihr und wirkt aufmerksam.

Non-Scaffoldingmomente

M wirkt verunsichert

Die Mutter wirkt, während sie der Untersuchungsleiterin zuhört, etwas verunsichert.

M scheint die Zeitvorgabe als zu gering zu erachten

Nachdem die Untersuchungsleiterin die Zeitvorgabe genannt hat, verdreht die Mutter ihre Augen und atmet hörbar aus. Es wirkt, als würde sie die Zeitvorgabe als zu gering erachten.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 2

Scaffoldingmomente

M schaut zu ihrem S und spricht ihn an

Nachdem die Untersuchungsleiterin fertiggesprochen hat, blickt die Mutter zu ihrem Sohn und nennt seinen Namen.

Non-Scaffoldingmomente

M wendet sich von ihrem S ab

Nachdem die Mutter ihren Sohn angesprochen hat, wendet sie sich wieder von ihm ab, um mit der Untersuchungsleiterin zu sprechen.

Mögliche Einflussfaktoren

M wird von ihrem jüngeren S und der U abgelenkt

Dass die Mutter sich von ihrem Sohn abwendet, liegt daran, dass sie von ihrem jüngeren Sohn und der Untersuchungsleiterin abgelenkt wird. Die Untersuchungsleiterin möchte den jüngeren Sohn zu sich holen, damit Mutter und Sohn mit der Aufgabe beginnen können und die Mutter versucht ihr dabei zu helfen.

Sequenz 3

Scaffoldingmomente

M fragt ihren S, ob ihm ein Ereignis einfällt

Blickkontakt

M stellt ihrem S Fragen, die ihn zum Nachdenken anregen

M lässt ihrem S genug Zeit zum Nachdenken

M geht auf ihren S ein

Nachdem die Untersuchungsleiterin den jüngeren Sohn der Mutter zu sich geholt hat, spricht die Mutter erneut ihren Sohn mit seinem Namen an und fragt ihn, ob ihm ein Ereignis einfällt. Der Sohn schaut zu seiner Mutter und nickt. Die Mutter stellt ihm daraufhin folgende Fragen: „*Wann denn? Wann bin ich wütend auf dich oder wann bist du wütend auf mich?*“ oder „*Und was war da?*“ Damit regt sie ihren Sohn zum Nachdenken und zum Weitersprechen an. Sie gibt ihm die Chance sich ein Ereignis zu überlegen, indem sie ihm nach jeder Frage genug Zeit zum Nachdenken gibt. Sie hört ihrem Sohn zu und reagiert auf seine Aussagen. Während der gesamten Sequenz halten Mutter und Sohn immer wieder Blickkontakt während des Gesprächs.

Non-Scaffoldingmomente

M erwidert das Lächeln ihres S nicht

M wirkt ernst

Nachdem die Mutter ihren Sohn gefragt hat, ob ihm ein Ereignis einfällt und der Sohn bejaht hat, fragt ihn die Mutter nach dem Zeitpunkt des Ereignisses. Er antwortet: „*Vor einem Monat.*“ und lächelt dabei. Die Mutter erwidert dieses Lächeln nicht, sondern wirkt ernst.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 4

Scaffoldingmomente

M schaut zu ihrem S

Während des Gesprächs schaut die Mutter immer zu ihrem Sohn und beobachtet vermutlich seine Reaktion.

M bespricht mit ihrem S ein Ereignis und regt ihn zum Nachdenken an

M geht auf die Aussagen ihres S ein

Der Mutter fällt ein Ereignis ein und sie fragt ihren Sohn: „*Bin ich böse auf dich, wenn du nicht folgst?*“ Mit dieser Frage regt sie ihren Sohn zum Nachdenken an und fragt ihn nach seiner Meinung. Der Sohn erwidert, dass er auf sie böse wäre und die Mutter geht darauf ein, indem sie ihm Fragen dazu stellt.

M erklärt ihrem S die Aufgabenstellung

Der Sohn möchte an seiner Zeichnung weitermalen und nicht gemeinsam mit seiner Mutter die Aufgabe bearbeiten. Daraufhin erklärt ihm die Mutter nochmals die Aufgabenstellung, indem sie sagt: „*...schau da drüben ist eine Kamera und da sollen wir etwas zeichnen zusammen.*“

Non-Scaffoldingmomente

M bestimmt das zu zeichnende Ereignis

Als der Sohn an seinem Ereignis festhält, das der Mutter zufolge nicht der Wahrheit entspricht, bestimmt sie ein Ereignis, indem sie sagt: „*...Wenn du nicht aufräumst, dann streiten wir immer. Schau, zeichnen wir ein großes Kinderzimmer?*“

M wirkt verunsichert und ratlos

Der Sohn möchte nicht auf die Aufgabenstellung eingehen, woraufhin die Mutter etwas verunsichert und ratlos wirkt. Sie sagt: „*Ehm...wir sollen aber...schau da drüben ist eine Kamera und da sollen wir etwas zeichnen zusammen.*“ Sie erklärt ihm zwar erneut die

Aufgabenstellung, hat damit jedoch wenig Erfolg. Ihr Sohn erwidert nämlich schlussendlich: „*Nein. Ich mag das fertigzeichnen.*“, womit er seine Zeichnung meint.

Mögliche Einflussfaktoren

S folgt nicht der Aufgabenstellung

Dass der Sohn nicht der Aufgabenstellung folgt, sondern eine andere Zeichnung anfertigt, scheint die Mutter zu verunsichern. Dies könnte ihr Non-Scaffoldingverhalten beeinflussen.

Sequenz 5

Scaffoldingmomente

M versucht ihren S für die Aufgabe zu interessieren

M spricht in der „Wir-Form“

M geht auf die Fragen ihres S ein

Die Mutter nimmt ein Blatt und möchte alleine zu zeichnen beginnen. Sie fragt ihren Sohn: „*Was zeichne ma denn? Mama kann so überhaupt nicht zeichnen.*“ Sie zieht damit die Aufmerksamkeit ihres Sohnes auf sich, der sich von seiner Zeichnung abwendet und sich für die Zeichnung der Mutter interessiert. Er stellt ihr Fragen zu ihrer Zeichnung und zu ihrem Zeichenvorhaben, die sie ihm alle umgehend beantwortet. Dadurch dass sie in der „Wir-Form“ spricht, bezieht sie ihren Sohn mit ein und betont das Gemeinsame der Aufgabe.

M schaut ihren S an

Während die Mutter ihrem Sohn Fragen stellt, schaut sie ihn an und beobachtet seine Reaktion.

Non-Scaffoldingmomente

M geht auf den Zeichenvorschlag des S nicht ein

Der Sohn bittet seine Mutter für ihn ein Nashorn zu malen. Die Mutter kommt jedoch seiner Bitte nicht nach und sagt, dass sie nicht gut zeichnen kann. Sie geht damit auf seinen Vorschlag nicht ein und fragt ihn nicht, weshalb er gerne ein Nashorn zeichnen möchte und wie es in die Aufgabenstellung passen könnte.

Mögliche Einflussfaktoren

M erwähnt, dass sie nicht zeichnen kann

Die Mutter erwähnt, dass sie nicht zeichnen kann, was sie dazu veranlassen könnte nicht weiter auf den Vorschlag ihres Sohnes einzugehen.

Sequenz 6

Scaffoldingmomente

M geht auf die Fragen ihres S ein

Der Sohn stellt der Mutter Fragen, die sie ihm umgehend beantwortet.

M spricht in der „Wir-Form“

M versucht ihren S für die Aufgabe zu interessieren

Die Mutter versucht ihren Sohn für ihre Zeichnung zu interessieren, indem sie sagt: „*...auf die Wand könn ma ein Bild machen, hm?*“ Sie spricht wieder in der „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

Kurzer Blickkontakt

Nachdem ihr Sohn sie wiederholt auffordert sich seine Zeichnung anzuschauen, schaut die Mutter hoch und es entsteht dabei ein kurzer Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M reagiert nicht auf die Aussage ihres S

Der Sohn fordert die Mutter auf, sich seine Zeichnung anzuschauen. Die Mutter reagiert jedoch darauf nicht, sondern zeichnet weiter.

Kaum Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz entsteht kaum Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Mögliche Einflussfaktoren

M ist auf ihre Zeichnung konzentriert

Dass die Mutter nicht auf die Aussage ihres S reagiert und kaum zu ihm schaut, könnte daran liegen, dass sie sich auf ihre Zeichnung konzentriert.

Sequenz 7

Scaffoldingmomente

M fragt ihren S, ob er mit der Zeichenvorgabe einverstanden ist

Die Mutter gibt ihrem Sohn zwar eine Zeichenvorgabe, fragt ihn jedoch, ob er damit einverstanden ist.

M lächelt

Nachdem die Mutter ihren Sohn ernst angeschaut hat, lächelt sie ihn an und schafft damit wieder eine freundliche Atmosphäre.

Blickkontakt

Während Mutter und Sohn miteinander sprechen, entsteht zwischen ihnen Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M betont die Pflicht der Aufgabe

M spricht nicht in der „Wir-Form“

M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe

Mit dem Satz: „...*Du musst jetzt zeichnen.*“ betont die Mutter die Pflicht der Aufgabe. Mit dem Satz: „...*Zeichne da ein paar Spielsachen am Boden, hm?*“ gibt sie ihrem Sohn eine Zeichenvorgabe, womit sie ihn nicht zum Nachdenken anregt. In diesen beiden Sätzen verwendet sie außerdem nicht die „Wir-Form“.

M unterbricht die Aussage ihres S

M schaut ihren S ernst an

Nachdem der Sohn etwas gezeichnet hat, setzt er zum Sprechen an, wird jedoch von seiner Mutter unterbrochen, die ihn ernst anschaut und fragt: „*Lässt du immer alles am Boden liegen?*“

Mögliche Einflussfaktoren

S folgt nicht der Aufgabenstellung

Das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte dadurch beeinflusst sein, dass der Sohn nicht der Aufgabenstellung folgt und die Mutter dadurch etwas verärgert sein könnte.

Sequenz 8

Scaffoldingmomente

M versucht ihren S zum Zeichnen zu motivieren

M weist ihren S auf die Aufgabenstellung hin

M spricht in der "Wir-Form"

Mit den Sätzen: „*Na probier doch ein paar Spielsachen. Mal ma zusammen.*“, „*...Probierst du auch mit Spielsachen am Boden zu zeichnen?*“ und „*Du kannst aber besser zeichnen als ich, hm?*“ versucht die Mutter ihren Sohn zum Zeichnen der Aufgabe zu motivieren. Als der Sohn trotzdem an seiner Zeichnung weitermalen will, weist sie ihn mit dem Satz: „*Du, aber wir sollen jetzt etwas gemeinsam zeichnen. Das wär die Aufgabenstellung.*“ erneut auf die Aufgabenstellung hin. Die Mutter spricht in dieser Sequenz überwiegend in der „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

M geht auf die Frage und die Aussagen ihres S ein

Die Mutter reagiert umgehend auf die Frage und die Aussagen ihres Sohnes.

Blickkontakt

Während des Gesprächs entsteht immer wieder Blickkontakt zwischen Mutter und Sohn.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 9

Scaffoldingmomente

M bewundert und interessiert sich für die Zeichnung ihres S

Die Mutter betrachtet die Zeichnung ihres Sohnes und sagt: „*Wow! Und was ist das?*“ Damit bewundert sie seine Zeichnung und zeigt ihr Interesse.

M regt ihren S zum Nachdenken an

Der Sohn fragt seine Mutter was sie gezeichnet hat, woraufhin sie fragend „*Ein Fenster?*“ antwortet. Der Sohn verneint und die Mutter fragt ihn daraufhin: „*Was ist es denn?*“ Damit regt sie ihren Sohn zum Nachdenken an und signalisiert ihm an seiner Meinung interessiert zu sein.

M schaut ihren S an

Kurzer Blickkontakt

Die Mutter schaut ihren Sohn während des Gesprächs immer wieder an, wobei ein kurzer Blickkontakt zustande kommt.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht ihren S beim Zeichnen

Der Sohn zeichnet an der Stelle, an der seine Mutter weiterzeichnen möchte. Aus diesem Grund sagt sie: „*...Darf ich da unten ein bisschen weiterzeichnen?*“ Mit dieser Frage unterbricht sie den Malvorgang ihres Sohnes, der sich daraufhin von der Zeichnung abwendet und zur Seite schaut.

M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe

Die Mutter gibt ihrem Sohn eine Zeichenvorgabe, indem sie sagt: „...*Na dann probier auch amal einen Ball hinzuzeichnen. Kannst du das?*“ Sie lenkt ihren Sohn damit auch von seinem vorhergehenden Zeichenvorhaben, dem Boot, ab.

M verwendet nicht die „Wir-Form“

In den Sätzen: „...*Darf ich da unten ein bissi weiterzeichnen?*“ und „...*Na dann probier auch amal einen Ball hinzuzeichnen. Kannst du das?*“ verwendet die Mutter nicht die „Wir-Form“.

M geht nicht auf die Frage ihres S ein

Der Sohn fragt seine Mutter, ob auf der Zeichnung Spielsachen abgebildet sind. Die Mutter scheint die Frage zu überhören und sagt: „*Noch zu wenig Gerümpel. Na probier auch amal einen Ball hinzuzeichnen. Kannst du das?*“

Mögliche Einflussfaktoren

M ist auf ihre Zeichnung konzentriert

Dass die Mutter nicht auf die Frage ihres S reagiert, könnte daran liegen, dass sie sich auf ihre Zeichnung konzentriert.

Sequenz 10

Scaffoldingmomente

M regt ihren S zum Nachdenken an

Mit dem Satz: „*Weißt du noch was du für Spielsachen hast?*“ regt die Mutter ihren Sohn zum Nachdenken an.

M geht auf die Fragen ihres S ein

M schaut zu ihrem S

Die Mutter beantwortet umgehend alle Fragen ihres Sohnes und schaut während des Gesprächs zu ihm.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 11

Scaffoldingmomente

M ermuntert ihren S seinen Zeichenvorschlag zu malen

Der Sohn möchte ein Motorrad malen, worauf die Mutter erwidert: „*Dann mal ein Motorrad. Kannst auch.*“ Sie ermuntert ihren Sohn seinen Zeichenvorschlag zu malen und bestätigt ihn in seinem Tun.

M geht auf ihren S ein

Der Sohn möchte, dass die Mutter für ihn ein Auto malt. Sie geht auf seinen Wunsch ein und bespricht mit ihm die Zeichnung.

M spricht in der „Wir-Form“

M fragt, ob die Zeichenvorgabe für ihren S passt

M motiviert ihren S zum gemeinsamen Zeichnen

Die Mutter möchte noch ein paar Autos malen und fragt ihren Sohn: „*Dann mal ma noch ein paar Autos, hm? Hilfst du mir auch? Machst auch ein Auto?*“ und weiter: „*Dann mach ma zwei Kugeln. Zumindest erkennen kann mans. Es könnte eines sein.*“ Mit diesen

Fragen und Aussagen motiviert sie ihren Sohn zum gemeinsamen Zeichnen und fragt ihn, ob er mit der Zeichenvorgabe einverstanden ist. Sie verwendet dabei die „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

M bewundert die Zeichnung ihres S

Die Mutter betrachtet die Zeichnung ihres Sohnes und sagt: „*Hey! Wow, was wird das?*“ Sie bewundert damit die Zeichnung ihres Sohnes und interessiert sich dafür.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht die Frage ihres S

Der Sohn möchte seiner Mutter eine Frage stellen, wird aber von ihr, mit einer Aussage über ihre Zeichnung, dabei unterbrochen.

M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe

Nachdem die Mutter für ihren Sohn etwas gezeichnet hat, gibt sie ihrem Sohn eine Zeichenvorgabe, indem sie sagt: „*Dann mal ma noch ein paar Autos, hm?*“ Sie gibt ihrem Sohn damit nicht die Möglichkeit selbst über ein Zeichenthema nachzudenken.

Kein Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz entsteht kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

S beteiligt sich an der Aufgabe

In dieser Sequenz beteiligt sich der Sohn an der Zeichenaufgabe und bringt selbst einen Vorschlag ein. Das könnte die Mutter in ihrem Scaffolding-Verhalten beeinflussen.

M konzentriert sich auf ihre Zeichnung

Das Non-Scaffoldingverhalten könnte wieder dadurch beeinflusst sein, dass sich die Mutter auf ihre Zeichnung konzentriert und deshalb die Reaktionen ihres Sohnes nur begrenzt wahrnehmen kann.

Sequenz 12

Scaffoldingmomente

Blickkontakt

Während Mutter und Sohn miteinander sprechen, schauen sie einander an und es entsteht Blickkontakt.

M geht auf die Aussagen ihres S ein

Die Mutter geht auf die Aussagen ihres Sohnes ein und stellt ihm Fragen dazu.

M versucht ihren S zur Aufgabe zurückzuführen

Als der Sohn etwas zeichnen möchte, dass nicht zum Thema passt, versucht die Mutter ihn wieder zur Aufgabenstellung zurückzuführen, indem sie sagt: „*Könntest aber Bausteine, Legobausteine probieren?*“

Non-Scaffoldingmomente

M legt ihre Stirn in Falten und verzieht ihr Gesicht

M schaut kaum hoch, als ihr S sie auffordert zu seiner Zeichnung zu schauen

M spricht in einem abschätzigen Ton

M lobt ihren S auf ironische Weise

M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe

Als der Sohn ein Schießgewehr zeichnen möchte, verzieht die Mutter das Gesicht und legt ihre Stirn in Falten. Er beharrt darauf ein Schießgewehr zu besitzen und die Mutter verneint dies in einem abschätzigen Ton. Ihr Sohn fordert sie daraufhin auf sich seine Zeichnung anzuschauen, sie blickt aber kaum hoch und lobt ihren Sohn dabei auf ironische Weise. Schließlich gibt sie ihrem Sohn eine Zeichenvorgabe, indem sie ihm vorschlägt Legobausteine zu zeichnen.

Mögliche Einflussfaktoren

M scheint mit dem Zeichenvorhaben ihres S nicht einverstanden zu sein

Das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte dadurch beeinflusst sein, dass die Mutter mit dem Zeichenvorhaben des Sohnes nicht einverstanden zu sein scheint.

Sequenz 13

Scaffoldingmomente

M geht auf die Aussage ihres S ein

M schaut zu ihrem S

Der Sohn sagt etwas Unverständliches und die Mutter reagiert umgehend darauf. Sie schaut ihren Sohn dabei an und achtet auf seine Reaktion.

Non-Scaffoldingmomente

M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe

M spricht nicht in der „Wir-Form“

Die Mutter gibt ihrem Sohn eine Zeichenvorgabe und sagt: „...*Komm, kannst du noch ein bisschen mehr Bausteine draufmalen?*“ Sie regt ihren Sohn damit nicht zum Nachdenken an und verwendet nicht die „Wir-Form“.

M unterbricht die Aussage ihres S

Als der Sohn etwas sagen möchte, wird er von seiner Mutter unterbrochen, die ihren jüngeren Sohn anschaut und mit ihm spricht.

Mögliche Einflussfaktoren

M wird von ihrem jüngeren S abgelenkt

Das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte in dieser Sequenz durch ihren jüngeren Sohn beeinflusst sein, der seine Mutter von der Aufgabe und ihrem älteren Sohn ablenkt.

Sequenz 14

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

Die Mutter schlägt ihrem Sohn vor: „*Ein Flugzeug könn ma noch malen, Tobias.*“ Sie verwendet dabei die „Wir-Form“.

M reagiert auf die Frage ihres S

Als der Sohn der Mutter eine Frage stellt, reagiert sie umgehend darauf.

Non-Scaffoldingmomente

M bringt einen Zeichenvorschlag, obwohl ihr S etwas zeichnet

M weicht von ihrem Zeichenvorschlag ab und nennt einen neuen

M gibt ihrem S eine Zeichenvorgabe

M spricht nicht in der „Wir-Form“

Als der Sohn gerade etwas zeichnet, schlägt die Mutter vor, ein Flugzeug zu zeichnen. Der Sohn wird dadurch von seiner Zeichnung abgelenkt und fragt die Mutter wie man ein Flugzeug zeichnet. Die Mutter scheint es nicht zu wissen und nennt deshalb ein neues Zeichenthema. Sie sagt: „*Mit Flügeln. Zeichne einmal einen Schmetterling. Der hängt da bei dir im Zimmer, an der Lampe.*“ Die Mutter spricht nicht mehr in der „Wir-Form“ und gibt ihrem Sohn eine Zeichenvorgabe.

Mögliche Einflussfaktoren

M wird von ihrem jüngeren S abgelenkt

M erwähnt, nicht zeichnen zu können

Das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte in dieser Sequenz wieder dadurch beeinflusst sein, dass sie von ihrem jüngeren Sohn abgelenkt wird. Denn bevor sie ihrem älteren Sohn vorschlägt ein Flugzeug zu malen, spricht sie mit ihrem jüngeren Sohn. Sie könnte übersehen haben, dass ihr Sohn gerade etwas zeichnet. Ein weiterer Einflussfaktor für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte sein, dass sie erwähnt, nicht zeichnen zu können. Sie könnte vermutlich das Zeichenthema gewechselt haben, da sie sich nicht zutrauen könnte ein Flugzeug zu malen.

Sequenz 15

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

M regt ihren S zum Nachdenken an

M beobachtet ihren S

Bevor die Mutter zum Zeichnen ansetzt, fragt sie ihren Sohn: „*Mal ma noch was? An der Wand, was hängt denn bei dir an der Wand?*“ Sie verwendet die „Wir-Form“ und fragt ihren Sohn, ob sie etwas gemeinsam zeichnen sollen. Sie regt ihren Sohn zum Nachdenken an, indem sie ihn fragt, was bei ihm an der Wand hängt. Sie beobachtet dabei ihren Sohn und wartet seine Reaktion ab.

M schaut zur U und reagiert auf ihre Frage

M wartet bis ihr S fertiggezeichnet hat, bevor sie ihn fragt, ob er mit seiner Zeichnung fertig ist

Die Untersuchungsleiterin macht die Mutter und den Sohn darauf aufmerksam, dass sie ans Fertigwerden der Aufgabe denken sollen. Die Mutter schaut daraufhin zu ihr, nickt und antwortet ihr. Sie wartet ab bis ihr Sohn fertiggezeichnet hat, um ihn zu fragen, ob er mit der Zeichnung fertig ist und so die Aufgabe beenden zu können.

Non-Scaffoldingmomente

M reagiert nicht auf die Aufforderung ihres S

Nachdem der Sohn fertiggezeichnet hat, fordert er seine Mutter auf sich seine Zeichnung anzuschauen. Die Mutter reagiert jedoch nicht darauf, sondern hebt seine Zeichnung kurz hoch und fragt ihn, ob er schon fertig damit ist.

Mögliche Einflussfaktoren

M möchte die Aufgabe beenden

Nachdem die Mutter von der Untersuchungsleiterin darauf aufmerksam gemacht wurde die Aufgabe zu beenden, könnte sie sich unter Druck gesetzt fühlen dies sofort zu tun und deshalb die Aufforderung ihres Sohnes ignorieren.

Sequenz 16

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

M fragt ihren S, ob er mit der Zeichnung fertig ist

M schaut zu ihrem S und beobachtet ihn

Die Mutter fragt ihren Sohn, ob er mit der Zeichnung fertig ist. Sie fragt: „*Simma fertig Tobias mit dem Bild? Mal ma ein anderes?*“ Sie verwendet dabei die „Wir-Form“, schaut zu ihrem Sohn und beobachtet seine Reaktion.

Non-Scaffoldingmomente

M lenkt ihren S von der Aufgabe ab

M wirkt ernst und fordernd

Der Sohn möchte noch weiterzeichnen und die Aufgabe nicht beenden. Die Mutter lenkt ihren Sohn daraufhin damit ab, dass sie ihn dazu auffordert sich ein Taschentuch zum Schnäuzen zu holen. Sie schaut ihren Sohn dabei mit großen Augen an und wirkt ernst und fordernd. Der Sohn wirkt eingeschüchtert und steht sofort auf, um ein Taschentuch zu holen.

Mögliche Einflussfaktoren

S möchte weiterzeichnen, obwohl sie die Aufgabe beenden sollten

Dass ihr Sohn die Aufgabe nicht beenden, sondern weiterzeichnen möchte, könnte das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen.

Sequenz 17

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

M schaut zu ihrem S

M kommentiert ihr Tun

M schaut zur U und versucht ihrer Aufforderung nachzukommen

Die Mutter versucht erneut die Aufgabe zu beenden, indem sie ihren Sohn fragt, ob sie ein anderes Blatt Papier nehmen und etwas anderes malen sollen. Sie schaut ihren Sohn dabei an und beobachtet seine Reaktion. Als der Sohn den Kopf schüttelt spricht die Untersuchungsleiterin nochmals Mutter und Sohn an und fragt beide, ob sie fertig sind. Die Mutter schaut zu ihr und dann wieder zu ihrem Sohn. Sie sagt: „*Mal ma was anderes.*“ Der Sohn nickt und die Mutter fährt fort: „*Schau, leg ma das daher, sind wir fertig und dann nehm ma ein neues.*“ Sie kommentiert damit ihr Tun und erklärt ihrem Sohn die nächsten Schritte.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Qualitative Videoanalyse ID 105 (-)

Es wird ein Mutter-Tochter-Paar analysiert, das ein negatives Ereignis (-) als Zeichenthema hat.

Tabellarische Darstellung ID 105 (-)

S.nr.	Beschreibung des Interaktionsverlaufs auf verbaler und nonverbaler Ebene	Fokus auf die Mutter	Fokus auf das Kind	Scaffolding-/ Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren
1	Mutter und Tochter befinden sich in einem Untersuchungsraum eines universitären Instituts. Die Mutter sitzt auf einer Couch, ist nach vorne gebeugt und stützt beide Ellbogen auf ihren Oberschenkeln ab. Sie beobachtet ihre Tochter, die neben ihr steht und einen Buntstift in der Hand hält. Vor ihnen befindet sich ein Couchtisch, auf dem Zeichenblätter und Buntstifte liegen. Plötzlich beginnt die Untersuchungsleiterin zu sprechen und beide schauen zu ihr. Sie sagt: „Schau mal, es gibt nämlich...ich hätte gern zwei Bilder von euch.“ Nachdem sie das gesagt hat, öffnet die Tochter einen Buntstift und beginnt zu malen. Die Mutter blickt zu ihr und beobachtet sie beim Zeichnen. Die Untersuchungsleiterin fährt währenddessen fort: „Und zwar, es gibt ja...vielleicht kannst, eh, könntest, kannst du das erkennen. Es gibt ja in jeder Familie Zeiten, da hat mans sehr schön, da hat man Spaß miteinander und es gibt auch Zeiten, da ist es ein bissi schwierig, da streitet man oder ist böse aufeinander und da ist manchmal die Hannah traurig oder die Mama oder der Papa. Kennst ihr solche Zeiten? Wo es schön ist?“ Die Mutter richtet sich auf, blickt zur Untersuchungsleiterin, verzieht kurz ihr Gesicht, bewegt ihre Hand hin und her und scheint damit zu signalisieren, dass sie bezweifelt, dass sie solche Zeiten kennen. Sie sagt: „Ja...da zeichnet sie dann ja auch nicht, wenn sie böse auf mich ist. Das ist es.“ Während sie das sagt, lacht sie. Die Untersuchungsleiterin lacht ebenfalls und sagt: „Ja...aber was ich jetzt möchte ist, ob euch gemeinsam ein Ereignis in der Familie einfällt, wo einmal einer von euch recht traurig oder wütend war aufeinander und dass ihr mir das zeichnet. Ein so ein Ereignis, gemeinsam, auf das Blatt Papier. Geht das? Ihr habt circa fünf bis zehn Minuten Zeit. Ich geh daweil raus und bereite meinen Fragebogen vor, ok? Ihr habts gemeinsam Zeit was zu zeichnen, ok?“ Während sie das sagt, blickt die Mutter wieder zur Zeichnung ihrer Tochter. Sie richtet hin und wieder ihren Blick auf, um zu ihrer Tochter oder zur Untersuchungsleiterin zu schauen. Kurz bevor die Untersuchungsleiterin zu sprechen aufhört, blickt die Tochter hoch und schaut sie an. Die Untersuchungsleiterin schiebt ein Zeichenblatt in die Richtung von Mutter und Tochter bevor sie aufsteht. Die Mutter blickt zu ihrer Tochter und sagt: „Ja, wo wir traurig waren. Hm...“ Die Untersuchungsleiterin steht währenddessen auf und sagt: „Danke. So, ich geh mal.“	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage der U - spricht ihre T an ☞ ♥ - sitzt auf einer Couch - ist nach vorne gebeugt - stützt ihre Ellbogen auf ihren Oberschenkeln ab - beobachtet ihre T - schaut zur U - schaut zu ihrer T - richtet sich auf - verzieht kurz ihr Gesicht - bewegt ihre Hand hin und her - lacht - schaut zur Zeichnung ihrer T 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ♥ - steht neben ihrer M - hält einen Buntstift in der Hand - schaut zur U - öffnet einen Buntstift - beginnt zu malen 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zur U - M beantwortet die Frage der U - M wiederholt einen Teil der Aufgabenstellung und scheint nachzudenken - M beobachtet ihre T beim Zeichnen, während die U spricht - M wirkt der U gegenüber unaufmerksam
2	Die Mutter nimmt das Zeichenblatt, legt es vor sich und ihre Tochter, nimmt einen Buntstift und sagt: „Werden wir was zeichnen. Darf ich rot nehmen?“ Sie schaut dabei ihre Tochter an und lächelt. Die Tochter schaut geradeaus, lächelt leicht und bejaht. Die Mutter, noch immer zu ihrer Tochter blickend, fragt: „Ja? Wo waren wir beide traurig, weißt du das? Hm? Wann waren wir mal traurig.“ Die Tochter blickt geradeaus und scheint zu überlegen. Sie schaut zu ihrer Mutter, lächelt und sagt: „Zu Hause.“ Die Mutter blickt währenddessen zu ihrem Buntstift und scheint auch zu überlegen. Als die Tochter zu sprechen beginnt, schaut sie sie wieder an und erwidert: „Zu Hause, wo	<ul style="list-style-type: none"> - erwähnt das Zeichenvorhaben - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - stellt ihrer T Fragen zum Ereignis - unterbricht zwei Mal die Aussage ihrer T - nennt ein Ereignis 	<ul style="list-style-type: none"> - bejaht die Frage ihrer M - nennt den Ort eines Ereignisses - setzt zum Sprechen an - wird von ihrer M zwei Mal unterbrochen - erwidert etwas Unverständliches - spricht über das Ereignis 	<ul style="list-style-type: none"> - M trifft Zeichenvorbereitungen - M fragt ihre T nach einem Buntstift - M schaut ihre T an - M lächelt ihre T an - M regt ihre T zum Nachdenken an - M lässt ihrer T genug Zeit zum Nachdenken - M reagiert auf die Aussagen ihrer T

	<p>denn? Wann?“ Die Tochter setzt zum Sprechen an und sagt: „Du...“ Sie wird jedoch von ihrer Mutter unterbrochen, die sagt: „Wenn du schlafen gehen willst. Wenn du schlafen gehen musst.“ Die Tochter erwidert daraufhin etwas Unverständliches und sagt: „Wenn ich schlafen gehen muss...“ Sie spricht dabei in einer schüchternen, zurückhaltenden Art und wird daraufhin wieder von ihrer Mutter unterbrochen, die noch immer zu ihr schaut und sagt: „Und die Mama sagt immer die Hannah soll schlafen gehen.“ Die Tochter blickt auf das leere Zeichenblatt und erwidert: „Und dann hab ich geweint.“ Die Mutter antwortet: „Und dann hast du geweint, weilst nicht schlafen gehen willst. Naja, kannst du ein Bett zeichnen?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - spricht über das Ereignis ☞ ♥ - nimmt das Zeichenblatt und legt es vor sich und ihre T - nimmt einen Buntstift - schaut ihre T an - lächelt - blickt zu ihrem Buntstift - scheint zu überlegen 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ♥ - schaut geradeaus - lächelt leicht - scheint zu überlegen - schaut zu ihrer M - lächelt - blickt auf das leere Zeichenblatt 	<ul style="list-style-type: none"> - M hört ihrer T zu - M unterbricht die Aussagen ihrer T und lässt sie nicht aussprechen - M bringt Zeichenvorschläge - T spricht in einer schüchternen, zurückhaltenden Art
3	<p>Während die Tochter den Buntstift wegräumt, den sie in der Hand hält, erwidert sie: „N...Ja.“ Sie nickt und die Mutter erwidert erstaunt: „Ja, zeig ma das bitte. Zeigst du mir das?“ Die Tochter blickt hoch, schaut geradeaus und scheint nachzudenken. Sie blickt daraufhin zu den Buntstiften, nimmt einen und sagt: „Ich will diese nehmen.“ Die Mutter fragt zu ihr blickend: „Welche Farbe?“ Die Tochter antwortet: „Schwarz.“ Die Mutter schaut auf das Zeichenblatt und erwidert: „Schwarz. Du zeichnest ein Bett, ja?“ Die Tochter schaut hoch, blickt zu ihrer Mutter und entgegnet: „Ich kann kein Bett.“ Die Mutter blickt noch immer zum Zeichenblatt, öffnet ihren Buntstift und fragt: „Kein Bett? Na gut, ich probiers einmal.“ Die Tochter blickt ebenfalls zum Zeichenblatt und entgegnet: „Mit schwarz.“ Sie gibt ihrer Mutter den schwarzen Buntstift, die ihn nimmt und erwidert: „Mit schwarz? Ok. Mit schwarz ein Bett, ja? Hm...ich kann das auch nicht so gut, ein Bett zeichnen. So.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ermuntert ihre T erstaunt ihr etwas zu zeigen - fragt ihre T, ob sie ihr etwas zeigen möchte - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - kommentiert ihr Tun - fragt ihre T, ob sie mit dem Zeichenvorhaben einverstanden ist ☞ ♥ - schaut zu ihrer T - schaut auf das Zeichenblatt - öffnet einen Buntstift - nimmt den Buntstift, den ihr ihre T gibt 	<ul style="list-style-type: none"> - bejaht die Frage ihrer M - kommentiert ihr Tun - beantwortet die Fragen ihrer M ☞ ♥ - räumt einen Buntstift weg - nickt - blickt hoch - schaut geradeaus - scheint nachzudenken - blickt zu den Buntstiften - nimmt einen Buntstift - schaut zu ihrer M - blickt zum Zeichenblatt - gibt ihrer M einen Buntstift 	<ul style="list-style-type: none"> - M ermuntert ihre T ihr etwas zu zeigen - M schaut zu ihrer T - M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit bei der Farbenwahl - M geht auf den Wunsch ihrer T ein - M wirkt erstaunt - M spricht nicht in der „Wir-Form“ - M zeichnet selbst - T spricht in einer schüchternen, zurückhaltenden Art
4	<p>Während die Mutter zeichnet, räumt die Tochter den Buntstift ihrer Mutter weg und beobachtet sie dann beim Zeichnen. Nach einer Weile sagt sie: „Ja.“ Die Mutter zeichnet weiter und sagt: „Das ist ein Polster, zum Schlafen.“ Die Tochter lacht und erwidert: „Die Hannah.“ Die Mutter lacht auch und fragt: „Die Hannah? Da schläft die Hannah, wie? Mit den langen Haaren? Ich kann das nicht so gut. Das ist die Decke. Malst das du an?“ Während die Mutter zeichnet, lehnt sich die Tochter zu ihr und berührt mit einer Hand die Zeichnung. Die Mutter gibt ihrer Tochter ihren Buntstift und die Tochter fragt: „Warum?“ Die Mutter erwidert: „Oder? Die Decke.“ Die Tochter beginnt zu malen und die Mutter beobachtet sie dabei. Die Tochter fragt: „Den Polster auch?“ Die Mutter antwortet: „Ja, den Polster auch.“ Nachdem die Tochter fertiggemalt hat, gibt sie ihrer Mutter den Buntstift, lächelt, blickt zur Zeichnung und sagt: „Ein frisches Bett.“ Die Mutter schaut zu ihrer Tochter und fragt: „Hm?“ Die Tochter noch immer lächelnd wiederholt: „Ein frisches Bett.“ Die Mutter blickt wieder zur Zeichnung, lächelt leicht, nimmt den Buntstift und erwidert: „Ein frisches Bett. Ja, ist frisch überzogen, gell? Ok, was mach ma noch?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun - geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein - fordert ihrer T zum Zeichnen auf - beantwortet die Fragen ihrer T - versteht die Aussage ihrer T nicht und fragt sie danach - geht auf die Aussage ihrer T ein - stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben ☞ ♥ - zeichnet - lacht - gibt ihrer T ihren Buntstift - beobachtet ihre T 	<ul style="list-style-type: none"> - zeigt sich mit der Zeichnung ihrer M einverstanden - bringt einen Zeichenvorschlag - stellt ihrer M Fragen zum Zeichenvorhaben - spricht über die Zeichnung - wiederholt ihre Aussage ☞ ♥ - räumt den Buntstift ihrer M weg - beobachtet ihre M beim Zeichnen - lacht - lehnt sich zu ihrer M - berührt mit einer Hand die Zeichnung - beginnt zu malen 	<ul style="list-style-type: none"> - M kommentiert ihr Tun - M lacht mit ihrer T - M reagiert auf die Fragen und Aussagen ihrer T - M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein - M regt ihre T an selbst zu malen - Körperkontakt - M beobachtet ihre T - M spricht in der „Wir-Form“ - M regt ihre T zum Nachdenken an - M zeichnet selbst

		<ul style="list-style-type: none"> - blickt zur Zeichnung - lächelt leicht - nimmt den Buntstift, den ihre T ihr gibt 	<ul style="list-style-type: none"> - gibt ihrer M den Buntstift zurück - lächelt - blickt zur Zeichnung 	
5	<p>Sie beginnt zu zeichnen und ihre Tochter antwortet: „<i>Und der Papa und die Mama!</i>“ Die Mutter erwidert: „<i>Ah ja, und der Papa liegt auch drinnen, gell?</i>“ Die Mutter blickt kurz zu ihrer Tochter, die ihre Frage bejaht und wieder lächelt. Die Mutter zeichnet und fährt fort: „<i>Der liegt auch, der Papa.</i>“ Danach folgt etwas Unverständliches. Sie fährt daraufhin fort: „<i>Und da liegt die Hannah und da liegt die Mama. Und die hat ganz wenig Platz, weil die Hannah immer in der Mitte liegt, gell? Ja? Ja?</i>“ Die Mutter schaut zu ihrer Tochter, die die Zeichnung betrachtet, sich wieder zu ihrer Mutter lehnt und nach einer Weile antwortet: „<i>Und jetzt?</i>“ Die Mutter betrachtet ebenfalls die Zeichnung und sagt: „<i>Ja und jetzt...</i>“ Sie hört mitten im Satz zu sprechen auf und scheint nachzudenken. Die Tochter schaut auf, blickt geradeaus und fragt: „<i>Was hat sie noch gesagt?</i>“ Die Mutter schaut zu ihrer Tochter und antwortet: „<i>Das wars. Und da weint die Hannah immer im Bett und sagt 'Ich will noch nicht schlafen! Immer schlafen! immer schlafen', gell?</i>“ Während sie das sagt, lacht sie. Die Tochter schaut kurz zu ihrer Mutter und lacht ebenfalls.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein - kommentiert ihr Tun - fragt ihre T, ob sie mit der Zeichnung einverstanden ist - beantwortet die Fragen ihrer T - hört mitten im Satz zu sprechen auf - beschreibt die Zeichnung ☞ ♥ - zeichnet - blickt kurz zu ihrer T - schaut zu ihrer T - betrachtet die Zeichnung - scheint nachzudenken - lacht 	<ul style="list-style-type: none"> - bringt einen Zeichenvorschlag - bejaht die Frage ihrer M - stellt ihrer M Fragen zum Zeichenvorhaben ☞ ♥ - lächelt - betrachtet die Zeichnung - lehnt sich zu ihrer M - schaut auf - blickt geradeaus - schaut kurz zu ihrer M - lacht 	<ul style="list-style-type: none"> - M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein - M schaut zu ihrer T - M kommentiert ihr Tun - Körperkontakt - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M beantwortet die Fragen ihrer T - M lacht mit ihrer T - Blickkontakt - M zeichnet selbst - M wirkt ratlos
6	<p>Dann schaut sie zu den Buntstiften, verschließt die Buntstiftpackung und sagt: „<i>Sind die zugepickt?</i>“ Die Mutter blickt kurz zur Zeichnung, dann wieder zu ihrer Tochter und sagt: „<i>Und den Mond zeichne ma noch. Den Mond, hm? Kannst du den Mond zeichnen?</i>“ Die Tochter verneint und öffnet die Buntstiftpackung. Die Mutter erwidert: „<i>Nein? Welche Farbe hat denn der Mond?</i>“ Die Tochter blickt zu den Buntstiften und antwortet: „<i>Ehm...weiß!</i>“ Die Mutter entgegnet erstaunt: „<i>Weiß?</i>“ Sie tippt mit dem Buntstift, den sie in der Hand hält auf die Buntstiftpackung und sagt: „<i>Der Mond ist gelb.</i>“ Die Tochter nimmt den gelben Buntstift aus der Packung und entgegnet noch immer zur Buntstiftpackung blickend: „<i>Aber der ist weiß.</i>“ Sie schaut zu ihrer Mutter und öffnet nochmals die Buntstiftpackung. Die Mutter entgegnet nichts und fragt nach einer Weile: „<i>Kannst du einen Mond zeichnen? Ich weiß jetzt nicht, ich kann das nicht so gut. Ich glaub, du kannst das besser.</i>“ Sie blickt zu ihrer Tochter, die ebenfalls ihre Mutter anschaut, den Kopf schüttelt und antwortet: „<i>Ich kann keinen Mond.</i>“ Die Mutter erwidert: „<i>Keinen Mond? Soll ich ihn zeichnen? Die Sterne? Die Sterne kannst auch nicht zeichnen?</i>“ Während sie das fragt, zeichnet sie mit ihrem Zeigefinger einen Stern in der Luft und schaut ihre Tochter an.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet nicht die Frage ihrer T - bringt einen Zeichenvorschlag - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - wiederholt die Aussage ihrer T in einer Frage - bessert die Antwort ihrer T aus - reagiert nicht auf die Aussage ihrer T ☞ ♥ - blickt kurz zur Zeichnung - schaut zu ihrer T - wirkt erstaunt - tippt mit einem Buntstift auf die Buntstiftpackung - zeichnet mit ihrem Zeigefinger einen Stern in der Luft 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihre M eine Frage zu den Buntstiften - verneint eine Frage ihrer M - beantwortet die Fragen ihrer M - widerspricht der Aussage ihrer M ☞ ♥ - schaut zu den Buntstiften - verschließt die Buntstiftpackung - öffnet die Buntstiftpackung - nimmt einen Buntstift aus der Packung - schaut zu ihrer M - schüttelt den Kopf 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht in der „Wir-Form“ - M schaut zu ihrer T - M regt ihre T zum Nachdenken an - M regt ihre T an, selbst zu zeichnen - Blickkontakt - M beantwortet nicht die Frage ihrer T - M bringt einen Zeichenvorschlag - M wirkt erstaunt - M bessert die richtige Antwort der T aus - M geht nicht auf die Antwort ihrer T ein - M wirkt ratlos - M möchte selbst zeichnen - M stellt ihrer T eine Frage, die bereits eine Annahme in sich birgt - M wirkt nachdenklich
7	<p>Die Mutter möchte den gelben Buntstift nehmen, den ihre Tochter in der Hand hält. Sie zieht jedoch ihre Hand gleich wieder zurück, da ihre Tochter den Buntstift festhält, mit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bekundet ihre Aufmerksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun 	<ul style="list-style-type: none"> - M hört ihrer T zu - M spricht in der „Wir-Form“

	<p>ihrem Zeigefinger einen Kreis auf den Tisch zeichnet und sagt: „<i>Nein, so geht er. Ein Kreis, Augen, Mund...</i>“ Sie zeichnet noch zwei Kreise und berührt ihren Mund. Die Mutter erwidert: „<i>Ja.</i>“ Die Tochter fährt fort: „<i>Und dann bist du fertig. Ein Kreis und Mund und Augen. Und Ohren hat er keine.</i>“ Sie nähert sich ihrer Mutter, berührt nochmals ihren Mund und ihre Augen und gibt ihr den gelben Buntstift. Die Mutter nimmt ihn, schaut sie an und erwidert: „<i>Nein. Der Mond?</i>“ Die Tochter dreht sich zur Couch, stützt sich darauf ab und antwortet: „<i>Nein.</i>“ Die Mutter sagt: „<i>Nein. Mach ma einen Vollmond oder einen Halbmond?</i>“ Die Tochter dreht sich nach vorn, dann wieder zurück zur Couch, stützt sich wieder darauf ab und antwortet lächelnd: „<i>Einen vollen Mond.</i>“ Die Mutter öffnet den Buntstift und erwidert: „<i>Einen vollen Mond?</i>“ Die Tochter nähert sich dem Couchtisch, zeigt auf das Zeichenblatt und sagt: „<i>Da oben leuchtet er. Aber finster!</i>“ Die Mutter beginnt an der Stelle zu zeichnen, auf die ihre Tochter gezeigt hat und antwortet: „<i>Das ist der Mond. Und wenn der Mond am Himmel steht, dann müssen wir schlafen gehen. Und die Hannah will nicht schlafen gehen, gell?</i>“ Sie blickt kurz zu ihrer Tochter und lächelt.</p>	<p>ihrer T gegenüber</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T eine Frage zu ihrer Aussage - stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben - wiederholt die Aussage ihrer T in einer Frage - beschreibt die Zeichnung <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - möchte den Buntstift ihrer T nehmen - zieht ihre Hand wieder zurück - nimmt den Buntstift, den ihr ihre T gibt - schaut zu ihrer T - öffnet einen Buntstift - beginnt zu zeichnen - lächelt 	<ul style="list-style-type: none"> - verneint die Frage ihrer M - beantwortet die Frage ihrer M - bringt einen Zeichenvorschlag <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - hält ihren Buntstift fest - zeichnet mit ihrem Zeigefinger Kreise auf den Tisch - berührt ihren Mund und ihre Augen - nähert sich ihrer M - gibt ihrer M ihren Buntstift - dreht sich zur Couch und stützt sich darauf ab - dreht sich nach vorn - lächelt - nähert sich dem Couchtisch - zeigt auf das Zeichenblatt 	<ul style="list-style-type: none"> - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein - M kommentiert ihr Tun - M schaut zu ihrer T - M lächelt ihre T an <p>- M wirkt unaufmerksam</p>
8	<p>Dann fährt sie fort: „<i>So und Sterne mach ma, ja?</i>“ Die Tochter schaut zur Zeichnung, lächelt und bejaht. Die Mutter zeichnet weiter und erwidert: „<i>Ja. Die leuchten so schön in der Nacht, gell?</i>“ Die Tochter stützt sich mit beiden Armen am Couchtisch ab, betrachtet die Zeichnung und fragt nach einer Weile: „<i>Und die Daniela?</i>“ Sie schaut zu ihrer Mutter, die die Zeichnung betrachtet und antwortet: „<i>Na, die Daniela ist zu Hause, die schläft ja nicht bei uns.</i>“ Die Tochter tippt mit dem Zeigefinger auf die Zeichnung und sagt: „<i>Na, dada.</i>“ Die Mutter zeichnet daraufhin an der Stelle, auf die ihre Tochter getippt hat weiter und die Tochter beobachtet sie eine Weile. Die Mutter blickt kurz auf ihre Uhr und zeichnet weiter.</p>	<p>☹️</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben - stellt ihrer T eine Frage zur Zeichnung - beantwortet die Frage ihrer T <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - betrachtet die Zeichnung - blickt kurz auf die Uhr 	<p>☹️</p> <ul style="list-style-type: none"> - bejaht die Frage ihrer M - beantwortet nicht die Frage ihrer M - stellt ihrer M eine Frage zum Zeichenvorhaben - kommentiert ihr Tun <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zur Zeichnung - lächelt - stützt sich mit beiden Armen am Couchtisch ab - betrachtet die Zeichnung - schaut zu ihrer M - tippt mit dem Zeigefinger auf die Zeichnung - beobachtet ihre M 	<ul style="list-style-type: none"> - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M spricht in der „Wir-Form“ - M beantwortet die Frage ihrer T - M blickt kurz auf die Uhr <p>- kein Blickkontakt</p> <p>- M konzentriert sich auf die Zeichnung</p>
9	<p>Die Tochter richtet sich auf und sagt: „<i>Da. Ist das...darf ich mit denen spielen?</i>“ Sie zeigt dabei nach vorne und die Mutter antwortet, während sie den Buntstift zur Seite legt: „<i>Ja, sind wir eh schon fertig, ok? Oder willst auch noch was zeichnen?</i>“ Sie tippt mit der Hand auf das Zeichenblatt und schaut ihre Tochter an. Die Tochter geht aus dem Kamerabild und antwortet: „<i>Nein. Und wenn sie kommt?</i>“ Die Mutter tippt nochmals auf das Zeichenblatt, schaut zu ihrer Tochter und erwidert: „<i>Den Seppi hamma vergessen! Willst nicht den Seppi noch zeichnen?</i>“ Die Tochter bejaht und die Mutter erwidert lächelnd: „<i>Ja? Na komm!</i>“</p>	<p>☹️</p> <ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage ihrer T - stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben - beantwortet nicht die Frage ihrer T - bringt einen Zeichenvorschlag - fragt ihre T, ob sie mit dem 	<p>☹️</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M eine Frage zu ihrem Vorhaben - verneint die Frage ihrer M - stellt ihrer M eine Frage zur Untersuchungssituation - bejaht die Frage ihrer M 	<ul style="list-style-type: none"> - M geht auf die Frage ihrer T ein - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M schaut ihre T an - M lächelt ihre T an <p>- M beantwortet nicht die Frage ihrer T</p> <p>- M wirkt unaufmerksam</p>

		<p>Zeichenvorschlag einverstanden ist</p> <ul style="list-style-type: none"> - ermuntert ihre T zur Zeichnung zurückzukommen <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - legt einen Buntstift zur Seite - tippt mit der Hand auf das Zeichenblatt - schaut zu ihrer T - lächelt 	<p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - richtet sich auf - zeigt nach vorne - geht aus dem Kamerabild 	
10	<p>Die Tochter kommt zurück zum Couchtisch und öffnet die Buntstiftpackung. Sie setzt zum Sprechen an und sagt: „Ich weiß...“ Die Mutter beugt sich nach vorn, schaut zu den Buntstiften und fragt: „Welche Farbe hat der Seppi?“ Die Tochter nimmt einen Buntstift aus der Packung und fragt: „So eine?“ Die Mutter nickt und antwortet: „Ja, hat er auch schon rot.“ Die Tochter nimmt noch einen Buntstift aus der Packung und sagt: „Und so eine.“ Die Mutter nickt wieder und bejaht. Die Tochter nimmt daraufhin einen Buntstift, öffnet ihn, geht zum Zeichenblatt und malt knapp über dem Zeichenblatt in der Luft. Dann gibt sie den Buntstift ihrer Mutter, die fragt: „Den Seppi soll ich zeichnen?“ Sie nimmt den Buntstift, beginnt zu zeichnen und fährt fort: „So sitzt er immer da und dann kratzt er immer da, gell?“ Die Tochter beobachtet sie, tippt dann mit ihrem Zeigefinger auf die Zeichnung und sagt: „Nein, da kratzen.“ Die Mutter, noch immer weiterzeichnend, erwidert: „Da soll er kratzen?“ Die Tochter bejaht und die Mutter sagt: „Gut. Da kratzt er immer. Das ist der dicke Körper und das Schwanz, die Füße. Da kratzt er immer.“</p>	<p>👉</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterbricht die Aussage ihrer T - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - beantwortet die Frage ihrer T - stimmt der Aussage ihrer T zu - nimmt den Buntstift, den ihr ihre T gibt - spricht über die Zeichnung - kommentiert ihr Tun <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - beugt sich nach vorn - schaut zu den Buntstiften - nickt - zeichnet 	<p>👉</p> <ul style="list-style-type: none"> - setzt zum Sprechen an - wird von ihrer M unterbrochen - beantwortet die Frage ihrer M mit einer Gegenfrage - kommentiert ihr Tun - gibt ihrer M vor, wo sie zeichnen soll - bejaht die Frage ihrer M <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - kommt zum Couchtisch zurück - öffnet die Buntstiftpackung - nimmt Buntstifte aus der Packung - öffnet einen Buntstift - geht zum Zeichenblatt - malt knapp über dem Zeichenblatt in der Luft - gibt ihrer M ihren Buntstift - beobachtet ihre M - tippt mit ihrem Zeigefinger auf die Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - M regt ihre T zum Nachdenken an - M lässt ihrer T genug Zeit zum Nachdenken - M vergewissert sich, ob sie den Hinweis ihrer T richtig verstanden hat - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein - M kommentiert ihr Tun <ul style="list-style-type: none"> - M unterbricht die Aussage ihrer T - kein Blickkontakt <ul style="list-style-type: none"> - M konzentriert sich auf ihre Zeichnung
11	<p>Die Tochter beobachtet sie dabei und fragt: „Was ist das?“ Die Mutter schaut zu ihrer Tochter und antwortet: „Eine Katze. Ich kann das nicht besser. Hm? Gelungen? Naja.“ Die Tochter betrachtet das Bild, nickt leicht und sagt: „Der hat da noch eine Hand.“ Die Mutter fragt: „Was?“ Die Tochter erwidert: „Der hat da noch eine Hand. Wo ist die andere Hand?“ Die Mutter beugt sich nach vorn, betrachtet die Zeichnung, tippt mit dem Buntstift darauf und antwortet: „Na da! Der hat zwei, da kratzt er immer so.“ Sie bewegt ihre Arme abwechselnd nach oben und nach unten, um das Kratzen der Katze zu demonstrieren und fährt dann fort: „Und dann steht er auf die Hinterpfoten drauf und kratzt am Bett.“ Sie tippt dabei auf die Zeichnung und bewegt ihre Arme wieder abwechselnd nach oben und nach unten. Die Tochter erwidert zur Zeichnung blickend: „Und wir hören das nicht.“ Die Mutter schaut zu ihrer Tochter und sagt: „Und wir hören das nicht. Ich gebs dir da her.“</p>	<p>👉</p> <ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Fragen ihrer T - stellt ihrer T eine Frage zur Zeichnung - spricht über die Zeichnung - versteht die Aussage ihrer T nicht und fragt sie danach - wiederholt die Aussage ihrer T - kommentiert ihr Tun <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zu ihrer T 	<p>👉</p> <ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M Fragen zu ihrer Zeichnung - spricht über die Zeichnung - wiederholt ihre Aussage <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - beobachtet ihre M - betrachtet das Bild - nickt leicht 	<ul style="list-style-type: none"> - M reagiert auf die Fragen und Aussagen ihrer T - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M erklärt ihre Zeichnung - M schaut zu ihrer T

		<ul style="list-style-type: none"> - beugt sich nach vorn - betrachtet die Zeichnung - tippt mit dem Buntstift auf die Zeichnung - bewegt ihre Arme abwechselnd nach oben und nach unten 		
12	<p>Sie legt den Buntstift, den sie in der Hand hält, auf den Tisch neben die Buntstiftpackung, während ihre Tochter die Buntstifte wegräumt und fragt: „Jetzt simma fertig?“ Die Mutter antwortet: „Mhm.“ Die Tochter sagt: „Weißt du was ich noch vergessen habe? Ein Fernsehen.“ Sie schaut zu ihrer Mutter, die sie ebenfalls anschaut, den Kopf schüttelt und sagt: „Ein Fernseher? Nein, im Schlafzimmer haben wir keinen Fernseher.“ Die Tochter räumt wieder die Buntstifte weg und erwidert lächelnd: „Fernsehen.“ Die Mutter lächelt ebenfalls, beugt sich nach vorn und fragt: „Ein Fernseher?“ Die Tochter wiederholt: „Fernseher.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - bejaht die Frage ihrer T - geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein und widerspricht ihr - stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorschlag <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - legt ihren Buntstift auf den Tisch neben die Buntstiftpackung - schaut zu ihrer T - schüttelt den Kopf - lächelt - beugt sich nach vorn 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M eine Frage zur Aufgabe - bringt einen Zeichenvorschlag - wiederholt ihre Aussage <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - räumt die Buntstifte weg - schaut zu ihrer M - lächelt 	<ul style="list-style-type: none"> - M reagiert auf die Fragen und Aussagen ihrer T - Blickkontakt - M lächelt ihre T an
13	<p>Ihr fällt dabei ein Buntstift auf den Boden, den sie aufhebt und fragt: „Und die nehmen nicht mit?“ Sie betrachtet dabei die Buntstifte und die Mutter antwortet kopfschüttelnd: „Nein. Die gehören nicht uns.“ Die Tochter fragt: „Warum, hat sie das gesagt?“ Die Mutter blickt zur Buntstiftpackung und antwortet: „Die haben wir nur ausborgen dürfen.“ Plötzlich betritt die Untersuchungsleiterin den Raum und die Tochter schaut zu ihr hoch und nähert sich ihrer Mutter. Die Mutter schaut zur Untersuchungsleiterin, lächelt, nickt und die Untersuchungsleiterin sagt: „Seids ihr mit dem Bild schon fertig? Ja? Wow, das sieht toll aus. Super.“ Während die Untersuchungsleiterin das sagt, hebt die Tochter die Zeichnung hoch und lächelt leicht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Fragen ihrer T <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - schüttelt den Kopf - blickt zur Buntstiftpackung - schaut zur U - lächelt - nickt 	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer M Fragen zur Untersuchungssituation <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - hebt einen Buntstift auf - betrachtet die Buntstifte - schaut zur U - nähert sich ihrer M - schaut zur U - hebt die Zeichnung hoch - lächelt leicht 	<ul style="list-style-type: none"> - M beantwortet die Fragen ihrer T - kein Blickkontakt - T räumt die Buntstifte weg

Beschreibung und Interpretation der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren

ID 105 (-)

Sequenz 1

Scaffoldingmomente

M schaut zu U

Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, schaut die Mutter zu ihr und signalisiert damit ihr Interesse an der Aufgabenstellung.

M beantwortet die Frage der U

Die Untersuchungsleiterin stellt eine Frage und die Mutter antwortet ihr.

M wiederholt einen Teil der Aufgabenstellung und scheint nachzudenken

Während die Untersuchungsleiterin hinausgeht, wiederholt die Mutter mit dem Satz: „Ja, wo wir traurig waren. Hm...“ eine Teil der Aufgabenstellung und scheint darüber nachzudenken.

Non-Scaffoldingmomente

M beobachtet ihre T beim Zeichnen

M wirkt der U gegenüber unaufmerksam

Kurz nachdem die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, schaut die Mutter zu ihrer Tochter und beobachtet sie beim Zeichnen. Sie wirkt dadurch uninteressiert und unaufmerksam den Ausführungen der Untersuchungsleiterin gegenüber, was sich auch in einer Aussage widerspiegelt. Die Untersuchungsleiterin verspricht sich nämlich und sagt: „...Es gibt ja in jeder Familie Zeiten, da hat mans sehr schön, da hat man Spaß miteinander und es gibt auch Zeiten, da ist es ein bissi schwierig, da streitet man oder ist böse aufeinander und da ist manchmal die Hannah traurig oder die Mama oder der Papa. Kennts ihr solche Zeiten? Wo es schön ist?“ Anstatt nach schönen Zeiten, hätte sie nach schwierigen oder traurigen Zeiten fragen sollen. Die Mutter reagiert darauf mit folgender Antwort: „Ja...da zeichnet sie dann ja auch nicht, wenn sie böse auf mich ist. Das ist es.“ Aus dieser Antwort lässt sich schließen, dass sie der Untersuchungsleiterin nicht genau zugehört hat. Sie hat den Versprecher der Untersuchungsleiterin überhört, da sie nicht darauf eingeht und sagt, dass die Tochter nicht zeichnet, wenn sie böse auf sie ist, was die Untersuchungsleiterin nicht gefragt hat.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 2

Scaffoldingmomente

M trifft Zeichenvorbereitungen

M fragt ihre T nach einem Buntstift

M schaut ihre T an

M lächelt ihre T an

Die Mutter nimmt das Zeichenblatt, das ihr die Untersuchungsleiterin gegeben hat und legt es vor sich und ihre Tochter. Daraufhin nimmt die Mutter einen Buntstift und fragt, ob es für sie in Ordnung ist, dass sie die gewählte Farbe nimmt. Damit bereitet sie alles zum Zeichnen vor und signalisiert ihrer Tochter, dass sie beginnen können.

M regt ihre T zum Nachdenken an

M lässt ihrer T genug Zeit zum Nachdenken

Die Mutter fragt ihre Tochter: „...*Wo waren wir beide traurig, weißt du das? Hm? Wann waren wir mal traurig.*“ Mit dieser Frage regt sie ihre Tochter zum Nachdenken an und lässt ihr daraufhin auch genug Zeit dafür.

M reagiert auf die Aussage ihrer T

Der Tochter fällt ein Ereignis ein und sie antwortet: „*Zu Hause.*“ Die Mutter geht auf die Aussage ein und fragt: „*Zu Hause, wo denn? Wann?*“ Sie zeigt ihrer Tochter damit, dass sie sich für ihre Aussage interessiert und ermuntert sie mehr darüber zu erzählen.

M hört ihrer T zu

Nachdem die Mutter ein Ereignis genannt hat, spricht die Tochter darüber und die Mutter hört ihr eine Weile zu.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht die Aussagen ihrer T und lässt sie nicht aussprechen

M bringt Zeichenvorschläge

Gerade als die Tochter ein Ereignis nennen will, wird sie von ihrer Mutter unterbrochen, die plötzlich selbst einen Zeichenvorschlag einbringt. Sie unterbricht die Aussage ihrer Tochter ein weiteres Mal, als die Tochter über das Ereignis spricht.

Mögliche Einflussfaktoren

T spricht in einer schüchternen, zurückhaltenden Art

Ein möglicher Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter, könnte die schüchterne und zurückhaltende Art der Tochter sein. Die Mutter könnte ihrer Tochter möglicherweise nicht zutrauen ein Ereignis zu nennen und zu zeichnen und deshalb den Zeichenvorschlag vorwegnehmen. Die zurückhaltende Art der Tochter könnte die Mutter darin bestärken, dass ihre Tochter es nicht kann.

Sequenz 3

Scaffoldingmomente

M ermuntert ihre T ihr etwas zu zeigen

Die Tochter bestätigt ihrer Mutter ein Bett zeichnen zu können, woraufhin die Mutter sie dazu ermuntert ihr das zu zeigen.

M schaut zu ihrer T

M lässt ihrer T die Entscheidungsfreiheit bei der Farbenwahl

M geht auf den Wunsch ihrer T ein

Die Mutter fragt ihre Tochter welche Farbe sie wählen möchte, woraufhin die Tochter sich für schwarz entscheidet. Die Mutter schaut dabei zu ihr und beobachtet ihre Reaktion. Sie geht auch auf ihren Wunsch ein das Bett mit schwarz zu zeichnen.

Non-Scaffoldingmomente

M wirkt erstaunt

Als die Tochter ihrer Mutter bestätigt, dass sie ein Bett zeichnen kann, wirkt die Mutter erstaunt.

M spricht nicht in der „Wir-Form“

M zeichnet selbst

Die Mutter sagt: „...*Du zeichnest ein Bett, ja?*“ und verwendet dabei nicht die „Wir-Form“. Als die Tochter sagt, dass sie kein Bett zeichnen kann, erwidert die Mutter: „*Kein Bett? Na gut, ich probiers einmal.*“ Sie beginnt daraufhin gleich selbst zu zeichnen, ohne ihre Tochter zu fragen, ob es für sie in Ordnung ist oder ob sie es gemeinsam probieren sollen.

Mögliche Einflussfaktoren

T spricht in einer schüchternen, zurückhaltenden Art

Die schüchterne und zurückhaltende Art der Tochter könnte in dieser Sequenz wieder das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter beeinflussen. Dass die Mutter erstaunt über die Aussage der Tochter wirkt und selbst die Zeicheninitiative übernimmt, könnte daran liegen, dass sie ihrer Tochter nicht zutrauen könnte selbst etwas zeichnen zu können. Die schüchterne Art der Tochter könnte die Mutter wieder darin bestärken.

Sequenz 4

Scaffoldingmomente

M kommentiert ihr Tun

Während die Mutter zeichnet, spricht sie darüber und bezieht so ihre Tochter ins Malgeschehen mit ein.

M lacht mit ihrer T

M reagiert auf die Fragen und Aussagen ihrer T

M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein

Die Tochter beobachtet ihre Mutter beim Zeichnen und bringt einen Zeichenvorschlag. Sie lacht dabei, woraufhin die Mutter ebenfalls lacht und ihren Zeichenvorschlag umsetzt. Sie reagiert in dieser Sequenz auf jede Frage oder Aussage ihrer Tochter umgehend.

Körperkontakt

Während die Mutter zeichnet, lehnt sich die Tochter zu ihr und berührt mit einer Hand die Zeichnung.

M regt ihre T an selbst zu malen

M beobachtet ihre T

Nachdem die Mutter das Bett fertiggezeichnet hat, regt sie ihre Tochter dazu an es anzumalen, was sie daraufhin auch tut. Während die Tochter zeichnet, beobachtet sie ihre Mutter.

M spricht in der „Wir-Form“

M regt ihre T zum Nachdenken an

Mit der Frage: „...*Ok, was mach ma noch?*“ regt die Mutter ihre Tochter zum Nachdenken an und betont die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

Non-Scaffoldingmomente

M zeichnet selbst

Die Mutter zeichnet das Bett und dessen Bestandteile selbst und gibt sie ihrer Tochter vor, ohne sie zum Nachdenken anzuregen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 5

Scaffoldingmomente

M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein

M schaut zu ihrer T

M kommentiert ihr Tun

Körperkontakt

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

M beantwortet die Fragen ihrer T

M lacht mit ihrer T

Blickkontakt

Die Tochter schlägt vor, den Papa und die Mama zu zeichnen, worauf die Mutter gleich eingeht und den Zeichenvorschlag annimmt. Sie zeichnet die beiden und kommentiert dabei ihr Tun. Damit bezieht sie ihre Tochter wieder ins Malgeschehen mit ein. Immer wenn sie fertiggesprochen hat, fragt sie ihre Tochter, ob sie mit dem Gesagten einverstanden ist und vermittelt ihr damit, dass ihr ihre Meinung wichtig ist. Sie beantwortet umgehend die Fragen ihrer Tochter und lacht mit ihr. Die Tochter lehnt sich wieder zu ihrer Mutter und sucht den Körperkontakt zu ihr. Während Mutter und Tochter miteinander sprechen, schaut die Mutter immer wieder zu ihrer Tochter, beobachtet ihre Reaktion und es entsteht dabei ab und zu Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M zeichnet selbst

Die Mutter nimmt zwar den Zeichenvorschlag ihrer Tochter an, setzt diesen aber wieder alleine um, ohne ihrer Tochter damit die Chance zu geben sich ebenfalls einzubringen und mitzuzeichnen.

M wirkt ratlos

Als die Tochter die Mutter fragt wie es mit der Aufgabe weitergeht, wirkt sie ratlos und sagt: „*Ja und jetzt...*“ Sie hört mitten im Satz auf zu sprechen und scheint nachzudenken.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 6

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

Die Mutter spricht in der „Wir-Form“ und sagt: „*Und den Mond zeichne ma noch.*“ Damit betont sie die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

M schaut zu ihrer T

Blickkontakt

Während die Mutter mit ihrer Tochter spricht, schaut sie zu ihr und beobachtet ihre Reaktion. Es entsteht dabei hin und wieder Blickkontakt.

M regt ihre T zum Nachdenken an

Mit den Fragen: „*Kannst du den Mond zeichnen?*“ und „*Welche Farbe hat denn der Mond?*“ regt die Mutter ihre Tochter zum Nachdenken an.

M regt ihre T an selbst zu zeichnen

Die Mutter versucht ihre Tochter zum Zeichnen zu motivieren und sagt: „*Kannst du den Mond zeichnen? Ich weiß jetzt nicht, ich kann das nicht so gut. Ich glaub, du kannst das besser.*“

Non-Scaffoldingmomente

M beantwortet nicht die Frage ihrer T

M bringt einen Zeichenvorschlag

Die Tochter schaut zur Buntstiftpackung und fragt, ob die Buntstifte zugespickt sind, worauf die Mutter nicht reagiert, sondern einen Zeichenvorschlag einbringt. Sie sagt: „*Und den Mond zeichne ma noch. Den Mond, hm? Kannst du den Mond zeichnen?*“ Sie gibt ihrer Tochter damit etwas vor und regt sie nicht zum Nachdenken an.

M wirkt erstaunt

M bessert die richtige Antwort der Tochter aus

M geht nicht auf die Antwort ihrer T ein

M wirkt ratlos

Als die Mutter ihre Tochter fragt, welche Farbe der Mond hat, antwortet sie, dass er weiß ist. Die Mutter entgegnet daraufhin erstaunt: „Weiß?“ und etwas später: „Der Mond ist gelb.“ Damit vermittelt sie ihrer Tochter, dass ihre richtige Antwort falsch ist. Die Tochter wirkt daraufhin etwas verunsichert und sagt zur Buntstiftpackung blickend: „Aber der ist weiß.“ Sie schaut dann wieder zu ihrer Mutter, die nichts entgegnet und nach einer Weile über etwas anderes spricht.

M möchte selbst zeichnen

Als die Tochter sagt, dass sie keinen Mond zeichnen kann, erwidert die Mutter: „Keinen Mond? Soll ich ihn zeichnen?“ Sie möchte den Mond selbst zeichnen und fragt ihre Tochter nicht, ob sie ihn mit ihr gemeinsam zeichnen möchte.

M stellt ihrer T eine Frage, die bereits eine Annahme in sich birgt

Mit der Frage: „Die Sterne kannst auch nicht zeichnen?“ unterstellt die Mutter ihrer Tochter indirekt, dass sie diese nicht zeichnen kann ohne sie zunächst danach gefragt zu haben.

Mögliche Einflussfaktoren

M wirkt nachdenklich

Dass die Mutter die Frage ihrer Tochter ignoriert, könnte daran liegen, dass sie nachdenklich wirkt und deshalb möglicherweise ihre Frage überhört hat.

Sequenz 7

Scaffoldingmomente

M hört ihrer T zu

Die Tochter erklärt ihrer Mutter wie sie einen Mond zeichnen würde und die Mutter hört ihr zu. Zwischendurch bestätigt sie ihre Tochter mit einem „Ja.“ und ermuntert sie damit auch weiterzusprechen.

M spricht in der „Wir-Form“

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein

M kommentiert ihr Tun

M schaut zu ihrer T

M lächelt ihre T an

Die Mutter verwendet die „Wir-Form“ und fragt: „Mach ma einen Vollmond oder einen Halbmond?“ Damit betont sie wieder die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe und vermittelt ihrer Tochter, dass sie an ihrer Meinung interessiert ist. Die Tochter antwortet, dass sie lieber einen Vollmond hätte und sagt: „Da oben leuchtet er. Aber finster!“ Die Mutter geht auf den Wunsch ihrer Tochter ein und zeichnet einen Vollmond an der Stelle, die ihre Tochter ihr gezeigt hat. Während die Mutter zeichnet, kommentiert sie ihr Tun und spricht über die Zeichnung, womit sie ihre Tochter wieder ins Malgeschehen miteinbezieht. Sie schaut dabei zu ihrer Tochter und lächelt sie an.

Non-Scaffoldingmomente

M wirkt unaufmerksam

Während die Tochter ihrer Mutter erklärt wie sie einen Mond zeichnen würde, hört sie ihr zwar zu, scheint jedoch teilweise unaufmerksam zu sein, da sie sagt: „Nein. Der Mond?“ Wenn sie ihrer Tochter genau zugehört hätte, dann hätte sie diese Frage vermutlich nicht gestellt.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 8

Scaffoldingmomente

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

M spricht in der „Wir-Form“

Mit den Fragen: „*So und Sterne mach ma, ja?*“ und „*Die leuchten so schön in der Nacht, gell?*“ vermittelt die Mutter ihrer Tochter, dass sie an ihrer Meinung interessiert ist. Sie verwendet die „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

M beantwortet die Frage ihrer T

Als die Tochter der Mutter eine Frage stellt, beantwortet sie ihr diese umgehend.

M blickt kurz auf die Uhr

Die Mutter blickt, während sie zeichnet, kurz auf die Uhr und scheint damit den Zeitrahmen der Aufgabe im Blick behalten zu wollen, um die Aufgabe zeitgerecht zu einem Ende zu bringen.

Non-Scaffoldingmomente

Kein Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz entsteht, während der Interaktion, kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

M konzentriert sich auf die Zeichnung

Dass kein Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter zustande kommt, könnte daran liegen, dass sich die Mutter auf die Zeichnung konzentriert.

Sequenz 9

Scaffoldingmomente

M geht auf die Frage ihrer T ein

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

M schaut ihre T an

M lächelt ihre T an

Als die Tochter ihrer Mutter eine Frage stellt, geht sie umgehend darauf ein. Sie fragt ihre Tochter daraufhin, ob sie noch etwas zeichnen möchte und signalisiert ihr damit, dass sie an ihrer Meinung interessiert ist. Als sie ihrer Tochter eine weitere Frage stellt, schaut und lächelt sie sie dabei an.

Non-Scaffoldingmomente

M beantwortet nicht die Frage ihrer T

Die Tochter fragt ihre Mutter was geschieht, wenn die Untersuchungsleiterin zurückkommt, worauf die Mutter nicht reagiert und stattdessen etwas anderes sagt.

Mögliche Einflussfaktoren

M wirkt unaufmerksam

Dass die Mutter die Frage ihrer Tochter nicht beantwortet, könnte daran liegen, dass die Mutter über etwas anderes nachdenkt und so die Frage ihrer Tochter möglicherweise überhört.

Sequenz 10

Scaffoldingmomente

M regt ihre T zum Nachdenken an

M lässt ihrer T genug Zeit zum Nachdenken

Mit der Frage: „*Welche Farbe hat der Seppi?*“ regt die Mutter ihre Tochter zum Nachdenken an. Die Tochter sucht daraufhin zwei Buntstifte aus, die der Farbe von „Seppi“ entsprechen und die Mutter lässt ihr dafür genug Zeit.

M vergewissert sich, ob sie den Hinweis ihrer T richtig verstanden hat

Die Tochter nimmt einen Buntstift, öffnet ihn und malt knapp über dem Zeichenblatt in der Luft. Dann gibt sie den Buntstift ihrer Mutter, die sie fragt: „*Den Seppi soll ich zeichnen?*“ Mit dieser Frage vergewissert sie sich, ob sie den Hinweis ihrer Tochter richtig verstanden hat.

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

Mit den Fragen: „*So sitzt er immer da und dann kratzt er immer da, gell?*“ und „*Da soll er kratzen?*“ vermittelt sie ihrer Tochter; dass sie an ihrer Meinung interessiert ist.

M geht auf den Zeichenvorschlag ihrer T ein

Die Tochter tippt mit ihrem Zeigefinger auf die Zeichnung und zeigt ihrer Mutter, wo die Katze kratzen soll. Die Mutter vergewissert sich zunächst, ob sie es richtig verstanden hat, indem sie nachfragt und setzt dann ihren Wunsch um.

M kommentiert ihr Tun

Während die Mutter zeichnet, kommentiert sie ihr Tun und erklärt ihrer Tochter die Zeichnung. Sie bezieht sie damit wieder ins Malgeschehen mit ein.

Non-Scaffoldingmomente

M unterbricht die Aussage ihrer T

Als die Tochter etwas sagen möchte, unterbricht die Mutter ihre Aussage und fragt: „*Welche Farbe hat der Seppi?*“

Kein Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz entsteht kein Blickkontakt zwischen Mutter und Tochter.

Mögliche Einflussfaktoren

M konzentriert sich auf ihre Zeichnung

Dass zwischen Mutter und Tochter kein Blickkontakt entsteht, könnte daran liegen, dass die Mutter sich auf die Zeichnung konzentriert.

Sequenz 11

Scaffoldingmomente

M reagiert auf die Fragen und Antworten ihrer T

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

M erklärt ihre Zeichnung

M schaut zu ihrer T

Die Tochter fragt ihre Mutter was sie gezeichnet hat, worauf die Mutter ihr ihre Zeichnung erklärt. Sie sprechen daraufhin über die Zeichnung, wobei die Mutter ihre Tochter anschaut und ihre Reaktion beobachtet. Die Mutter fragt ihre Tochter, ob ihre Zeichnung gelungen ist und vermittelt ihr damit, dass sie an ihrer Meinung interessiert ist.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 12

Scaffoldingmomente

M reagiert auf die Fragen und Aussagen ihrer T

Blickkontakt

M lächelt ihre T an

Die Tochter fragt ihre Mutter, ob sie mit der Aufgabe fertig sind und die Mutter antwortet ihr umgehend darauf. Plötzlich fällt der Tochter ein, dass sie vergessen haben einen Fernseher zu zeichnen, worauf die Mutter erwidert, dass sie keinen Fernseher im Schlafzimmer hätten. Während des Gesprächs lächeln sich beide an und es entsteht Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 13

Scaffoldingmomente

M beantwortet die Fragen ihrer T

Mutter und Tochter sprechen über die Buntstifte, wobei die Tochter ihrer Mutter Fragen stellt, die die Mutter ihr umgehend beantwortet.

Non-Scaffoldingmomente

Kein Blickkontakt

Während des Gesprächs zwischen Mutter und Tochter entsteht kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

T räumt die Buntstifte weg

Dass zwischen Mutter und Tochter kein Blickkontakt entsteht, liegt vermutlich daran, dass die Tochter damit beschäftigt ist die Buntstifte wegzuräumen.

Qualitative Videoanalyse ID 112 (-)

Es wird ein Mutter-Tochter-Paar analysiert, das ein negatives Ereignis (-) als Zeichenthema hat.

Tabellarische Darstellung ID 112 (-)

S.nr.	Beschreibung des Interaktionsverlaufs auf verbaler und nonverbaler Ebene	Fokus auf die Mutter	Fokus auf das Kind	Scaffolding-/ Non-Scaffoldingmomente und mögliche Einflussfaktoren
1	Mutter und Tochter sitzen nebeneinander an einem Tisch. Vor ihnen liegen Zeichenblätter und Buntstifte. Die Mutter stützt beide Arme am Tisch ab, wobei eine Hand auf ihrem Unterarm liegt. Die Tochter stützt beide Arme so am Tisch ab, dass sich beide Hände berühren. Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, schauen beide zu ihr. Sie sagt: „Also, es gibt ja in jeder Familie Zeiten, die schön sind, da hat mans fein miteinander und es gibt Zeiten, da ist es schwierig, da streitet man oder da ist die Maria oder die Mama ganz wütend...ganz wütend oder ganz traurig. Und jetzt überlegt einmal gemeinsam, ob euch so eine Situation einfällt, wo die Maria oder die Mama ganz wütend oder ganz traurig war, wo ihr gestritten habt, wo es nicht so schön war in der Familie und zeichnet das dann auf. Und dafür habts ihr fünf bis zehn Minuten und dann komm ich wieder. Gut?“ Während die Untersuchungsleiterin spricht, schauen sich Mutter und Tochter kurz an, wobei die Tochter ihre Mutter anlächelt. Die Mutter schaut daraufhin wieder zur Untersuchungsleiterin. Die Tochter versteckt ihr Gesicht hinter ihren Händen und formt daraufhin mit ihren Daumen und Zeigefingern Kreise, durch die sie, wie durch eine Brille, hindurchblickt. Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen aufhört, erwidert die Mutter: „Mhm, ok.“	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage der U ☞ ♥ - sitzt an einem Tisch - stützt beide Arme am Tisch ab - schaut zur U - schaut kurz zu ihrer T - erwidert das Lächeln ihrer T nicht 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ♥ - sitzt an einem Tisch - stützt beide Arme am Tisch ab - schaut zur U - schaut kurz zu ihrer M - lächelt ihre M an - versteckt ihr Gesicht hinter ihren Händen - formt aus ihren Fingern eine Brille, durch die sie hindurchblickt 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zur U und wirkt aufmerksam - Blickkontakt - M lächelt leicht - M beantwortet die Frage der U
2	Sie wendet sich daraufhin ihrer Tochter zu und fragt: „Wo war ma denn traurig, Maria? Kannst dich erinnern, wo wir gestritten haben?“ Die Tochter blickt zur Untersuchungsleiterin und antwortet kopfschüttelnd: „Weiß ich nicht.“ Die Mutter, noch immer zu ihrer Tochter blickend, fragt weiter: „Wo hamma denn gemeinsam...wann hamma denn gestritten?“ Die Tochter hebt die Schultern hoch, schaut zu ihrer Mutter und erwidert: „Weiß ich nicht.“ Die Mutter entgegnet: „Weißt jetzt nichts, wo wir gestritten haben?“ Die Tochter wirkt etwas verlegen, zieht an ihren Haaren und verneint. Die Mutter fährt fort: „Na vielleicht wenn ich... war ich ein bisschen ungeduldig, wennst dich nicht so...wennst dich in der Früh nicht angezogen hast.“ Sie beugt sich etwas nach vorn und schaut noch immer ihre Tochter an. Die Tochter bejaht und die Mutter fragt: „Gell, soll ma das zeichnen?“ Die Tochter nimmt einen Buntstift und erwidert: „Ja. Ja.“	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - fragt ihre T, ob sie sich an ein Ereignis erinnert - wiederholt ihre Frage - nennt ein Ereignis ☞ ♥ - wendet sich ihrer T zu - schaut zu ihrer T - beugt sich nach vorn 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - beantwortet die Frage ihrer M - verneint die Frage ihrer M - bejaht den Vorschlag und die Frage ihrer M ☞ ♥ - blickt zur U - schüttelt den Kopf - hebt die Schultern hoch - wirkt verlegen - zieht an ihren Haaren 	<ul style="list-style-type: none"> - M wendet sich ihrer T zu - M schaut ihre T an - M regt ihre T zum Nachdenken an - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M spricht in der „Wir-Form“ - M bringt einen Zeichenvorschlag
3	Danach folgt etwas Unverständliches und die Mutter fragt: „Aber wie könn ma das zeichnen? Oder gibts vielleicht noch etwas?“ Sie blickt kurz nach oben und wirkt als würde sie überlegen. Sie fährt fort: „Wart lass mich einmal kurz überlegen, wo haben wir denn noch...? Hm, einmal wie du die Chrissie gehaut hast? Hm?“ Sie schaut wieder ihre Tochter an, die mit dem verschlossenen Buntstift auf dem Zeichenblatt hin und her fährt. Sie schaut ihre Mutter an und fragt: „Warst du böse?“ Die Mutter erwidert: „Ja, naja, sicher hamma dann gestritten. Da hat die Christina...“ Die Tochter hüpfte auf dem Sessel auf und ab, wirkt ungeduldig und unterbricht ihre Mutter. Sie sagt: „Komm jetzt, jetzt zeichnen wir!“ Die Mutter streicht ihr Haar hinter das Ohr, beugt sich wieder etwas	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - beantwortet die Frage ihrer T ☞ ♥ - blickt kurz nach oben - wirkt als würde sie überlegen - schaut ihre T an 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - sagt etwas Unverständliches - beantwortet nicht die Fragen ihrer M - stellt ihrer M eine Frage zum Ereignis - unterbricht die Aussage ihrer M - fordert ihre M zwei Mal auf mit dem Zeichnen zu beginnen 	<ul style="list-style-type: none"> - M regt ihre T zum Nachdenken an - M spricht in der „Wir-Form“ - M schaut ihre T an - M beantwortet die Frage ihrer T - M lässt ihrer T nicht genug Zeit zum Nachdenken - M nennt einen weiteren Zeichenvorschlag

	nach vorn, schaut ihre Tochter an und erwidert: „Ja, weil du dich geärgert hast über die Christina.“ Die Tochter schaut auf das Zeichenblatt und entgegnet: „Komm jetzt...“	<ul style="list-style-type: none"> - streicht ihr Haar hinteres Ohr - beugt sich nach vorn 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ ♥ - fährt mit dem Buntstift auf dem Zeichenblatt hin und her - schaut ihre M an - hüpfte auf dem Sessel auf und ab - wirkt ungeduldig - schaut auf das Zeichenblatt 	
4	Die Mutter schaut ebenfalls kurz auf das Zeichenblatt, berührt es, blickt dann wieder zu ihrer Tochter und sagt: „Ja dann malen wir...ich weiß schon. Dann mach ma...dann zeichnest du dich, du die Maria.“ Sie zeigt dabei mit ihrem Zeigefinger auf ihre Tochter, stützt mit ihrem Arm den Kopf ab und fährt fort: „Und ich zeichne vielleicht den Kinderwagen und die Christina und wies du dann die Chrissie, wies wies du dann die Christina gehaut hast.“ Während sie das sagt, öffnet sie weit die Augen und fragt: „Weißt das? Vor ein paar Tagen, wie ma vom Kindergarten heimgegangen sind.“ Die Tochter erwidert etwas Unverständliches und die Mutter entgegnet: „Du malst dich selber.“ Die Tochter beginnt zu malen und die Mutter fährt fort: „Und ich schau mal vielleicht kann ich den Kinderwagen malen.“ Sie rückt ihren Sessel näher zu ihrer Tochter, nimmt einen Buntstift und sagt: „Aber ich muss, aber ich brauch auch einen Platz. Aber mal dich zuerst du selber. Hm?“ Sie öffnet einen Buntstift und fährt fort: „Wie wir vom Kindergarten heimgegangen sind. Weißt das noch?“ Sie möchte zu malen beginnen und berührt das Zeichenblatt. Die Tochter hat das Zeichenblatt jedoch vor sich liegen und erschwert es somit der Mutter etwas zu malen. Die Mutter verschließt wieder ihren Buntstift und sagt: „Malst dich vielleicht du zuerst selber und ich mal dann extra dann den Kinderwagen und dann kannst du noch die Christina malen.“	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - bringt einen Zeichenvorschlag - stellt ihrer T eine Frage zum Ereignis - reagiert auf die Aussage ihrer T - kommentiert ihr Zeichenvorhaben ☞ ♥ - schaut kurz auf das Zeichenblatt und berührt es - schaut zu ihrer T - zeigt mit ihrem Zeigefinger auf ihre T - stützt mit dem Arm den Kopf ab - öffnet weit die Augen - rückt ihren Sessel näher zu ihrer T - nimmt einen Buntstift und öffnet ihn - berührt das Zeichenblatt - verschließt ihren Buntstift 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - erwidert etwas Unverständliches - beantwortet nicht die Frage ihrer M ☞ ♥ - beginnt zu malen 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zu ihrer T - M spricht in der „Wir-Form“ - M reagiert auf die Aussage ihrer T - M regt ihre T zum Nachdenken an - M gibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll - M spricht nicht in der „Wir-Form“ - M hält sich nicht an das was sie sagt
5	Die Tochter verschließt ihren Buntstift, legt ihn auf den Tisch und nimmt einen neuen. Plötzlich rollt der Buntstift weg und die Tochter versucht ihn aufzufangen. Die Mutter kommt ihr jedoch zuvor, fängt ihn auf und sagt: „Na, das macht nichts, die Stifte.“ Die Tochter schaut zu ihrer Mutter und entgegnet: „Ich kann nicht die Chrissie malen.“ Die Mutter stützt ihren Kopf wieder mit ihrem Arm ab und erwidert schnell, in einer etwas höheren Tonlage: „Na, ich vielleicht.“ Sie spricht wieder etwas langsamer, beobachtet ihre Tochter und fährt fort: „Na, wennst dich selber malen kannst, kannst ja die Christina auch vielleicht malen, hm?“ Die Tochter hat inzwischen wieder zu zeichnen begonnen und schaut plötzlich kurz zu ihrer Mutter bevor sie weiterzeichnet.	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - kommentiert ihr Tun - reagiert schnell auf die Aussage der T in einer etwas höheren Tonlage - stellt ihrer T eine Frage zum Zeichenvorhaben ☞ ♥ - fängt einen Buntstift auf - stützt ihren Kopf mit dem Arm ab - beobachtet ihre T - erwidert nicht den Blick ihrer T 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - geht auf die Aussage ihrer M ein - beantwortet die Frage ihrer M nicht ☞ ♥ - verschließt ihren Buntstift und legt ihn auf den Tisch - nimmt einen neuen Buntstift - versucht den Buntstift aufzufangen - schaut zu ihrer M - zeichnet - schaut kurz zu ihrer M 	<ul style="list-style-type: none"> - M reagiert auf die Aussage ihrer T - M beobachtet ihre T - M ermuntert ihre T ihre Schwester zu malen - M erwidert nicht den Blick ihrer T

6	<p>Die Mutter beobachtet sie dabei und fragt: „Ist das das Gesicht? Und das bist du?“ Während die Tochter zeichnet, erwidert sie: „Eine Nase.“ Die Mutter erwidert: „Mhm.“ und blickt daraufhin kurz nach oben, so als würde sie nach etwas sehen. Die Tochter schaut zu ihrer Mutter, die daraufhin leicht lacht und erstaunt fragt: „Das bist du?“ Die Tochter lacht und erwidert: „Ja, das mach ich...“ Die Mutter lächelt und sagt: „Na eh, macht nichts. Na, tu nur.“ Die Tochter zeichnet weiter und sagt: „Zwei Zöpfe.“ Die Mutter erwidert: „Mhm.“ Die Tochter verschließt ihren Buntstift und fährt fort: „Wart wart das mach ich...“ Danach folgt etwas Unverständliches. Die Mutter nimmt einen Buntstift, legt ihn neben ihre Tochter und sagt: „Da, kannst ja eine andere Farbe nehmen. Schau da hamma so viele.“ Die Tochter nimmt einen Buntstift und sagt: „Ich nehm rosa. Rosane Haare.“ Die Mutter erwidert: „Mhm.“ Die Tochter zeichnet weiter und schaut nach einer Weile zu ihrer Mutter, die sich inzwischen aufgerichtet hat und über den Arm ihrer Tochter hinweg auf die Zeichnung schaut. Sie sagt: „Mhm. Musst a bissi dickere Zöpfe, oder? Na, wiest willst.“ Die Tochter erwidert etwas Unverständliches, zeichnet weiter und sagt nach einer Weile: „So.“ Die Mutter stützt ihren Kopf wieder mit ihrem Arm am Tisch ab und beobachtet ihre Tochter. Nachdem die Tochter fertiggezeichnet hat, verschließt sie den Buntstift und schaut zu ihrer Mutter, die ebenfalls zu ihr schaut und folgendes erwidert: „Ein bissi größere...ein bissi mehr Haare hast schon, oder? Die schauen aus, als ob du nur ein Haar hättest.“ Die Tochter lehnt sich ein wenig zurück, lächelt und entgegnet: „Ma Mami!“ Die Mutter lächelt ebenfalls leicht und erwidert: „Na eh, macht nichts. So, na gut.“ Die Tochter verschließt ihren Buntstift und sagt: „Ich bin ja noch nicht fertig.“ Die Mutter beobachtet ihre Tochter und erwidert: „Na eh, ich weiß eh.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T Fragen zur Zeichnung - ermutigt ihre T weiterzuzeichnen - bestätigt, dass sie ihrer T zuhört - kommentiert ihr Tun - beschreibt die Zeichnung ihrer T - reagiert auf die Aussagen ihrer T <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - beobachtet ihre T - blickt kurz nach oben - lacht leicht - lächelt - nimmt einen Buntstift und legt ihn neben ihre T - richtet sich auf - schaut über den Arm ihrer T hinweg auf die Zeichnung - stützt ihren Kopf mit ihrem Arm ab - schaut zu ihrer T - lächelt leicht 	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet nicht die Fragen ihrer M - kommentiert ihr Tun - hört mitten im Satz auf zu sprechen - sagt etwas Unverständliches - reagiert auf die Aussagen ihrer M <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - schaut zu ihrer M - lacht - verschließt ihren Buntstift - nimmt einen Buntstift - lehnt sich ein wenig zurück - lächelt 	<ul style="list-style-type: none"> - M interessiert sich für die Zeichnung ihrer T - M beobachtet ihre T - M hört ihrer T zu - M reagiert auf den Blick ihrer T - M lacht mit ihrer T - M ermutigt ihre T weiterzuzeichnen - M lässt ihrer T freie Wahl beim Zeichnen <ul style="list-style-type: none"> - M schreibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll - M kritisiert die Zeichnung ihrer T
7	<p>Sie richtet sich daraufhin plötzlich auf, nimmt einen Buntstift, öffnet ihn, beginnt zu malen und sagt: „Ich mal inzwischen die Sonne, so ins Eck, damit ich auch was mache. Wie ma vom Kindergarten heimgegangen sind. Aber im Prinzip hast du dich, eigentlich hast du dich ja geärgert, weil du nicht in der Bauecke spielen konntest.“ Die Tochter nickt leicht und beobachtet ihre Mutter. Dann beginnt sie wieder zu zeichnen. Die Mutter hört kurz auf zu zeichnen und schaut zu ihrer Tochter, dann fährt sie fort: „Aber ich hab das gar nicht gewusst, weil du es mir nicht gesagt hast, erst später. Du hast einfach die...Hm? Die Christina gehaut und dann hast du...auf mich warst du a bissal böse. Und ich hab gar nicht gewusst warum, gell? Hm? Da simma vom Kindergarten heim.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - kommentiert ihr Tun - spricht über das Ereignis <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - richtet sich plötzlich auf - nimmt einen Buntstift und öffnet ihn - beginnt zu malen - hört kurz auf zu zeichnen - schaut zu ihrer T 	<p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - nickt leicht - beobachtet ihre M 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht über das Ereignis und regt ihre T zum Nachdenken an - M schaut kurz zu ihrer T - M ist an der Meinung ihrer T interessiert <ul style="list-style-type: none"> - M lenkt ihre T vom Zeichnen ab - M wirkt ungeduldig
8	<p>Die Mutter verschließt ihren Buntstift, blickt kurz in die Kamera, dann wieder zu ihrer Tochter und fährt fort: „Mhm. Hast da ein Kleiderl an wieder?“ Die Tochter bejaht die Frage ihrer Mutter und schaut kurz zu ihr, danach zeichnet sie weiter. Die Mutter beobachtet sie eine Weile, legt dann den Buntstift weg, den sie in der Hand hält, nimmt einen neuen und beginnt zu zeichnen. Sie zieht ein wenig das Zeichenblatt zu sich und lacht leise. Die Tochter sagt leise etwas Unverständliches, worauf die Mutter antwortet: „Na eh, kannst eh.“ Die Tochter verschließt ihren Buntstift und sagt: „Jetzt bist du dran.“ Die Mutter schaut zu ihrer Tochter, tippt mit dem Buntstift auf das Zeichenblatt und erwidert: „Na, du hast ja noch keine Arme und nichts. Oder überlegst das, was für Arme?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T Fragen zur Zeichnung - reagiert auf die Aussagen ihrer T <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - verschließt ihren Buntstift - blickt kurz in die Kamera - schaut zu ihrer T - beobachtet ihre T - legt ihren Buntstift weg und 	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage der M - sagt leise etwas Unverständliches - fordert ihre M auf zu zeichnen - beantwortet nicht die Frage ihrer M <p>👉 ❤️</p> <ul style="list-style-type: none"> - beobachtet ihre M - zeichnet - schaut kurz zu ihrer M 	<ul style="list-style-type: none"> - M interessiert sich für die Zeichnung ihrer T - M beobachtet ihre T - kurzer Blickkontakt - M reagiert auf die Aussage ihrer T <ul style="list-style-type: none"> - M lenkt ihre T vom Zeichnen ab - M schreibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll

		<ul style="list-style-type: none"> - nimmt einen neuen - zeichnet - zieht ein wenig das Zeichenblatt zu sich - lacht leise - tippt mit dem Buntstift auf das Zeichenblatt 	<ul style="list-style-type: none"> - verschließt ihren Buntstift 	
9	<p>Sie blickt daraufhin nach oben und wirkt als würde sie überlegen. Sie sagt: „Wart einmal und ich...was war bei mir?“ Die Tochter schaut zu ihrer Mutter und sagt: „Du hast schwarze Haare.“ Die Mutter erwidert: „Ich weiß, na das weiß ich eh, aber ich möchte ja die Chrissie...na gut dann mal ich einmal.“ Sie beginnt zu zeichnen und die Tochter sagt: „Du musst dich mit Brille.“ Die Mutter erwidert noch immer weiterzeichnend: „Nein, die Brille kann ich nicht so gut. Hm? Da mach ma einen Kinderwagen.“ Die Tochter beobachtet ihre Mutter und beginnt zu lachen. Die Mutter fährt fort: „Ja, Maria, das ist nicht so einfach. Da lachst du, wie die Mama schön malen kann.“ Die Mutter lächelt, nimmt einen anderen Buntstift und fährt fort: „Und was hat unser Kinderwagen? Der hat gelbe Räder. Das weißt du, gell? Und da, da sitzt unsere Christina drinnen. Hm?“ Die Tochter nimmt ebenfalls einen Buntstift, spricht ihre Mutter an und sagt leise etwas Unverständliches. Die Mutter reagiert nicht darauf und zeichnet weiter. Die Tochter beginnt ebenfalls wieder zu zeichnen. Nach einer Weile schaut die Tochter ihre Mutter an, die kurz zur Zeichnung ihrer T blickt und sie daraufhin fragt: „Hm?“ Die Tochter antwortet nicht und beide zeichnen weiter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - überlegt laut - stellt eine Frage - reagiert auf die Aussage ihrer T - möchte nicht auf den Zeichenvorschlag ihrer T eingehen - kommentiert ihr Tun - reagiert auf das Lachen ihrer T - stellt ihrer T eine Frage und beantwortet sie selbst - reagiert nicht auf die Aussage ihrer T - stellt ihrer T Fragen <p>☞</p> <ul style="list-style-type: none"> - blickt nach oben und wirkt als würde sie überlegen - zeichnet - lächelt - nimmt einen anderen Buntstift - blickt kurz zur Zeichnung ihrer T 	<ul style="list-style-type: none"> - reagiert auf die Frage ihrer M - bringt einen Zeichenvorschlag - spricht ihre M an - sagt leise etwas Unverständliches - beantwortet nicht die Fragen ihrer M <p>☞</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zu ihrer M - beobachtet ihre M - lacht - nimmt einen Buntstift - zeichnet 	<ul style="list-style-type: none"> - M spricht in der „Wir-Form“ - M kommentiert ihr Tun - M scherzt mit ihrer T - M lächelt - M reagiert auf den Blick ihrer T <ul style="list-style-type: none"> - M spricht nicht in der „Wir-Form“ - M stellt ihrer T eine Frage und beantwortet sie selbst - M reagiert nicht auf die Aussage ihrer T - kein Blickkontakt <ul style="list-style-type: none"> - M ist auf ihre Zeichnung konzentriert
10	<p>Nach einer Weile fragt die Mutter, noch immer weiterzeichnend: „Hm? So, da sitzt die Christina drinnen, gell?“ Die Tochter schaut zur Zeichnung der Mutter und beginnt zu lachen. Die Mutter erwidert: „Wieso lachst denn du jetzt so, wenn die Mama so schön da zeichnet? Die hat sicher wieder eine Jean angehabt, hm? Die Christina. Da will sie immer eine Jean anziehen.“ Die Tochter lacht weiter und sagt: „Das schaut aber lustig aus!“ Die Mutter erwidert: „Mhm.“ Die Tochter sagt: „Schau wie ich ausschau!“ Die Mutter schaut zur Zeichnung ihrer Tochter und erwidert: „Du schaust auch lustig aus. Hast...was hast denn da an? Ein Kleid, oder was?“ Die Tochter antwortet: „Ein Kleid.“ Die Mutter nimmt einen anderen Buntstift, beginnt wieder zu zeichnen und erwidert: „Aha, gut.“ Die Tochter nimmt einen anderen Buntstift und sagt: „Ein paar Viertelstunden hamma noch Zeit, aber...“ Sie lacht kurz und die Mutter erwidert: „Naja, es wird dann...“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihre T Fragen zur Zeichnung - reagiert auf das Lachen ihrer T - beschreibt die Zeichnung - reagiert auf die Aussagen ihrer T - hört mitten im Satz auf zu sprechen <p>☞</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeichnet - schaut zur Zeichnung ihrer T - nimmt einen anderen Buntstift 	<ul style="list-style-type: none"> - beschreibt die Zeichnung - beantwortet die Frage ihrer M - spricht die Zeitvorgabe an - hört mitten im Satz auf zu sprechen <p>☞</p> <ul style="list-style-type: none"> - schaut zur Zeichnung - lacht - nimmt einen anderen Buntstift - lacht kurz 	<ul style="list-style-type: none"> - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M scherzt mit ihrer T - M reagiert auf die Aussage ihrer T <ul style="list-style-type: none"> - M stellt ihrer T eine Frage, die sie zuvor bereits beantwortet hat - M hört mitten im Satz auf zu sprechen - M zeichnet alleine - kein Blickkontakt <ul style="list-style-type: none"> - M ist auf ihre Zeichnung konzentriert
11	<p>Sie hört mitten im Satz auf zu sprechen, nimmt ebenfalls einen anderen Buntstift, beginnt wieder zu zeichnen und sagt: „So, und da eigentlich hast da aber...das schaut da eh recht lustig aus, aber da hast dann auf die Christina hingehaut, gell?“ Während sie das sagt, hört sie auf zu zeichnen und schaut auf das Zeichenblatt. Die Tochter hört ebenfalls zu Zeichnen auf, schaut auf das Zeichenblatt und fragt etwas verlegen: „Und</p>	<ul style="list-style-type: none"> - beschreibt die Zeichnung - stellt ihrer T eine Frage zum Ereignis - beantwortet die Fragen ihrer T 	<ul style="list-style-type: none"> - reagiert auf die Frage ihrer M und stellt ihr eine Gegenfrage - fordert ihre M auf, auf etwas zu schauen 	<ul style="list-style-type: none"> - M bespricht mit ihrer T das Ereignis - M ist an der Zeichnung ihrer T interessiert - M kommentiert ihr Tun - Blickkontakt

	<p>warum hau ich sie?“ Die Mutter beginnt wieder zu zeichnen und erwidert: „Naja weißt eh, wir habens ja nicht gewusst, aber...weißt eh im Kindergarten in der Bauecke.“ Die Tochter beobachtet ihre Mutter und sagt lachend: „Ah, schau!“ Die Mutter verschließt ihren Buntstift, legt ihn zur Seite und sagt: „Das ist jetzt unser Kinderwagen. So, das ist jetzt die Christina. Was ist das jetzt? Der Himmel?“ Sie tippt mit ihrem Zeigefinger auf das Zeichenblatt und schaut ihre Tochter an, die ihre Frage bejaht. Die Mutter sagt: „Der Himmel.“ Die Tochter schaut ihre Mutter an, verschließt ihren Buntstift und fragt: „Sind wir jetzt fertig?“ Die Mutter schaut ihre Tochter ebenfalls an, zeigt mit ihrem Finger auf die Zeichnung und antwortet: „Na, kannst ja noch, wennst willst kannst noch...“ Sie wird von ihrer Tochter unterbrochen, die plötzlich sagt: „Du musst dich selber malen!“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - stellt ihrer T eine Frage zur Zeichnung - wird von ihrer T unterbrochen ☞ ♥ - nimmt einen anderen Buntstift - zeichnet - hört zu zeichnen auf - schaut auf das Zeichenblatt - verschließt ihren Buntstift und legt ihn zur Seite - tippt mit dem Zeigefinger auf das Zeichenblatt - schaut ihre T an - zeigt mit ihrem Finger auf die Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - beantwortet die Frage ihrer M - fragt ihre M, ob sie fertig sind - unterbricht die Aussage ihrer M - bringt einen Zeichenvorschlag ☞ ♥ - schaut auf das Zeichenblatt - beobachtet ihre M - schaut ihre M an - verschließt ihren Buntstift 	<ul style="list-style-type: none"> - M zeichnet alleine
12	<p>Die Mutter berührt mit der Hand ihre Stirn, lächelt und erwidert: „Ich bin ja auch dabei! Das hab ich ganz vergessen, ich hab euch ja abgeholt vom Kinder...vom Kindergarten!“ Die Mutter nimmt einen Buntstift und beginnt zu zeichnen. Die Tochter fragt: „Wird sich das ausgehen?“ Die Mutter beantwortet die Frage ihrer Tochter nicht und sagt: „So! Das ist ja wieder schwierig. Das ist...na da zeichne ich mich dann einfach da herein. So. Siehst das? Jetzt bist du größer als ich, aber das macht nichts.“ Die Tochter beobachtet ihre Mutter und lacht. Die Mutter schüttelt den Kopf, nimmt einen neuen Buntstift und sagt: „Ja Maria, so ist das.“ Die Tochter schaut ihre Mutter an und sagt, wieder lachend: „Schau, wie du ausschaust!“ Die Mutter schaut kurz zu ihrer Tochter, lächelt und zeichnet dann weiter. Die Tochter lacht weiter und wiederholt: „Schau wie du ausschaust!“ Die Mutter verschließt ihren Buntstift, nickt und sagt: „Ich sehs eh. Bin ich schön?“ Sie nimmt einen neuen Buntstift und zeichnet weiter. Die Tochter, noch immer lachend, sagt: „Aber ein bissi lustig schaust du aus!“ Die Mutter erwidert: „Na sicher schau ich lustig aus. Da muss ich...den Kinderwagen sollt ich ja im Prinzip da schieben, gell?“ Die Mutter schüttelt den Kopf, lächelt, nimmt einen neuen Buntstift und zeichnet weiter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - reagiert auf den Zeichenvorschlag ihrer T - reagiert nicht auf die Frage ihrer T - kommentiert ihr Tun - reagiert auf das Lachen ihrer T - reagiert auf die Aussagen ihrer T - stellt ihrer T eine Frage zur Zeichnung ☞ ♥ - berührt mit der Hand ihre Stirn - lächelt - nimmt einen Buntstift - zeichnet - schüttelt den Kopf - schaut kurz zu ihrer T - verschließt ihren Buntstift - nickt 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - stellt ihrer M eine Frage zur Zeitvorgabe - fordert ihre M auf, sich etwas anzuschauen - beantwortet die Frage ihrer M ☞ ♥ - beobachtet ihre M - lacht - schaut ihre M an 	<ul style="list-style-type: none"> - M nimmt den Zeichenvorschlag ihrer T an - M kommentiert ihr Tun - M geht auf die Aussagen ihrer T ein - M scherzt mit ihrer T - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - M beantwortet die Frage ihrer T nicht - M spricht nicht in der „Wir-Form“ - kein Blickkontakt - M zeichnet alleine - M ist auf ihre Zeichnung konzentriert
8	<p>Sie schaut zu ihrer Tochter und fragt: „Na, magst noch was malen? A Wolke oder irgendwas?“ Die Tochter verneint. Die Mutter tippt mit ihrer Hand auf das Zeichenblatt und sagt: „Hm? Da hinten war dem Johannes sein Geschäft. Vom Onkel Johannes?“ Sie zeichnet weiter und die Tochter erwidert: „Aber wir machen das nicht.“ Sie beobachtet ihre Mutter, lacht wieder und beginnt zu zeichnen. Die Mutter zeichnet ebenfalls weiter und fragt: „Und du hast wirklich diese Haare? Hm?“ Die Tochter erwidert: „So rasane Haare hab ich nicht, aber ich mal sie so.“ Sie zeichnet über das ganze Zeichenblatt und fährt fort: „Schhhhhhh, jetzt kommt ein richtiges Gewitter!“ Die Mutter legt ihren Buntstift ab, beobachtet sie und sagt: „Wennst willst, dann kannst du noch probie-“</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - stellt ihrer T Fragen zum Zeichenvorhaben - beschreibt die Zeichnung - stellt ihrer T eine Frage zur Zeichnung - hört mitten im Satz auf zu sprechen - bringt einen Zeichenvorschlag 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ - beantwortet die Fragen ihrer M - reagiert auf die Aussage ihrer M - kommentiert ihr Tun - reagiert auf den Zeichenvorschlag ihrer M - fragt, ob sie fertig sind 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zu ihrer T - M ermuntert ihre T zum Malen - M spricht über die Zeichnung - M regt ihre T zum Nachdenken an - Blickkontakt - M gibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll - M kritisiert indirekt die Zeichnung ihrer T

	<p>ren, dass...“ Sie hört mitten im Satz auf zu sprechen und beginnt wieder zu zeichnen. Die Tochter zeichnet und fährt fort: „Schhhhhhschhhhhh.“ Die Mutter setzt wieder zum Sprechen an und sagt: „Du, wennst willst, dann kannst du noch probieren, dass du deinen Namen hinschreibst. Da wär nämlich da, na da wär nämlich da genügend Platz.“ Sie schaut zu ihrer Tochter und tippt mit dem Zeigefinger auf die Zeichnung. Die Tochter erwidert: „Nein, mag ich nicht.“ Die Mutter fragt: „Nein? Magst nicht?“ Die Tochter legt ihren Buntstift zur Seite, schaut ihre Mutter an und fragt: „Simma jetzt fertig?“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reagiert auf die Aussage ihrer T 👉 ♥ - schaut zu ihrer T - tippt mit der Hand auf das Zeichenblatt - zeichnet - legt ihren Buntstift ab - beobachtet ihre T - tippt mit dem Zeigefinger auf die Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> 👉 ♥ - beobachtet ihre M - lacht - zeichnet - legt ihren Buntstift zur Seite - schaut ihre M an 	<ul style="list-style-type: none"> - M unterbricht ihre T beim Zeichnen - M erwidert den Blick ihrer T nicht
14	<p>Die Mutter zeichnet weiter und erwidert: „Ich weiß es nicht. Wennst willst simma fertig.“ Die Tochter nimmt einen Buntstift, beginnt zu zeichnen und die Mutter fährt fort: „Da könn ma das vielleicht noch ein bissi schöner machen. Ja, da genau, du hast vollkommen recht, wir gehen ja gar nirgends. Wir müssen da eine Straße oder so etwas machen oder einen Weg, gell?“ Sie tippt mit dem Finger auf die Zeichnung und die Tochter verneint. Sie beobachtet ihre Mutter beim Zeichnen und sagt lachend: „Na schau wie du traurig schaust. Schau Mami!“ Die Mutter tippt mit ihrem Finger auf die Zeichnung, schaut ihre Tochter an und erwidert: „Mhm. Und wie du aussschaust?“ Die Tochter tippt mit ihrem Finger ebenfalls auf die Zeichnung, lacht und sagt: „Schau wie die Chrissie aussschaust!“ Die Mutter tippt mit ihrem Finger erneut auf die Zeichnung, schaut dann ihre Tochter an und fragt: „Schau Maria, hast du da ein Kleid an oder mach ma eine Hose?“ Die Tochter erwidert: „Ja, ein Kleid.“ Die Mutter verschließt ihren Buntstift und sagt: „Ein Kleid ist das, na gut.“ Sie blickt kurz über die Kamera und fährt dann fort: „Na, wiest willst, aber du brauchst nicht zu lachen über mich.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☺ - beantwortet die Frage ihrer T - bringt einen Zeichenvorschlag - stellt ihrer T Fragen zur Zeichnung - reagiert auf die Aussagen ihrer T 👉 ♥ - zeichnet - tippt mit dem Finger auf die Zeichnung - schaut ihre T an - verschließt ihren Buntstift - blickt kurz über die Kamera 	<ul style="list-style-type: none"> ☺ - beantwortet die Fragen ihrer M - fordert ihre M auf, sich etwas anzuschauen 👉 ♥ - nimmt einen Buntstift - zeichnet - beobachtet ihre M - lacht - tippt mit ihrem Finger auf die Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - M überlässt ihrer T die Entscheidung die Aufgabe zu beenden - M spricht in der „Wir-Form“ - M bestätigt ihre T in ihrem Malvorhaben - M reagiert auf die Aussagen ihrer T - M ist an der Meinung ihrer T interessiert - Blickkontakt - M schließt sich aus dem gemeinsamen Malgeschehen aus - M stellt ihrer T eine Frage, die ihre T bereits zwei Mal beantwortet hat - M akzeptiert das Lachen ihrer T nicht
15	<p>Die Tochter beginnt wieder zu lachen, schaut neben die Kamera und sagt: „Komm Chrissie! Komm her, wie die Mama dich gezeichnet hat!“ Die zweite Tochter der Mutter kommt zum Tisch und betrachtet die Zeichnung. Die Mutter schaut ihre beiden Töchter an, lächelt und schüttelt den Kopf. Die Tochter zeigt mit ihrem Finger auf die Zeichnung, lacht weiter und sagt: „Schau, das bist du! Das bist du! Das bist du, Chrissie! Das bist du!“ Plötzlich hört man die Stimme der Untersuchungsleiterin, die fragt: „Seids ihr schon fertig?“ Die Mutter bejaht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☺ - beantwortet die Frage der U 👉 ♥ - schaut ihre beiden Töchter an - lächelt - schüttelt den Kopf 	<ul style="list-style-type: none"> ☺ - fordert ihre Schwester auf, sich die Zeichnung anzuschauen 👉 ♥ - lacht - schaut neben die Kamera - zeigt mit dem Finger auf die Zeichnung 	<ul style="list-style-type: none"> - M schaut zu ihrer T - M lächelt - M reagiert auf die Frage der U

Beschreibung und Interpretation der Scaffolding-, Non-Scaffoldingmomente und der möglichen Einflussfaktoren

ID 112 (-)

Sequenz 1

Scaffoldingmomente

M schaut zur U und wirkt aufmerksam

Blickkontakt

M lächelt leicht

M beantwortet die Frage der U

Als die Untersuchungsleiterin zu sprechen beginnt, schaut die Mutter zu ihr und wirkt aufmerksam. Sie blickt lediglich kurz zu ihrer Tochter, als die Untersuchungsleiterin über die schwierigen Zeiten in der Familie spricht. Die Tochter erwidert ihren Blick und es entsteht Blickkontakt. Sie lächelt ihre Mutter dabei an und die Mutter erwidert ihr Lächeln leicht. Als die Untersuchungsleiterin fragt, ob die Aufgabenstellung für sie passt, bejaht die Mutter die Frage und signalisiert damit, dass sie die Aufgabenstellung verstanden hat.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 2

Scaffoldingmomente

M wendet sich ihrer T zu

M schaut ihre T an

M regt ihre T zum Nachdenken an

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

M spricht in der „Wir-Form“

Nachdem die Mutter der Untersuchungsleiterin bestätigt hat, dass sie mit der Aufgabenstellung einverstanden ist, wendet sie sich ihrer Tochter zu, schaut sie an und fragt: „*Wo war ma denn traurig Maria? Kannst du dich erinnern wo wir gestritten haben?*“ Mit diesen Fragen regt sie ihre Tochter zum Nachdenken an und vermittelt ihr, dass sie an ihrer Meinung interessiert ist. Als die Tochter erwidert, dass sie es nicht weiß, stellt die Mutter ihr erneut eine ähnliche Frage. Gegen Ende der Sequenz interessiert sich die Mutter wieder für die Meinung ihrer Tochter und fragt: „*Gell, soll ma das zeichnen?*“ Sie spricht dabei in der „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

Non-Scaffoldingmomente

M bringt einen Zeichenvorschlag

Nachdem die Tochter zwei Mal erwidert hat, dass ihr kein Ereignis einfällt, versucht die Mutter nicht sich gemeinsam mit ihrer T ein Ereignis zu überlegen, sondern nennt gleich selbst eines.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 3

Scaffoldingmomente

M regt ihre T zum Nachdenken an

M spricht in der „Wir-Form“

Mit der Frage: „*Aber wie könn ma das zeichnen?*“ regt die Mutter ihre Tochter zum Nachdenken an. Sie verwendet dabei die „Wir-Form“ und betont damit die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

M schaut ihre T an

M beantwortet die Frage ihrer T

Nachdem die Mutter ein weiteres Ereignis genannt hat, schaut sie ihre Tochter an und scheint ihre Reaktion zu beobachten. Die Tochter stellt ihr eine Gegenfrage, die sie ihr umgehend beantwortet.

Non-Scaffoldingmomente

M lässt ihrer T nicht genug Zeit zum Nachdenken

M nennt einen weiteren Zeichenvorschlag

Nachdem die Mutter ihrer T eine Frage gestellt hat, lässt sie ihr nicht genug Zeit zum Nachdenken, sondern nennt ein weiteres Ereignis, dass sie zeichnen könnten.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 4

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

M schaut zu ihrer T

Als die Mutter mit ihrer Tochter spricht, schaut sie sie an und sagt: „*Ja dann malen wir...ich weiß schon. Dann mach ma...dann zeichnest du dich, du die Maria.*“ Sie verwendet die „Wir-Form“ und betont die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

M regt ihre T zum Nachdenken an

Mit der Frage: „*Weißt das? Vor ein paar Tagen, wie ma vom Kindergarten heimgegangen sind.*“ regt die Mutter ihre Tochter zum Nachdenken an.

M reagiert auf die Aussage ihrer T

Die Mutter reagiert umgehend auf die Aussage ihrer T.

Non-Scaffoldingmomente

M gibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll

Mit den Sätzen: „*...dann zeichne du dich, du die Maria.*“ und „*...dann kannst du noch die Christina malen.*“ gibt die Mutter ihrer Tochter vor, was sie zeichnen soll und ermöglicht ihr nicht, sich selbst etwas zu überlegen.

M spricht nicht in der „Wir-Form“

Die Mutter sagt: „*Und ich zeichne vielleicht den Kinderwagen und die Christina und wies du dann die Chrissie, wies wies du dann die Christina gehaut hast.*“ Sie verwendet dabei nicht die „Wir-Form“.

M hält sich nicht an das was sie sagt

Die Mutter sagt: „...Aber mal dich zuerst du selber.“ Sie vermittelt ihrer Tochter damit, dass sie mit dem Zeichnen beginnen soll, öffnet jedoch im selben Moment den Buntstift, den sie in der Hand hält, möchte mit dem Zeichnen beginnen und berührt das Zeichenblatt. Die Tochter hat jedoch das Zeichenblatt vor sich liegen und erschwert es somit der Mutter etwas zu zeichnen. Die Mutter verschließt daraufhin wieder ihren Buntstift und sagt: „Malst dich vielleicht du zuerst selber und ich mal dann extra den Kinderwagen und dann kannst du noch die Christina malen.“

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 5

Scaffoldingmomente

M reagiert auf die Aussage ihrer T

Als die Tochter etwas sagt, reagiert die Mutter umgehend darauf.

M beobachtet ihre T

Während die Tochter zeichnet, beobachtet sie die Mutter und zeigt dadurch Interesse an ihrem Tun.

M ermuntert ihre T, ihre Schwester zu malen

Mit dem Satz: „Na, wennst dich selber malen kannst, kannst ja die Christina auch vielleicht malen, hm?“ ermuntert die Mutter ihre Tochter, ihre Schwester zu malen.

Non-Scaffoldingmomente

M erwidert nicht den Blick ihrer T

Die Tochter schaut, während sie zeichnet kurz zu ihrer Mutter, die ihren Blick jedoch nicht erwidert.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 6

Scaffoldingmomente

M interessiert sich für die Zeichnung ihrer T

Mit den Fragen: „Ist das das Gesicht? Und das bist du?“ zeigt die Mutter Interesse an der Zeichnung ihrer Tochter.

M hört ihrer T zu

M beobachtet ihre T

M lässt ihrer T freie Wahl beim Zeichnen

Während die Tochter zeichnet, kommentiert sie ihr Tun und die Mutter hört ihr dabei zu. Sie lässt ihrer Tochter dabei teilweise freie Wahl beim Zeichnen und akzeptiert ihre Entscheidungen.

M reagiert auf den Blick ihrer T

M lacht mit ihrer T

Als die Tochter zu ihrer Mutter schaut, reagiert sie darauf, indem sie leicht lacht und erstaunt fragt: „Das bist du?“ Die Tochter lacht daraufhin ebenfalls und es entsteht eine fröhliche Stimmung.

M ermutigt ihre T weiterzuzeichnen

Als die Tochter sich für ihre Zeichnung rechtfertigen möchte, erwidert die Mutter: „*Na eh, macht nichts. Na tu nur.*“ Damit ermutigt sie sie weiterzuzeichnen.

Non-Scaffoldingmomente

M schreibt ihrer T vor was sie zeichnen soll

M kritisiert die Zeichnung ihrer T

Mit den Fragen: „...*Musst a bissi größere Zöpfe, oder?*“ und „*Ein bissi größere...ein bissi mehr Haare hast schon, oder? Die schauen aus, als ob du nur ein Haar hättest.*“ greift die Mutter ins Malgeschehen der Tochter ein und kritisiert ihre Zeichnung.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 7

Scaffoldingmomente

M spricht über das Ereignis und regt ihre T zum Nachdenken an

M schaut kurz zu ihrer T

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

Während die Mutter zeichnet, spricht sie über das Ereignis und regt ihre Tochter damit zum Nachdenken an. Sie schaut ihre Tochter dabei kurz an und möchte sich damit möglicherweise versichern, ob sie ihr zuhört. Gegen Ende der Sequenz fragt sie: „...*Und ich hab gar nicht gewusst warum, gell? Hm?*“ Sie vermittelt ihrer Tochter damit an ihrer Meinung interessiert zu sein.

Non-Scaffoldingmomente

M lenkt ihre T vom Zeichnen ab

Dadurch dass die Mutter über das Ereignis spricht, lenkt sie ihre Tochter vom Zeichnen ab. Sie hört nämlich kurz zum Zeichnen auf und beobachtet ihre Mutter, die mit dem Zeichnen begonnen hat.

Mögliche Einflussfaktoren

M wirkt ungeduldig

Dass die Mutter plötzlich zu Zeichnen beginnt, könnte daran liegen, dass sie ungeduldig wirkt und nicht mehr nur ihrer Tochter zuschauen möchte. Sie sagt: „*Ich mal inzwischen die Sonne, so ins Eck, damit ich auch was mache.*“

Sequenz 8

Scaffoldingmomente

M interessiert sich für die Zeichnung ihrer T

Mit der Frage: „...*Hast da ein Kleiderl an wieder?*“ zeigt die Mutter Interesse an der Zeichnung ihrer Tochter.

M beobachtet ihre T

Während die Tochter zeichnet, beobachtet sie die Mutter und zeigt damit ebenfalls Interesse an der Zeichnung ihrer Tochter.

Kurzer Blickkontakt

M reagiert auf die Aussage ihrer T

Als die Tochter etwas sagt, schaut die Mutter zu ihr und reagiert umgehend auf ihre Aussage. Es entsteht dabei ein kurzer Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M lenkt ihre T vom Zeichnen ab

Nachdem die Mutter ihre Tochter eine Weile beobachtet hat, zieht sie ein wenig das Zeichenblatt zu sich und lacht leise. Sie beginnt wieder zu malen, worauf die Tochter etwas Unverständliches sagt. Sie greift damit ins Malgeschehen ihrer Tochter ein und lenkt sie vom Zeichnen ab.

M schreibt ihrer T vor, was sie zeichnen soll

Als die Tochter beschließt mit dem Zeichnen aufzuhören, erwidert die Mutter: „*Na du hast ja noch keine Arme und nichts. Oder überlegst das was für Arme?*“ Damit schreibt sie ihrer Tochter vor, was sie noch zeichnen soll.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 9

Scaffoldingmomente

M spricht in der „Wir-Form“

M kommentiert ihr Tun

Die Mutter kommentiert, während sie zeichnet ihr Tun und bezieht so ihre Tochter ins Malgeschehen mit ein. Sie verwendet dabei die „Wir-Form“ und sagt: „...*Da mach ma einen Kinderwagen.*“ Damit betont sie die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe.

M scherzt mit ihrer T

M lächelt

Als die Tochter über die Zeichnung der Mutter zu lachen beginnt, sagt sie: „...*Da lachst du, wie die Mama schön malen kann.*“ Sie lächelt und es entsteht eine fröhliche Stimmung.

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

Mit den Fragen: „*Und was hat unser Kinderwagen?*“ und „...*Das weißt du, gell? Und da, da sitzt unsere Christina drinnen. Hm?*“ vermittelt die Mutter ihrer Tochter an ihrer Meinung interessiert zu sein.

M reagiert auf den Blick ihrer T

Als die Tochter ihre Mutter kurz anschaut, blickt sie zu ihrer Zeichnung und fragt: „*Hm?*“ Damit vermittelt sie ihrer Tochter, dass sie sie wahrnimmt, auch wenn sie zeichnet.

Non-Scaffoldingmomente

M spricht nicht in der „Wir-Form“

In dem Satz: „...*na gut, dann mal ich einmal.*“ verwendet nicht Mutter nicht die „Wir-Form“.

M stellt ihrer T eine Frage und beantwortet sie selbst

M lässt ihrer T nicht genug Zeit zum Antworten

Die Mutter stellt ihrer Tochter zwei Fragen und lässt ihr keine Zeit, um sie zu beantworten. Stattdessen beantwortet sie eine Frage selbst und nach der zweiten Frage spricht sie von etwas anderem. Sie fragt: „*Und was hat unser Kinderwagen? Der hat gelbe Räder. Das weißt du, gell? Und da, da sitzt unsere Christina drinnen. Hm?*“

M reagiert nicht auf die Aussage ihrer T

Die Tochter spricht ihre Mutter an und fragt sie etwas Unverständliches, worauf die Mutter nicht reagiert.

Kein Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz entsteht zwischen Mutter und Tochter kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

M ist auf ihre Zeichnung konzentriert

Dass die Mutter nicht auf die Aussage ihrer Tochter reagiert und kein Blickkontakt entsteht, könnte daran liegen, dass sich die Mutter auf ihre Zeichnung konzentriert.

Sequenz 10

Scaffoldingmomente

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

Mit den Fragen: „...*So, da sitzt die Christina drinnen, gell?*“, „*Wieso lachst denn du jetzt so, wenn die Mama so schön da zeichnet?*“, „...*Die hat sicher wieder eine Jean angehabt, hm?*“ und „...*Hast...was hast denn da an? Ein Kleid, oder was?*“ vermittelt die Mutter ihrer Tochter an ihrer Meinung interessiert zu sein.

M scherzt mit ihrer T

Als die Tochter über die Zeichnung ihrer Mutter zu lachen beginnt, reagiert die Mutter darauf, indem sie einen Scherz macht und sagt: „*Wieso lachst denn du jetzt so, wenn die Mama so schön da zeichnet?*“ Dadurch entsteht eine fröhliche Stimmung.

M reagiert auf die Aussage ihrer T

Als die Tochter etwas sagt, reagiert die Mutter umgehend darauf.

Non-Scaffoldingmomente

M stellt ihrer T eine Frage, die sie zuvor bereits beantwortet hat

Die Mutter fragt ihre Tochter: „...*Hast...was hast denn da an? Ein Kleid, oder was?*“ Diese Frage hat ihre Tochter jedoch bereits in einer vorherigen Sequenz beantwortet.

M hört mitten im Satz auf zu sprechen

Die Tochter sagt: „*Ein paar Viertelstunden hamma noch Zeit, aber...*“, worauf die Mutter antwortet: „*Naja, es wird dann...*“ Sie hört mitten im Satz auf zu sprechen und beginnt zu malen. Damit reagiert sie nicht ganz auf die Aussage ihrer Tochter, sondern zeichnet weiter.

M zeichnet alleine

Die Mutter zeichnet die gesamte Sequenz über alleine, ohne ihre Tochter zu motivieren ebenfalls etwas zu malen.

Kein Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz entsteht zwischen Mutter und Tochter kein Blickkontakt.

Mögliche Einflussfaktoren

M ist auf ihre Zeichnung konzentriert

Ein möglicher Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte sein, dass sie sich auf ihre Zeichnung konzentriert.

Sequenz 11

Scaffoldingmomente

M bespricht mit ihrer T das Ereignis

Die Mutter bespricht mit ihrer Tochter das Ereignis und regt sie damit zum Nachdenken an.

M ist an der Zeichnung ihrer T interessiert

Die Mutter fragt: „*Was ist das jetzt? Der Himmel?*“ Mit diesen Fragen zeigt sie Interesse an der Zeichnung ihrer Tochter.

M kommentiert ihr Tun

Während die Mutter zeichnet, kommentiert sie ihr Tun und bezieht so ihre Tochter ins Malgeschehen mit ein.

Blickkontakt

Als die Tochter ihrer Mutter eine Frage stellt, schauen sich beide an und es entsteht Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M zeichnet alleine

Die Mutter zeichnet die gesamte Sequenz über alleine, ohne ihre Tochter zu motivieren ebenfalls etwas zu malen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 12

Scaffoldingmomente

M nimmt den Zeichenvorschlag ihrer T an

Die Mutter nimmt den Zeichenvorschlag ihrer Tochter an und setzt ihn um.

M kommentiert ihr Tun

Während die Mutter zeichnet, kommentiert sie ihr Tun und bezieht ihre Tochter so ins Malgeschehen mit ein.

M geht auf die Aussagen ihrer T ein

Die Mutter geht auf die Aussagen ihrer Tochter umgehend ein.

M scherzt mit ihrer T

Die Tochter lacht über die Zeichnung ihrer M und sagt: „*Schau wie du ausschaust!*“ Die Mutter nickt und erwidert: „*Ich sehs eh. Bin ich schön?*“ Sie scherzt mit ihrer Tochter und es entsteht eine fröhliche Stimmung.

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

Mit den Fragen: „*Siehst das? Jetzt bist du größer als ich, aber das macht nichts.*“, „*Bin ich schön?*“ und „*...den Kinderwagen sollt ich ja im Prinzip da schieben, gell?*“ vermittelt die Mutter ihrer Tochter an ihrer Meinung interessiert zu sein.

Non-Scaffoldingmomente

M beantwortet die Frage ihrer T nicht

Als die Tochter ihrer Mutter eine Frage stellt, beantwortet sie diese nicht, sondern spricht über etwas anderes.

M spricht nicht in der „Wir-Form“

In der Aussage: „...*na da zeichne ich mich dann einfach da herein.*“ verwendet die Mutter nicht die „Wir-Form“.

Kein Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz entsteht zwischen Mutter und Tochter kein Blickkontakt.

M zeichnet alleine

Die Mutter zeichnet die gesamte Sequenz über alleine, ohne ihre Tochter zu motivieren ebenfalls etwas zu malen.

Mögliche Einflussfaktoren

M ist auf ihre Zeichnung konzentriert

Ein möglicher Grund für das Non-Scaffoldingverhalten der Mutter könnte sein, dass sie sich auf ihre Zeichnung konzentriert.

Sequenz 13

Scaffoldingmomente

M schaut zu ihrer T

M ermuntert ihre T zum Malen

Die Mutter schaut zu ihrer Tochter und fragt: „*Na, magst noch was malen?*“ und später: „*Du, wennst willst, dann kannst du noch probieren, dass du deinen Namen hinschreibst...*“ Sie ermuntert ihre Tochter damit ebenfalls etwas zu malen und sich an der Zeichnung zu beteiligen.

M spricht über die Zeichnung

M regt ihre T zum Nachdenken an

Die Mutter spricht über die Zeichnung und regt ihre Tochter damit zum Nachdenken an. Sie sagt beispielsweise: „...*Da hinten war dem Johannes sein Geschäft. Vom Onkel Johannes?*“

Blickkontakt

Während Mutter und Tochter miteinander sprechen, entsteht einmal Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M gibt ihrer T vor was sie zeichnen soll

Die Mutter fragt: „*Na, magst noch was malen? A Wolke oder irgendwas?*“ und sagt: „*Du, wennst willst, dann kannst du noch probieren, dass du deinen Namen hinschreibst.*“ Sie gibt ihrer Tochter damit vor, was sie als nächstes zeichnen soll und regt sie nicht zum Nachdenken an.

M kritisiert indirekt die Zeichnung ihrer T

Mit der Frage: „*Und du hast wirklich diese Haare?*“ kritisiert die Mutter indirekt die Zeichnung ihrer Tochter.

M unterbricht ihre T beim Zeichnen

Als die Tochter gerade ein Gewitter zeichnet, unterbricht sie die Mutter dabei, indem sie ihr vorschlägt ihren Namen zu schreiben.

M erwidert den Blick ihrer T nicht

Während die Tochter ihre Mutter etwas fragt, schaut sie sie an. Ihr Blick wird von ihrer Mutter jedoch nicht erwidert.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 14

Scaffoldingmomente

M überlässt ihrer T die Entscheidung die Aufgabe zu beenden

Mit der Aussage: „...*Wennst willst simma fertig.*“ überlässt die Mutter ihrer Tochter die Entscheidung, ob sie noch etwas malen möchte oder nicht.

M spricht in der „Wir-Form“

M bestätigt ihre T in ihrem Malvorhaben

M ist an der Meinung ihrer T interessiert

In den Aussagen und der Frage: „*Da könn ma das vielleicht noch ein bissi schöner machen. Ja, da genau, du hast vollkommen recht, wir gehen ja nirgends. Wir müssen da eine Straße oder so etwas machen oder einen Weg, gell?*“ verwendet die Mutter die „Wir-Form“ und betont die gemeinsame Bearbeitung der Aufgabe. Sie bestätigt ihre Tochter in ihrem Malvorhaben und ermuntert sie daran weiterzuzeichnen. Sie signalisiert ihrer Tochter auch, an ihrer Meinung interessiert zu sein.

M reagiert auf die Aussagen ihrer T

Blickkontakt

Während der gesamten Sequenz reagiert die Mutter umgehend auf die Aussagen ihrer Tochter. Sie schaut dabei ihre Tochter an und es entsteht Blickkontakt.

Non-Scaffoldingmomente

M schließt sich aus dem gemeinsamen Malgeschehen aus

Als die Tochter ihre Mutter fragt, ob sie mit der Zeichnung fertig sind, antwortet sie: „*Ich weiß es nicht. Wennst willst simma fertig.*“ Mit dieser Aussage schließt sie sich aus dem gemeinsamen Malgeschehen aus und überlässt ausschließlich ihrer Tochter diese Entscheidung.

M stellt ihrer T eine Frage, die ihre T bereits zwei Mal beantwortet hat

Die Mutter fragt: „*Schau Maria, hast du da ein Kleid an oder mach ma eine Hose?*“ Diese Frage hat die Tochter jedoch bereits zwei Mal beantwortet.

M akzeptiert das Lachen ihrer T nicht

Als die Tochter über die Zeichnung ihrer Mutter lacht, sagt sie: „*Na, wiest willst, aber du brauchst nicht zu lachen über mich.*“ Mit dieser Aussage bringt sie zum Ausdruck, das Lachen ihrer Tochter nicht zu akzeptieren. Sie wirkt gekränkt und erzeugt damit eine negative Stimmung.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Sequenz 15

Scaffoldingmomente

M schaut zu ihrer T

M lächelt

Als die Tochter lacht und ihre Schwester herbeiruft, schaut die Mutter zu ihr und lächelt.

M reagiert auf die Frage der U

Als die Untersuchungsleiterin fragt, ob sie fertiggezeichnet haben, reagiert die Mutter auf ihre Frage und bejaht.

Non-Scaffoldingmomente

In dieser Sequenz lassen sich keine Non-Scaffoldingmomente feststellen.

Mögliche Einflussfaktoren

In dieser Sequenz lassen sich keine Einflussfaktoren feststellen.

Zusammenfassung/ Abstract

In der vorliegenden Diplomarbeit wird eine besondere Form des Unterstützungsverhaltens in Lehr- und Lernprozessen namens „Scaffolding“ untersucht. Eine weniger erfahrene Person wird dabei metaphorisch als Gebäude gesehen, welches sich selbst aktiv konstruiert. Eine erfahrene Person stellt dabei das nötige „Gerüst“ bzw. Unterstützungssystem dar, das der weniger erfahrenen Person ermöglicht Probleme zu lösen, Aufgaben auszuführen oder Ziele zu erreichen, die sie alleine nicht bewältigen könnte. Um aufzuzeigen wie sich ein solcher Scaffoldingprozess gestaltet, werden fünf Mutter-Kind-Interaktionen, mittels eines eigens entwickelten Analyseverfahrens, qualitativ analysiert. Die untersuchten Mütter wurden, in einer vorhergehenden Studie, als mittelmäßig-scaffolding eingestuft. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie in manchen Situationen ihre Kinder unterstützen und in anderen wiederum nicht. Aus diesem Grund wird zudem noch analysiert, ob es bestimmte Bedingungen oder Umstände gibt, die die Mütter dazu veranlasst, in einigen Situationen ihrem Kind Unterstützungsmaßnahmen anzubieten und in anderen nicht.

In the present thesis a special form of support-behaviour in didactic- and learning-processes named „scaffolding“ is analysed. Thereby a less experienced person is viewed metaphorically as a building, constructing itself actively. An experienced person constitutes the necessary „scaffolding“ or support system, allowing the less experienced person to solve problems, to execute tasks or to achieve goals, which she/ he could not manage alone. Therefore, to demonstrate how such a scaffolding-process is designed, five mother-child-interactions are analysed qualitatively through a special developed analysis method. The examined mothers have been classified as middle-rate-scaffolding in a preceding study. On the one hand they are characterised by supporting their children in some situations and on the other hand by not supporting them in other situations. For that reason it will be furthermore analysed if specific conditions exist, which induce the mothers to support their children in some situations or not.

Curriculum vitae

Persönliche Daten

Name: Natalie Andreoni

Geburtsdatum: 24. Mai 1980

Ausbildung

2000 – 2012	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien (Schwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Sozialpädagogik, Heilpädagogik und Integrative Pädagogik)
Okt. 1999 – Okt. 2000	Biologiestudium an der Universität Wien
Sept. 1990 – Mai 1999	Gymnasium St. Martin in Villach
Sept. 1986 – Juli 1990	Volksschule Einöde bei Villach
Mai 1980 – Juli 1986	Aufenthalt in Italien (Kindergarten)

Wissenschaftlicher Werdegang

2010 – 2011	Weiterentwicklung eines qualitativen Analyseverfahrens zur Beobachtung von Mutter-Kind-Interaktionen im Rahmen der Forschungen zur Diplomarbeit
Okt. 2006 – Okt. 2008	Mitarbeit an einer Forschungsstudie zum Thema „Die Entwicklung der Beziehung zwischen Mutter und Kind“ unter der Leitung von Dr. Kornelia Steinhardt, Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, Mag. Regina Studener-Kuras – Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaften an der Universität Wien sowie Doz. Dr. Rüdiger Kissgen – Heilpädagogische Fakultät der Universität Köln

Okt. 2004 – Okt. 2005	Erstellung einer Bibliographie zu Primär-und Sekundärliteratur der Werke von Bruno Bettelheim im Rahmen der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik unter der Leitung von Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler
-----------------------	---

Berufliche Erfahrungen und Praktika

seit Nov. 2010	Karenz
Dez. 2009	Mitarbeit am Eucu.Net-Kongress (Unterstützung bei der Organisation, Betreuung der Tagungsgäste und Vortragenden)
Sept. 2007 – Mai 2009	Kindergruppenbetreuerin im Smalltalk Kidscafé (Betreuung der Kinder im Alter von 0-5 Jahren)
April 2007/ 2008 / 2009/ 2010	Mitarbeit am Kongress der European Geosciences Union (Betreuung der Kinder im Alter von 1-12 Jahren, Unterstützung bei den Kinderexperimenten)
Feb. 2007/ 2010	Mitarbeit an der Tagung „Die subjektive Seite der Schizophrenie“ des Ludwig Boltzmann Instituts für Sozialpsychiatrie Wien (Unterstützung bei der Organisation, Betreuung der Tagungsgäste und Vortragenden)
Nov. 2006 – Sept. 2007	Mitarbeit bei der Kinderbetreuungsagentur Nanny Service (Betreuung von Kindern im Alter von 4-6 Jahren)
Juni 2006/ 2007/ 2008/ 2009/ 2010	Mitarbeit bei der Kinderuni Wien (Unterstützung bei der Organisation)

Okt. 2005 – Jän. 2006

Praktikum im Kinderzimmer des Kinderbüros der Universität Wien (Betreuung der Krippenkinder im Alter von 0-3 Jahren)

Juli 2005

Praktikum bei der Kinderuni Wien (Betreuung der Kinder und Vortragenden bei den Workshops, Unterstützung bei der Organisation)