

Forssman, Alice; Schmude, Corinna; Benn, Tori Love; Abeck, Ina-Marie; Schäfer, Antonia
**Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im
Kontext der Frühpädagogik. Komplementäre Interaktionsmodi im Fokus**

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Grundschoulforschung meets Kindheitsforschung reloaded. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-125. - (Jahrbuch Grundschoulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Forssman, Alice; Schmude, Corinna; Benn, Tori Love; Abeck, Ina-Marie; Schäfer, Antonia:
Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Kontext der Frühpädagogik.
Komplementäre Interaktionsmodi im Fokus - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.];
Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta
[Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Grundschoulforschung meets Kindheitsforschung
reloaded. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 115-125 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-313626 - DOI: 10.25656/01:31362; 10.35468/6111-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313626>

<https://doi.org/10.25656/01:31362>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

*Alice Forssman, Corinna Schmude, Tori Love Benn,
Ina-Marie Abeck und Antonia Schäfer*

Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern im Kontext der Frühpädagogik: Komplementäre Interaktionsmodi im Fokus

Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich thematisch der Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in institutionellen Kontexten auf der Grundlage von Forschungsergebnissen des im Bereich der Kindheitsforschung angesiedelten Projektes PIIQUE (Pro). Es wird der Frage nachgegangen, ob sich der spezifisch für das Interaktionssystem Unterricht herausgearbeitete komplementäre Interaktionsmodus auch in anderen sozialen Feldern beobachten lässt – z. B. in der Kindertagesstätte und hier konkret im Setting Morgenkreis. Die dieser theoretisch verorteten Diskussion zugrunde liegenden Ergebnisse einer videografischen Studie von 22 Gesprächsrunden in 24 Morgenkreisen zeigen, dass Formen eines erwachsenorientiert-responsiven Interaktionsmodus deutlich häufiger vertreten sind als inklusiv-inkludierende Interaktionsmodi. Das im Projekt theoriegeleitet entwickelte Kategoriensystem „Interaktionsmodi im Morgenkreis“ berücksichtigt neben den in der Literatur beschriebenen inkludierenden und exkludierenden für die nähere Betrachtung der erwachsenenorientierten Interaktionsmodi die komplementären Interaktionsmodi. Die Erkenntnisse diesbezüglich basieren auf einer im Kontext der Unterrichtsforschung angesiedelten Studie zu spezifischen, institutionell begründeten Interaktionsmodi zwischen Lehrkräften und Schüler:innen.

Schlüsselwörter

Interaktionsmodi, Morgenkreis, komplementäre Interaktion, Kindheitsforschung, Unterrichtsforschung

1 Einleitung

Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern sind zentrales Moment eines frühpädagogischen Qualitätsverständnisses (Schelle/Friedrich/Buschle 2020). Diesem Themenfeld widmet sich der vorliegende Beitrag. Grundlage dessen bilden diesbezügliche Forschungsarbeiten, primär des Projektes PIIQUE (Pro).¹ Dabei wird folgenden Fragen nachgegangen: Inwieweit können Erkenntnisse zu Interaktionsmodi aus dem Bereich der Unterrichtsforschung auch im Bereich der Kindheitsforschung aufgegriffen werden? Welche Modi können innerhalb der Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Morgenkreisen identifiziert werden? Kann der im Rahmen der Unterrichtsforschung herausgearbeitete komplementäre Interaktionsmodus (Martens/Asbrand 2017) auch im Kontext der Frühpädagogik für die Analyse von Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen herangezogen werden? Stellt er eine zielführende Ergänzung zu den in der einschlägigen Forschung beschriebenen inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi dar?

In der Unterrichtsforschung wurde der komplementäre Modus für die Markierung spezifischer erwachsenenorientierter Interaktionsmodi formuliert (ebd.). Interaktionsmodi werden als inkludierend bezeichnet, wenn sich Fachkraft und Kind(er) sowohl aufeinander als auch auf etwas beziehen, das für beide von Interesse ist, oder – im Sinne der Dokumentarischen Methode ausgedrückt – basieren inkludierende Modi auf der Reziprozität von (Orientierungs-)Rahmen und/oder der Reziprozität von Akten (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 132). Als exkludierend werden Interaktionsmodi bezeichnet, wenn sich Fachkraft und Kind(er) nicht aufeinander beziehen. Hier liegt die Rahmungsmacht für die inhaltliche und formale Gestaltung der Interaktion bei der Fachkraft – es besteht weder eine Reziprozität von (Orientierungs-)Rahmen noch eine Reziprozität von Akten (ebd.). Der aktuelle Stand der Theorie und Forschung zu den Interaktionsmodi wird im 2. Abschnitt dieses Beitrages dargestellt. Die Idee, inkludierende und exkludierende Interaktionsmodi auch im Feld der Frühpädagogik um den komplementären Interaktionsmodus zu erweitern, wird im 3. Abschnitt anhand

1 Das IFAF (Institut für angewandte Forschung Berlin) Projekt PIIQUE [Pro Inkludierende Interaktion – Qualität crossmedial entwickeln] (Laufzeit 04/2020 bis 12/2022, Transferphase 04/2023 bis 03/2024 unter dem Titel PIIQUE Pro) widmet sich dem Thema Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte am Beispiel der Interaktionsqualität im Morgenkreis. Dabei sollen forschungsbasierte Handlungsempfehlungen für die Interaktionsgestaltung in Morgenkreisen generiert und die gewonnenen Ergebnisse durch die Form der Datenanalyse so aufbereitet werden, dass pädagogische Fachkräfte diese für die Reflexion der eigenen Handlungsstrategien nutzen können. Der vorliegende Beitrag fokussiert thematisch weniger forschungsmethodische Aspekte des Projektes und lässt das Feld der Zugänglichmachung der Erkenntnisse an pädagogische Fachkräfte außen vor. Das methodische Vorgehen wird hier nur kurz skizziert, die empirischen Ergebnisse werden nicht gänzlich dargelegt oder näher beleuchtet, da dies den Rahmen des Beitrages sprengen würde. Informationen zum Projekt vgl. <http://piiique.info//>; <https://www.ifaf-berlin.de/projekte/piiique/>

eines in PIIQUE (Pro) sowohl theoriegeleitet als auch forschungsbasiert entwickelten Kategoriensystems und dessen Strukturierung in Form eines Interaktionsdiagramms dargestellt (vgl. Abb. 1). Dieses zeigt unterschiedliche Verläufe der Interaktionen in Abhängigkeit der Reaktionen der beteiligten Akteur:innen (Fachkräfte und Kinder). Abschließend wird der von Martens und Asbrand (2017) im Kontext des Schulunterrichts beschriebene komplementäre Interaktionsmodus in Hinblick auf die Anschlussfähigkeit für das Feld der Frühpädagogik diskutiert und letztlich – basierend auf den Forschungsbefunden des Projektes PIIQUE (Pro) – für dasselbe vorgeschlagen. Damit wird die von Martens und Asbrand (ebd.) angesprochene Frage aufgegriffen, ob der komplementäre Interaktionsmodus „spezifisch für das Interaktionssystem Unterricht ist, oder ob er auch in anderen sozialen Feldern, die ebenfalls asymmetrisch strukturiert sind, z. B. [...] in der Interaktion von Erzieherinnen bzw. Erziehern und Kindern in der Kindertagesstätte, zu finden ist“ (ebd., S. 87).

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Qualität der Interaktion zwischen Fachkraft und Kind beeinflusst die Entwicklung sozial-emotionaler und kognitiver Kompetenzen von Kindern entscheidend (Schelle/Friedrich/Buschle 2020). Die interaktionistische Professionstheorie beschreibt pädagogische Professionalität in Interaktionen u. a. in Rückgriff auf das Kompetenzmodell der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al. 2014) als „Qualität im Handeln der Fachkräfte, die insbesondere die situativ und individuell angemessenen Interaktionen zwischen Fachkräften, Kindern und Eltern [...] in den Mittelpunkt stellt“ (Schelle/Friedrich/Buschle 2020, S. 208). Inklusives pädagogisches Handeln ist eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten und kennzeichnet ihre Professionalität. Gleichzeitig beinhaltet es Herausforderungen auf intrapersoneller Ebene, wobei hier insbesondere die Frage im Fokus steht, wie es im Alltag gelingt, allen Kindern Zugang zu Bildungsprozessen und Teilhabe am Kita-Alltag zu ermöglichen. Da sich pädagogisches Handeln in Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern formiert, kommt diesen eine besondere Rolle zu. So konnte in verschiedenen Untersuchungen herausgearbeitet werden, dass Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern nicht per se inkludierenden Charakter haben, sondern sich dabei sowohl exkludierende als auch inkludierende Interaktionsmodi zeigen (Nentwig-Gesemann et al. 2012; Alemzadeh 2014a; 2014b; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015).

Einen prägnanten Überblick über diesbezügliche Forschung geben Nohl et al. (2021) und arbeiten dabei die Bedeutung der videografiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen heraus. Mit Verweis auf die Forschungs-

arbeiten von Bohnsack (2014), Martens und Asbrand (2017) sowie Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018) fassen Nohl et al. als Ausgangspunkt ihrer Forschung zusammen, dass pädagogische Interaktionen mehrheitlich nicht durch eine „habituelle Übereinstimmung“ (Bohnsack 2014, S. 63) der Beteiligten gekennzeichnet sind, sondern vielmehr von einer Differenz in den Orientierungen. Nohl et al. (2021, S. 82) sprechen hier von einer „Verschränkung von kommunikativ-abstrakter und intuitiv-vorreflexiver Verständigung“. Sie verweisen damit zum einen auf Asbrand und Martens (2018, S. 210), die von „Rekontextualisierungsprozessen“² sprechen, welche auf der Ebene des kommunikativen Verstehens angesiedelt sind. Zum anderen verweisen Nohl et al. auf die Forschungsarbeiten von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018): Vor allem in wiederkehrenden Situationen kann ein intuitives, präreflexives Verstehen ohne gegenseitige Rekontextualisierung rekonstruiert werden. Auf Basis einer spezifischen „miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“, gekennzeichnet durch „Regelmäßigkeit“ und „Reproduzierbarkeit“ (ebd.) entsteht trotz der Differenz im Habitus zwischen Fachkräften und Kindern ein „Vertrauen in die Struktur von Interaktionen“ (ebd., S. 147). Im Miteinander werden Erfahrungen im Umgang mit den Orientierungen des Gegenübers gesammelt, so dass diese sich zumindest zeitweilig wechselseitig ergänzen „und die Akteure wie selbstverständlich und einvernehmlich aneinander anschließen, sich verstehen und verständigen können.“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015, S. 66).

Asbrand und Martens (2017; 2018) schlagen vor, die inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi um den komplementären Interaktionsmodus zu erweitern. Dieser greift die Spezifik der institutionell gerahmten und asymmetrisch organisierten Interaktionsstruktur auf und bildet „Prozesse der Übersetzung und Anpassung zwischen verschiedenen Orientierungsrahmen und damit Verstehen jenseits konjunktiver Übereinstimmungen“ (ebd., S. 72) ab. Im Kontext der Unterrichtsforschung lässt er sich definieren als „*miteinander korrespondierende habituelle Orientierungen* von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, einhergehend mit einer reibungslosen Interaktion auf der Basis institutionell gerahmter, kommunikativer Regeln und Übereinkünfte“ (ebd., eigene Hervorh.). Diese Form der Interaktionsgestaltung erscheint zunächst als inkludierender Interaktionsmodus, jedoch wird er von Asbrand und Martens den exkludierenden Modi zugeordnet, da sie ausschließen, dass die Beteiligten einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilen (ebd.). Sie konnten in diesem Interaktionsmodus weder Konklusionen als Ausdruck geteilter Orientierungen der Beteiligten beobachten, noch rituelle Konklusionen, die auf Rahmeninkongruenz hinweisen. Sie werfen in diesem Zuge die bereits erwähnte Frage auf, inwiefern dieser Interaktionsmodus sich im ebenfalls asymmetrisch strukturierten Feld der Kindertagesstätte zeigt (ebd.).

2 Interaktionsbeiträge des Gegenübers werden in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus übersetzt.

3 Methodik und zentrale empirische Ergebnisse des Projekts PIIQUE (Pro)

Für die Nachvollziehbarkeit der Diskussion dieses Beitrages werden das methodische Vorgehen und zentrale Befunde des Projekt PIIQUE (Pro) kurz skizziert. Die darin gewonnenen empirischen Ergebnisse basieren auf Videografien von Morgenkreisen in Kindertagesstätten aus den Jahren 2020 bis 2022. In der Analyse der insgesamt 24 videografierten Morgenkreise wurden lediglich die als *Gesprächsrunden* ausgewerteten Sequenzen einbezogen. Diese finden in 22 von 24 Morgenkreisen statt. Sie werden als Gespräche zwischen Fachkraft und Kindern definiert, an denen alle Beteiligten partizipieren können. Diese Sequenzen wurden in MAXQDA mithilfe der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring (2015) auf Grundlage eines vorab theoriegeleitet entwickelten Kodierleitfadens kodiert und zusätzlich transkribiert. Basis dessen waren einschlägige empirische Studien aus den Jahren 2012 bis 2019 zur Rekonstruktion inkludierender und exkludierender Modi in den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern mittels der Dokumentarischen Methode (Nentwig-Gesemann et al. 2012; Alemzadeh 2014a; 2014b; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018; Jegodtka et al. 2019). Die zunächst im Projekt PIIQUE (Pro) deduktiv entwickelten Kategoriendefinitionen wurden im Verlauf der ersten Analyseschritte überarbeitet (Mayring 2015, S. 99) und um spezifische Merkmale hinsichtlich der im Fokus der Analysen stehenden Gesprächsrunden ergänzt, welche sowohl deduktiv als auch induktiv generiert wurden. Im weiteren Vorgehen wurde dann die qualitative Inhaltsanalyse mittels MAXQDA durchgeführt. Deduktiv geschärft wurden im Folgenden die zunächst als erwachsenen- und regelorientiert ausgewiesenen inkludierenden Interaktionsmodi in Orientierung an dem in der Literatur beschriebenen komplementären Interaktionsmodus und damit unter Berücksichtigung des institutionellen Rahmens. Dabei wurde der Fokus auf die Art und Weise der Rahmung durch die Fachkraft gelegt. Diesbezüglich wird im Folgenden unterschieden zwischen Rahmungshoheit der Fachkraft – d.h. von Seiten der Kinder akzeptiert, darum als inkludierend eingestuft – und durch die Fachkraft machtvoll durchgesetzter Rahmung, im Weiteren als Rahmungsmacht bezeichnet.

So wurden im Projekt PIIQUE (Pro) 15 spezifische Interaktionsmodi formuliert, die als deduktive Kategorien der Qualitativen Inhaltsanalyse dienten. Sechs davon markieren inkludierende Interaktionsmodi und sieben exkludierende. Zwei weitere Interaktionsmodi, die in vorherigen Studien (Nentwig-Gesemann et al. 2012; Alemzadeh 2014a; Nentwig-Gesemann/Nicolai 2015; Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018) als inkludierend definiert wurden, werden in der nun vorliegenden Auswertung gesondert betrachtet. Ausschlaggebend dafür war, dass es sich bei diesen beiden um explizit erwachsenenorientierte Interaktionsmodi handelt, in

denen die Fachkraft bemüht ist, die Interaktionen an institutionellen Regeln auszurichten und die Kinder diese Regeleinhaltung unterstützen (inkludierend) bzw. diese von der Fachkraft durchgesetzt wird (exkludierend). In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von Martens und Asbrand (2017) werden sie aufgrund der in ihnen enthaltenen spezifischen institutionellen Rahmung den *komplementären* Interaktionsmodi zugeordnet (Abb. 1). Anders als bei Martens und Asbrand wurden in PIIQUE (Pro) also nicht ein, sondern zwei komplementäre Modi identifiziert (*komplementär-inkludierend* und *komplementär-exkludierend*). Im Zuge der Datenanalyse mittels der deduktiv festgelegten Kategorien war die Erkenntnis bemerkenswert, dass die aus der Literatur herausgearbeiteten Interaktionsmodi sich nicht nur hinsichtlich ihrer Rahmungen gruppieren lassen (inkludierend, komplementär, exkludierend), sondern auch in ihrem Verlauf. Diese Verläufe konnten aus der Theorie heraus mit den kodierten Sequenzen aus dem in PIIQUE (Pro) gewonnenen Material gegenübergestellt und zusammengeführt werden. Das Interaktionsdiagramm (Abb. 1) ist also Ergebnis sowohl aus theoriegeleiteten als auch aus empirisch erhobenen Analysen. Zu beachten ist, dass die Markierung der Interaktion immer in Bezug auf das Verhalten der pädagogischen Fachkraft erfolgt. So sind die Reaktionen der Kinder eine von der pädagogischen Fachkraft *wahrgenommene* (scheinbare) Passung vs. Nicht-Passung bzw. Missverständnisse. Der weitere Verlauf wird von der Reaktion der Fachkraft (dialogorientiert vs. machtorientiert) bestimmt sowie erneut von der Reaktion der Kinder als Antwort darauf. Diese Schritte werden zirkulär durchlaufen und ermöglichen so eine kleinschrittige Erfassung des Ablaufs der Interaktion und begründet die nachträgliche Strukturierung der zunächst deduktiv festgelegten Interaktionsmodi. Für vertiefende Erläuterungen und Betrachtungen zu inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi sowie zur Gesamtheit des Interaktionsdiagrammes (Abb. 1) wird an dieser Stelle in Ergänzung zu den nun folgenden Ausführungen auf Schmude et al. (im Druck) verwiesen.

Fachkraft-Kind(er)-Interaktionsdiagramm

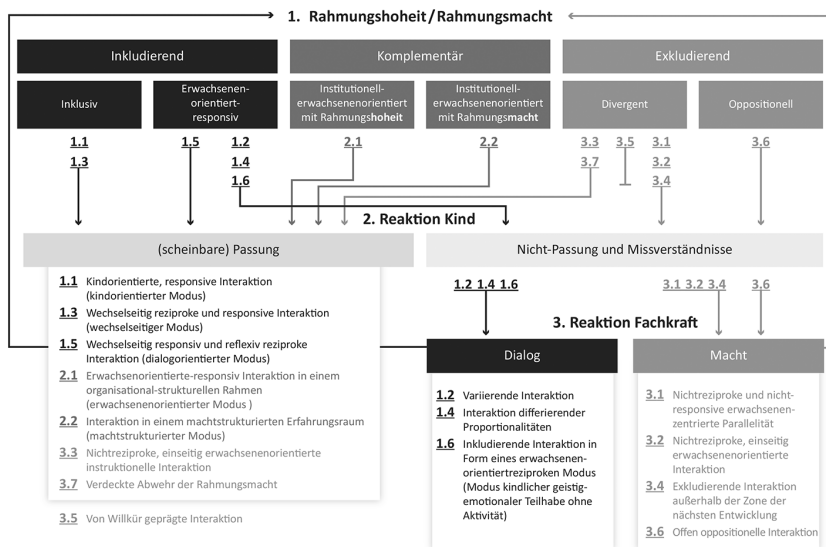


Abb. 1: Eigene Darstellung (Schmude et al., im Druck)

Die *inkludierenden Interaktionsmodi* (1.1-1.6) basieren – wie weiter oben bereits erwähnt – auf der Reziprozität von (Orientierungs-)Rahmen oder der Reziprozität von Akten (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018) und erkennen Kinder grundsätzlich als selbstwirksame und zugleich beziehungs- und anwendungsbedürftige Akteure an. Bei den *exkludierenden Interaktionsmodi* (3.1-3.7) wird die Fremdrahmung von der Fachkraft machtvoll durchgesetzt (ebd.). Dabei ist die Passung, die bei 3.3 und 3.7 erkennbar ist, eindeutig als *scheinbare* Passung zu verstehen. Die Rahmeninkongruenzen bleiben hierbei meist verdeckt – die Kinder fügen sich also weitestgehend ein. Im Sinne des Interaktionsdiagramms ist ein stetiger und fließender Wechsel der Interaktionsmodi innerhalb eines Interaktionsgeschehens möglich und üblich. Durch die generationell bedingte Rahmungshoheit bzw. -macht der Fachkraft bestimmt ihr Verhalten gegenüber den Kindern den Interaktionsverlauf (Schmude et al., im Druck).

So wie die inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi wird auch der Bereich der *komplementären Interaktionsmodi* (2.1 und 2.2) in zwei Bereiche eingeteilt: institutionell-erwachsenenorientiert mit Rahmungshoheit und institutionell-erwachsenenorientiert mit Rahmungsmacht. Beim erstgenannten wird von einem inkludierenden Modus (*komplementär-inkludierend*) ausgegangen. Die Kinder richten sich nach der Rahmung der Fachkraft und bemühen sich, deren Interaktionsziele zu erreichen – die Fachkraft lässt abweichende Orientierungen

der Kinder zu, allerdings vornehmlich, wenn sie ihr als „zielführend“ erscheinen (Nentwig-Gesemann et al. 2012, S. 60). Der zweite komplementäre Bereich ist machtstrukturiert und damit im Sinne inklusiver Bildung nicht erstrebenswert, obwohl auch der ihm zugeordnete Modus störungsfrei verläuft – in ihm also keine Missverständnisse oder Nicht-Passungen zu erkennen sind. Dies bedeutet wiederum nicht, dass es eine Passung geben muss, im Gegenteil kann insbesondere beim machtstrukturierten Modus mehrheitlich von einer *scheinbaren* Passung ausgegangen werden, also von dem Umstand, dass die Fachkraft die abweichenden Orientierungen der Kinder nicht als solche wahrnimmt und sie daher auch nicht berücksichtigen kann. Die scheinbare Passung kennzeichnet den Interaktionsmodus im zweiten Bereich als *komplementär-exkludierend*. Die Kinder fügen sich in die Rahmung der Fachkraft ein, weil diese „ihre Vorstellungen davon, wie die Kinder sich richtig zu verhalten haben, sowohl durch verbale als auch korporierte Interventionen fortwährend ins kollektive Bewusstsein und interaktiv zur Geltung bringt“ (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018, S. 143). Der Modus ist von Lob und Tadel seitens der Fachkraft geprägt. Der Begriff *komplementär* beschreibt in Bezug auf die Interaktionsorganisation eine Asymmetrie innerhalb der Interaktion und beruht damit auf der Unterschiedlichkeit der Interaktionspartner:innen. In Abgrenzung zum Begriff *asymmetrisch* beinhaltet *komplementär* allerdings den Umstand des Einvernehmens innerhalb der Interaktion. Es werden in komplementären Interaktionen weder geteilte Orientierungsrahmen noch Rahmeninkongruenzen sichtbar (Martens/Asbrand 2017). Daher werden sie im Interaktionsdiagramm weder den inkludierenden noch den exkludierenden Modi zugeordnet, sondern bilden eine dritte Kategorie der Interaktion. Sie sind einvernehmlich, aber ihre Basis ist nicht *konjunktives Wissen*, sondern *kommunikative Regeln* – es kann von „kommunikativen Konklusionen“ (ebd.) gesprochen werden, weil die Regeln von allen Interaktionsteilnehmenden akzeptiert werden. Dadurch entsteht eine Reibungslosigkeit, die in der Abbildung dadurch sichtbar wird, dass der Bereich der komplementären Modi der einzige ist, in dem alle darin vorkommenden Interaktionen mit einer (scheinbaren) Passung einhergehen. So bleibt innerhalb derer die Rahmungshoheit der Fachkraft unangefochten. Rahmungshoheit bzw. -macht sind spezifische Formen der Bearbeitung und Bewältigung von Rahmeninkongruenzen. Während im ersten Fall die Rahmeninkongruenz explizit verhandelt wird, handelt es sich im letzteren Fall um eine Fremdrahmung, die latent durchgesetzt und damit verdeckt bleibt (Gerstenberg 2014).

Insgesamt konnten überwiegend inkludierende Interaktionsmodi beobachtet werden. Der komplementäre Interaktionsmodus mit inkludierender Ausrichtung konnte bei der Hälfte der Gesprächsrunden festgestellt werden und macht insgesamt den größten Teil der als inkludierend einzustufenden Modi aus. Der komplementär-exkludierende Interaktionsmodus wurde hingegen nur gelegentlich beobachtet. Sehr selten konnten Interaktionen mit inklusiv-inkludierenden

Modi beobachtet werden. Die deduktiv definierten Modi oppositionell- sowie divergent-exkludierend wurden nicht beobachtet. Aus dieser kurzen Zusammenfassung der Ergebnisse hinsichtlich der Interaktionsmodi kann hervorgehoben werden, dass komplementäre Modi insgesamt vorherrschend sind (über zwei Drittel der analysierten Gesprächsrunden, davon überwiegend in inkludierender Ausrichtung). Für die Diskussion zur Relevanz des komplementären Interaktionsmodus in der Frühpädagogik ist dieses Teilergebnis der empirischen Studie bemerkenswert, da es die *empirische* Relevanz dieser beiden analytischen Beschreibungen von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern belegt.

4 Theoretische Erkenntnisse und Diskussion

Die im vorigen Kapitel knapp dargelegten Ergebnisse von PIIQUE (Pro) zeigen, dass die von Martens und Asbrand aufgeworfene Frage, ob der komplementäre Interaktionsmodus auch in Kindertagesstätten zu finden sei, eindeutig positiv beantwortet werden kann. Wie die Schule ist auch die Kindertagesstätte eine Institution, die im Alltag pädagogischen und institutionellen Regeln und Normen entsprechen muss. Eine Verständigung von asymmetrisch zueinanderstehenden Personengruppen ohne geteilten Orientierungsrahmen findet auch hier teilweise im einvernehmlichen, auf institutionellen Regeln basierenden komplementären Modus statt. Als gravierender Unterschied zum Kontext Schule ist in der Interaktion in Kindertagesstätten das Alter und damit der jeweilige Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen. In der Frühpädagogik ist die Förderung der (Selbst-)Wirksamkeit des Kindes für die weitere Entwicklung bedeutend. Die Asymmetrie im Verhältnis Kinder-Erwachsene ist aufgrund des geringen Alters der Kinder im Vergleich zur Schule verschärft. Daher sind die Anforderungen an die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte im Sinne einer chancengerechten und inklusiven Bildung besonders hoch. Komplementäre Interaktionsmodi mit Rahmungshoheit sind im pädagogischen Alltag in Kindertagesstätten für einen reibungslosen Ablauf in vielen Situationen hilfreich. Jedoch sollte ein inkludierender, idealerweise inklusiver Interaktionsmodus angestrebt werden. Morgenkreise – primär Gesprächsrunden – eignen sich in besonderer Weise dazu, Kindern einen geschützten Bereich innerhalb der Institution zu bieten, in dem es der pädagogischen Fachkraft ohne (vermeintlich) großes Risiko erlaubt ist, einen Teil ihrer Rahmungshoheit – bzw. situativ unter Umständen auch die gesamte – abzugeben und den Kindern die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Teilhabe und Partizipation zu ermöglichen. Auf diese Weise kann ein gesellschaftlich bedeutsamer Beitrag im Rahmen von Demokratiebildung und Bevollmächtigung zu eigenverantwortlicher Teilhabe und Beteiligung und damit zur Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrages von Kindertagesstätten geleistet werden. Die detaillierte Beschreibung der Interaktionsverläufe mithilfe des

hier vorgestellten Interaktionsdiagramms eröffnet pädagogischen Fachkräften die Möglichkeit, Interaktionsverläufe und das eigene Agieren in Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen zu reflektieren, zu analysieren, Handlungsmuster zu verstehen und auf dieser Basis zu verändern.

Literatur

- Alemzadeh, Marjan (2014a): Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnografische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur (Dissertation). Universität zu Köln.
- Alemzadeh, Marjan (2014b): Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg: FEL, S. 243-275.
- Asbrand, Barbara/Martens, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: B. Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie/Köhler, Luisa/Koch, Maraike (2014): *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Gerstenberg, Frauke (2014): Die Frage als Diskursbewegung in (pädagogischen) Praktiken. Zu den Möglichkeiten einer Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg: FEL, S. 277-306.
- Jegodtka, Aljoscha/Wedekind, Hartmut/Schmude, Corinna (2019): Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung: Einführende Überlegungen. In: Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Schmude, Corinna/Wedekind, Hartmut/Jegodtka, Aljoscha (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung*. Freiburg: FEL Verlag, S. 9-30.
- Martens, Matthias/Asbrand, Barbara (2017): Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexion zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 63, Nr. 1, S. 72-90.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., Auflage. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2018): Konjunktiver Erfahrungsraum. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4., Auflage. Opladen: B. Budrich, S. 131-133.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora Friederike/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Opladen: B. Budrich*, S. 131-150.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, Ralf/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Dokumentarische Film- und Videointerpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: B. Budrich, S. 45-72.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): *Kita-Qualität aus Kindersicht – die QuaKi-Studie*. URL: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_QuaKi_Abschlussbericht_WEB.pdf, [Abrufdatum: 12.01.2024]

- Nentwig-Gesemann, Iris/Wedekind, Hartmut/Gerstenberg, Frauke/Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik V*. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Freiburg i.B.: FEL, S. 33-64.
- Nohl, Arnd-Michael/Dehnavi, Morvarid/Ahmling, Steffen (2021): Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In: Geimer, Alexander/Klinge, Denise/Rundel, Stefan/Thomsen, Sarah (Hrsg.): *Jahrbuch Dokumentarische Methode* (Heft 4/2021). Berlin: ces e.V., S. 77-101.
- Schelle, Regine/Friedrich, Tina/Buschle, Christina (2020): Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Jg. 15, Nr. 2, S. 199-216.
- Schmude, Corinna/Abeck, Ina-Marie/Herold, Julia/Benn, Tori Love/Forssman, Alice/Schäfer, Antonia/Jegodka, Aljoscha (i. D.): Professionalisierung der Interaktionsqualität im Morgenkreis als inklusives Alltagssetting. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Wedekind, Klaus (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg i.B.: FEL.
- Weltzien, Dörte (2014): *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita: Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.

Autorinnen

Forssman, Alice, Sozialarbeiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt PIIQUE Pro

Schmude, Corinna, Dr., Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Benn, Tori L., studentische Mitarbeiterin im Projekt PIIQUE Pro an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Abeck, Ina-Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule Berlin

Schäfer, Antonia, Kommunikationsdesignerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt PIIQUE und PIIQUE Pro