

Nohl, Arnd-Michael; Dehnavi, Morvarid; Mazzarisi, Marco; Thomsen, Sarah Erziehung und Interaktion in der Kindertagesstätte

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 288 S.



Quellenangabe/ Reference:

Nohl, Arnd-Michael; Dehnavi, Morvarid; Mazzarisi, Marco; Thomsen, Sarah: Erziehung und Interaktion in der Kindertagesstätte. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 288 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-348226 - DOI: 10.25656/01:34822; 10.3262/978-3-7799-9407-7

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-348226>

<https://doi.org/10.25656/01:34822>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Arnd-Michael Nohl | Morvarid Dehnavi |
Marco Mazzarisi | Sarah Thomsen

Erziehung und Interaktion in der Kindertagesstätte

BELTZ JUVENTA

Arnd-Michael Nohl | Morvarid Dehnavi | Marco Mazzarisi |
Sarah Thomsen
Erziehung und Interaktion in der Kindertagesstätte

Arnd-Michael Nohl | Morvarid Dehnavi |
Marco Mazzarisi | Sarah Thomsen

Erziehung und Interaktion in der Kindertagesstätte

BELTZ JUVENTA

Die Autor:innen

Dr. Arnd-Michael Nohl ist Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind u.a. Kindheitspädagogik, Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung, Erziehungs- und Sozialisationsforschung.

Dr. Morvarid Dehnavi habilitiert in der Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Historische Bildungs- und Sozialisationsforschung, rekonstruktive Erziehungs- und Sozialisationsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung, Partizipations- und politische Bewegungsforschung.

Marco Mazzarisi ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und promoviert zum Thema »Relationen zwischen Führung und Erziehung in der Fachkraft-Kind-Interaktion an Kindertagesstätten«. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung (insb. Dokumentarische Methode) und Systemtheorie in pädagogischen Kontexten.

Dr. Sarah Thomsen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. die Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung und Bildungs- und Erziehungsforschung in pädagogischen Organisationen und außerinstitutionellen Kontexten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die Beltz Verlagsguppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Beltz Verlagsguppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-9406-0 Print

ISBN 978-3-7799-9407-7 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-9407-7

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsguppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Kindertagesstätten: Orte ohne Erziehung?	9
	Erziehung: Ein blinder Fleck der Forschung zu Kindertagesstätten	<u>11</u>
	Forschung zur Fachkraft-Kind-Interaktion: Lehre, Lernen und Qualität	<u>12</u>
	Zur impliziten Bedeutung von Erziehung in der Qualitäts- und Lehr-Lern-Forschung	<u>13</u>
	Erziehung: Ein Definitionsversuch	<u>15</u>
	Überblick über das Buch	<u>18</u>
	Lesehinweise	<u>22</u>
	Dank	<u>22</u>
	Literatur	<u>23</u>
2	Erziehung empirisch erforschen	28
	Skizze der empirischen Vorgehensweise	<u>28</u>
	Videografie in Kindertagesstätten	<u>30</u>
	Die Dokumentarische Methode	<u>33</u>
	Zur Dokumentarischen Interpretation pädagogischer Interaktionen	<u>34</u>
	Vom Turn-Taking zur Konversation signifikanter Gesten	<u>36</u>
	Der erste Schritt der Dokumentarischen Methode: Die formulierende Interpretation	<u>38</u>
	Der zweite Schritt: die reflektierende Interpretation	<u>39</u>
	Zur Analyse der Interaktionsdynamiken in einzelnen Sequenzen	<u>42</u>
	Der dritte Schritt: Identifizierung von Interaktionsmodi und sinngenetische Typenbildung	<u>45</u>
	Signifikante Andere und die interaktive Basis von Sozialisation und Erziehung	<u>50</u>
	Der vierte Schritt: Relationale Prozesstypen und sequenzielle Muster von Interaktionsmodi	<u>51</u>
	Ausblick	<u>57</u>
	Literatur	<u>58</u>

3	Sorgen als Basis des Erziehens in der Kindertagesstätte	<u>60</u>
	Die Prozessstruktur des Sorgens	<u>63</u>
	Erfolgreiches Bitten um Sorge	<u>68</u>
	Erfolgleses Bitten um Sorge und Erziehung zur Selbsttätigkeit	<u>70</u>
	Proaktive Erziehung zur Selbsttätigkeit	<u>71</u>
	Reaktive Erziehung zum Bitten um Sorge	<u>74</u>
	Erkundung der Sorgebedürftigkeit	<u>76</u>
	Sorgeangebot und Erziehung zur Selbsteinschätzung der Sorgebedürftigkeit	<u>78</u>
	Zwischenfazit und Ausblick	<u>81</u>
	Literatur	<u>83</u>
4	Erwünschtes Handeln hervorlocken und fördern: proaktive und katalysierende Erziehung	<u>85</u>
	Von der Videografie zum Verhaltensmanagement: CLASS	<u>85</u>
	Proaktive Erziehung	<u>89</u>
	Proaktive Rumpferziehung	<u>94</u>
	Erinnernde proaktive Erziehung	<u>97</u>
	Katalysierende Erziehung	<u>99</u>
	Zwischenfazit und Ausblick	<u>103</u>
	Literatur	<u>104</u>
5	Kindliches Handeln problematisieren: reaktive Erziehung	<u>105</u>
	Reaktive Erziehung im Lichte der pragmatistischen Intersubjektivitätstheorie	<u>106</u>
	Konfrontativ-reaktive Erziehung	<u>110</u>
	Involvierend-reaktive Erziehung	<u>113</u>
	Insistierend-reaktive Erziehung	<u>117</u>
	Das Fehlen reaktiver Rumpferziehung	<u>121</u>
	Zwischenfazit: Erziehung als habituierte Interaktion	<u>123</u>
	Literatur	<u>127</u>
6	Im Schatten des Erziehens: Sozialisation	<u>128</u>
	Einige sozialisationstheoretische Überlegungen	<u>130</u>
	Die asymmetrische Rollenbeziehung	<u>133</u>
	Die sozialisatorische Grundierung von Erziehungspraktiken	<u>135</u>

Feine Unterschiede: Erziehung versus inszenierte Sozialisation	<u>141</u>
Zwischenfazit	<u>143</u>
Literatur	<u>145</u>
7 Wissen und Können vermitteln oder Orientierungen zumuten?	<u>147</u>
Erziehung in der ‚Operativen Pädagogik‘	<u>148</u>
Erziehungsunterstützende Lehre	<u>151</u>
Lehrunterstützende Erziehung	<u>156</u>
Zwischenfazit	<u>159</u>
Literatur	<u>161</u>
8 Die Öffentlichkeit und Nachhaltigkeit des Erziehens	<u>162</u>
Die Gruppenöffentlichkeit des Erziehens	<u>163</u>
Pars-pro-toto-Erziehung	<u>166</u>
Erziehung ad omnibus	<u>169</u>
Ko-Erziehung	<u>177</u>
Zwischenfazit: Öffentlichkeit und Nachhaltigkeit	<u>180</u>
Literatur	<u>182</u>
9 Sanktionen und Macht	<u>183</u>
Sanktion, Macht und Erziehung	<u>184</u>
Angedrohte Sanktionen	<u>186</u>
Positive Sanktionen	<u>191</u>
Lob und Tadel	<u>193</u>
Orientierungszumutungen ohne verstärkende Momente	<u>197</u>
Zwischenfazit	<u>199</u>
Literatur	<u>202</u>
10 Zwischen Einsicht und Sanktionsvermeidung	<u>204</u>
Argumentativ begründete Erziehung	<u>205</u>
Dialogisch-proaktive Erziehung	<u>208</u>
Dialogisch-reaktive Erziehung	<u>211</u>
Begründungslose Erziehung	<u>215</u>
Zwischenfazit und ein theoretischer Ausblick	<u>218</u>
Literatur	<u>223</u>

11 Scheitern	<u>224</u>
Vorläufiges Scheitern als Antezedenz insistierend-reaktiver Erziehung	<u>227</u>
Scheitern und nicht-pädagogische Reparaturversuche	<u>231</u>
Scheitern und die temporäre Suspendierung des habituierten Interaktionsraums	<u>233</u>
Zwischenfazit	<u>239</u>
Literatur	<u>241</u>
12 Vom Erziehen zum Führen und zurück	<u>242</u>
Zur empirischen Unterscheidung von Führung und Erziehung	<u>244</u>
Führung als Vorbereitung von Erziehung	<u>248</u>
Zur Orientierungszumutung akkumulierende Handlungszumutungen	<u>251</u>
Führung als post-pädagogischer Grundprozess	<u>256</u>
Literatur	<u>257</u>
13 Fazit und Ausblick	<u>259</u>
Erziehung als interaktive Handlungspraxis	<u>259</u>
Die Komplementarität von Sorgen und Erziehen	<u>262</u>
Reaktive, proaktive und katalysierende Erziehung	<u>263</u>
Lehrunterstützende Erziehung und erziehungsunterstützende Lehre	<u>268</u>
Die feine Grenze zwischen Führung und Erziehung	<u>268</u>
Sozialisation im habituierten Interaktionsraum	<u>270</u>
Forschungspotenziale	<u>271</u>
Literatur	<u>274</u>
Anhang	<u>279</u>
Transkriptionsregeln	<u>279</u>
Glossar	<u>280</u>
Literatur	<u>288</u>

1 Kindertagesstätten: Orte ohne Erziehung?

Vor einem Tisch mit Getränkekannen und Tassen stehen mehrere Kinder in einer Reihe. Eine pädagogische Fachkraft – wir bezeichnen sie mit dem Kürzel F18 – hockt neben dem Tisch und hilft den Kindern beim Einschenken des Tees. Ein Kind – mit dem Kürzel K58 – hängt sich mit seinen Händen an die Schultern des vor ihm stehenden Kindes, K57, das sich wiederum an die Schultern des vor ihm wartenden Kindes, K41, hängt. K41 wehrt aber den Griff ab und K58 und K57 fallen rücklings auf den Boden. Währenddessen tanzt ein kleines Kind, K53, aus der Reihe, wird von der Fachkraft aufgefordert, sich wieder einzugliedern, doch ohne Erfolg, sodass die Fachkraft das Kind schließlich auf den Schoß zieht. Zugleich taxiert F18 immer das Kind, das sich jeweils Tee einschenken will, schätzt ein, ob es dazu in der Lage sein wird, ermutigt es dazu oder – je nachdem – hilft ihm dabei. Dann heult K57 auf und klagt darüber, dass sich K58 vorgedrängt habe. F18 ermahnt daraufhin K58: „hör bitte auf zu schubsen K57 war vor Dir“. Ein älteres Kind nähert sich der Fachkraft und fragt, wohin das Puzzleteil gehöre, das es in der Hand halte. Kaum hat F18 ihm den Ort gezeigt, kippt der Fachkraft die volle Teetasse von K47, die dieses Kind in einem unbeobachteten Moment auf dem Kopf balanciert hat, auf den Schoß (Abb. 1-1). Nach einem kurzen „hee“ fasst sich die Fachkraft, stellt K47 zur Rede und fragt nach den Konsequenzen seines Handelns: „Was ist denn da jetzt passiert, weil Du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?“ Sie sei „runtergefallen“, antwortet ein anderes Kind, woraufhin F18 hervorhebt, dass dies problematisch sei, weil sie „keine Wechselhose“ dabei habe. Dies unterstreicht sie nicht nur im Chor mit den anderen Kindern mit „oh oh oh“, sondern quittiert es schließlich mit den Worten „deswegen machen wir sowas auch nicht“.

Mehrere Erziehungsversuche – von der Aufforderung, nicht zu „schubsen“, über die Ermutigung, sich den Tee selbst einzuschenken, bis hin zur Ermahnung, die Konsequenzen eigenen Handelns für andere Menschen zu antizipieren – stecken in dieser kurzen, weniger als ein-minütigen Szene (Beispiel #1). Und nicht nur das: Zugleich sorgt die pädagogische Fachkraft für diejenigen, die noch nicht in der Lage sind, sich ihr Getränk selbst einzuschenken, informiert ein älteres Kind über den Platz für das Puzzleteil und behält im Blick, ob die Kinder auch in der Reihe stehen.



Abbildung 1-1: Die Kinder stehen in einer Reihe, um sich nacheinander Tee zu nehmen.

Diese Komplexität der Interaktionen hat uns ebenso fasziniert wie die Möglichkeit, ausgehend von der Videografie solcher Szenen unterschiedliche pädagogisch relevante Prozessstrukturen empirisch zu identifizieren. So wurde diese Szene, erhoben von Susann Schmidt für ein Lehrforschungsprojekt im Jahr 2018, zum Ausgangspunkt eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts. In diesem Projekt befassten wir uns von Mitte 2022 bis Mitte 2025 intensiv mit den Videografien, die wir in drei Kindertagesstätten, eine in einem sächsischen Dorf gelegen, eine zweite in Hamburg und eine dritte in Berlin, aufgenommen hatten. Die Ergebnisse unseres Projekts, die auf der dokumentarischen Interpretation der Videografien, aber auch auf theoretischen Reflexionen beruhen, möchten wir in diesem Buch vorstellen.

Im Zentrum unserer Analysen stehen – wie schon im Eingangsbeispiel sichtbar – Erziehungsprozesse, wie sie in die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern eingebettet sind. Erziehung lässt sich – wie wir in diesem Buch am empirischen Material herausarbeiten und auch theoretisch begründen werden – analytisch von anderen pädagogisch relevanten Grundprozessen wie Sorge, Lehre, Führung und Sozialisation abgrenzen. Mit diesen geht Erziehung in den von uns videografierten Interaktionen oft einher. Daher sind auch diese Grundprozesse für unsere Analyse wichtig, zumindest soweit sie in einem Verhältnis zu Erziehungsprozessen stehen. Bevor wir mit diesen Analysen beginnen, wollen wir uns in dieser Einleitung indes – in der gebotenen Knappheit – des Forschungsstandes vergewissern, erläutern, wie wir Erziehung definieren, und einen Überblick über das Buch geben.

Erziehung: Ein blinder Fleck der Forschung zu Kindertagesstätten

Lange Zeit war in der Erziehungswissenschaft kaum von Erziehung die Rede. Schon in den 1970er-Jahren war dieser Kernbegriff durch eine Dominanz der Forschung zu „Sozialisation“ und später – ab dem Ende der 1980er-Jahre – zu „Bildung“ verdrängt worden (Groppe, 2008). Noch im Jahre 2019 ließ sich von einer „kollektiven Vermeidung“ des Erziehungsbegriffs sprechen (Krinninger, 2019, S. 249). Seither ist allerdings eine allmähliche Renaissance zu beobachten: Phänomene, die mit Erziehung verknüpft sind, werden ebenso diskutiert wie der Begriff selbst (siehe etwa Hunold, 2019; Nohl, 2020a u. 2022; Holzer, 2022; Schierbaum et al., 2023; Weber-Spanknebel et al., 2025; Breidenstein, 2025).

Mit dem vorliegenden Buch wollen wir diese neue Aufmerksamkeit für Erziehung in die Diskussion der Elementar- bzw. Frühpädagogik¹ hineinragen. Denn auch dort wird bis in die 2010er-Jahre konstatiert, dass „frühpädagogische Beiträge zur Erziehung eher selten“ (Stenger et al., 2015, S. 8) seien und „frühkindliche Erziehung“ ein „Schattendasein“ (Wehner, 2019, S. 435) friste. Entsprechend finden sich in der einschlägigen Forschung zu Kindertagesstätten nur wenige Arbeiten mit einem expliziten Bezug zum Begriff der Erziehung (Jung, 2009; Neumann, 2012; Stenger, 2015). Dass Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion zur Kindertagesstätte bislang randständig ist, hat mit drei Aspekten zu tun, die allesamt der sich unlängst vollziehenden Aufwertung dieser pädagogischen Institution und der sich rasant entfaltenden einschlägigen Forschung geschuldet sind:

Erstens wird seit den 2000er-Jahren der Bildungsauftrag der Kindertagesstätte von Politik, Trägern und Frühpädagogik programmatisch hervorgehoben (Kelle & Mierendorff, 2020). Bildung ist so zur „hegemonialen Referenz“ (Jergus & Thompson, 2017, S. 2) avanciert. Bei Dietrich und Stieve heißt es hierzu: „Since the beginning of the new millennium, Bildung ... has become the uncontested designation of the purpose of early childhood pedagogy in Germany ..., whereas Erziehung ... is outright avoided“ (2022, S. 37).

Zweitens rückt seither die Professionalisierung der Fachkräfte in den Vordergrund (z. B. Ballusek, 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Nentwig-Gesemann et al., 2022). Dies schließt nicht unbedingt die Beschäftigung mit Erziehung aus, richtet den Blick der Forschenden aber auf übergreifende Fragen der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und ihrer beruflichen Haltung. Hier ist es zu einer Verwissenschaftlichung der frühpädagogischen Ausbildung und einer starken Zunahme empirischer Forschung gekommen (siehe Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2017).

1 Wir gebrauchen in diesem Buch die Begriffe Elementar- und Frühpädagogik, ohne damit eine inhaltliche Präferenz deutlich machen zu wollen. Alternative Begriffe sind die Kleinkindpädagogik, Kindheitspädagogik und die Pädagogik der frühen Kindheit.

Drittens wird die empirische Forschung zur Fachkraft-Kind-Interaktion von Fragen der Qualität und des Lernens dominiert (Bilgi et al., 2021; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Demgegenüber nimmt „die Beschäftigung mit gegenstandstheoretischen Fragen, wie z. B. danach, was Erziehung im Allgemeinen ist und was frühkindliche Erziehung im Besonderen auszeichnet, einen untergeordneten Stellenwert ein“ (Thiel & Hans, 2020, S. 139). Wie wir nach einem kurzen Überblick über die Forschung zur Fachkraft-Kind-Interaktion zeigen möchten, verweisen aber gerade auch diese umfangreichen empirischen Analysen stellenweise implizit auf die Bedeutung von Erziehung in pädagogischen Interaktionen.

Forschung zur Fachkraft-Kind-Interaktion: Lehre, Lernen und Qualität

Im Fokus der frühpädagogischen Analyse stehen die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (Weltzien et al., 2017, S. 7), wenngleich es auch Forschung gibt, die vornehmlich die Interaktionen unter Gleichaltrigen, d.h. unter den Kindern, in den Blick nimmt (Albers, 2009; Antopolskaya et al., 2017; Fleck & Chavajay, 2009). Schoyerer et al. (2020) und Rothe (2022) beispielsweise untersuchen aus einer professionstheoretisch-praxeologischen Perspektive Praktiken der pädagogischen Fachkräfte im beruflichen Alltag, indem sie unterschiedliche Betreuungssettings vergleichen. Eng an Fragen der Professionalisierung gebunden ist auch die Forschung zur Interaktions*qualität*, welche meist quantitativ gemessen (Hoang et al., 2018; König, 2009; Suchodoletz et al., 2015; Tietze et al., 2013) und hinsichtlich ihrer Bedingungen (etwa in der Unterscheidung struktureller Rahmenbedingungen und situativer Charakteristika) untersucht wird (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014; Reyhing et al., 2019; Wertfein et al., 2015). Die quantitative, z. T. längsschnittlich angelegte Forschung kann zeigen, dass die Qualität der Interaktion zwischen dem Kleinkind und seinen Betreuer*innen, seien dies die Eltern oder die pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte, von Bedeutung für seine Bildungs- und Lernprozesse ist (Burchinal et al., 2008; Sylva et al., 2010). Dies heißt aber auch, dass Interventionen durch und Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften nicht immer positive, sondern bisweilen auch negative Effekte zeitigen können (Singer & Haan, 2004).

Zur Verbesserung der Interaktionsqualität wurde etwa das Konzept der „sensitiven Responsibilität“ (Remsperger, 2011) vorgeschlagen, die sich empirisch in einem „kindorientiert-responsiven Modus“ der Interaktion (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017, S. 74) niederschlagen kann. Insgesamt rückt hier die dynamische Abstimmung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, für deren flexible Handhabung erstere verantwortlich gemacht werden, in den Vordergrund – so etwa bei Interventionen im Freispiel (Trawick-Smith & Dziurgot, 2010). Zudem wird in den Untersuchungen nicht selten auf Möglichkeiten der Steigerung der

Interaktionsqualität durch Trainings für die pädagogischen Fachkräfte verwiesen (Hamre et al., 2012; Roos et al., 2010), wofür auch entsprechende Handreichungen formuliert werden (Viernickel et al., 2011; Wertfein et al., 2017).

Einen weiteren Schwerpunkt der Untersuchungen zu pädagogischen Interaktionen in der Kindertagesstätte bildet die Lehr-Lern-Forschung, innerhalb derer zahlreiche quantitative wie qualitative Studien, durchaus im Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Qualität, Interaktionen in der Kindertagesstätte untersucht haben. Dabei haben sie nach Interaktionsmustern in Lernwerkstätten gefragt (Kekeritz, 2017; Nentwig-Gesemann et al., 2012), die Bedeutung von Ko-Konstruktionen herausgearbeitet (Gjems, 2011) und die Signifikanz unterschiedlicher Formen von Fragen an die Kinder (Degotardi et al., 2018) analysiert; zudem wurde das Problemlöseverhalten der Kinder erforscht (Gosen et al., 2015). Ähnlich vielfältig sind die Domänen, die untersucht wurden: Den Hilfen beim Spracherwerb (Askeland & Maager, 2010; Kannengieser & Tovote, 2015; King & Dockrell, 2016; Piker & Rex, 2008), das Computerlernen (Plowman & Stephen, 2013), dem mathematischen Lernen (Carlsen, 2013; Elia & Evangelou, 2014; Trawick-Smith et al., 2016) und dem naturwissenschaftlichen Lernen (Bürgermeister et al., 2019; Nentwig-Gesemann et al., 2012) kommt ebenso Aufmerksamkeit zu wie der Bewusstseinsbildung für nachhaltige Entwicklung und Ökologie (Bautista et al., 2018). Der Qualität der Interaktion und ihren Effekten wird also durchaus Bedeutung zugemessen, Erziehung bleibt dabei aber außen vor.

Zur impliziten Bedeutung von Erziehung in der Qualitäts- und Lehr-Lern-Forschung

Auch wenn in den Untersuchungen zur Interaktionsqualität und in der Lehr-Lern-Forschung an kaum einer Stelle explizit von Erziehung gesprochen wird, finden sich doch viele Verweise auf entsprechende empirische Phänomene. Wenn wir im Folgenden das erziehungsbezogene Potenzial dieser Studien aufzeigen, bringen wir einen bereits vor unserer Untersuchung entwickelten Erziehungsbegriff in Anschlag. Wir werden diesen weiter unten noch ausführen, möchten Erziehung aber schon hier als *nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Orientierungen* definieren (Nohl, 2024).

Besonders evident werden Erziehungsprozesse in solchen Interventionen der pädagogischen Fachkräfte, die sich auf das Miteinander der Kinder untereinander beziehen. Die auf einer quantitativen Auswertung von Beobachtungsdaten basierende Studie von Kemple et al. (1997) kommt etwa zu dem Schluss, dass es sich hier zu 22 % um Eingriffe handelt, die möglicherweise auch als erzieherisch zu verstehen sind. Die Rede ist dort von „restrictive interventions, consisting of punishment or threat of punishment, statement of rules and commands, and disruption of peer interaction“ (ebd., S. 44). In dieser Hinsicht werden auch unter

dem Begriff Scaffolding z. T. Interaktionen verhandelt, die sich als Erziehungsversuche bezeichnen lassen. So heißt es etwa bei Williams et al. (2009, S. 256) zur Scaffolding-Dimension des „giving directives“: „Caregiver gives child instructions about how to interact ... or describes social rules“. Weil in diesen quantifizierenden Untersuchungen die beobachteten Interventionen der pädagogischen Fachkräfte ohne ihren sequenziellen Kontext notiert wurden, lässt sich allerdings nicht eindeutig bestimmen, ob hier in jedem Fall Erziehung vorliegt; Direktiven könnte man prinzipiell auch in Situationen geben, in denen es um situative *Führung* geht. Während Erziehung auf der Zumutung situationsübergreifender Orientierungen basiert, verstehen wir Führung als die Zumutung von situativen Handlungen (zum Verhältnis von Führung und Erziehung siehe Kapitel 12). Auch wenn beispielsweise in der Studie von König (2009, S. 255) die videografierten Situationen von der „Interaktionsform, die sich über direkte ‚Handlungsanweisungen‘ an das Kind richtet“, dominiert werden, bleibt noch unklar, ob damit eher auf Führung oder auf Erziehung verwiesen ist. In jedem Fall aber behandelt König diese Interventionsform der pädagogischen Fachkräfte ausschließlich als negative Alternative zur Lehre im Sinne einer „interaktionistisch-konstruktivistischen Lernumwelt“ (ebd., S. 264).

Demgegenüber wird gerade in der breit rezipierten Studie von Hamre et al. (2013) zu „Teaching through Interactions“ mit dem von ihnen entwickelten „Classroom Assessment Scoring System“ bzw. dem eigens für die Erforschung von Kindertagesstätten entwickelten „CLASS pre-K“ evident, dass für eine effektive Lehre auch die Fähigkeit der Lehrpersonen, „to use effective methods to prevent and redirect misbehavior by presenting clear behavioral expectations and minimizing time spent on behavioral issues“ (ebd., S. 465), von großer Bedeutung ist. Dieses zum „Classroom Management“ gehörende „behavioral management“ (ebd.) wird nicht nur für die Schule, sondern auch für Kindertagesstätten als eine von drei breiten Domänen der Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern gefasst. Dass es sich hierbei nicht vornehmlich um Führungsaufgaben der Fachkraft, sondern um Erziehungsversuche handelt, wird in einem deutschen Kommentar zum CLASS impliziert, in dem die Autor*innen diese Handlungsweisen der Fachkräfte mit dem Erziehungsgeschehen in Familien vergleichen: „Im Kontext der Familie fallen hierunter Erziehungsmaßnahmen, wie etwa Regelsetzungen und konsequentes Erziehungsverhalten, welche in der Erziehungsstilforschung thematisiert werden“ (Weltzien et al., 2017, S. 19; siehe zu CLASS auch Kapitel 4 dieses Buchs).

Auch in den wenigen *rekonstruktiven* Studien, die sich mit Interaktionsqualität befassen, werden bisweilen Situationen untersucht, die Elemente von Erziehung aufweisen. So arbeiten beispielsweise Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017) anhand von videografiegestützten Beobachtungen die Maximen einer rekonstruktiven Interaktionsqualitätsforschung heraus. Obwohl sie selbst dies nicht mit Fragen der Erziehung verknüpfen, lässt sich in dem empirischen

Material erkennen, wie einem Kind nachhaltig die Orientierung zugemutet wird, die Interaktionsofferten der pädagogischen Fachkräfte nicht unbeantwortet zu lassen (siehe hierzu Nohl, 2020b).

In der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und in der Frühpädagogik im Besonderen wird der Begriff der Erziehung also kaum genutzt (obgleich sogar die pädagogischen Fachkräfte ja in Deutschland „Erzieherin“ respektive „Erzieher“ genannt werden). Das bedeutet aber nicht, dass es in Kindertagesstätten keine Erziehungspraktiken gäbe. Um diese Erziehungspraktiken empirisch herauszuarbeiten und trennscharf von anderen pädagogisch relevanten Grundprozessen abgrenzen zu können, bedarf es indes einer klaren, grundlagentheoretisch strukturierten Definition von Erziehung.

Erziehung: Ein Definitionsversuch

In der Erziehungswissenschaft – und teilweise auch in den wenigen Studien zu Erziehung in Kindertagesstätten – wird Erziehung meist sehr breit definiert, sodass sich unter diesem Begriff ohne Weiteres auch andere pädagogische Grundprozesse, etwa Bildung, Sozialisation und Lehre, fassen lassen. Jung (2009) etwa zeigt, indem sie einen auf Sozialisation bezogenen Erziehungsbegriff verwendet, wie die Organisation der Kindertagesstätte Kinder erzieht. Und Neumann (2012) befasst sich mit der „Materialität der Erziehung“, problematisiert die begriffliche Engführung dann aber und untersucht ethnografisch, wie materielle Dinge „als etwas *Pädagogisches* beobachtet“ (ebd., S. 172) werden können.

Wir bevorzugen dagegen dezidiert einen eng definierten Begriff der Erziehung, der Unterscheidungen, zugleich aber auch Bezüge zu anderen pädagogischen Grundprozessen in der empirischen Analyse möglich macht. Mit Stenger (2015, S. 56) betrachten wir dabei Erziehung nicht als vorab gegeben, sondern in ihren „Vollzugsformen“, weshalb wir uns insbesondere den Interaktionen widmen, in denen Erziehung sich entfaltet. Im Kontext solcher erzieherischen Interaktionen ist von einer „relationalen Entstehung von ErzieherIn, Educanden und Erziehungsgegenständen“ auszugehen (ebd.). Wir sprechen daher auch nicht von Erzieher*innen und Zöglingen – womit ja der Erziehungsprozess schon in die formalen Rollen eingeschrieben wäre –, sondern von „pädagogischen Fachkräften“ und Kindern (siehe auch Weltzien et al., 2017).²

2 Soweit das Handeln der Kinder (bereits) rollenförmig ist, also den formalen Rollenerwartungen, die in der Kindertagesstätte für Kinder gelten, entspricht, könnte man auch von ‚Kitakindern‘ sprechen. Da die Erziehungsprozesse, wie auch die weiteren pädagogischen Grundprozesse, die wir in dieser Untersuchung herausarbeiten, jedoch die Orientierungen, das Wissen und das Können der Kinder auch jenseits ihrer Rolle als Kitakind betreffen, ziehen wir den Begriff ‚Kind‘ vor.

Erziehung ist mithin zuallererst eine *Praxis*, ein „practical accomplishment“ (Garfinkel, 1967, S. 9), das zum Teil in die Gewohnheiten der pädagogischen Fachkräfte und Kinder eingebettet ist (so auch Breidenstein, 2025; Budde, 2020). Erziehungspraktiken³ mögen mit Intentionen verknüpft sein, die den pädagogischen Fachkräften bewusst sind, sie müssen es aber nicht. Denn Erziehungspraktiken sind zwar gerichtet; worauf sie hinauslaufen (was bisweilen als ‚Ziel‘ bezeichnet wird), kann jedoch implizit bleiben und mag den pädagogischen Fachkräften nicht klar und bewusst sein. So kann es zu spontanen Erziehungsversuchen ebenso kommen wie es gewohnheitsmäßiges Erziehen gibt. Erziehung ausschließlich an bewusste Intentionen, allzumal an spezifische Ziele wie Mündigkeit (siehe etwa Adorno, 2019, S. 144–145) zu binden, würde daher an der vielfältigen Praxis des Erziehens vorbeigehen (Nohl, 2018 u. 2024).

In Erziehungspraktiken geht es nicht um die Weitergabe von Wissen oder Können – das wäre Lehre –, sondern um die Zumutung von *Orientierungen*. Unter Orientierung verstehen wir eine Art und Weise zu handeln, die zur Gewohnheit geworden ist (Bohnsack, 1997). Solche Orientierungen können breit angelegt sein – dann sprechen wir von *Lebensorientierungen*. Gerade im Kontext der Kindertagesstätte haben wir es aber oft mit kleineren Ausschnitten des Weltbezugs zu tun, dem eine gewohnheitsmäßige Art und Weise des Handelns unterliegt, es geht also zumeist um *Handlungsorientierungen* (siehe zu dieser Unterscheidung Nohl et al., 2015). Allerdings ist diese Art und Weise des Handelns, dieser Modus Operandi, im Moment des Erziehungsprozesses noch gar nicht durch die Kinder habituiert worden, sonst müsste die Orientierung ja nicht weitergegeben werden. Oder aber die Kinder haben bereits eine Handlungsweise habituiert, die jedoch den Fachkräften missfällt. Wenn dann die Fachkraft den Kindern eine neue Orientierung zumutet, haben wir es – bei näherer Betrachtung – also zunächst mit einem „Orientierungsschema“ (Bohnsack, 1997) zu tun, das von den Kindern noch in eine Handlungspraxis übersetzt und dann habituiert werden soll. Solche Orientierungsschemata umfassen insbesondere auch normative Erwartungen (Bohnsack, 2017, S. 103).

Der Begriff der Zumutung, wie wir ihn für Erziehung vorsehen, ist die maßgebliche Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung. „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot“, heißt es bei Lenzen und Luhmann (1997, S. 7) hierzu. Von *Zumutung* sprechen wir in dreierlei Hinsicht: Erziehung greift dort, wo Menschen nicht selbstläufig – etwa über Bildungs- oder Sozialisationsprozesse – neue Orientierungen entfalten. Dabei wird, zweitens, die neue Orientierung seitens der Kinder (zunächst) als den eigenen, momentanen Interessen und

3 Der Begriff der Erziehungspraktiken, den wir hier eher beiläufig benutzen, erhält in der praxistheoretisch geschulten ethnografischen Erziehungsforschung (siehe etwa Breidenstein, 2025; Budde, 2020) einen besonderen Stellenwert. Zu einigen Unterschieden zwischen diesem und unserem Ansatz siehe Kapitel 13 dieses Bandes.

Befindlichkeiten durchaus entgegengesetzt erfahren. Es handelt sich, drittens, aber auch um eine Zu-Mutung im Sinne der Zusprechung von Mut, denn in der Zumutung ist ja impliziert, dass die pädagogischen Fachkräfte davon ausgehen, dass die Kinder prinzipiell in der Lage seien, die ihnen zugemutete Orientierung zu übernehmen.

Der Zumutungscharakter von Erziehung wird dadurch unterstrichen, dass die Orientierungszumutung *sanktionsbewehrt* ist. Die pädagogischen Fachkräfte können gegenüber den Kindern, insbesondere, wenn sie Widerstand antizipieren, Sanktionen ankündigen, seien dies positive Sanktionen in Form von Belohnungen oder negative Sanktionen im Sinne von Bestrafungen oder des Wegfalls von bisher gewährten Belohnungen. In der Praxis des Erziehens im Rahmen einer schon länger währenden Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern ist es, um der Orientierungszumutung die gewünschte Bedeutung zu verleihen, aber oftmals schon ausreichend, dass die Kinder darum wissen, dass ihnen Strafen angedroht werden oder Belohnungen winken können. Die Fachkräfte brauchen die Sanktionen also gar nicht erst anzukündigen.

Solche Orientierungszumutungen vollenden sich dann zu Erziehungsprozessen, wenn sie nachhaltig erfolgen. Von *Nachhaltigkeit* lässt sich schon dann sprechen, wenn die pädagogischen Fachkräfte überprüfen, ob die Kinder gemäß der zugemuteten Orientierungen handeln, oder wenn sie die Orientierung wiederholt zumuten, die Kinder also erneut ermahnt werden, dieses zu tun oder jenes zu unterlassen. Dann haben wir es allerdings noch nicht unbedingt gleich mit einer Habituation dieser neuen Handlungsweisen zu tun, können die neuen Handlungsweisen doch erst allmählich zur Gewohnheit werden.

Erziehung als Praxis der nachhaltigen und sanktionsbewehrten Orientierungszumutung zu begreifen, sie also in diesem Sinne als Beobachtungskategorie zu definieren, ermöglicht uns eine präzise empirische Identifikation relevanter Interaktionen, die wir in den Kindertagesstätten videografiert haben. Diese Definition ist zudem dafür geeignet, sich einer normativen Bewertung von Erziehungsprozessen zu enthalten: Weder geht es uns darum, Ziele von Erziehung zu beurteilen, noch dient unsere Untersuchung der Evaluation ‚guter‘ oder ‚schlechter‘ Erziehungspraktiken. Zusätzlich hilft uns unsere Definition von Erziehung, das Ineinander mit, aber auch die Differenz zu anderen pädagogisch relevanten Grundprozessen, vor allem zu Führung, Sozialisation, Sorge und Lehre empirisch zu erfassen. Die grundlagentheoretisch untermauerten Definitionen der genannten Grundprozesse werden wir in den jeweiligen Kapiteln erläutern.

Überblick über das Buch

Wir versuchen in unserem Buch, der Komplexität des Gegenstandes Erziehung gerecht zu werden, indem wir vier verschiedene Ebenen der Argumentation miteinander verknüpfen: Erstens wollen wir unsere *empirischen Ergebnisse* zur Diskussion stellen. Diese verbinden wir, zweitens, mit *gegenstandsbezogenen* Diskursen, wir fragen also danach, was die Elementarpädagogik, bisweilen aber auch die Allgemeine Erziehungswissenschaft, zu den Phänomenen, die wir untersuchen, sagen. Drittens arbeiten wir mit *grundlagentheoretisch fundierten Begriffen*, die überhaupt erst Erziehung, Sorge, Führung und andere Grundprozesse voneinander unterscheidbar machen. Viertens wird unsere empirische Forschung durch eine eigens für sie weiterentwickelte *Methodologie* strukturiert.⁴ Keine dieser vier Ebenen existiert in unserem Buch unabhängig von den anderen und weder die Methodologie noch die grundlagentheoretisch fundierten Begriffe wurden vorab unserer empirischen Forschung vollständig entwickelt, festgelegt und dann nur noch angewendet. Vielmehr stehen diese vier Ebenen in einem reflexiven Verhältnis zueinander (Nohl, 2016). So haben zum Beispiel methodologische Überlegungen ebenso die empirische Analyse vorstrukturiert, wie sie von letzterer herausgefordert und zu Weiterentwicklungen getrieben worden sind.

Wir haben unser Buch so gegliedert, dass wir Erziehung einerseits definitiv und empirisch klar von anderen Prozessen unterscheiden, andererseits aber auch unterschiedliche Facetten des Erziehungsprozesses beleuchten können: Wir beginnen mit dem Prozess der Sorge (Kapitel 3), widmen uns dann der Erziehung, die wir in ihren proaktiven, reaktiven und katalysierenden Ausprägungen analysieren (Kapitel 4 und 5). In der Mitte des Buches grenzen wir Erziehung von Sozialisation (Kapitel 6) und Lernen (Kapitel 7) ab. Danach explorieren wir die interaktive Struktur von Erziehung hinsichtlich ihres öffentlichen Charakters, der Fragen von Sanktion und Einsicht sowie des Scheiterns (Kapitel 8 bis 11). Abschließend arbeiten wir, bevor wir ein Fazit ziehen (Kapitel 13), die Differenz zwischen Erziehung und Führung heraus (Kapitel 12). Vor all dem ist es aber nötig, in die Methodologie und die grundlagentheoretischen Fundamente unserer Untersuchung einzuführen (Kapitel 2). Im Detail sind die Kapitel unseres Buchs inhaltlich folgendermaßen gestaltet:

In *Kapitel 2* werden wir grundlagentheoretisch (vornehmlich unter Bezug auf George Herbert Mead) erläutern, warum wir Erziehung in Interaktionen rekonstruieren. Im Zentrum dieses Kapitels steht dann aber, wie wir diese empirischen Rekonstruktionen vollziehen. Dazu erläutern wir die Videografie als Erhebungsverfahren und beschäftigen uns mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack,

4 Zum Unterschied von gegenstandsbezogenen Theorien und Grundlagen- bzw. „Metatheorie“ sowie zur Bedeutung von Methodologie für die empirisch-rekonstruktive Sozialforschung siehe insbesondere Bohnsack (2005).

2021). Die dokumentarische Interpretation von Videografien (Asbrand & Martens, 2018) haben wir weiterentwickelt, um das Interaktionsgeschehen detailliert analysieren und für Erziehung charakteristische Interaktionsverläufe typisieren zu können.

Bevor wir uns der empirischen Rekonstruktion von Erziehungsprozessen widmen können, müssen wir – in *Kapitel 3* – eine in den von uns videografierten Kindertagesstätten sehr wichtige andere Praxis in den Blick nehmen: das Sorgen. Die Fachkräfte helfen den Kindern in Situationen, von denen sie annehmen, dass sie sie nicht allein bewältigen können. Dieses Sorgen kommt dem staatlichen Betreuungsauftrag wie auch einem anthropologischen Motiv nach, es ist jedoch, wie unsere empirischen Analysen zeigen, für die Fachkräfte ein zweischneidiges Schwert: Sie müssen stets einschätzen, welches Kind der Sorge bedarf und welchem zugemutet werden kann, sich selbst zu helfen oder dies zu erlernen. Deshalb ist das Sorgen vielfältig mit dem Erziehen verknüpft.

Mit *Kapitel 4* beginnt dann unsere Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen von Erziehung. Nach einer Diskussion der CLASS-Studien, die Verhaltensmanagement fokussieren und dabei unseres Erachtens mannigfaltig vorhandene Erziehungsprozesse übersehen, widmen wir uns empirisch zwei typischen Ausprägungen von Erziehung, die erwünschtes Handeln hervorlocken und fördern: In der proaktiven Erziehung muten die pädagogischen Fachkräfte den Kindern neue Orientierungen zu, ohne sich auf deren bisheriges Handeln (abwertend) zu beziehen. Dieses proaktive Erziehen tritt in verschiedenen Schattierungen auf, die es auszuloten gilt. Es unterscheidet sich von der katalysierenden Erziehung, die Handlungsweisen der Kinder positiv aufgreift und sie dazu anhält, sich eben diese (vielleicht auch nur spontan gezeigten) Handlungsweisen zu eigen zu machen, sie also zu habituierten.

Im Kontrast hierzu steht die reaktive Erziehung, der wir das *Kapitel 5* widmen. Hier problematisieren die Fachkräfte das Handeln der Kinder als erwartungswidrig und abweichend; sie fordern von ihnen nicht nur, mit dem monierten Handeln aufzuhören, sondern muten ihnen alternative Handlungsweisen zu, die sie sich zu eigen machen, also zu Orientierungen werden lassen sollen. Dass dies recht konfrontativ erfolgen kann, dass sich die Fachkräfte bisweilen eigens in bestehende Interaktionen zwischen den Kindern ‚einklinken‘ und dass sie manchmal auch auf der Orientierungszumutung insistieren, gehört zu den Feinheiten der reaktiven Erziehung, die uns hier interessieren. Da diese Form des Erziehens sich in mehrgliedrigen Interaktionssequenzen realisiert, bietet uns dieses Kapitel zudem die Gelegenheit, unsere grundlagentheoretischen Überlegungen zum interaktiven Charakter von Erziehung (vor allem anhand von G. H. Meads Überlegungen) weiter zu vertiefen.

Die zugemutete Orientierung mag die Kinder überraschen; dass ihnen aber Orientierungen zugemutet werden, ist für sie selbstverständlich. Dies hat mit der Sozialisation zu tun, die sich in den Kindertagesstätten kontinuierlich vollzieht.

Wir befassen uns mit ihr in *Kapitel 6*, wobei wir zunächst theoretisch definieren, was wir unter Sozialisation verstehen wollen: die beiläufige, unbemerkte Entfaltung von Orientierungen. Dass sich diese Orientierungen auch auf die Rollenförmigkeit pädagogischen Handelns erstrecken und wichtig dafür sind, dass Fachkräfte und Kinder auf die Wiederholbarkeit bestimmter Interaktionsmuster vertrauen können, werden wir nicht nur theoretisch herausarbeiten, sondern vor allem empirisch rekonstruieren. Denn so wird deutlich werden, wie Erziehung und Sozialisation ineinandergreifen und jeder Erziehungsprozess zugleich eine sozialisatorische Basis hat.

Dem Verhältnis von Erziehung zu einem weiteren pädagogischen Grundprozess, dem Lehren, widmen wir das *Kapitel 7*. Wir diskutieren zunächst den Ansatz von Klaus Prange, der zusammen mit Gabriele Strobel-Eisele eine einflussreiche Erziehungstheorie entwickelt hat, die allerdings Erziehung nicht von Lehre differenziert. Warum es aber sinnvoll ist, Erziehung von Lehre zu unterscheiden, machen wir nicht nur theoretisch deutlich, sondern zeigen mit unseren empirischen Analysen, wie Erziehung zur Unterstützung von Lehre werden und Lehre Erziehung unterstützen kann.

Erziehung in Kindertagesstätten findet überwiegend in der Öffentlichkeit der Gruppe statt. In *Kapitel 8* arbeiten wir heraus, dass, wenn Fachkräfte einzelnen Kindern Orientierungen zumuten, sie damit zugleich auch für die anderen Kinder eine Art ‚Exempel statuieren‘. Diese Pars-pro-toto-Erziehung ist von solchen Orientierungszumutungen zu unterscheiden, die die pädagogischen Fachkräfte an alle anwesenden Kinder, also sozusagen ‚ad omnibus‘, richten. Dass erzieherische Interaktionen auch scheinbar Unbeteiligte betreffen, dokumentiert sich dann auch im Ko-Erziehen, dann also, wenn Kinder im (expliziten oder impliziten) Auftrag der Fachkräfte andere Kinder erziehen. In diesen unterschiedlichen Schattierungen sorgt die (Gruppen-)Öffentlichkeit des Erziehens dafür, dass Orientierungszumutungen nicht singulär auftreten, sondern nachhaltig werden.

Mit einem weiteren Charakteristikum von Erziehung befasst sich *Kapitel 9*: Die Orientierungszumutungen sind sanktionsbewehrt. Dies betrifft nicht nur die Androhung von Strafen, sondern erstreckt sich auch auf Belohnungen, die angekündigt und oftmals auch tatsächlich vergeben werden. Unseren empirischen Untersuchungen zufolge können aber auch Lob und Tadel die Funktion einer Sanktion einnehmen. Und nicht nur dies: Angesichts der sozialisatorisch verankerten Orientierung an der asymmetrischen Rollenbeziehung zwischen Fachkräften und Kindern müssen erstere gar nicht zu Sanktionen oder ihrer Ankündigung greifen, denn letztere antizipieren von vorneherein, dass Orientierungszumutungen auch mit Sanktionen Nachdruck verliehen werden kann. Wie wir im Anschluss an Niklas Luhmann und vor allem Martin Hunold theoretisch argumentieren werden, wird auf diese Weise in Kindertagesstätten interaktiv Macht ausgeübt.

Man könnte sich nun fragen, ob die Kinder nur aufgrund angekündigter Sanktionen entsprechend der ihnen zugemuteten Orientierungen handeln, oder aber, weil sie diese letztlich für gut befinden. Wie wir in *Kapitel 10* zeigen, appellieren die Fachkräfte bisweilen an die Einsicht der Kinder, wenn sie ihnen Orientierungen zumuten und dies kurz begründen. Es finden sich zudem Interaktionssequenzen, in denen die Fachkräfte mit den Kindern in einen Dialog über die Gründe für Orientierungszumutungen treten und auf diese Weise die Bedingungen der Möglichkeit von Einsicht herstellen. Wie wir abschließend grundlagentheoretisch argumentieren werden, darf die unmittelbare Einsicht in Erziehungsprozessen aber auch nicht überbewertet werden. Es ist – gemäß der von uns herangezogenen Definition von Erziehung – durchaus möglich, dass die Kinder sich die von ihnen erwarteten Handlungsweisen zur Gewohnheit machen, ohne sofort von deren ‚Güte‘ überzeugt zu sein. Dies schließt nicht aus, dass sie diese Orientierungen später noch mit expliziten Motiven und Einsichten verknüpfen.

Erziehung ist keine Technologie und gelingt daher nicht immer. Gleichwohl wurde das Scheitern von Erziehung in der Erziehungswissenschaft bislang kaum thematisiert und noch weniger empirisch untersucht. Wir widmen uns daher in *Kapitel 11* dem Scheitern und unterscheiden drei typische Formen seines Verlaufs: Wenn erzieherische Versuche scheitern, kann dies der Auftakt zu insistierend-reaktiver Erziehung sein, in der die Fachkraft auf den schon zugemuteten Orientierungen besteht. Gerade wenn Erziehungsversuche mehrfach scheitern, finden sich aber auch nicht-pädagogische Reparaturversuche, die eine unproblematische Fortsetzung der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern möglich machen. Und schließlich können angesichts des Scheiterns von Erziehung auch die Grundlagen der Interaktion vorübergehend suspendiert werden. Diese empirischen Differenzen zeigen, dass die gängige, theoretische Unterscheidung zwischen graduellem und absolutem Scheitern eine Frage des Bezugs ist: Scheitert der Erziehungsversuch, das Pädagogische oder die Interaktion als solche?

Unsere empirische Untersuchung schließt mit einem pädagogisch relevanten Grundprozess, der dann ins Spiel kommt, wenn die Kinder schon Wissen und Können erworben sowie sich Orientierungen zu eigen gemacht haben. Dann entstehen Situationen, die sich durch Handlungskontingenzen auszeichnen, und Führung ist gefragt. In *Kapitel 12* grenzen wir solche Führungsprozesse empirisch von Erziehung ab: In ersteren wird ein situatives Handeln zugemutet, letztere zielt auf situationsübergreifende Orientierungen. Wichtig erscheinen uns dann zwei Verknüpfungen dieser beiden Grundprozesse: Führung kann Erziehung vorbereiten, indem die Kinder, denen Orientierungsschemata zugemutet werden sollen, in ein Interaktionssystem eingebunden werden. Und Handlungszumutungen können so wiederholt werden, dass sie zu Orientierungszumutungen akkumulieren, Führung also in Erziehung mutiert.

Der Ertrag unserer Studie wird in *Kapitel 13* zusammengefasst und zur Diskussion gestellt. Wir konturieren zunächst unsere methodologische Vorgehensweise, indem wir sie einer praxistheoretisch geschulten ethnografischen Erziehungsforschung gegenüberstellen. Ohne grundlagentheoretische Fragen weiter zu vertiefen, gehen wir dann auf die verschiedenen Formen der Erziehung ein, diskutieren das Sorgen, Lehren und Führen ebenso wie die Sozialisation und schließen mit einigen Überlegungen dazu, wie unsere empirische Untersuchung weitergeführt und die Videografien des Kitaalltags aus anknüpfenden theoretischen Perspektiven ausgewertet werden können.

Lesehinweise

In dem Überblick über die Kapitel ist sicherlich deutlich geworden, dass wir mit unserem Buch nicht nur empirische Ergebnisse zur Diskussion stellen möchten, sondern auch einen theoretischen und methodischen Anspruch haben. Die method(olog)ische Anlage unseres Projektes erläutern wir separat, im nächsten Kapitel, die Theorie und weitere methodische Hinweise haben wir ansonsten aber in die Kapitel 3 bis 13 eingeflochten. Um die Lektüre für diejenigen, die nicht an Theorie und Methodik interessiert sind, zu erleichtern, haben wir theorie- oder methodenlastige Teile unseres Buches eigens mit einer vertikalen, grauen Linie gekennzeichnet. Diese markierten Zeilen können entsprechend beim Lesen übersprungen werden.

Um die Lektüre unseres Buchs zu erleichtern, haben wir zudem einen umfangreichen Anhang erstellt. Hier findet sich neben den Regeln der Transkription auch ein Glossar, in dem die wichtigsten theoretischen und methodischen Begriffe unserer Untersuchung definiert und zentrale empirische Ergebnisse knapp festgehalten werden. Im Buch wird auf Einträge in diesem Glossar jeweils mit einem Pfeil (→) hingewiesen. Die exemplarische Interpretation einer videografierten Passage, die wir online stellen, rundet den Anhang ab.

Dank

Dieses Buch ist nicht nur in der intensiven Zusammenarbeit seiner vier Autor*innen entstanden. Viele Menschen haben zum Gelingen unseres Forschungsprojekts und seiner Publikationen beigetragen. Susann Schmidt hat uns mit ihren frühen Videografien in Kindertagesstätten und eigenen Auswertungen gezeigt, wie spannend das pädagogische Geschehen dort ist – leider konnte sie, da sie aus beruflichen Gründen unabhkömmlich war, nicht in dem später bewilligten DFG-Projekt mitarbeiten. Steffen Amling hat unsere ersten dokumentarischen Interpretationen von Videografien eng begleitet. Conrad Baumgart

war als studentische Hilfskraft bei den Videoaufnahmen tätig. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat nicht nur unsere Untersuchung großzügig finanziert, ihr Fachkollegium Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, dessen Referentin, Dr. Annabell Koch, wie auch die DFG-Gutachter*innen haben uns zudem wichtige Ratschläge für seine Durchführung gegeben. Barbara Asbrand und Matthias Martens haben uns bei der Anwendung und Weiterentwicklung ihres Auswertungsverfahrens kritisch und konstruktiv begleitet. Philip Schelling, Anna Felicitas Scholz, Steffen Amling, Melanie Holztrattner, Antje Rothe, Georg Breidenstein und Frauke Gerstenberg haben erste Manuskriptfassungen unseres Buchs kommentiert. Letizia Steinort hat das Buch lektoriert. Ihnen allen sei für ihre Mühen herzlich gedankt! Ebenso bedanken möchten wir uns bei den pädagogischen Fachkräften, den Kindern und ihren Eltern für das Vertrauen, das sie in unsere Forschungsarbeit gesetzt haben. Wir hoffen, es mit diesem Buch nicht zu enttäuschen.

Literatur

- Adorno, T. W. (2019). *Erziehung zur Mündigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antopolskaya, T. A., Zhuravleva, S. S. & Baybakova, O. Y. (2017). Social communication as the means of preschool children education. *European Journal of Contemporary Education*, 6 (4), 636–644.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Askeland, N. & Maager, E. (2010). Tasting words and letting them hang in the air. About subject-oriented language in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (1), 75–91.
- Ballusek, H. (Hrsg.) (2017). *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S. C. & Bull, R. (2018). Preschool educators' interactions with children about sustainable development. *International Journal of Early Childhood*, 50, 15–32.
- Bilgi, O., Blaschke-Nacak, G., Durand, J., Schmidt, T., Stenger, U. & Stieve, C. (Hrsg.) (2021). „Qualität“ revisited! – theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49–61). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, R. (2005). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Beiheft Nr. 4, 63–81.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen: UTB.
- Breidenstein, G. (2025). *Erziehungspraktiken in der Grundschule. Unterrichtsalltag beobachten und reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.

- Budde, J. (2020). Ethnographie von Erziehungspraktiken. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 61–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 140–153.
- Bürgermeister, A., Grose, G., Leuchter, M., Studhalter, U. & Saalbach, H. (2019). Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 8 (1), 13–21.
- Carlsen, M. (2013). Engaging with mathematics in the kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 502–513.
- Degotardi, S., Torr, J. & Han, F. (2018). Infant educators' use of pedagogical questioning: Relationships with the context of interaction and educators' qualifications. *Early Education and Development*, 29 (8), 1004–1018.
- Dietrich, C. & Stieve, C. (2022). Shifts between education, upbringing and childcare. On the transformation of basic concepts of early childhood pedagogy in the professional discourse of Germany. In B. Bloch, M. Kuhn, M. Schulz, W. Smidt & U. Stenger (Hrsg.), *Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* (S. 37–53). London: Routledge.
- Elia, I. & Evangelou, K. (2014). Gesture in a kindergarten mathematics classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (1), 45–66.
- Fleck, B. & Chavajay, P. (2009). Physical interactions involving preschoolers and kindergartners in a childcare center. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 46–54.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (Hrsg.). (2014). *Forschung in der Frühpädagogik VII*. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (Hrsg.) (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI – Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (4), 501–513.
- Gosen, M. N., Berenst, J. & de Glopper, K. (2015). Problemsolving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse*, 6 (3), 175–197.
- Groppe, C. (2008). Erziehung, Sozialisation und Selbstsozialisation als epochale Leitbegriffe und Deutungsmuster. In W. Marotzki & L. Wigger (Hrsg.), *Erziehungsdiskurse* (S. 75–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal February*, 49 (1), 88–123.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. C. & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461–487.
- Hoang, N., Holopainen, L. & Siekkinen, M. (2018). Quality of teacher-child interactions and its relations to children's classroom engagement and disaffection in Vietnamese kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, 26 (4), 387–402.
- Holzer, D. (2022). Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht! *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (2), 95–114.

- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2017). Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Autorisierung des pädagogischen Selbst* (S. 1–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, P. (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder*. Wiesbaden: VS.
- Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe. Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 57–74.
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2020). Childcare, education, protection and prevention – the transformation of early childhood policies in Germany since 2000. In K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (Hrsg.), *The policies of childcare and early childhood education* (S. 73–91). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Kemple, K. M., David, G. M. & Hysmith, C. (1997). Teachers' interventions in preschool and kindergarten children's peer interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12 (1), 34–47.
- King, S. E. & Dockrell, J. E. (2016). Investigating affordance of opportunity for young children's language interactions in a nursery setting. *Journal of Early Childhood Research*, 14 (4), 351–369.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- Krinninger, D. (2019). Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft* (S. 247–263). Wiesbaden: Springer VS.
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (1997). Vorwort. In Dies. (Hrsg.), *Weiterbildung im Erziehungssystem* (S. 7–9). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.) (2017). *Forschung in der Frühpädagogik X – Zehn Jahre frühpädagogische Forschung*. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45–72). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53–81). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I., Gerstenberg, F., Kallfaß, A. & Rothe, A. (2022). Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 297–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F. & Tengler, M. (2012). Die vielen Facetten des Forschens: Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Settings. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik – Band V: Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 33–64). Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

- Neumann, S. (2012). Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (Beiheft), 168–184.
- Nohl, A.-M. (2016). Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In R. Kreitz, I. Miethe & A. Tervooren (Hrsg.), *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (S. 105–122). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens – eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 121–138.
- Nohl, A.-M. (2020a) (Hrsg.). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2020b). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In Ders. (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 238–291). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2022). *Erziehende Demokratie – Orientierungszumutungen für Erwachsene*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2024). Erziehung. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 170–178). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Piker, R. A. & Rex, L. A. (2008). Influences of Teacher – Child Social Interactions on English Language Development in a Head Start Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 187–193.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2013). Guided Interaction: Exploring how Adults can Support Children's Learning with Technology in Preschool Settings. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 12 (1), 15–22.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität*. Wiesbaden: VS.
- Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2019). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33 (1), 33–47.
- Roos, S. A. de, Heijden, M. H. R. M. A. van der & Gorter, R. J. (2010). Professional development schools and early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (1), 15–28.
- Rothe, A. (2022). Die ‚Autonomie‘ des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 336–362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schierbaum, A., Oliveras, R. & Bossek, J. (Hrsg.) (2023). *Erziehung Quo Vadis?* Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Schoyerer, G., Frank, C., Jooß-Weinbach, M. & Loick Molina, S. (2020). *Professionelle Praktiken. Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Singer, E. & Haan, D. de (2004). „Zusammen machen“: Gemeinsamkeit herstellen und Konflikte lösen. Beobachtungen aus der niederländischen Kleinkindbetreuung. *Diskurs*, 14 (3), 49–56.

- Stenger, U. (2015). Erziehung (in früher Kindheit). In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 39–67). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Stenger, U., Edelmann, D. & König, A. (2015). Einleitung. In U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.). *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung* (S. 7–13). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Suchodoletz, A. von, Gunzenhauser, C. & Larsen, R. A. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung*, 4 (4), 211–217.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. Oxford: Routledge.
- Thiel, C. & Hans, K. (2020). Auf unsicherem Grund. Ein Essay zur Bearbeitung des Problems der Qualität pädagogischer Praxis in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96 (1), 138–159.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., ... Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin: Verlag das Netz.
- Trawick-Smith, J. & Dziurgot, T. (2010). ‚Good-fit‘ teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110–123.
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S. & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186 (5), 716–733.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, S. (2011). *Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Weber-Spanknebel, M., Türistig, J. & Brinkmann, M. (Hrsg.). (2025). *Praxen des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wehner, U. (2019). Frühkindliche Erziehung. In C. Dietrich, U. Stenger, C. Stieve (Hrsg.). *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 435–451). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl, K., Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Wertfein, M., Wildgruber, A. & Wirts, C., Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. *IFP-Projektbericht 27/2015*. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M. & Ontai, L. L. (2009). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 251–266.

2 Erziehung empirisch erforschen

Wie lässt sich die Videoaufnahme einer pädagogischen Interaktion – etwa der Geschehnisse im Zuge des Schlangestehens zum Teeeinschenken (Beispiel #1) – so interpretieren, dass man die einzelnen Handlungsvollzüge in ihrem wechselseitigen Bezug möglichst präzise herausarbeiten kann? Wie lässt sich diese Analyse intersubjektiv überprüfbar, gemäß wissenschaftlicher Standards, vollziehen? Und warum ist es grundagentheoretisch überhaupt sinnvoll, Erziehung in ihrer interaktiven Struktur zu untersuchen? Diesen Fragen widmen wir uns im vorliegenden Kapitel, das zugleich über die Anlage unserer empirischen Untersuchung und viele praktische Details unserer Vorgehensweise Auskunft geben wird.

Wir beginnen mit unseren Erhebungen – den Videografien – und führen dann in Grundprinzipien unseres Auswertungsverfahrens, der Dokumentarischen Methode, ein. Dabei machen wir deutlich, wie sich diese Methodologie auf die Interpretation von Videografien beziehen lässt und wie sie weiterentwickelt werden muss, um auch die Interaktionsdynamik, wie sie so plastisch in Beispiel #1 (Kapitel 1) evident wurde, zu erfassen. Welche Bedeutung Interaktionen für das Aufwachen von Kindern haben, diskutieren wir in einem theoretischen Exkurs, bevor wir schließlich darauf zu sprechen kommen, worauf unsere Analysen zielen: auf eine Typenbildung, die fallübergreifende Modi der erzieherischen Interaktion identifiziert. Bevor wir uns aber diesen theoretisch und vor allem methodologisch komplexen Fragen widmen, möchten wir für die an den Methoden unserer Untersuchung weniger interessierten Leser*innen kurz und möglichst einfach skizzieren, wie wir unsere empirische Untersuchung durchgeführt haben.

Skizze der empirischen Vorgehensweise

Unsere empirische Untersuchung basiert auf der Videografie des Alltags in Kindertagesstätten. Wir haben in drei Kindertagesstätten (in einem sächsischen Dorf, in Hamburg und in Berlin) insgesamt vier Kitagruppen von ca. 8 Uhr morgens bis zum frühen Nachmittag videografiert. In Hamburg hatten wir sogar die Möglichkeit, fünf Tage lang Daten zu erheben, in der sächsischen Kindertagesstätte waren es zwei Tage, in Berlin in zwei Kitagruppen jeweils einen Tag. Die Kameras standen meist auf Stativen und – wo möglich – haben wir mit zwei gegenüberliegenden Kameras aufgenommen. So sind videografische Daten entstanden, die insgesamt 63 Stunden des Kitaalltags wiedergeben.

Aus diesem Datenmaterial haben wir Passagen von jeweils ca. 90 Sekunden herausgesucht, die uns besonders interessant erschienen, weil in ihnen erzieherische

Interaktionen zu beobachten waren, die Kinder und Fachkräfte besonders engagiert waren oder die Passagen miteinander gut zu vergleichen waren. Mehr als 35 solcher Passagen haben wir intensiv mit der Dokumentarischen Methode – einem ursprünglich von Ralf Bohnsack (2021) entwickelten Auswertungsverfahren – interpretiert (siehe hierzu vor allem Asbrand & Martens, 2018). Dazu haben wir in einem ersten Schritt – der *formulierenden Interpretation* – die verbale Interaktion transkribiert (die Transkriptionsregeln finden sich im Anhang) und inhaltlich zusammengefasst. Auch haben wir hier alle nonverbalen Aspekte, die auf den Videografien zu sehen waren, möglichst detailgenau in eigene Worte gefasst, wobei es uns darauf ankam, einzelne Handlungen nicht abstrahiert zu beschreiben (wie etwa „Peter gießt sich Tee ein“), sondern die einzelnen Körperbewegungen zu erfassen (z. B.: „K2 beugt sich vor, nimmt mit der rechten Hand eine Tasse vom Tisch, nimmt sie in die linke Hand und greift dann nach der Teekanne, die K2 anhebt und anwinkelt, so dass der Tee in seine Tasse fließt“).

Diese formulierende Interpretation des Nonverbalen ist ebenfalls eine Voraussetzung für den zweiten Schritt, in dem wir der Frage nachgegangen sind, wie die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder in ihren Interaktionen Themen und Probleme ihres Kitaalltags bewältigt haben. Besonders zwei Punkte waren uns bei diesem Interpretationsschritt – der *reflektierenden Interpretation* – wichtig: Erstens die Art und Weise, wie sich die einzelnen Interaktionsbeiträge, die wir →„Turns“ nennen, aufeinander beziehen und welche Bedeutung ihnen zukommt. Hierzu haben wir unterschiedliche Turns differenziert und jeweils mit einem Adjektiv bezeichnet (z. B. →„initiiender Turn“). Zweitens ging es uns darum, wie sich die Interaktionspartner*innen in ihrem Handeln orientieren, wie sie also – durchaus jenseits ihrer expliziten Aufmerksamkeit – handeln. Die →Orientierungen von Fachkräften und Kindern erwiesen sich – wie angesichts der asymmetrischen Rollenbeziehung zu erwarten – als unterschiedlich. Gleichwohl waren diese Orientierungen aufeinander bezogen, sodass wir von zueinander →komplementären Orientierungen der Fachkräfte und der Kinder sprechen.

In einem dritten Schritt haben wir danach gefragt, welche Orientierungen und Turnabfolgen (also aufeinander folgenden Interaktionsbeiträge) nicht nur in einer einzigen Interaktionssequenz⁵ zu finden sind, sondern in mehreren vorliegen. Solche sozusagen ‚fallübergreifenden‘ Zusammenhänge von Turnabfolgen und Orientierungen haben wir im Rahmen der *sinngenetischen Typenbildung* zunächst als →Interaktionsmodi typisiert. Die Abfolge von einem initiiierenden Turn der Fachkraft und einem →fremdinitiierten Turn eines Kindes wurde in diesem Zusammenhang von uns zum Beispiel als ‚abwärtskomplementär-konformer

5 Mit diesem Begriff bezeichnen wir die Abfolge von Interaktionsbeiträgen (Turns), die sich auf *ein* Thema beziehen. Die Interaktionssequenz beginnt mit dem Thema und endet mit ihm, kann aber durch andere Interaktionssequenzen und damit Themen unterbrochen oder durch sie überlappt werden.

Interaktionsmodus‘ gefasst. Komplementär, weil die Orientierungen der Fachkräfte und der Kinder zwar unterschiedlich, aber aufeinander bezogen waren, abwärts, weil in der asymmetrischen (ungleichen) Beziehung zwischen beiden der erste initiiierende Turn von den dominanteren Personen (Fachkräften) an die weniger mächtigen Personen (Kinder) gerichtet und von Letzteren der zweite fremdinitiierte Turn an den Tag gelegt wird; und konform, weil sie das machten, was die Fachkräfte von ihnen wollten.

In einem vierten, letzten Schritt ging es darum, ob und wenn ja, wie sich jeweils zwei Interaktionsmodi in mehreren Interaktionssequenzen (also wieder fallübergreifend) kombinierten. Denn vor dem Hintergrund unserer theoretischen Definition von Erziehung und anderen pädagogischen sowie pädagogisch relevanten Grundprozessen (als da wären →Lehre, →Sozialisation, →Führung und →Sorge) ließen sich diese Kombinationen von Interaktionsmodi nicht nur als einer dieser Grundprozesse erkennen, sondern weiter ausdifferenzieren. So unterscheiden wir in diesem Arbeitsschritt der *relationalen Typenbildung* etwa empirisch zwischen →proaktiver, →katalysierender und →reaktiver Erziehung (und weiteren Binnendifferenzen).

Diese hier nur knapp angedeutete methodische Vorgehensweise unterliegt den empirischen Ergebnissen, die wir in den folgenden Kapiteln zur Diskussion stellen wollen. Dass diese Skizze nicht nur kurz war, sondern auch weniger präzise als nötig und undifferenzierter als geboten, wird jenen Leser*innen auffallen, die dieses Kapitel zu Ende lesen.

Videografie in Kindertagesstätten

In den vergangenen Jahren hat die Forschung zu Kindertagesstätten, sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Paradigma, zunehmend von der Videografie Gebrauch gemacht. Tatsächlich sind pädagogische Interaktionen so komplex, dass sie in der Regel nur auf der Grundlage von Videografien hinreichend erforscht werden können. Im Zeitalter des Smartphones klingt es zunächst sehr einfach, pädagogische Interaktionen auf Video zu bannen, doch sind für uns Forschende hiermit viele Herausforderungen, Fragen und Entscheidungen verbunden; auf einige möchten wir an dieser Stelle eingehen.

Ganz grundlegend stellt sich die Frage, wie man überhaupt Videos in einer Kindertagesstätte aufnimmt. Man kann zum Beispiel die Kamera immer auf diejenigen Geschehnisse richten, die besonders spannend erscheinen und einer genaueren Analyse bedürfen (siehe z.B. Gosen et al., 2015; King & Dockrell, 2016). Dies führt allerdings dazu, dass die Frage, was denn im Kitaalltag spannend ist, nicht mehr anhand der empirischen Daten erörtert werden kann, sondern vorab der empirischen Erhebung von den Forschenden beantwortet werden und dies im Augenblick der Erhebungssituation dann

auch umgesetzt und erkannt werden muss. Ähnlich wie Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014) haben wir uns daher dafür entschieden, möglichst den gesamten Alltag in der Kindertagesstätte zu videografieren, und erst im Nachhinein auszuwählen, welche Interaktionssequenzen uns im Lichte unserer Forschungsfragen besonders aufschlussreich erscheinen. Auf diese Weise konnten wir auch viele Szenen entdecken, die zunächst unserer Aufmerksamkeit entgangen waren und sich erst später als wichtig herausstellten.

Nicht nur bei der Auswahl der zu videografierenden Geschehnisse, auch hinsichtlich der Perspektive der Kamera erweisen sich die Forschenden als die „abbildenden Bildproduzenten“ (Bohnsack, 2021, S. 164). Diese Selektivität der Kameraperspektive wäre kaum noch kontrollierbar, hätten wir mit der Kamera in der Hand ständig wechselnde Perspektiven eingenommen. Inspiriert durch die Unterrichtsvideografie (Asbrand & Martens, 2018, S. 170 ff.) haben wir uns daher entschlossen, die Perspektive der Kamera möglichst stabil zu halten, indem wir überwiegend mit Stativen gearbeitet haben. Wo möglich, haben wir zwei Kameras genutzt, die aus zwei Ecken des Raumes gefilmt haben. Abbildung 2-1 zeigt die typische Positionierung zweier Kameras, hier während eines Morgenkreises.

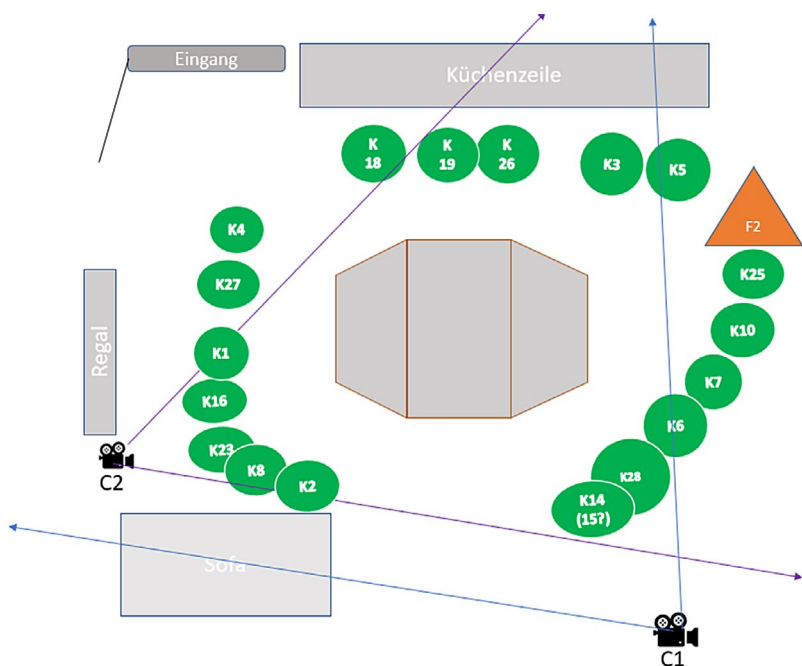


Abbildung 2-1: Skizze der Kamerapositionierung in einer Kitagruppe

Mit dieser Entscheidung für weitgehend statische Kameraperspektiven gehen jedoch auch Beschränkungen einher: Wir haben den Kitaalltag hauptsächlich in den Gruppenräumen videografiert und Szenen, die sich etwa im Bad, auf dem Gang oder in speziellen Funktionsräumen (etwa einem Raum zum Toben) abspielten, weitgehend ausgelassen. Dies hat auch mit einer weiteren Problematik zu tun, die für die videografische Forschung nur schwer zu bewältigen ist: Man benötigt die informierte Zustimmung nicht nur der Eltern aller videografierten Kinder, sondern selbstverständlich auch aller Fachkräfte und der Leitung der Kindertagesstätte. Unserer Erfahrung nach zögern nicht nur viele Kitaleitungen (aufgrund des erhöhten Arbeitsaufwandes und der Personalknappheit), ihre Einwilligung zu geben, sondern auch einige Eltern und Kinder.

Dies alles hat dazu geführt, dass wir in zwei von vier Gruppen nur die Kernzeiten – vom Frühstück ab etwa 8 Uhr bis nach dem Mittagessen, also bis ca. 12.30 Uhr – videografiert haben, alle anderen Aktivitäten, etwa am Nachmittag, bei denen sich Gruppen mischen, aber auslassen mussten. Völlig ausgeklammert blieben aus unserer Untersuchung auch solche Kindertagesstätten und in den videografierten Kindertagesstätten Zeiten, in denen ein offenes Konzept herrscht, in dem die Kinder sich nach ihren Neigungen, ohne feste Gruppeneinteilung, für bestimmte, von den Fachkräften angebotene Aktivitäten entscheiden können.

Trotz dieser Einschränkungen ist es uns gelungen, insgesamt 63 Stunden Kitaalltag zu videografieren. Die ersten Aufnahmen haben wir in der Kindertagesstätte eines Dorfes in Sachsen an zwei aufeinanderfolgenden Tagen im April 2019 realisiert. Im November desselben Jahres haben wir in einer Hamburger Kindertagesstätte eine Gruppe eine ganze Woche lang videografieren dürfen. Im Unterschied zu diesen beiden Kindertagesstätten war die dritte Kindertagesstätte, die wir – nach langer Suche – im Juni 2024 von unseren Aufnahmen überzeugen konnten, über die üblichen Standards hinaus als inklusive Einrichtung ausgelegt. In dieser Berliner Kita konnten wir zwei verschiedene Gruppen jeweils von 8 bis 14 Uhr videografieren.⁶

Während der Videoaufnahmen waren die Forschenden anwesend und saßen oder standen meist hinter den Kameras. Auch wenn Stativkameras durchaus viel Platz einnehmen und nicht zu übersehen waren, haben sich die Kinder kaum um diese (und auch nicht um die Forschenden) gekümmert, sondern waren überwiegend in ihre eigenen Aktivitäten vertieft. Auch die Fachkräfte, die nur in Ausnahmefällen Blickkontakt mit den Forschenden aufnahmen, konzentrierten sich völlig auf ihre Arbeit. Dass unsere Videografien

6 Wir werden weiter unten noch genauer erläutern, warum es für unser Forschungsinteresse zielführend war, so unterschiedlich situierte Kindertagesstätten in unser Sample aufzunehmen.

gleichwohl nicht den ‚natürlichen‘ Kitaalltag widerspiegeln, sondern stets als durch die Erhebungssituation mitgeneriert betrachtet werden müssen, zeigt sich schon in den Gesprächen der Hamburger Kinder, die sich am ersten Morgen lange darüber unterhielten, welche Kinder in dieser Woche in den nicht videografierten Räumen der Gruppe bleiben mussten, weil ihre Eltern uns keine Erlaubnis zur videografischen Aufnahme gegeben hatten.

Die Dokumentarische Methode

Wenn wir die videografierten Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern analysieren, geht es uns nicht darum, welche Themen sie verhandeln oder welche Motive sie dabei verfolgen – letztere könnten wir ihnen ja ohnehin nur unterstellen. Wir sind vielmehr daran interessiert, *wie* sich diese Interaktionen vollziehen und *wie* sich in ihnen erzieherische Prozesse entfalten. Dieser Modus Operandi von Handlungspraktiken steht im Fokus der Dokumentarischen Methode, die wir für die Auswertung der Videografien heranziehen.⁷

Die Dokumentarische Methode basiert auf den Arbeiten von Karl Mannheim (1964; 1980) und wurde von Ralf Bohnsack (2021) zu einem empirisch-rekonstruktiven Auswertungsverfahren entwickelt. Sie ist vor allem an jenen Aspekten des Modus Operandi von Handlungspraktiken interessiert, die nicht einmalig, sondern habituiert sind und sich wiederholen. Es geht hier um das „stillschweigende Wissen“ (Polanyi, 1966; Collins, 2007), das Interaktionen strukturiert.

Ursprünglich hat Bohnsack (1989) die Dokumentarische Methode zur Auswertung von Gruppendiskussionen entwickelt, wobei er davon ausging, dass in einer Realgruppe Menschen zusammenkommen, denen eine Art und Weise, mit Themen und Problemen umzugehen, gemeinsam ist. Ein solcher gemeinsamer Modus Operandi von Handlungspraktiken wird von Bohnsack (2017, S. 51) als „Orientierungsrahmen“ bzw. – im Anschluss an Bourdieu (1993) – als „Habitus“ verstanden. Solche gemeinsamen Orientierungen basieren auf dem, was Mannheim (1980, S. 296) als „konjunktives Wissen“ bezeichnete, Wissen also, das Menschen innerhalb eines homologen Erfahrungshintergrundes bzw. „konjunktiven Erfahrungsraums“ (ebd., S. 220), sei dieser etwa alters-, generations- oder auch geschlechtsspezifisch, teilen.

7 Zur Abgrenzung der Dokumentarischen Methode von anderen Ansätzen der videobasierten Forschung zu Kindertagesstätten siehe Nohl et al. (2021). Einige der folgenden Formulierungen haben wir aus dieser Publikation übernommen und überarbeitet.

Zur Dokumentarischen Interpretation pädagogischer Interaktionen

Pädagogische Interaktionen zeichnen sich nun aber gerade dadurch aus, dass Menschen aufeinandertreffen, deren Erfahrungshintergründe und Orientierungen sich unterscheiden. Früher war man in der Dokumentarischen Methode davon ausgegangen, dass in der Verständigung über die Grenzen von konjunktiven Erfahrungsräumen und Milieus hinweg vor allem „kommunikatives Wissen“ (Mannheim, 1980, S. 296) zum Tragen kommt, ein Wissen also, das von der Spezifik konjunktiver Handlungspraktiken und ihres stillschweigenden Modus Operandi abstrahiert und die Dinge nur in ihrer ganz allgemeinen – milieuübergreifend verständlichen – Hinsicht widerspiegelt.

Wie ganz unterschiedliche dokumentarische Interpretationen von Videografien zeigen, lassen sich pädagogische Interaktionen jedoch nicht auf die dichotome Unterscheidung von „konjunktivem“ und „kommunikativem Wissen“ (Mannheim, 1980, S. 296) reduzieren. Vielmehr haben wir es hier mit einer eigenen Ebene der Sozialität zu tun, die sich durch habituierte Interaktionen angesichts von Orientierungsunterschieden auszeichnet. In ihren videografiebasierten Untersuchungen zum schulischen Unterricht sprechen Matthias Martens und Barbara Asbrand (2017) etwa davon, dass die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Lehrer*innen und Schüler*innen → „komplementär“ zueinander seien. Auch wenn gerade die „Differenz zwischen Lehrer- und Schüler*habitus*“ (Hervorhebung im Original) für den Unterricht charakteristisch sei (ebd., S. 83), ermögliche es diese „Rahmenkomplementarität“ (ebd., S. 75) den Akteur*innen, die Beiträge der Interaktionspartner*innen zu „rekontextualisieren“ (ebd., S. 85). Rekontextualisieren heißt hier, die Interaktionsbeiträge der jeweils anderen Person (zum Beispiel die Erklärungen einer Lehrkraft zu curricularen Inhalten) in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus zu übersetzen. Diese „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 210) liegen zwar auf der Ebene des kommunikativen Wissens, fußen als Handlungspraxis jedoch auf einer anderen Ebene, die von Martens und Asbrand (2017, S. 75) mit dem Begriff der „Rahmenkomplementarität“ angedeutet wurde.

Weitere Hinweise auf diese Ebene finden sich in den Untersuchungen zu Kindertagesstätten von Iris Nentwig-Gesemann und ihrer Forschungsgruppe. Obwohl sie ebenfalls von der Differenz der Habitus von pädagogischen Fachkräften und Kindern ausgehen, haben sie Situationen rekonstruiert, in denen es zu einer vorreflexiven, unmittelbaren Verständigung kommt. Diese gelingt, weil die pädagogischen Fachkräfte und Kinder nach und nach Erfahrungen im praktischen Umgang mit dem Orientierungsrahmen des Gegenübers machen, „so dass die Orientierungen dann (zumindest zeitweilig) komplementär sind und die Akteur*innen wie selbstverständlich und

einvernehmlich aneinander anschließen, sich verstehen und verständigen können“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 66). Diese Form der Verständigung zeigt sich insbesondere in Situationen, die „funktional, d. h. von (organisationalem) Skriptwissen, gesteuert“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) werden, wie es bei wiederkehrenden Situationen in pädagogischen Settings (Morgenkreis, Wickeln, Mittagessen) der Fall ist. Die Forscherinnen gehen davon aus, dass die „Reziprozität der Akte“ mit einer spezifischen „miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“ (ebd.) verbunden ist.⁸ Hier entsteht ein „Vertrauen in die Struktur von Interaktionen“, das auf deren „Regelmäßigkeit“ und „Reproduzierbarkeit“ beruht (ebd., S. 147).⁹ Es geht auf dieser Ebene also genau um jenen habituierten Modus Operandi von Interaktionspraktiken, der sich zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern mit ihren jeweils eigenen Habitus entfaltet.

Sofern sich zeigen lässt, dass diesen Interaktionspraktiken ein habituiert Modus Operandi unterliegt, der den Interaktionsbeteiligten vertraut ist, sprechen wir von einem „*habituierten Interaktionsraum*“ (Nohl, 2023, S. 272; siehe auch Nohl, 2025). Dieser Begriff erscheint uns geeignet, die Besonderheiten der vorreflexiven, gewohnheitsmäßigen Verständigung zwischen Personen mit unterschiedlichen Habitus in den Blick zu nehmen.¹⁰ Der habituierte Interaktionsraum liegt weder auf der Ebene des konjunktiven Wissens und des konjunktiven Erfahrungsraums noch auf derjenigen des kommunikativen Wissens, sondern auf einer eigenen Ebene, die sich als „polysozial“ (Nohl, 2025) bezeichnen lässt. Auf dieser polysozialen Ebene, die für moderne Gesellschaften, in denen Organisationen (etwa Kindertagesstätten) Menschen ganz unterschiedlicher Habitus zusammenbringen, charakteristisch ist, finden sich unterschiedliche Formen, in denen diese Menschen(gruppen) auf selbstverständliche Weise miteinander umgehen. Dabei ist die Frage, wie weit der jeweilige habituierte Interaktionsraum reicht, welche Personen also in ihn eingebunden sind, empirisch zu klären. Die Bedeutung des habituierten Interaktionsraums für Erziehung, aber auch für andere pädagogische Prozesse

8 Zur Bedeutung der Interaktionsgeschichte für den reibungslosen Ablauf von Interaktionen siehe auch Schütze, 1980.

9 Diese Befunde von Nentwig-Gesemann und ihrer Forschungsgruppe wie auch viele andere Analysen zu pädagogischen Interaktionen waren für Bohnsack (2020) ein Ausgangspunkt, um eine Professionstheorie zu entwickeln, auf die wir in diesem Buch allerdings nicht näher eingehen können. Siehe jedoch Nohl (2025).

10 Auch Nentwig-Gesemann und ihre Arbeitsgruppe sprechen in Bezug auf diese Interaktionspraktiken nicht von einem konjunktiven Erfahrungsraum, sondern benutzen den Begriff der „gemeinsamen Interaktionssphäre“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 48) respektive der „konjunktiven Interaktionssphäre“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 133), wobei sie in dieser Sphäre gleichwohl ein „konjunktives Wissen“ (ebd.) verankert sehen.

wie etwa jenen der Sozialisation, werden wir im Laufe dieses Buches immer wieder aufgreifen.

Um der „performativen Logik“ (Bohnsack, 2017, S. 92), die den habituierten Interaktionsräumen in den Kindertagesstätten unterliegt, gerecht zu werden und die Orientierungen der Interaktionsbeteiligten ebenso zu rekonstruieren wie die Dynamik der sich zwischen ihnen entfaltenden Interaktion, folgen wir methodisch dem Ansatz, den Asbrand und Martens (2018) auf der Basis breiter Erfahrung in der dokumentarischen Interpretation von Videografien entwickelt haben. Wir werden diesen Ansatz weiter unten näher erläutern.

Asbrand und Martens (2018) fokussieren die Orientierungen der Interaktionsteilnehmer*innen – die unterschiedlichen wie auch die gemeinsamen. Um auch die Dynamik der Interaktion selbst genauer herauszuarbeiten, haben wir mit ihnen zusammen zusätzlich die Perspektive der Konversationsanalyse einbezogen (Asbrand et al., 2020; Nohl et al., 2021). Die Konversationsanalyse fragt nach „Turn Taking“-Prozessen und erlaubt es uns zu untersuchen, wie einzelne Turns im Interaktionskontext zueinander in Beziehung stehen (Sacks et al., 1974). Die verschiedenen Turns, die wir herausgearbeitet haben (s. u.), bezeichnen letztlich →„Akte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) in ihrer interaktiven Involviertheit, d. h. in ihrer Beziehung zu vorangehenden und nachfolgenden „Akten“. Aus diesem Grund bleibt unsere Analyse nicht bei den einzelnen Turns stehen, sondern fragt, wie diese Turns zu ausgeprägten Interaktionsmodi kombiniert werden und wie unterschiedliche Interaktionen aufeinander folgen.

Vom Turn-Taking zur Konversation signifikanter Gesten

Das →Turn-Taking ist für die Dokumentarische Methode ganz allgemein von großer Bedeutung, konstituiert sich doch der Sinn einer einzelnen Äußerung oder Handlung erst innerhalb des sequenziellen Kontexts, in dem sie auftritt. Bei Bohnsack (2017, S. 94) heißt es hierzu:

„Wie bereits George Herbert Mead ... grundlegend gezeigt hat ..., erhält eine Geste oder Äußerung ihre Signifikanz oder Bedeutung (erst) im Kontext der Reaktionen der anderen Beteiligten, in der rekursiven Beziehung zu ihnen: In der Relation von (empirisch beobachteter) Äußerung und (empirisch beobachteter) Reaktion konstituiert sich eine Regelmäßigkeit, die es zu erschließen gilt“.

Der Sinn, der in der Abfolge einzelner Turns und ihrem Bezug aufeinander entsteht, ist allerdings nicht notwendig situativ. Folgt man Mead (1980 u. 1987), so geht es hier auch um Bedeutungen, die für die Ontogenese der

beteiligten Personen wichtig sind. Nicht nur die Forschenden, auch die Handelnden erfahren die Bedeutung ihrer Äußerungen und Handlungen erst im Lichte der Reaktion ihrer Interaktionspartner*innen. Je stabiler solche Interaktionsfolgen werden, je stabiler also die Reize und Reaktionen von Ego und Alter miteinander verknüpft sind, desto leichter wird es für die Interaktionspartner*innen nicht nur, ihr Gegenüber einzuschätzen und wahrzunehmen, sondern auch zu verstehen, welcher Sinn ihrer eigenen Geste zukommt. Die Gebärden und Gesten werden also signifikant (Mead, 1980, S. 228). Ego kann nun antizipieren, wie Alter auf einen bestimmten nonverbalen oder insbesondere einen verbalen Interaktionsbeitrag reagieren wird. Man löst dabei in sich selbst die Reaktion aus, die man bei den Interaktionspartner*innen hervorruft. Bei Mead heißt es hierzu: „Wo die Reaktion der anderen Person hervorgerufen wird und zu einem Reiz für die Kontrolle der eigenen Handlung wird, tritt der Sinn der Handlung der anderen Person in der eigenen Erfahrung auf“ (1991, S. 112 f.).

Wenn sich so in den fortlaufenden Interaktionen die sozialen Reize der Interaktionspartner*innen mit den Reaktionen einer ersten Person verknüpfen und eine stabile Verbindung zwischen Reizen und Reaktionen entsteht, derer sich die erste Person – insbesondere bei sprachlichen Gebärden – bewusst ist, so entsteht ein „me“ (deutsch: „Mich“) als die ‚soziale Seite‘ der Person. Im „me“ wird die eigene Identität durch die Interaktionserfahrung mit anderen Menschen verobjektiviert und so erst dem Bewusstsein zugänglich gemacht (Mead, 1987, S. 238 ff.). Da jeder Mensch ganz unterschiedliche Interaktionspartner*innen haben kann, entstehen u. U. auch unterschiedliche „me“s. So ist für ein Kind in der Kindertagesstätte damit zu rechnen, dass es sowohl in der Interaktion mit den pädagogischen Fachkräften als auch mit den Kindern jeweils eigene „me“s aufbaut. Es ist dann eine Leistung dieses Kindes, diese unterschiedlichen „me“s in seinem Handeln zu integrieren.

Wie Bohnsack (2017, S. 74 ff.) in seiner kritischen Betrachtung von Meads Überlegungen deutlich macht, ist „der sich im Vollzug seiner Herstellung konstituierende ... Interaktionszusammenhang logisch und zeitlich vor seiner Verinnerlichung durch die beteiligten Akteure“ (ebd., S. 74) anzusiedeln. Denn mit dem „me“ wird nur die ihm vorgängige unmittelbare Interaktion zwischen dem vorreflexiven „I“ (Mead, 1987, S. 239) des einen und dem „I“ des anderen Interaktionspartners reflexiv vergegenwärtigt. Das „me“ entspricht damit dem, was Bohnsack (2017, S. 75) als die „propositionale Dimension“ bzw. „propositionale Logik“ begreift, während sich im „I“ – genauer gesagt: in der durch die „I“s der Interaktionspartner*innen vorangetriebenen vorbewussten Interaktion – die „performative Performanz“ dokumentiert (ebd.). Im Unterschied zu anderen Mead-Interpretationen (siehe etwa Nohl, 2006, Kap. 5) betont Bohnsack (2017, S. 75), dass die „I“s insbesondere die „*habitualisierten Praktiken* der AkteurInnen“ (Hervorhebung im Original) umfassen,

obgleich er auch die spontanen Komponenten dieser vorbewussten Ebene der „I“s anerkennt (ebd., S. 76).

Für die Ontogenese von Menschen ist diese performative Logik der Interaktion zwischen den „I“s deshalb so wichtig, weil sie eben nicht nur von der Reflexion im Lichte der Reaktion von Interaktionspartner*innen angetrieben wird, sondern ganz wesentlich auch von dem vorbewussten sozialen Prozess, in dem die Interaktionspartner*innen im Rahmen ihrer „I“s immer schon einander begegnen. Während diese habituierten und spontanen Aspekte der Interaktion den „blinden Fleck“ (Bohnsack, 2017, S. 75) der Interaktionsbeteiligten darstellen, der im Zuge des Handelns von den Akteur*innen nicht reflektiert werden kann, ist es die Aufgabe der Forschenden, eben diese primordiale (weil vor ihrer reflexiven Vergegenwärtigung liegende) Prozessstruktur der Interaktion, in der die (unterschiedlichen) Orientierungen der Interaktionsbeteiligten zur Entfaltung kommen, herauszuarbeiten. Die dokumentarische Interpretation von Videografien geht hier in mehreren Schritten vor.

Der erste Schritt der Dokumentarischen Methode: Die formulierende Interpretation

Zu Beginn der dokumentarischen Interpretation wird das Videomaterial hinsichtlich seiner thematischen Struktur analysiert. Hierzu haben wir zunächst für jede Aufnahme einen thematischen Verlauf erstellt, also in Kurzfassung aufgeschrieben, welche Themen in den Interaktionen zwischen den videografierten Personen verhandelt werden. Anhand dieser thematischen Verläufe haben wir dann entschieden, welche Passagen des Videos eingehend analysiert werden sollen. Drei Aspekte leiteten uns bei der Entscheidung für zu interpretierende Passagen: die Vergleichbarkeit der Ereignisse in den KITAS, der fokussierte Charakter der Passage (die Kinder und die Fachkräfte waren sehr engagiert in ihrer Interaktion) und unser theoretisches Anliegen (also etwa unser Interesse für Erziehung).

Hinsichtlich der dann beginnenden formulierenden Interpretation folgen wir Asbrand und Martens (2018) sowie Bohnsack (2021), indem wir nicht nur den thematischen Gehalt – im Sinne des „kommunikativen Wissens“ (Mannheim, 1980, S. 296) – der zuvor transkribierten verbalen Interaktion zusammenfassen, sondern auch eine ausführliche Darstellung der visuellen Daten vornehmen. Ausgehend von den Videografien beinhaltet dies eine detaillierte Beschreibung des Raumes, in dem die Interaktionen stattfinden, des Mobiliars und aller Utensilien, die von Personal und Kindern benutzt werden. Der Fokus liegt jedoch auf den Handlungen und Interaktionen der Fachkräfte und Kinder, soweit sie videografiert wurden. Dabei versuchen

wir, unterhalb der Ebene der institutionalisierten Handlungen die Gesten und operativen Handlungen in ihrer Sequenzialität und Gleichzeitigkeit zu beschreiben. Zum Beispiel fassen wir eine Szene im Video nicht als „K4 stellt die Weintrauben auf den Tisch“ zusammen, sondern schildern dies als: „K4 beugt sich über den Tisch, hält dabei die Schale mit den Weintrauben in beiden Händen, stellt sie auf dem Tisch ab und schiebt sie schließlich mit der rechten Hand in die Mitte des Tisches, wobei K4 den Bauch auf den Tisch legt.“ Eine solcherart detaillierte, „vorikonographische“ (Panofsky, zit. n. Bohnsack, 2021, S. 163) Darstellung hilft uns zu interpretieren, wie die Handlungen ausgeführt werden, wie die Handlungen der verschiedenen Akteur*innen miteinander verwoben sind, wie sie aufeinander folgen oder wie sie sich gleichzeitig entfalten. Wir haben Zeitcodes verwendet, um zu zeigen, wie die verbalen und non-verbalen Komponenten der Interaktion miteinander verbunden sind. All diese Elemente der formulierenden Interpretation sind eine wichtige Grundlage für die „multimodale Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 109).

Hinsichtlich der Bezeichnung der Akteur*innen haben wir lange darüber diskutiert, ob es lesefreundlicher ist, anonymisierte Namen zu nutzen oder Kürzel wie „K2“ (für das Kind Nr. 2) oder „F3“ (für die Fachkraft Nr. 3) zu verwenden. Wir haben uns schließlich für letzteres entschieden, da sich unsere empirischen Analysen erstens nicht auf die einzelnen Akteur*innen, sondern auf die Interaktionen und Interaktionsmodi, an denen sie teilhaben, richten, weil zweitens Namen Geschlechtszuordnungen in den Vordergrund rücken und, drittens, da sie nicht ‚unschuldig‘ sind, sondern zugleich mit Zuschreibungen in Bezug auf regionale, ethnische und klassenspezifische Zugehörigkeiten verknüpft wären. Auch die Pronomina richten wir entsprechend des Genus der Begriffe Fachkraft und Kind aus.

Der zweite Schritt: die reflektierende Interpretation

Der nächste Schritt der Videografieanalyse, die reflektierende Interpretation, konzentriert sich auf zwei miteinander verknüpfte Punkte: die Rekonstruktion der *Orientierungen* der Interaktionspartner*innen (pädagogische Fachkräfte und Kinder) sowie des *Modus Operandi der Interaktion* selbst. Erstere Aufgabe wird mithilfe einer modifizierten Version der Interpretation von Gruppendiskussionen (Asbrand & Martens, 2018) ausgeführt. Für die zweite Aufgabe haben wir, inspiriert durch die Konversationsanalyse (Sacks et al., 1974), ausgehend von unseren ersten empirischen Analysen und vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zwischen verschiedenen Arten von Turns unterschieden.

Zur Rekonstruktion von Orientierungen haben Asbrand und Martens die Interpretation von Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2021; Przyborski, 2004)

an die Besonderheiten der pädagogischen Interaktion angepasst. Sowohl in Gruppendiskussionen als auch in der pädagogischen Interaktion wird eine neue Sequenz in der Regel mit einer expliziten oder stillschweigenden →*Proposition* begonnen, d. h. ein bisher so nicht behandeltes Thema oder eine bislang nicht bearbeitete Problematik wird in der Interaktion wichtig und es finden sich erste Anhaltspunkte, wie das Thema bzw. die Problematik von den Interaktionspartner*innen verbal oder nonverbal bearbeitet wird (Asbrand & Martens, 2018, S. 345). Wir möchten dies anhand eines empirischen Beispiels verdeutlichen.

Beispiel #2 wurde einer Interaktionssequenz entnommen, die mit einem überwiegend verbalen Austausch beginnt. Fröhlich stehen eine pädagogische Fachkraft und dreizehn Kinder im Kreis (Abb. 2-2).¹¹



Abbildung 2-2: F8 singt mit den Kindern ein Morgenlied.

#2: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 1, 00:00:00¹²

F8: welches Morgenlied wollen wir singen, #00:02-5#

K?: ()

K40: L wir können den Liedtext von halli hallo machen

K50: Lja halli hallo:: #00:05-4#

F8: Du das könn wir machen #00:05-7#

11 Zu den Regeln der Transkription siehe den Anhang.

12 In der sächsischen Kindertagesstätte haben wir – im Unterschied zur Berliner und zur Hamburger Kindertagesstätte – die Kameras nicht die ganze Zeit durchlaufen lassen, sondern immer wieder neue Aufnahmen gestartet, die wir hier als Clips bezeichnen und in der Reihenfolge ihres Vorkommens im Buch nummerieren.

Diese kurze Sequenz wird von zahlreichen nonverbalen Gesten begleitet, von denen die Folgende für unser Beispiel am wichtigsten ist: Ab 0:02 streckt K50 seinen linken Arm und K38 seinen rechten Arm weit nach oben, gefolgt von K52 und K40, die ebenfalls ihren linken bzw. rechten Arm weit nach oben strecken.

Der expliziten Frage der Fachkraft (F8) unterliegen mehrere implizite Bedeutungen: Die Fachkraft legt zwar fest, dass ein Morgenlied gesungen werden soll, überlässt aber die Entscheidung für ein bestimmtes Lied den Kindern. Die Fachkraft geht davon aus, dass die Kinder mehrere Morgenlieder kennen und ihre Einladung aufgreifen werden. Und schließlich werden alle eingeladen (oder verpflichtet) mitzusingen („wir“).

Hinsichtlich der (implizit bleibenden) Haltung von F8 zur Gestaltung der Beziehung zu den Kindern dokumentiert sich, dass sie sich an einer Asymmetrie orientiert (sie gibt die Stichworte bzw. Impulse für die nächsten Aktivitäten, sie koordiniert die Beteiligung der Kinder), zugleich aber eher den Rahmen und keine konkreten Inhalte vorgibt. Das Heben der Arme kann als „komplementäre Proposition“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 345) interpretiert werden, in der sich die stillschweigende Orientierung der Kinder (K38, K40, K50 und K52) dokumentiert. Diese erkennen die →asymmetrische Rollenbeziehung an. Die Fachkraft ist diejenige, die das Lied und den Auswahlprozess anstoßen darf. Die Kinder kennen erwartungsgemäß mindestens ein Morgenlied, das sie zu benennen bereit sind. Das Handeln der Kinder ist insofern komplementär, als dass sie die Orientierung der Fachkraft (s. o.) nicht teilen, sondern sich auf diese einstellen, indem sie innerhalb ihrer eigenen Orientierungen agieren.

Wenn K40 dann vorschlägt, den Text von „Halli Hallo“ zu singen, elaboriert K40 diese komplementäre Proposition. Wie Asbrand und Martens (2018, S. 338) schreiben, „formulieren und differenzieren in einer Elaboration“ jene „Akteure und Akteurinnen, die den zuvor proponierten Orientierungsrahmen teilen“, den „semantischen und dokumentarischen Gehalt der Proposition aus“.

Schließlich beendet die Fachkraft diese kurze Sequenz. Während in homogenen Gruppen derartige Abschlüsse in der Regel auf eine gemeinsame Orientierung hinweisen (Przyborski, 2004, S. 74), basiert der vorliegende (vorläufige) Abschluss der Interaktion, wie wir oben empirisch gezeigt haben, nicht auf Gemeinsamkeiten der Orientierung. Asbrand und Martens (2018, S. 344) sprechen daher von einer „kommunikativen Konklusion“, die „die unterschiedlichen, komplementären Orientierungsrahmen ... nicht integriert“, sondern die Interaktionssequenz zu einem „einvernehmlichen“ Ende bringt, das auf der „Akzeptanz institutionell gerahmter kommunikativer Normen und Regeln durch alle Beteiligten“ beruht. So zeigt sich die Fachkraft denn auch in der Lage und zuständig dafür, die Entscheidung über das Morgenlied

abschließend zu treffen – eine Entscheidung, die die Kinder bereitwillig akzeptieren.

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

Zur Analyse der Interaktionsdynamiken in einzelnen Sequenzen

Interaktionsdynamiken waren schon immer ein Untersuchungsgegenstand der Dokumentarischen Methode, insbesondere bei der Analyse von Gruppendiskussionen (Bohnsack, 2021). Bei der Interpretation von Gruppendiskussionen geht es den Forscher*innen jedoch in erster Linie (wenn auch nicht ausschließlich) um die Frage, ob der Diskussionsmodus inklusiv (statt exklusiv) ist, und somit darum, ob die Gruppe einen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilt (Przyborski, 2004). Die Dynamik von Interaktionen in institutionellen Settings im Allgemeinen und in asymmetrischen Rollenbeziehungen (wie denjenigen zwischen Fachkräften und Kindern) im Besonderen geht jedoch weit über die Bestimmung ihres inklusiven oder exklusiven Charakters hinaus. Daher benötigen wir spezielle Analysewerkzeuge, die wir der Konversationsanalyse entlehnen.

Die Konversationsanalyse wird vom Begründer der Dokumentarischen Methode als rekonstruktivem Auswertungsverfahren, Ralf Bohnsack, gleichermaßen als wichtiger Vorläufer heutiger rekonstruktiver Sozialforschung wie auch kritisch gesehen. Er würdigt einerseits ihre „Vorreiterrolle“ bei der Interpretation von Texten, die sich „so weit wie möglich unabhängig vom Vor-Wissen, insbesondere vom Kontextwissen“, vollziehen müsse (Bohnsack, 2021, S. 180). Andererseits gelinge es der Konversationsanalyse nur, „Aspekte der formalen Strukturen, der formalen Regelmäßigkeit sich selbst steuernder Gespräche“ zu rekonstruieren, während sie „keinen Zugang zu tiefer gehenden semantischen Gehalten“ finde (2021, S. 125). Da sich unser Erkenntnisinteresse auf die Einbettung von Erziehungsprozessen (und anderen pädagogisch relevanten Grundprozessen) in die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern richtet, ergänzen und kombinieren wir die dokumentarische Interpretation der tiefergehenden Orientierungen, die den Interaktionsbeiträgen von Fachkräften und Kindern unterliegen, mit der konversationsanalytischen Identifizierung der formalen Strukturen dieser Interaktionen.

Interaktionen weisen eine „Regelmäßigkeit“ („orderliness“) auf, die – mehr stillschweigend als explizit – von den Teilnehmer*innen „geschätzt und genutzt“ (Schegloff & Sacks, 1973, S. 290) wird und von den Forscher*innen zu rekonstruieren ist. Die grundlegende Einheit dieser Analyse ist nicht der einzelne Interaktionsbeitrag (Turn), sondern die „adjacency pair“, d. h. die Paarsequenz (Sacks et al., 1974, S. 716), in der einzelne Turns aufeinander folgen. Wir hatten oben schon – unter Bezug auf Mead (1980 und 1987) – darauf hingewiesen, dass sich der Sinn einzelner Turns, d. h. verbaler Äußerungen oder korporierter Gesten, erst in ihrem sequenziellen Interaktionskontext ergibt (siehe auch Bohnsack, 2021, S. 128 f.). Allerdings unterscheidet sich das „turn taking“ (Sacks et al., 1974) in selbstläufigen Interaktionen von dem der Klassenrauminteraktion, wie sie etwa von Mehan (1979) analysiert wurde. In der Unterrichtsinteraktion scheint eine Struktur, in der zwei Paarsequenzen „gekoppelt“ (Mehan, 1979, S. 54) sind, besonders dominant zu sein: Die Lehrkraft initiiert durch eine Frage eine Antwort der Schüler*innen, die Schüler*innen antworten und ihre Antwort wird von der Lehrkraft auf ihre Angemessenheit hin bewertet.

Die Interaktion in Kindertagesstätten ist komplexer als diese „Initiations-Antwort-Bewertungs“-Struktur (Mehan, 1979, S. 64; Übers. d. A.), die in den frühen 1970er-Jahren für bestimmte Unterrichtsformen im Klassenzimmer spezifisch war. Aus diesem Grund haben wir mehrere Arten von Turns, die wir in unserem empirischen Material entdeckt haben, unterschieden und näher definiert. Diese Turns beschränken sich nicht auf die verbale Interaktion, sondern schließen auch deren nonverbale Komponenten ein. Anhand von Beispiel #2 beschreiben wir einige dieser Turns:¹³

- (1) Die Frage der Fachkraft („welches Morgenlied wollen wir singen,“) ist ein →*selbstinitiiierter Turn*, insofern dieser Interaktionsbeitrag durch keine vorangegangenen Turns motiviert wurde.
- (2) Diese Frage ist zugleich ein →*initiiierender Turn*, der nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit für (bestimmte oder unbestimmte) Andere schafft, den Turn zu übernehmen (siehe auch den Begriff „Initiationsakt“ bei Mehan, 1979, S. 52; Übers. d. A.). Ein initiierender Turn ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Nichtübernahme des Turns durch den so Angesprochenen problematisiert und als Abweichung vom erwarteten Verhalten sanktioniert werden kann.

13 Wir bewegen uns mit der Betrachtung und Bezeichnung der Turns (und auch schon mit dem Begriff des Turns selbst) nicht vollständig im Rahmen der Konversationsanalyse. Siehe für eine genauere Auseinandersetzung mit deren methodologischen Programm und den Bezug zu unserer Herangehensweise Mazzarisi, 2025.

- (3) Wenn ein*e Interaktionspartner*in durch einen vorangegangenen Interaktionsbeitrag – also durch einen initiiierenden Turn – verpflichtet bzw. aufgefordert wurde, den Turn zu übernehmen, und dem nachkommt, liegt ein →*fremdinitiiierter Turn* vor. Auch wenn man hier berücksichtigen muss, dass die Gruppe als Ganzes adressiert wurde und nicht einzelne Kinder, lässt sich bei dem Handheben der Kinder und der anschließenden Anregung von K40 von einem fremdinitiierten Turn sprechen.
- (4) Der Vorschlag von K40 („wir können den Liedtext von halli hallo machen“) ist zugleich ein geeignetes Beispiel für einen →*konstatierenden Turn*. Solche Turns stellen etwas fest. Mit ihnen, wie auch mit allen anderen Turns, die nicht initiiierend sind, wird zugleich die Möglichkeit gegeben, dass nun eine andere Person den Turn übernimmt, ohne dies aber tun zu müssen. Insofern handelt es sich hier zugleich um einen →*ermöglichenden Turn*.
- (5) Sowohl der Beitrag von K50 („ja halli hallo:“) als auch die Reaktion der Fachkraft („Du das könn wir machen“) sind daher →*übernehmende Turns*. Solche Turns können auf alle vorangehenden Turns außer initiiierende Turns folgen.¹⁴
- (6) Gleichzeitig sind der Beitrag von K50 und die Reaktion der Fachkraft →*validierende Turns*, da sie den vorherigen Turn (von K40) positiv bestätigen. Solche validierenden Turns finden sich z. B. in Interaktionen im Klassenzimmer, wenn „die vom Schüler ausgeführte Handlung vom Lehrer bewertet wird“ (Mehan, 1979, S. 64).
- (7) Während die validierenden Turns eine Bedeutung bestätigen, die bereits in den vorangegangenen Turns erzeugt wurde (F8 reagierte auf einen Vorschlag, den sie selbst initiiert hatte), schreibt ein →*retrograd relevanzierender Turn* einem vorangegangenen Turn eine neue Qualität zu, die von diesem noch nicht erzeugt, vorgeschlagen oder gar initiiert worden war. Diese Qualität und Bedeutung kann positiv oder negativ sein. Weiter unten diskutieren wir ein Beispiel für solche retrograd relevanzierenden Turns, welche für die pädagogische Interaktion sehr bedeutsam sind.

Diese sieben von uns unterschiedenen und bezeichneten Turns sind nur ein (wenngleich zentraler) Teil derjenigen, die wir in unserem empirischen Material herausgearbeitet haben. Das Glossar im Anhang dieses Buchs gibt Auskunft über diese und weitere Turns wie auch über ihre Eigenschaften.

Wie aus Beispiel #2 ersichtlich ist, kann jeder Turn mehr als eine Qualität haben. Zum Beispiel ist die Frage der Fachkraft sowohl ein selbstinitiiierter als auch ein initiiierender Turn, ihre kommunikative Konklusion ist sowohl

14 In früheren Schriften (siehe etwa Asbrand et al., 2020) haben wir diesen Turn noch als „konditionell relevanzisiert“ bezeichnet, sind aus methodologisch-grundlagentheoretischen Gründen jedoch hiervon inzwischen abgekommen.

ein übernehmender als auch ein validierender Turn. All diese Charakterisierungen von Turns beruhen auf einer „sequenziellen Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 200; Asbrand et al., 2020). Wie wir dies auch unter Bezug auf Mead und Bohnsack (s.o.) deutlich gemacht haben, impliziert dies, dass kein Turn für sich allein eine Qualität erhält. Erst durch den vorangehenden und nachfolgenden Interaktionsbeitrag erhält der Turn seine Bedeutung bzw. genauer: erst dadurch wird er überhaupt zum Turn (Sacks et al., 1974; Mehan, 1979, S. 64).¹⁵

Der dritte Schritt: Identifizierung von Interaktionsmodi und sinngenetische Typenbildung

Der dritte Schritt der dokumentarischen Interpretation von Videografien ist die sinngenetische Typenbildung (grundlegend: Bohnsack, 2021, S. 154 ff.; Asbrand & Martens, 2018, S. 230). Während die Interaktionsdynamiken und die Orientierungen der Interaktionspartner*innen im Rahmen der reflektierenden Interpretation anhand *spezifischer Fälle*, also einzelner Interaktionssequenzen, rekonstruiert werden, gilt es nun, diese Interaktionssequenzen miteinander zu vergleichen, sequenzübergreifende Muster im Datenmaterial zu identifizieren und daraus Typen zu konstruieren. Diese sinngenetische Typenbildung ist zugleich der Interpretationsschritt, in dem die Orientierungen der Interaktionspartner*innen und die Interaktionsdynamiken der Turns in ihrer untrennbaren Verknüpfung rekonstruiert und als *Interaktionsmodi* typisiert werden. Mit typisch meinen wir, dass jede Kombination von Turns und Orientierungen in mehreren Interaktionssequenzen zu finden ist. Darüber hinaus haben wir entdeckt, dass diese Interaktionsmodi aufeinander folgen, d.h. eine Sequenz wird in der Regel nicht nur durch einen einzigen Interaktionsmodus strukturiert, sondern durch zwei oder mehr aufeinander folgende Modi. Die Identifizierung dieser Interaktionsmodi und ihrer Abfolge

15 Um zu zeigen, wie wir eine gesamte Passage (die üblicherweise eine Länge von ca. 90 Sekunden hat) interpretieren, haben wir eine exemplarische Rekonstruktion in den Online-Anhang zu diesem Buch gestellt (siehe hierzu die auf das Buch bezogene Seite des Verlags Beltz Juventa).

ist, wie wir weiter unten zur Diskussion stellen wollen, ein wichtiges Mittel, um verschiedene Arten pädagogischer Interaktion zu durchleuchten.¹⁶

Zunächst einmal möchten wir anhand von Beispiel #1, das wir schon zu Beginn des ersten Kapitels verwendet haben, solche Interaktionsmodi und ihre Abfolgen aufzeigen. Darüber hinaus gibt uns dieses Beispiel die Möglichkeit, den bereits erwähnten retrograd relevanzierenden Turn nunmehr empirisch aufzuzeigen. Zur Erinnerung: In dieser Passage stehen die Kinder in einer Schlange für ein Getränk, bevor das Mittagessen beginnt. Einiges, was schon in den ersten Sekunden der Videoaufnahme passiert, klammern wir an dieser Stelle aus – wir werden im Laufe des Buches noch darauf zurückkommen –, denn uns interessiert hier nur das Geschehen ab der 28. Sekunde:

#1: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:00:28

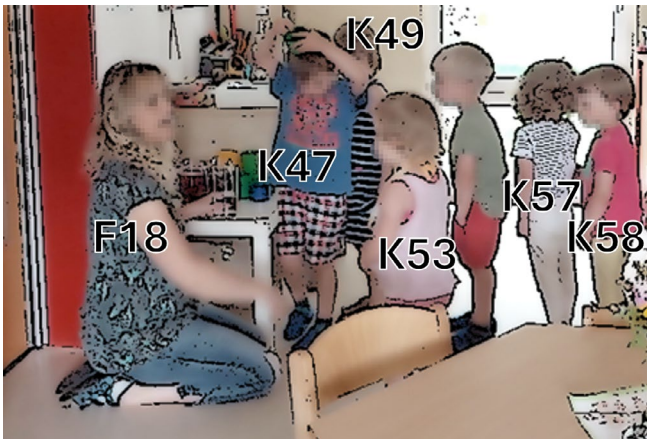


Abbildung 2-3: Tee-Schlange, 0:30 min.

- 16 Der Begriff des Interaktionsmodus wurde im Kontext der Dokumentarischen Methode zuerst von Iris Nentwig-Gesemann gebraucht; er bezieht sich bei ihr aber auf die Frage, wie pädagogische Fachkräfte und Kinder über einzelne Interaktionsvollzüge *hinweg* wechselseitig positioniert sind. Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018, S. 137) gehen dabei über die in der dokumentarischen Interpretation von Gruppendiskussionen übliche Unterscheidung von „inkludierenden und exkludierenden Modi“, d.h. von geteilten Orientierungen versus Rahmeninkongruenzen hinaus und zeigen, dass sich auch dort inkludierende Interaktionsmodi finden, wo Fachkräfte und Kinder mit ihren unterschiedlichen Orientierungen einander auf der Basis einer geteilten Interaktionsgeschichte und der „Reziprozität der Akte“ (S. 138) begegnen. Hier lassen sich dann unterschiedliche wechselseitige Positionierungen von Kindern und Fachkräften rekonstruieren, wobei die Autorinnen insbesondere auch machtförmige Interaktionsmodi typisiert haben. Ohne die Bedeutung solcher Rekonstruktionen negieren zu wollen, geht es uns bei der Typisierung von Interaktionsmodi um eine andere Ebene, bei der die Rekonstruktion der Paarsequenzen und der in ihnen sich dokumentierenden Handlungsorientierungen im Fokus steht.

Als zweites Kind ist K47 an der Reihe, seinen Becher mit Wasser oder Tee zu füllen, die in Krügen auf einem kleinen Tisch stehen. Die Fachkraft (F18) unterstützt ihn dabei. K47 nimmt die Tasse und stellt sie auf seinen Kopf, dreht sich dabei nach links und verlässt die Reihe. Die Tasse kippt zur Seite und ihr Inhalt wird verschüttet (00:30). Die Flüssigkeit trifft die Beine der Fachkraft, die rechts vom Tisch sitzt und sich gerade mit K53 beschäftigt (Abb. 2-3). In diesem Moment beginnt das folgende Gespräch:

F18: (Halt jetzt darin) (1) K53 stell dich bitte an Hee, (1) Puh. #00:28-00:32#

K47: Ich wollt den Becher bloß auf den Kopf setzen damit () #00:33-00:34#

F18: └ Macht man das?

Grp: **Nein** #00:37-00:40#

F18: Was ist denn da passiert, weil Du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?
#00:41-00:45#

K49: Runtergefallen #00:46-00:48#

F18: Genau (1) und ich hab gar keine Wechselhose mit (2) Oh o::h

K49: Oh oh,

K53: Oh oh, #00:49-00:51#

F18: Deswegen machen wir sowas auch nicht;

K?: ()

K?: └ Oh Oh

K?: └ Oh Oh #00:51-00:52#

Ab der 31. Sekunde kommen die folgenden nonverbalen Handlungen hinzu:

K47 stellt die Tasse ab, führt seine rechte Hand zu seinen Haaren und zieht sein linkes Bein hoch, das es mit der linken Hand ergreift. Als F18 zu sprechen beginnt, senkt K47 den Kopf und steckt die Hände in die Hosentaschen. Die Fachkraft hat (ab 0:34) Wischtücher ausgerollt, schaut K47 dabei an (diesen Blick hält sie) und wischt dann die verschüttete Flüssigkeit auf. Noch bevor sie mit dem Aufwischen beginnt, zeigt K49 nach unten auf die verschüttete Flüssigkeit (0:41). K47 nimmt nun den gefüllten Becher in die Hand und macht sich, den Becher vor seinem Bauch haltend, auf den Weg zu seinem Platz, wobei K47 den Becher zum Mund führt. F18 streckt ihre rechte Hand in seine Richtung und schaut ihm nach.

Das Abstellen der Tasse auf den Kopf, wie es K47 tut, kann als „korporierte Proposition“ (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 54) interpretiert werden, die einen spielerischen und spontanen Umgang mit der und eine entsprechende Reaktion auf die Aufgabe (sich vor dem Mittagessen mit Getränken

zu bedienen) indiziert.¹⁷ Auf diesen selbstinitiierten Turn, dessen Bedeutung im Kontext der vorangegangenen Interaktionen hier nicht näher bestimmt werden kann, folgt dann die erste Reaktion der Fachkraft („Hee, (1) Puh.“), die dem Handeln von K47 eine neue Bedeutung gibt, es handelt sich hier also um einen retrograd relevanzierenden Turn: Es wird deutlich, dass K47 die Erwartungen von F18 (welche bislang allerdings noch nicht expliziert worden sind) gebrochen hat. Was bisher als eine auf das Spielen ausgerichtete Handlung hätte verstanden werden können, wird damit neu relevanziert. Außerdem wird F18s Turn von K47 als Gelegenheit zur Übernahme des Turns wahrgenommen: Das Kind reagiert sofort auf den Ausruf der Fachkraft in einem übernehmenden Turn und gibt eine Erklärung für sein Handeln („Ich wollte den Becher bloß ...“). Dann setzt die Fachkraft ihren retrograd relevanzierenden Turn fort und expliziert die Fragwürdigkeit von K47s Handeln. Ihre Frage, die sowohl an K47 als auch an die Kindergruppe gerichtet ist (initiiertender Turn), wird von letzterer mit einem lauten „Nein“ beantwortet (fremdinitiiertender Turn).

In dem Interaktionsbeitrag der Fachkraft (der selbst, wie auch der weitere Verlauf der Interaktion zeigt, eine komplementäre Proposition zu K47s Proposition ist) deuten sich mindestens zwei Orientierungen an: Erstens beschwert sich F18 über das Verhalten von K47 in einer Art und Weise, die deutlich macht, dass sie dafür zuständig ist, die Regeln für alle zu setzen und deren Einhaltung einzufordern („Macht man das?“ – das „man“ bezieht sich zumindest auf alle Anwesenden und geht im Geltungscharakter noch über diese hinaus), und die Kinder zu diesem Zweck einbinden kann (indem sie deren Missbilligung von K47s Verhalten hervorruft).¹⁸ Zweitens ist das Handeln von K47 nach Ansicht von F18 in einem noch unbestimmten Sinne ein Verstoß gegen die Regeln des richtigen Handelns beim Tragen von Getränken. Die Kinder, die kollektiv antworten, orientieren sich daran, erwartungsgemäß

17 Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014, S. 54) erweitern die Analyse der Diskursorganisation, wie sie ursprünglich von Bohnsack (siehe zuletzt: 2021) entwickelt wurde, um non-verbales Handeln und schreiben hierzu: „Während sprachliches Handeln ... zumindest in Face-to-Face-Situationen nie isoliert von korporiertem Handeln – Körpersprache – auftritt, finden wir durchaus – besonders ausgeprägt bei Kindern – körpersprachliche Äußerungen oder Diskurse auch dann vor, wenn nicht verbal-sprachlich kommuniziert wird. Wir sprechen also jeweils dann von *korporierten* Propositionen, Elaborationen, Konklusionen, etc., wenn *ausschließlich* nonverbale Handlungs- und Interaktionspraxis vorliegt“ (Hervorhebung im Original).

18 Es kann empirisch nicht geklärt werden, ob F18 hier organisatorische Regeln oder gar institutionalisierte normative Erwartungen artikuliert.

zu handeln – sowohl im Sinne der unmittelbaren Aufforderung durch die Fachkraft als auch in Bezug auf das Tragen einer Tasse Tee.¹⁹

Hinsichtlich der Typisierung der Interaktion ist diese Sequenz durch einen Interaktionsmodus strukturiert, den wir als *→komplementär-konfrontativ* charakterisieren. *Komplementär* ist er in dem Sinne, dass K47 seine Rolle als Kita-Kind wahrnimmt, welches, wenn auch auf seine eigentümliche Art, das tut, was von ihm erwartet wird (Tee zum Mittagstisch bringen), während F18, nach ihrem unmittelbaren Ausruf, ihre Rolle als Fachkraft wahrnimmt, die nicht nur auf K47s Handlungen reagiert, sondern dies als Chance nutzt, alle Kinder an die Regeln zu erinnern. Diese beiden Rollen und die mit ihnen verbundenen Rollenorientierungen der Interaktionspartner*innen sind komplementär zueinander.²⁰ Die Interaktion ist *konfrontativ*, da K47s Orientierung, die Tasse auf spielerische und spontane Weise an den Tisch zu bringen, mit F18s Orientierung (dass dies gegen die Regeln verstößt) kontrastiert und dieser Kontrast angesichts des Herunterfallens der Teetasse von F18 in einem retrograd relevanzierendem Turn expliziert wird. Dieser konfrontative Aspekt der Interaktion beruht nicht auf den jeweiligen Motiven der Akteur*innen (über die wir als Forschende nur spekulieren können), sondern ist eine Sache der Interaktion selbst. Während aber eine rein konfrontative Interaktion implizieren würde, dass zwei Personen auf gleicher Augenhöhe miteinander streiten oder kämpfen, ist ein *→komplementär-konfrontativer* Interaktionsmodus – wie wir in zahlreichen Sequenzen unseres Videomaterials feststellen konnten – in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass der Kontrast stets von der Fachkraft expliziert wird, die innerhalb der asymmetrischen Beziehung vom Kind verlangt, ihren Erwartungen zu entsprechen.

Vor dem Hintergrund der konversationsanalytischen Interpretation der Turns und Paarsequenzen sowie – vor allem – der durch die Weiterentwicklung von Asbrand und Martens (2018) ermöglichten Interpretation der ihnen inhärenten Komplementarität lassen sich hier zwei unterschiedliche Formen von Orientierung unterscheiden: Hinsichtlich der Rollen ist von komplementären „Rollenorientierungen“ (Nohl, 2022, S. 40) zu sprechen, d. h. von aufeinander bezogenen, habituierten Arten und Weisen, Rollenerwartungen in die Praxis zu übersetzen (siehe hierzu auch Kapitel 6). Zugleich geht es

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

20 Wir nehmen mit dieser Teilcharakterisierung des Interaktionsmodus auch auf Martens und Asbrand (2017, S. 75) sowie Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014, S. 66) Bezug, die den komplementären Charakter der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern unterstreichen.

aber auch um weitere, sozusagen ‚sachbezogene‘ Handlungsorientierungen (die sich in Beispiel #1 auf das Tragen der Teetasse beziehen), hinsichtlich derer die Fachkraft (mit ihren normativen Erwartungen) und K47 einander divergent gegenüberstehen.

Die Sequenz geht dann in einen →*komplementär-konformen* Interaktionsmodus über. Als K47 aufgrund des Ausrufs der Fachkraft seine Motive expliziert, ebnet K47 nach der Konfrontation den Weg zur Konformität (die ohnehin von F18 vorangetrieben wird). Dies wird noch dadurch verstärkt, dass K47 seine Tasse abstellt und sie dann in Bauchhöhe trägt. F18 ist denn auch mehr damit beschäftigt, die Flüssigkeit wegzuwischen und ihre Position zu rechtfertigen, als die Konfrontation fortzusetzen. Auf der anderen Seite verlassen aber weder K47 noch F18 ihr asymmetrisches, komplementäres Rollenverhältnis. Indem das Kind seine Beweggründe erklärt und die Tasse abstellt, fügt sich K47 den Erwartungen der Fachkraft. Diese verbleibt weiterhin in ihrer Rolle, indem sie allen Kindern erklärt, warum man sich nicht wie K47 verhalten sollte.

Signifikante Andere und die interaktive Basis von Sozialisation und Erziehung

Betrachtet man die beiden hier aufeinander folgenden Interaktionsmodi noch einmal aus theoretischer Perspektive – genauer: im Lichte des Sozialpragmatismus von George Herbert Mead –, so wird evident, dass nicht nur die einzelnen Gesten signifikant sind, sondern die Fachkraft zur „signifikanten Anderen“ (Mead, 1948, S. 154) für die Kinder geworden ist: Die Kinder (einschließlich K47) übernehmen die Perspektive der Fachkraft auf das Handeln von K47. Dies geschieht nun aber nicht in einer Interaktion, die durch die Gemeinsamkeit von Orientierungen fundiert wäre. Vielmehr zeigt sich im retrograd relevanzierenden Turn und dem mit ihm verbundenen komplementär-konfrontativen Interaktionsmodus, dass die Fachkraft, als signifikante Andere, dem Handeln von K47 eine völlig neue Bedeutung gibt, die der ursprünglichen (impliziten) Orientierung von K47 (mit der Tasse zu spielen) nicht nur widerspricht, sondern ihn – auf Basis der „Rahmenkomplementarität“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 75) – auch dazu auffordert, sein Handeln zu ändern.

In Alltagsgesprächen unter Gleichrangigen und Peers ist eine solch weitgehende Konfrontation eher ungewöhnlich, weshalb sowohl Sacks et al. (1974, S. 716) wie auch anschließend an Mead Bohnsack (2017, S. 94) vornehmlich von solchen „Paarsequenzen“ (Sacks et al., 1974, S. 716) ausgegangen sind, in denen der Orientierungsgehalt, der sich bereits im ersten Turn andeutet, im zweiten und in weiteren Turns bestätigt und weiter ausgearbeitet wird. Im

Unterschied hierzu wird im komplementär-konfrontativen Interaktionsmodus die Signifikanz der Interaktion durch den auf den ersten Turn folgenden Turn markant verändert, weshalb Schegloff (2007, S. 219) hier auch von einer „retro-sequence“ spricht.

So sehr mit dieser Retrosequenz dem Handeln von K47 eine neue Bedeutung verliehen und das Kind dazu ermahnt wird, dieses Handeln zu unterlassen, so konfrontativ diese Interaktion also ausfällt, so wenig finden sich auf Seiten der Kinder irgendwelche Hinweise darauf, dass sie diese Interaktion als ungewöhnlich und befremdend erleben. Wie wir in Kapitel 5 und 6 weiter ausarbeiten werden, zeichnet sich hier der empirische Unterschied zwischen Sozialisation und Erziehung ab: K47 wird seitens der Fachkraft erzogen, ihm wird also eine Handlungsorientierung zugemutet, die das Kind bislang weder habituiert noch ein entsprechendes Handeln an den Tag gelegt, ja, der es sogar zuwidergehandelt hat. Dass dies dazu führt, dass alle Interaktionsbeteiligten über das Handeln von K47 (wie auch immer kurz) nachdenken bzw. dieses zumindest als kontingent erleben, dokumentiert sich in den entsprechenden Äußerungen. Jenseits dieser Reflexion sind aber alle Kinder, ebenso wie die Fachkraft, hinsichtlich ihrer Rollenorientierungen an die Abfolge von komplementär-konfrontativem und komplementär-konformen Interaktionsmodus so weit gewöhnt, dass sie sich völlig unbemerkt und beiläufig vollziehen kann – hier haben wir es mit Sozialisation zu tun. Das Erziehen und Erzogenwerden ist gewissermaßen sozialisatorisch fundiert. Derartige pädagogische Prozesse auch empirisch zu identifizieren, ist dann eine Aufgabe des vierten Schritts unserer dokumentarischen Interpretation von Videografien, der relationalen Typenbildung (siehe grundlegend: Nohl, 2013).

Der vierte Schritt: Relationale Prozesstypen und sequenzielle Muster von Interaktionsmodi

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

In der Untersuchung pädagogischer Interaktionen dient die Identifizierung sequenzieller Muster von Interaktionsmodi als relationale Prozesstypen dazu, eine empirisch fundierte Theorie – im Sinne der „Grounded Theory“ (Glaser & Strauss, 1969) – zu verschiedenen pädagogischen Prozessen zu entwickeln. Das Muster „komplementär-konfrontativer wird zu komplementär-konformem Interaktionsmodus“ ist charakteristisch für das, was wir als →*reaktive Erziehung* bezeichnen wollen, ein Muster, das wir in unserem Material sehr häufig gefunden haben: Im Verlauf der reaktiven Erziehung erhält ein selbstinitiiert Turn des Kindes in einem retrograd relevanzierenden Turn durch die Fachkraft eine neue, kontrastierende Bedeutung, gefolgt von einem initiierten Turn der Fachkraft und einem anschließenden fremdinitiierten Turn des Kindes. Diese Abfolge von Interaktionsmodi wäre als relationaler Prozesstyp nicht identifizierbar, würden die Orientierungen der Interaktionspartner*innen nicht in die Analyse einbezogen. Diese Sequenz dient dazu, den Kindern eine Orientierung (in diesem Fall: keine Tasse Tee auf dem Kopf zu tragen) nachhaltig zuzumuten.

Andere Muster lassen sich erkennen, wenn man die zweite Hälfte von Beispiel #1 interpretiert. Hier entfaltet sich im Anschluss an die reaktive Erziehung ein kurzer Lehrprozess, auf den dann →*proaktive Erziehung* folgt. Die →Lehre beginnt mit einer Pseudofrage der Fachkraft („Was ist denn da passiert?“), die als initiiertender Turn die Antwort von K49 provoziert („Runtergefallen“, fremdinitiiert Turn), die anschließend von der Fachkraft bewertet wird („Genau“, validierender Turn).²¹ Diese Interaktion ist wiederum durch die Komplementarität der Orientierungen strukturiert, die sich offensichtlich nicht nur auf die Beziehung zwischen der Fachkraft und K47, sondern auch auf andere Kinder (wie K49) bezieht. Sie ist weiterhin gekennzeichnet durch die kooperative Formulierung einer Sachaussage, die darauf hinausläuft, dass, wenn man seine Tasse Tee auf den Kopf stellt, diese herunterfallen kann. Diese Sachaussage wird in einer Pseudo-Frage-Antwort-Kombination entfaltet. Diese erste „Paarsequenz“ (Sacks et al., 1974) wird durch einen →*abwärtskomplementär-pseudo-erkundenden Interaktionsmodus* strukturiert, der mit der zweiten Paarsequenz (den fremdinitiierten und validierenden Turns) in einen →*aufwärtskomplementär-evaluativen Interaktionsmodus* übergeht.²² Dieses sequenzielle Muster des abwärtskomplementär-pseudo-erkundenden Interaktionsmodus, der in einen aufwärtskomplementär-evaluativen Interaktionsmodus übergeht, charakterisiert diese spezifische Form des Lehrens als einen relationalen Prozesstyp. Es ist wichtig zu beachten, dass dieser

21 Dieser Lehrprozess folgt dem von Mehan (1979) entdeckten Initiations-Antwort-Bewertungs-Muster.

22 Hier zeigt sich, dass der letzte Turn des ersten Interaktionsmodus zugleich der erste Turn des zweiten Interaktionsmodus sein kann, denn ein Turn hat hinsichtlich der vorangegangenen und der nachfolgenden Interaktionen unterschiedliche Bedeutungen.

relationale Prozesstyp nicht nur dazu dient, zu überprüfen, ob K47 und die anderen Kinder das Problem verstanden haben. Wenn K49, initiiert durch die Fachkraft, eine Antwort formuliert, sorgt dies zudem dafür, dass alle Kinder die gleichen Informationen zu diesem Thema erhalten können. Das heißt, dieses sequenzielle Muster von Interaktionsmodi kontrolliert nicht nur, sondern vermittelt auch das jeweilige Wissen.

Mit dem hier von uns typisierten, aber nicht weiter ausdifferenzierten Lehrprozess werden Informationen etabliert, die die Fachkraft dann nutzt, um auf weitere Konsequenzen von K47s Verhalten hinzuweisen: Mangels Ersatzhose kann sie den entstandenen Schaden nicht beheben, was von ihr und dann von den Kindern mit einem Ausruf des Bedauerns („oh o::h“) kommentiert wird. (Das „oh o::h“ der Fachkraft ist ein konstatierender Turn, der den Ausruf der Kinder auslöst.) Während die anfängliche komplementäre Proposition der Fachkraft nicht eindeutig war und nur andeutete, dass sie sich durch das Verhalten von K47 beeinträchtigt fühlte, gibt uns diese Elaboration der komplementären Proposition einen weiteren Einblick in die Handlungsorientierung der Fachkraft: Man sollte nicht so handeln, dass man anderen einen Schaden zufügt; man sollte solche Folgen zudem antizipieren. Mit ihrer Zwischenkonklusion („Deswegen machen wir sowas auch nicht“) wird dies als Orientierungsschema sowohl K47 als auch den anderen Kindern zugemutet, welche dann mit ihrem Ausruf den Anspruch erheben, der Fachkraft zuzustimmen. Hinsichtlich der Interaktionsmodi ist dieser Teil der Sequenz zunächst durch einen →*komplementär-appellativen Interaktionsmodus* gekennzeichnet, in dem die Fachkraft, wenn auch stillschweigend, von den Kindern verlangt, die möglichen negativen Folgen ihres Handelns für andere zu antizipieren. Dann, mit dem Ausruf der Kinder, der den Appell der Fachkraft validiert, wird in einen *komplementär-konformen Interaktionsmodus* gewechselt. Dieses sequenzielle Muster eines komplementär-appellativen und dann eines komplementär-konformen Interaktionsmodus ist typisch für *proaktive Erziehung* (siehe hierzu ausführlich Kapitel 4).

Um unsere analytische Vorgehensweise trotz der Komplexität, die in der gleichzeitigen konversationsanalytischen Rekonstruktion der Turnfolge und der dokumentarischen Interpretation der Orientierungen sowie der hieran anschließenden sinngenetischen Typisierung von Interaktionsmodi und der relationalen Typisierung sequenzieller Muster steckt, deutlich zu machen, stellen wir sie in Abbildung 2-4 visuell dar.

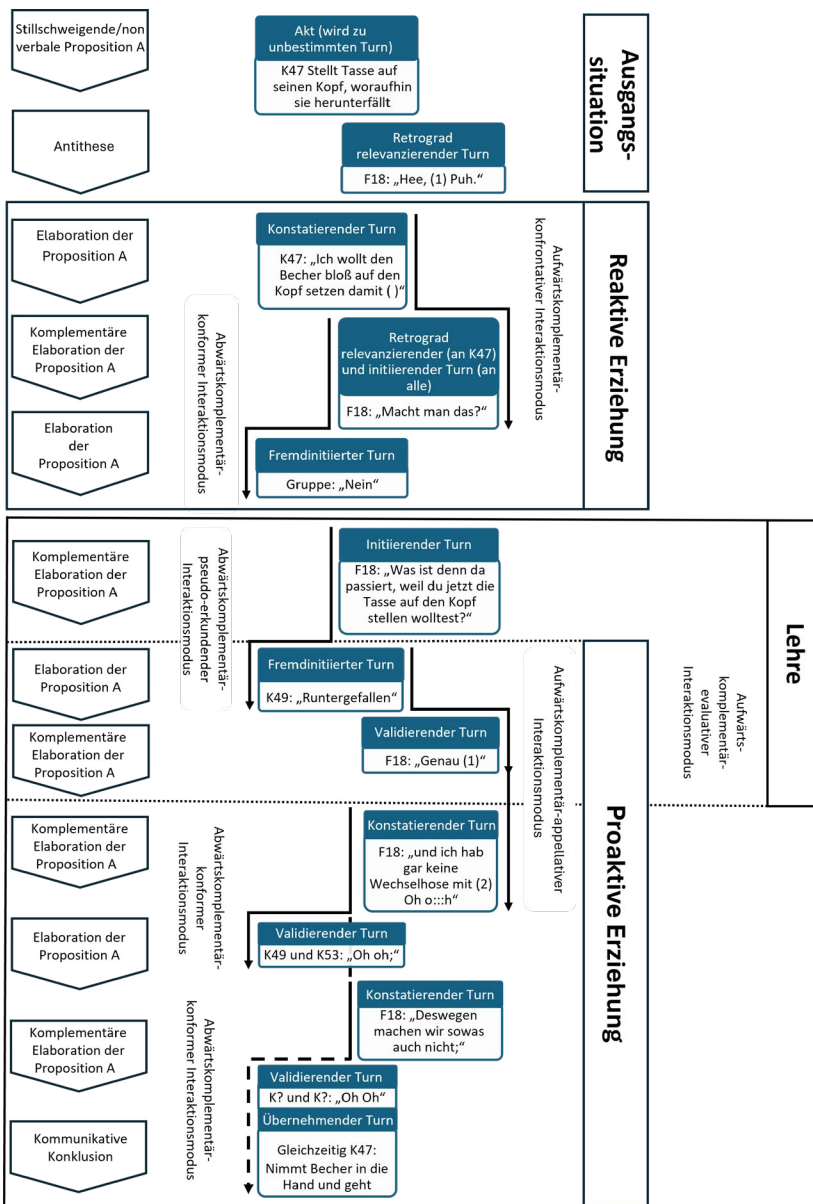


Abbildung 2-4: Turns, Interaktionsmodi und ihre sequenziellen Muster

Die Interaktion des Beispiels #1, die auf einer mittleren Ebene der Abbildung 2-4 zu verfolgen ist, lässt sich mit der von uns weiterentwickelten Methodologie sowohl hinsichtlich der einzelnen Turns als auch der im Turn-Taking entstehenden Interaktionsmodi sowie deren sequenziellen Muster rekonstruieren, wobei schon bei der Charakterisierung der Turns die ihnen unterliegenden

Orientierungen eine wichtige Rolle spielen. Wie diese Orientierungen in der Interaktion zur Geltung kommen, haben wir – auf der unteren Ebene – anhand der Diskursorganisation dieses Beispiels deutlich gemacht. All diese Komponenten unserer empirischen Analyse fließen in die Identifizierung, Unterscheidung und Bezeichnung unterschiedlicher pädagogischer Prozesse (hier: reaktive und proaktive Erziehung und Lehre) ein.

Obwohl die Konzepte der proaktiven und reaktiven Erziehung hier als empirisch gegründete Kategorien (im Sinne von Glaser & Strauss, 1969) entwickelt wurden, wäre dies nicht möglich gewesen ohne einen grundlagentheoretisch fundierten Begriff von Erziehung im Allgemeinen, die wir als nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Orientierungen (d. h. von Handlungsweisen, die habituiert werden sollen) durch die Erziehenden bei den Zu-Erziehenden definieren (siehe auch Kapitel 1). Dieses Konzept ist klar abgegrenzt vom Lehren, das wir theoretisch als Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten an andere definieren (siehe dazu näher Kapitel 7).

Wenn wir uns schließlich wieder dem Beispiel #2 zuwenden, so entdecken wir noch ein weiteres sequenzielles Muster von Interaktionsmodi, das auf das hinweist, was wir als *prozedurale Führung* bezeichnen wollen. Führung entfaltet sich – per definitionem – in jenen „kritischen Momenten“, die durch „kontingente Handlungsoptionen“ gekennzeichnet sind und auf diese Weise Akteur*innen irritieren (Muster et al., 2020, S. 295). Die Situation, in der alle Kinder und ihre Fachkraft im Morgenkreis stehen, ist ein solcher Moment, in dem der weitere Verlauf, nämlich welches Lied gesungen werden soll, unklar ist und die Fachkraft daraufhin einen „Führungsanspruch“ erhebt, für den „Einflussmittel“ – vor allem ihr asymmetrisches Verhältnis zu den Kindern – „mobilisiert werden“ (ebd., S. 294). Indem die Kinder anschließend auf die Frage der Fachkraft antworten und ein Lied vorschlagen, das gesungen werden soll, „folgen“ sie „diesem Führungsanspruch“ (ebd.). Ein genauerer Blick auf das sequenzielle Muster der Interaktionsmodi ermöglicht es jedoch, die spezifische Form der prozeduralen Führung zu identifizieren.

Die Interaktionsdynamik dieses Teils von Beispiel #2 scheint – auf den ersten Blick – eine ähnliche Struktur wie das Lehren zu haben: Auf einen selbstinitiierten und initiiierenden Turn folgen ein fremdinitiiert und dann validierende Turns. Allerdings sind die Orientierungen, die diesen Turns zugrunde liegen, ganz andere. Zunächst einmal bestehen die Turns aus einer Kombination von echter (und nicht Pseudo-)Frage und Antwort. Die Art und Weise, wie die Frage von F18 gestellt wird, zeigt, dass es für sie und die Kinder selbstverständlich ist, ein „Morgenlied“ zu singen und mehr als ein solches Lied zu kennen. Der letztgenannte Punkt verursacht die Unsicherheit, die die Möglichkeit und das Bedürfnis nach Führung schafft. Die Fachkraft übernimmt jedoch nicht die Führung, indem sie diese explizit für sich beansprucht und sich für ein Lied entscheidet. Vielmehr inszeniert

sie ihren Führungsanspruch performativ, indem sie einfach nach Vorschlägen fragt. Dies und die darauffolgenden Vorschläge der Kinder stellen einen →*abwärtskomplementär-erkundenden Interaktionsmodus* dar. Der Führungsprozess wird jedoch erst durch den nachfolgenden Interaktionsmodus vervollständigt: Der Vorschlag von K40 („Halli Hallo“) wird von K50 und der Fachkraft bewertet und von letzterer in eine Entscheidung umgesetzt. Dieser →*aufwärtskomplementär-entscheidende Interaktionsmodus*, der auf einen abwärtskomplementär-erkundenden Interaktionsmodus folgt, konstituiert die spezifische Form der *prozeduralen* Führung (siehe hierzu auch Amling et al., 2022; Mazzarisi, 2025; und Kapitel 12 dieses Buchs).

Wie sich in diesen Beispielen für die Entwicklung relationaler Prozessstypen bereits andeutet, geht es in unserer Untersuchung nicht darum, herauszufinden, welche spezifischen Varianten von Erziehung oder anderen pädagogischen und pädagogisch relevanten Grundprozessen für diese oder jene Art von Kindertagesstätte charakteristisch sind. Eine solche soziogenetische Typenbildung (Bohnsack, 2021, S. 154 ff.) hätte ein weitaus breiteres Sample – und wesentlich mehr Zeit für die Auswertung des empirischen Materials – nötig gemacht. Unser Anliegen war es vielmehr, grundlegende Prozessstrukturen von Erziehung (und anderen Grundprozessen) empirisch herauszuarbeiten, die sich über unterschiedliche Kindertagesstätten hinweg finden lassen. Zu diesem Zweck war es sinnvoll, möglichst kontrastive Kindertagesstätten heranzuziehen, in unserem Fall: ländlich gelegene ebenso wie urban situierte, inklusionsorientierte ebenso wie Kindertagesstätten ohne derartige, dezidierte Ambitionen. Selbstverständlich ließen sich diese Kontraste noch erweitern, doch sind wir davon überzeugt, schon mit diesem Sample ein Gros möglicher und immer wieder von den Akteur*innen – Fachkräften wie Kindern – reproduzierter Prozessstrukturen der Erziehung identifiziert zu haben.

Auf diese Weise Gemeinsamkeiten empirisch aufzuzeigen, die sich über unterschiedliche Fälle hinweg zeigen lassen, ist zwar für die Generalisierung der Ergebnisse rekonstruktiver Forschung wichtig. Im Sinne der Dokumentarischen Methode ist diese Generalisierung aber erst dann wirklich möglich, wenn auch die Grenzen der relationalen Typen von Erziehungsprozessen, die wir über verschiedene Kindertagesstätten hinweg herausgearbeitet haben, identifiziert werden können, wenn man also empirisch aufzeigen kann, wie weit die von uns entwickelten Typen und Typologien reichen und wie sie in anderen Kontexten (etwa: weiteren Kindertagesstätten mit anderen pädagogischen Konzeptionen, anderen pädagogischen Einrichtungen oder auch anderen Gesellschaften) modifiziert werden (Bohnsack, 2021, S. 204 f.).

Ausblick

In unserer empirischen Untersuchung haben wir alle ausgewählten Passagen einer formulierenden und reflektierenden Interpretation unterzogen. Insbesondere der Variationsreichtum an Erziehungsprozessen ließ sich mit einer hieran anschließenden sinngenetischen und relationalen Typenbildung, die die sequenziellen Muster typischer Interaktionsmodi in den Blick nimmt, herausarbeiten. Aufgrund der späten Erhebung in der Berliner Kindertagesstätte haben wir diese in die eigentliche *Entwicklung* der relationalen Typologie nicht einbeziehen können; wohl aber können wir an vielen Beispielen zeigen, dass sich die entsprechenden sequenziellen Muster von Interaktionsmodi auch in der Berliner Kindertagesstätte finden und zur Stärkung der schon von uns entwickelten Typologie heranziehen lassen.

Unsere empirischen Analysen gehen aber über dieses typengenerierende Interesse an Varianten von Erziehung hinaus. Ohne dass wir hier notwendigerweise immer auf *typische* sequenzielle Muster verweisen können, werden wir in mehreren Kapiteln auch spezifische Aspekte dieser Erziehungsprozesse – wie etwa ihre Nachhaltigkeit, Öffentlichkeit und Sanktionsbewehrtheit – empirisch herausarbeiten. Zudem gilt es, Erziehung empirisch wie theoretisch von anderen pädagogischen oder pädagogisch relevanten Grundprozessen wie Lehre, Sozialisation oder Sorge abzugrenzen.

Demgegenüber haben wir es uns in unserer Untersuchung dezidiert nicht zur Aufgabe gemacht, Erziehung oder andere Grundprozesse bzw. die Interaktionen, in denen sie zu finden sind, zu bewerten. Gerade für die empirisch-rekonstruktive Forschungshaltung ist eine solche „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Mannheim, 1980, S. 88), also die Hintanstellung etwa der Frage, ob im ethischen Sinne ‚richtig‘ gehandelt wurde, notwendig. Dass wir uns solcher Bewertungen enthalten, ermöglicht es den Leser*innen wiederum, die von uns rekonstruierten Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern selbst zu beurteilen.

Abschließend noch ein Wort zur Lektüre unserer Untersuchung: Da wir uns des abstrakten Charakters unserer methodologischen Terminologie (Stichwort: „komplementär-konfrontativer Interaktionsmodus“) bewusst sind, haben wir sie in den nun folgenden Kapiteln nicht nur möglichst sparsam verwendet. Wo es uns dennoch darauf ankam, dass wir bestimmte empirische Phänomene methodisch kontrolliert aufzeigen können, haben wir zudem die entsprechenden Absätze und Abschnitte – wie in der Einleitung erwähnt und in diesem Kapitel praktiziert – mit einer vertikalen Linie gekennzeichnet, sodass sie gegebenenfalls übersprungen werden können.

Literatur

- Amling, S., Dehnavi, M. & Nohl, A.-M. (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (2), 207–226.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., Martens, M. & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 299–328). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 299–328. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70913>.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (S. 241–270). Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: utb.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: utb.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: utb.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Collins, H. (2007). Bicycling on the moon: Collective tacit knowledge and somatic-limit tacit knowledge. *Organization Studies*, 28 (2), 257–262.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1969). *Grounded Theory*. New Brunswick: Aldine.
- Gosen, M. N., Berenst, J. & Gloppe, K. de (2015). Problem-solving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse*, 6 (3), 175–197.
- King, S. E. & Dockrell, J. E. (2016). Investigating affordance of opportunity for young children's language interactions in a nursery setting. *Journal of Early Childhood Research*, 14 (4), 351–369.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In Ders. *Wissenssoziologie* (S. 91–154). Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72–90.
- Mazzarisi, M. (2025). *Relationen zwischen Führung und Erziehung in der Fachkraft-Kind-Interaktion an Kindertagesstätten*. Dissertationsschrift an der Helmut Schmidt Universität, Hamburg.
- Mead, G. H. (1948). *Mind, Self, and Society*. Chicago u. London: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1980). *Gesammelte Aufsätze. Bd. 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1987). *Gesammelte Aufsätze. Bd. 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1991). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T. & Koepp, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In C. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285–305) Wiesbaden: Springer VS.

- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45–72). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2020). Prozessanalytische und relationale Typenbildung in der rekonstruktiven Bildungs- und Lernforschung. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 49–64). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2022). *Politische Sozialisation, Protest und Populismus – Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2023). Zur impliziten Pädagogik des NDR-Podcasts „Coronavirus-Update“. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie* (S. 255–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2025). Das Pädagogische professionalisierter Interaktionen – Zur Kritik der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00486-5>.
- Nohl, A.-M., Dehnavi, M. & Amling, S. (2021). Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 4/2021* (S. 77–101). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis*. Ambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Schütze, F. (1980). Interaktionspostulate – am Beispiel literarischer Texte. In E. W. B. Hess-Lüttich (Hrsg.), *Literatur und Konversation* (S. 72–94). Wiesbaden: Athenaion.

3 Sorgen als Basis des Erziehens in der Kindertagesstätte

Am Anfang steht nicht →Erziehung, sondern →Sorge. Schon das Beispiel, das wir zu Beginn dieses Buches genutzt haben, zeigt: Die pädagogische Fachkraft ermutigt zwar ältere Kinder, sich den Tee selbst einzuschenken; für alle anderen, hilfsbedürftigen Kinder übernimmt aber sie diese Aufgabe. Wir möchten uns im vorliegenden Kapitel dieser basalen Prozessstruktur des Sorgens widmen und ihr Verhältnis zum Erziehen erörtern. Denn es ist, wie wir zeigen werden, eine diffizile Angelegenheit, in der Kindertagesstätte situativ zwischen Sorge- und erziehungsbedürftigen Kindern zu unterscheiden und jedem die angemessene Zuwendung zukommen zu lassen. Deshalb gehen wir nicht nur auf das Sorgen ein, sondern auch auf die Frage, wie es mit dem Erziehen als interaktionaler Praxis verknüpft ist.

In der einschlägigen Fachdiskussion wird das Sorgen in Kindertagesstätten oftmals synonym mit deren Betreuungsauftrag verwendet. So heißt es etwa in einem einflussreichen Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim zuständigen Bundesministerium: „Der Begriff Betreuung umschreibt die umfassende Sorge für das leibliche und seelische Wohl bzw. Wohlbefinden der Kinder. Betreuung umfasst Pflege und Gesundheitsfürsorge, aber auch emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung“ (BMFSJ, 2008, S. 9). Indem hier der eine Begriff mit dem anderen ‚erklärt‘ wird, wird allerdings das zugrundeliegende Phänomen kaum weiter aufgeschlüsselt. Auch die meisten Beiträge eines einschlägigen Sammelbandes setzen Betreuung mit Sorge synonym (Bilgi et al., 2021). Theoretisch untermauert und differenziert wird dies durch Farrenberg und Schulz, die von „Betreuung als institutionalisierter Sorge“ (2021, S. 40) sprechen.

Es verwundert denn auch nicht, dass der Begriff der Betreuung in den einschlägigen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussionen ein „definitorisches Schattendasein“ fristet (Farrenberg & Schulz, 2021, S. 27) und – wie die Herausgeber*innen des erwähnten Sammelbandes konstatieren – theoretisch „unterbestimmt“ ist (Bilgi et al., 2021, S. 7; siehe auch Holztrattner, 2023, S. 6). Wir ziehen in unserer Untersuchung daher den Begriff der Sorge jenem der Betreuung vor, allzumal wir auf diese Weise auch an den Sorge- und Care-Diskurs der Erziehungs- und Sozialwissenschaften anknüpfen können.²³

23 Zu einer Verhältnisbestimmung von Betreuung und Sorge, die diese nicht synonym setzt, gleichwohl aber aufeinander bezieht, siehe Nohl, 2024.

Mit Sorge kann zwar auch eine übergreifende (pädagogische) Haltung bezeichnet werden (siehe etwa Nittel, 2011; Noddings, 1999, S. 205; Tronto, 1993, S. 104). Gemeint ist damit, dass die Handlungen von pädagogischen Akteur*innen durch eine umfassende Sorge für ihre Adressat*innen getragen werden. Wir indes verstehen Sorge als eine spezifische Reaktion auf existenzielle „Situationen der Bedürftigkeit“ (Senghaas-Knobloch, 2008, S. 222), die dazu dient, einer der Hilfe bedürftigen Person kurzfristige Unterstützung zu gewähren. Obwohl diese Unterstützung situationsbezogen ist, können, wenn denn solche Situationen – wie in der Kindertagesstätte – immer wieder aufkommen, aus den so entstehenden Interaktionen „langfristige Beziehungen entstehen“, die „oft asymmetrisch strukturiert sind“ (Althans et al., 2016, S. 53). Charakteristisch für solche asymmetrischen Beziehungen zwischen Sorgenden und Umsorgten ist nicht unbedingt die ständige Praxis des Sorgens. Vielmehr kommt es darauf an, dauerhaft zum Sorgen bereit zu sein (und dies auch zu signalisieren).²⁴

Zu derartigen Praktiken des Sorgens in Kindertagesstätten finden sich durchaus empirische Untersuchungen, auch wenn diese den Sorgebegriff nicht notwendigerweise in den Fokus rücken. So rekonstruieren Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017) Situationen des Essens und Fütterns, wobei sie die Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kleinkindern in das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellen. Engel et al. (2022) befassen sich demgegenüber mit der Frage, wie Kinder unter drei Jahren füreinander sorgen.

Während Erziehung, aber auch →Lehre und →Bildung, auf dauerhafte Veränderungen der Adressat*innen zielen, ist die Sorge auf die „Lösung eines Handlungsproblems unter situativer Wahrung der bestehenden Orientierungs-, Wissens- und Könnensstrukturen der beteiligten Akteur*innen“ (Amling et al., 2021, S. 221) gerichtet. Sorge greift in solchen Momenten, in denen eine Hilfsbedürftigkeit eines Kindes besteht und in denen, erstens, etwas nicht gekannt oder nicht gewusst wird. Sie tritt, zweitens, „dann auf, wenn sich den Adressat*innen (noch) nicht die für die Bewältigung des Handlungsproblems notwendigen Orientierungen zumuten oder das entsprechende Wissen oder Können vermitteln lassen“ (ebd.) bzw. die pädagogischen Fachkräfte dies als derzeit unmöglich einschätzen. Gerade weil Sorge einerseits auf noch zu erwerbendes Wissen und Können sowie anzueignende →Orientierungen der Kinder verweist, andererseits aber deren pädagogischer Vermittlung vorgreift und sie – zumindest für den Moment – unnötig macht, sprechen wir von Sorge als einer „prä-pädagogischen Prozessstruktur“ (ebd.).²⁵

24 Diese asymmetrische Beziehung birgt in sich gleichwohl die Gefahren des Adultismus.

25 An dieser Stelle ist anzumerken, dass wir gleichwohl nicht davon ausgehen, dass alles Wissen und Können von allen Kindern gleichermaßen erworben wird bzw. werden kann.

Sorge hat aber – und dies werden wir im vorliegenden Kapitel zeigen – eine eminent pädagogische Relevanz. Denn die Praxis des Sorgens – und die Gewährleistung, dass diese Praxis, sobald und soweit nötig, auch zur Performanz kommt – garantieren eine Dauerhaftigkeit der sozialen Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, die auch durch erzieherische Orientierungszumutungen oder gar negative Sanktionen letztlich nicht infrage gestellt wird (Nohl, 2020). Diese umfassende Gewährleistung von Sorge, wo und soweit sie nötig ist, und die hierdurch konstituierte asymmetrische Beziehung ermöglichen es den pädagogischen Fachkräften, Kindern Orientierungen zuzumuten.²⁶

Die pädagogische Relevanz der Sorge liegt jedoch auch darin, dass es der Bildung, Lehre und Erziehung abträglich wäre, würde für Kinder immer dann gesorgt, wenn sie etwas nicht können, wissen oder wollen. Wie unsere empirische Untersuchung zeigt, haben die pädagogischen Fachkräfte auch im Blick, wann die Kinder etwas lernen oder sich neue Orientierungen zu eigen machen können und sollten, anstatt auf Sorge zu warten. Denn die Paradoxien (Drieschner, 2021), die sich aus der gleichzeitigen Möglichkeit von Sorge und Erziehung, aber der zugleich gegebenen Notwendigkeit, eine von beiden Optionen zu realisieren, ergeben, führen zu einer komplexen Lage, in der sich die Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und (Klein-)Kindern entfalten. Wir untersuchen daher in diesem Kapitel empirisch, wie es in Kindertagesstätten zu Sorgepraktiken kommt, wie sie eingeleitet werden, wie pädagogische Fachkräfte für Kinder sorgen, und – das ist ganz zentral – wie sich Sorge- mit Erziehungspraktiken verschränken.

In der Art und Weise, wie wir unsere empirischen Befunde zum Verhältnis von Sorge und Erziehung darlegen, möchten wir auch exemplarisch aufzeigen, wie wir empirisch vorgehen. Wie in Kapitel 2 dargelegt, beruhen unsere Rekonstruktionen auf der Analyse einzelner Sequenzen von Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. Hierbei identifizieren und typisieren wir →Interaktionsmodi und deren sequenzielle Kopplung, um auf diese Weise Spezifika pädagogisch relevanter Grundprozesse aufzudecken. Diese Grundprozesse – hier vor allem Erziehung und Sorge – unterscheiden wir zunächst zwar theoretisch-begrifflich. Innerhalb der jeweiligen theoretisch definierten Grenzen des Phänomenbereichs haben wir dann aber empirisch rekonstruiert, wie spezifische Interaktionsmodi und ihre sequenzielle Kopplung Sorge- bzw. Erziehungspraktiken konstituieren. Um diese empirische Vorgehensweise nachvollziehbar zu machen, legen wir unsere Typenbildung zu den (Kopplungen von) Interaktionsmodi ausgehend von einzelnen empirischen Sequenzen dar.

26 Wie Dietrich und Stieve (2022, S. 46 f.) zeigen, gilt Sorge nicht nur in aktuellen Studien zur Qualität von Frühpädagogik, sondern schon bereits bei Pestalozzi als Bedingung *sine qua non* für Bildungs- und Erziehungsprozesse.

Die Prozessstruktur des Sorgens

Im Unterschied zum Erziehen, das wir in diesem Buch in vielen verschiedenen Facetten herausarbeiten werden, erscheint das Sorgen als ein recht einfacher Grundprozess, der in seinem Kern aus einem einzigen Interaktionsmodus besteht. Wir werden diesen zunächst rekonstruieren, bevor wir uns damit beschäftigen, wie dieses Sorgen in andere Interaktionen, und zwar nicht nur in Erziehung, eingebunden ist. Schon in dem Beispiel, das wir zu Beginn unseres Buches (und erneut in Kapitel 2) herangezogen haben, dokumentiert sich – wie erwähnt – neben Erziehung auch Sorge:

#1: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:01:32

K53 stellt sich vor das Tischchen, auf dem Trinkbecher und Getränke stehen. Es schenkt sich aber nicht selbst ein. Vielmehr ist es F18, die zunächst mit der linken Hand einen Becher ergreift und ihn dann, die Teekanne in der rechten Hand führend, befüllt und K53 überreicht. K53 nimmt ihn entgegen.

Wenn die pädagogische Fachkraft (F18) hier den Tee einschenkt und den gefüllten Becher dem kleinen Kind in die Hand drückt, dann haben wir es mit einem *→bereitstellenden Turn* zu tun, auf den ein *→akzeptierender Turn* des Kindes (K53) folgt. Eine ähnliche Abfolge von Turns findet sich auch in weiteren Beispielen:

#3: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:15:03

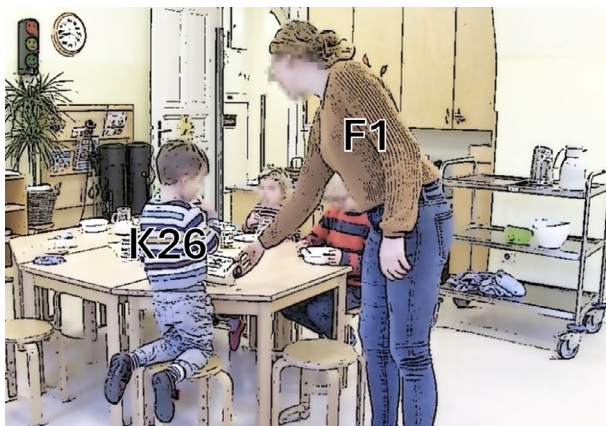


Abbildung 3-1: F1 reicht K26 die Brotbox mit geöffneten Klammern.

Es ist 8:43 Uhr in der Hamburger Kindertagesstätte, einige Kinder sitzen am Tisch in der Mitte des Raumes und frühstücken, zwei Kinder sitzen in der Sitzsackecke, weitere laufen in den Raum hinein oder aus ihm heraus. Währenddessen ist F1 sowohl mit der Bereitstellung von Tee, Bechern und Tellern als auch damit beschäftigt,

Nachfragen und Bitten der Kinder Rechnung zu tragen. F1 nimmt die Brotbox von K26, das erkennbar Schwierigkeiten damit hat, sie zu öffnen, öffnet deren Klammern und reicht sie dem Kind, das sie entgegennimmt (Abb. 3-1).

Welche Interaktionen sich im Vorlauf von Sorgepraktiken entfalten können, werden wir im Zuge dieses Kapitels noch näher erläutern; an dieser Stelle betrachten wir nur jene kurze Interaktion, in der F1 die Brotbox öffnet und sie dem Kind reicht, das sie daraufhin entgegennimmt. Dass wir bei dem, was die pädagogische Fachkraft tut, von einem bereitstellenden Turn sprechen, liegt daran, dass der wesentliche Sinngehalt dieses Turns nicht darin liegt, das Gegenüber zu irgendetwas zu veranlassen oder ihm eine Gelegenheit zu geben, selbst einen Turn zu setzen (wie wir es noch oft bei den Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern sehen werden). Auch wenn dieser initiiierende Charakter des ersten Turns nicht völlig zu leugnen ist, geht es in ihm doch vor allem darum, etwas dem Kind zu geben, das es nicht selbst besorgen, sondern nur akzeptieren (oder zurückweisen) kann. Dieselben Turns dokumentieren sich auch in einer →Interaktionssequenz, die wir in der Berliner Kindertagesstätte videografiert haben:

#4: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:23:53



Abbildung 3-2: F13 schmiert das Brot von K61.

Die Kinder sitzen am Frühstückstisch, zwei pädagogische Fachkräfte sitzen, leicht nach hinten versetzt, bei ihnen. F13 schaut K61 zu, das sich einen Brotaufstrich mit einem Messer fertig ist, sagt F13: „So, darf ich jetzt?“ und beugt sich über K61, wobei sie den linken Arm um das Kind herumführt und auf diese Weise die linke Hand von K61, das den Teller festhält, ebenso wie letzteren festhält, während ihre rechte Hand das Messer und die rechte Hand von K61 ergreift. Nun verteilt sie den Brotaufstrich zügig auf dem Brot, begleitet von den Worten „So schmieren wir überall etwas hin,“ (Abb. 3-2). Dann lässt sie die Hände von K61, den Teller und das Messer los und bewegt sich auf ihrem Rollhocker nach hinten, von K61 weg. K61 wiederum nimmt nun das Brot in die Hand und beginnt zu essen.

Auch hier betrachten wir wieder nur das Kernelement des Sorgens und lassen dessen Vorlauf außer Betracht. Wie schon in den Beispielen #1 und #3 folgt auf den bereitstellenden Turn der pädagogischen Fachkraft F13 der akzeptierende Turn von K61, der schließlich sein Brot isst.

Es geht beim Sorgen, wie in den drei aufgeführten Beispielen zum Sorgen aufgrund von fehlenden individuellen Kompetenzen deutlich wird, um Handlungspraktiken, die die Kinder in diesem Moment nicht können, für die ihnen also die nötigen individuellen Kompetenzen fehlen. Genauer gesagt, geht es um das von den Fachkräften antizipierte oder von den Kindern indizierte Fehlen solcher Kompetenzen. Doch handelt es sich hierbei nicht immer um Probleme im Bereich des *nonverbalen bzw. korporierten Handelns*. Bei einem Kind, das noch unter drei Jahren und in der Eingewöhnungsphase ist, konnten wir auch ein Sorgen in Bezug auf das *verbale Handeln* beobachten. Eines von mehreren Beispielen möchten wir kurz besprechen:

#5: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 5, 00:51:36

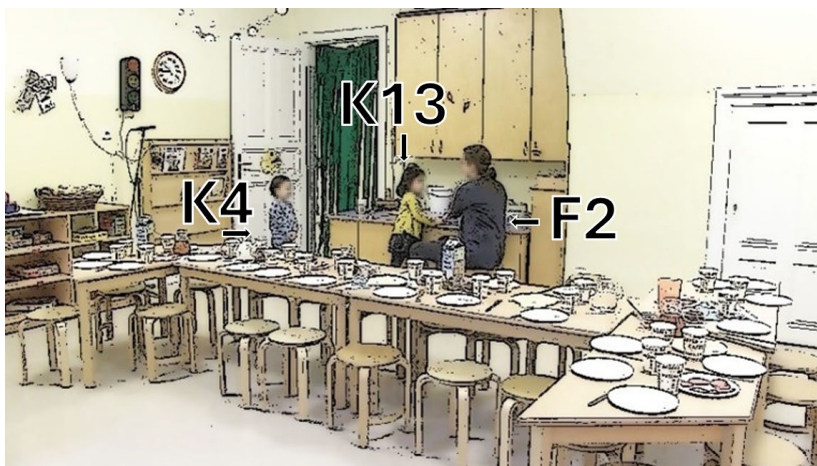


Abbildung 3-3: F2 nimmt mit K4 Blickkontakt auf.

Fünf Tische sind im Raum so in Position gebracht, dass sie in ihrer Gesamtformation einen großen Tisch bilden, an dem alle Kinder, die gefilmt werden dürfen, Platz haben werden. Der Tisch ist für das Frühstück fertig eingedeckt. F2 und K13 bereiten nur noch gemeinsam die Weintrauben fürs Frühstück vor, indem sie die Trauben von ihrer Rispe trennen und diese in Schälchen legen, welche K13 auf den Tisch stellt. K4 ist keine zwei Minuten vor Beginn dieser Sequenz von seinem Vater gebracht worden und steht seitdem im Raum zwischen der Eingangstür, der Küchenzeile und dem eingedeckten Tisch und sieht F2 und K13 interessiert zu.

F2 nimmt Blickkontakt mit K4 auf, das sie daraufhin anlächelt (Abb. 3-3). Sodann spricht F2 das Kind an: „Möchtest Du auch mithelfen?“ K4 nickt deutlich und macht, breit lächelnd, mit dem rechten Bein einen Schritt auf F2 zu. In der Folge wird K4, nachdem es sich die Hände gewaschen hat, beim Decken des Frühstückstisches mithelfen.

Die pädagogische Fachkraft antizipiert hier, ausgehend von K4s aufmerksamen Interesse für die Vorbereitungen zum Frühstück, dessen Wunsch, mitzuhelfen. Zugleich geht sie offenbar (wohl auf der Basis vorangegangener Erfahrungen) davon aus, dass K4 diesen Wunsch (aus welchen Gründen auch immer) nicht verbal artikulieren kann. Dies führt zu dem bereitstellenden Turn, in dem F2 den antizipierten Wunsch von K4 verbalisiert, woraufhin dann K4 dadurch, dass es lächelt und auf F2 zugeht, signalisiert, dass es diese Verbalisierung seines Wunsches akzeptiert. Es handelt sich hier also nicht nur um eine einfache Frage-Antwort-Paarsequenz, sondern vor allem um eine Interaktionspraxis der Sorge, hilft doch F2 mittels ihrer Frage K4, sein Interesse auszudrücken. Wir werden im Verlauf dieses Kapitels ein zweites Beispiel für diese Art von Sorge diskutieren.

Eine weitere Möglichkeit des Sorgens entsteht im von uns analysierten Alltag der Kindertagesstätten dort, wo den Kindern zwar nicht notwendigerweise die individuellen Kompetenzen fehlen, um bestimmte Aufgaben zu erledigen, wo die pädagogischen Fachkräfte ihnen aber nicht zutrauen, in der für die Organisation des Kita-Alltags angemessenen Weise zu handeln. Dies ist – wie wir in den drei Kindertagesstätten beobachten konnten – zum Beispiel beim Austeilen des Mittagessens der Fall.

#6: Sächsische Kindertagesstätte, Tag 1, Clip 3, 04:22:12

Viele Kinder sitzen bereits an ihren Tischen vor leeren Suppentellern, einige Kinder laufen noch herum. F6 kommt mit einem großen Topf Suppe in den Raum und geht zum Tisch von K35 und K36, auf dessen Mitte sie ihn abstellt. Sie nimmt den Teller von K35 in die linke Hand und schaut es fragend an. Seine zögerliche Antwort „wenig“ reformuliert sie mit „Du möchtest heute wenig“ und schöpft ihm eine Kelle ein. K35 nimmt den Teller entgegen. Dann streckt K36 seinen Teller F6 entgegen, die ihm eine Kelle einschenkt, worauf K36 den Teller in die Hand nimmt und auf dem Tisch abstellt.

Sicherlich könnten sich K35 und K36 auch selbst Suppe nehmen. Doch offenbar ist F6 der Ansicht, dass sie dies nicht so bewerkstelligen werden, wie es den Erfordernissen dieses Moments entspricht. Gleich ob sie ihnen nicht zutraut, sich eine angemessene Portion zu nehmen, oder ob sie in Zweifel darüber ist, ob die beiden ihre Aufgabe schnell genug erledigen werden, damit auch die anderen Kinder noch warme Suppe erhalten, sieht sie sich offenbar veranlasst, dies in

bereitstellenden Turns selbst zu übernehmen, was von K35 und K36 in akzeptierenden Turns auch so goutiert wird. Wir haben es hier mit *organisationaler Sorge* zu tun.

Deutlich wird in diesem Beispiel, dass die existenzielle Situation der Bedürftigkeit sich nicht allein aus den jeweiligen Fähigkeiten des Kindes ergibt, sondern immer im Kontext der jeweiligen Anforderungsstruktur zu sehen ist bzw. präziser: von den pädagogischen Fachkräften eingeschätzt wird. Sobald sie die Kinder als diesen Anforderungsstrukturen nicht gewachsen wahrnehmen, kommt es zu Sorgepraktiken.²⁷

Gleich ob es sich um organisationale Sorge oder um eher individuelle existenzielle Situationen der Bedürftigkeit handelt, ist das Kernelement der Sorge stets auf dieselbe Weise strukturiert. Wir haben diese Abfolge von bereitstellendem und akzeptierendem Turn als *→abwärtskomplementär-akzeptierenden Interaktionsmodus* bezeichnet. Er ist abwärtskomplementär, insofern es die pädagogische Fachkraft ist, die innerhalb der asymmetrischen Rollenbeziehung den ersten, bereitstellenden Turn setzt, auf den dann, aus der in der asymmetrischen Beziehung untergeordneten Position heraus, das Kind den zweiten, akzeptierenden Turn setzt. Da interaktionslogisch der Sinn des ersten Turns immer erst mit dem darauffolgenden Turn festgelegt wird, ziehen wir für die Bezeichnung des Interaktionsmodus zudem den Orientierungsgehalt, der dem zweiten Turn unterliegt – hier: das Akzeptieren des Bereitgestellten – heran.

Wie sich bereits in den Beispielen andeutete, ist der für das Sorgen typische Interaktionsmodus jedoch nicht isoliert von den vorangegangenen (und natürlich auch den nachfolgenden) Interaktionen zu betrachten. Vielmehr ergeben sich spannende Einsichten in die Komplexität des Sorgens – u. a. in seine Verknüpfung mit dem Erziehen –, wenn man seinen interaktionalen Kontext beachtet. Eine Beispielsequenz, die sich in ganz besonderer Weise hierfür eignet, möchten wir nun, zunächst reduziert auf das Kernelement des Sorgens, einführen:

#7: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:10:10

F1 rollt auf ihrem Stuhl zur Küchenzeile, holt ein Messer und gibt es, versehen mit den Worten „bitte schön“, K6, das es entgegennimmt und sich seinem Frühstück zuwendet.

27 Diese Anforderungsstrukturen erscheinen in unseren empirischen Analysen zwar als gegeben, werden aber sozial hergestellt, wobei personelle und finanzielle Ressourcen der Kindertagesstätte, organisatorische Strukturen und dinglich-materielle Aspekte eine wichtige Rolle spielen.

Hier folgt also wieder auf den bereitstellenden ein akzeptierender Turn. Absichtlich haben wir für dieses Beispiel den Kontext, vor allem den Vorlauf dieser sorgenden Interaktion, nicht angegeben. Denn wir möchten in diesem Kapitel zeigen, wie sich der Sinn dieser Interaktion allmählich dadurch modifiziert, dass sukzessive weitere Turns, die dem Geben und Entgegennehmen des Messers vorangehen, in unser Blickfeld geraten.

Erfolgreiches Bitten um Sorge

Wie kommt es überhaupt zur Sorge? Betrachten wir zur Beantwortung dieser Frage die Interaktion, die sich unmittelbar vor dem bereitstellenden Turn der Fachkraft und dem akzeptierenden Turn des Kindes entfaltet. Wir gehen dazu zunächst auf das Beispiel #7 ein, um daraufhin an einem weiteren Beispiel deutlich zu machen, dass es hier nicht um einen Einzelfall, sondern um eine typische Interaktionsform geht.

#7: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:10:06



Abbildung 3-4: F1 reicht K6 ein Messer.

K6 und K28 sitzen am Frühstückstisch, vor K6 liegt ein Teller, K28 isst Müsli aus einer Plastischale. K6 hat sich zu F1, die hinter ihm auf einem drehbaren Rollhocker sitzt und ein Notizbuch in den Händen hält, umgewandt. K6 sagt zu ihr: „F1 kannst Du mich mir bis- bitte ein Messer geben“. Daraufhin entgegnet F1: „aber klar doch“, rollt auf ihrem Stuhl zur Küchenzeile, holt ein Messer und gibt es, versehen mit den Worten „bitte schön“, K6, das es entgegennimmt und sich seinem Frühstück zuwendet (Abb. 3-4).

Wie wir noch zeigen werden, sind es im Alltag der Kindertagesstätten ansonsten meistens die pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder zu etwas auffordern; hier aber ist es umgekehrt: In einem *→initiiierenden Turn* bittet K6 die pädagogische

Fachkraft um etwas, die daraufhin *fremdinitiiert* und *konform* reagiert. Hatten wir zuvor noch den Interaktionsbeitrag von F1 (das Übergeben des Messers zusammen mit dem „bitte schön“) als bereitstellenden Turn bezeichnet, so erscheint derselbe Interaktionsbeitrag im Kontext der vorangegangenen Interaktion nun als fremdinitiiertes Turn. Deutlich wird hier, dass Interaktionsbeiträge →polyvalent sind: Sie haben in Bezug auf vorangegangene Turns eine andere Bedeutung als in Bezug auf die ihnen nachfolgenden Turns.

Gerade weil F1 in ihrem fremdinitiierten Turn ja der Bitte von K6 Folge leistet, also konform handelt, sprechen wir hier von einem →*aufwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus*. In den meisten Fällen wird von den Kindern ein konformes Handeln verlangt, insbesondere dort, wo ihnen Orientierungen zugemutet werden (s. u.). Hier aber ist es die pädagogische Fachkraft, die, fremdinitiiert, konform zur Erwartung des Kindes agiert. Eine ähnliche Interaktion findet sich am Mittagstisch in der Berliner Kindertagesstätte:

#8: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 03:21:00

Die Kinder sitzen an ihren Tischen und tun sich das Mittagessen auf. F10 geht zum Tisch von K72 und setzt sich neben es auf einen Drehhocker. K72, das zuvor vergeblich versucht hatte, Kartoffeln aus der Schüssel zu holen, streckt F10 den großen Löffel, begleitet von einer unverständlichen Äußerung, hin. F10 fragt: „Soll ich Dir helfen?“, woraufhin K72 „ja“ sagt, was die Fachkraft bestätigt. Sie schaufelt ihm zunächst eine Kartoffel auf den Teller. Als sie während der zweiten Portion in der Bewegung verharret, weil sie ein Nebengespräch mit einer Kollegin führt, greift K72 nach ihrer Hand und führt diese zu seinem Teller.

Deutlich werden in dieser Interaktionsfolge zwei Dinge: Erstens ist der initiierende Turn (das Hinhalten des Löffels) nonverbal bzw. korporiert, ohne dass dies zu Verständnisschwierigkeiten bei F10 führen würde, die – ebenso wie F1 im Beispiel #7 – fremdinitiiert und konform reagiert. Zweitens aber wird der initiierende Charakter des Turns von K72 nur durch die sich an ihn anschließende verbale Interaktion zwischen F10 und ihm in seinem Sinn festgelegt und so für uns rekonstruierbar. Wir werden auf die Erkundung der Sorgebedürftigkeit, die sich in dieser verbalen Interaktion dokumentiert, später noch genauer eingehen.

Die Sorgesituationen, die wir bis hierhin untersucht haben, scheinen auf den ersten Blick nicht nur für die empirische Analyse, sondern auch für die Handlungspraktiken der Kinder und pädagogischen Fachkräfte wenig komplex zu sein. Doch muss man sich vor Augen halten, dass das Sorgen seitens der Fachkraft immer auch bedeutet, dass das Kind bestimmte Tätigkeiten nicht übernehmen – und daher auch nicht erlernen – muss. In dem Moment, in dem die Fachkraft für das Wohl des Kindes sorgt, kann sie ihm in dieser Sache nicht zu mehr Können oder neuen Orientierungen verhelfen. Mit diesem Paradoxon zwischen Sorgen

einerseits und Lehren oder Erziehen andererseits (siehe dazu auch Drieschner, 2021) müssen die pädagogischen Fachkräfte tagtäglich umgehen.

Erfolgsloses Bitten um Sorge und Erziehung zur Selbsttätigkeit

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die pädagogischen Fachkräfte bisweilen Sorge verweigern. Wir möchten im Folgenden eine Szene besprechen, in der sich – wiederum beim Frühstück – zeigt, dass die pädagogische Fachkraft nicht einfach so die Bitte um Sorge zurückweist, sondern das o. g. Paradoxon zwischen Sorgen und Erziehen bearbeitet. Es geht hier also nicht darum, dass die Fachkraft keine Zeit zum Sorgen hätte, sondern sie – dies wird im Beispiel von ihr auch expliziert – keinen Bedarf für das Sorgen sieht:

#9: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:19:13

Zentral im Raum stehen drei Tische zu einem Oktagon angeordnet, an dem K6, K28, K26 und K25 (es verlässt zum Ende den Raum) frühstücken. F1 steht an der Küchenzeile hinter K6 und K28. K1 und K7 sitzen in der hinteren, rechten Ecke des Raumes und lesen. Es entspinnt sich folgender Dialog:

K6: F1 kannst Du mir (.) bitte he::lfen zu schmi::eren, #19:21#

F1: Natürlich (.) was möchtest Du denn draufgeschmiert haben, #19:26#

K6: Butter #19:26#

F1: Die hast Du schon sehr sehr gut selber verteilt. Da brauche ich Dir gar nicht mehr helfen. (.) die ist schon da wo sie sein soll (.) die Butter #19:33#

Die Fachkraft sieht hier offensichtlich keine existenzielle Situation der Bedürftigkeit und hütet sich davor, das Kind über die Maßen zu versorgen. Auf den initiierenden Turn des Kindes folgt daher ein →*divergierender Turn* von F1. Dieser Interaktionsbeitrag der pädagogischen Fachkraft ist aber nicht allein durch die Ablehnung der Bitte von K6 gekennzeichnet; im Sinne eines evaluativen, →*validierenden Turns* bestärkt die Fachkraft das Kind zudem in seinem Tun, indem sie es für das Verschmieren der Butter lobt. Es dokumentiert sich hierin, dass die erfolglose Bitte um Sorge nicht einfach auf eine Weigerung der pädagogischen Fachkraft zurückzuführen ist, sondern von dieser in eine Situation der – wie wir es später nennen werden (siehe Kapitel 5) – →*katalysierenden Erziehung* überführt wird. Die Fachkraft bestärkt K6 in seinem bisherigen Tun und erzieht es auf diese Weise zur Selbsttätigkeit.²⁸

28 In dieser Interaktion wird deutlich, dass der divergierende Turn der Fachkraft, in dem sich eine dem Anliegen von K6 entgegengesetzte Handlungsorientierung dokumentiert, zugleich von komplementären Rollenorientierungen gerahmt wird, innerhalb derer die Fachkraft dann dem Kind zumutet, sein Brot selbst zu schmieren.

Eine ähnliche Interaktionssequenz findet sich auch in der Berliner Kindertagesstätte, wiederum beim Frühstück. Hier ist die Erziehung zur Selbsttätigkeit allerdings proaktiv strukturiert:

#10: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:23:00

F10 hat bereits zwei Kindern angeboten, ihnen Wasser einzuschenken, und dies, nachdem jene eingewilligt haben, auch getan. Als K67 „ich auch Wasser“ sagt, weist F10 dies mit folgenden Worten zurück: „Du kannst Dir das bitte selber nehmen steht vor Deiner Nase“.

Sicherlich dadurch motiviert, dass die Fachkraft den anderen Kindern bereits Wasser angeboten hatte, setzt nun auch K67 einen initiiierenden Turn. F10 reagiert hierauf jedoch mit einem divergierenden Turn, lehnt es also ab, für das Kind zu sorgen. Daraufhin folgt ein initiiierender Turn, mit dem sie dieses Kind dazu auffordert, selbst tätig zu werden.

Proaktive Erziehung zur Selbsttätigkeit

Eine solche Erziehung zur Selbsttätigkeit findet sich auch in Situationen, in denen die Kinder keine Hilfe erbitten, sondern von vorneherein dazu aufgefordert werden, ein Bedürfnis selbst zu stillen. Besonders augenfällig sind solche Situationen dann, wenn sie zugleich mit einer Sorgetätigkeit der pädagogischen Fachkraft einhergehen, die aber in einem bestimmten Moment stoppt und dann den weiteren Handlungsablauf dem Kind überlässt. Wir haben diese Situationen vor allem dort entdeckt, wo das neu einzugewöhnende Kind, K4, mit pädagogischen Fachkräften interagiert:

#11: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 01:20:01

F1 bereitet mit einigen Kindern zusammen den Morgenkreis vor, indem sie die zu einem Oktagon zusammengestellten drei Tische abwischen. K4 hält sich, ohne sich an diesen Vorbereitungen zu beteiligen, stets in der Nähe von F1 auf. Dann gehen die Kinder und F1 in Richtung der Türe, wobei K4 sich kurz vor F1 bewegt. F1 spricht nun K4, das eine dicke Strickjacke trägt, an und streicht ihm über den Hinterkopf: „ist Dir warm K4 mit der dicken Jacke?“ K4 scheint darauf nicht zu reagieren, denn es führt seinen Weg zur Tür fort. F1 forciert ihre Erwartung der Turnübernahme nochmals, indem sie sich mit Blick auf K4 schräg vor es beugt und ein fragendes „hm,“ ausstößt. K4 reagiert mit einer Kopfbewegung schräg hoch zu F1. Diese ergänzt dann: „willst Du die mal ausziehen, (.) und draußen wieder anziehen.“ K4 blickt wieder nach vorne und scheint als Antwort auf F1 zu nicken und nimmt seinen Weg wieder auf. Daraufhin sagt F1: „Ja? (.) (gut)“. K4 geht nun weiter in den Flur, offenbar zu den Aufhängern für die Jacken.

Wie schon in Beispiel #5 realisiert sich hier die Sorge dadurch, dass F1 ein Bedürfnis von K4, das sie diesem zuschreibt, antizipativ zur Sprache bringt. (Das noch in die Gruppe einzugewöhnende K4 artikuliert seine Bedürfnisse oftmals nicht verbal, obwohl, wie wir aus der Videografie wissen, es sehr wohl sprechen kann.) Wir haben es hier also wieder mit der Abfolge eines bereitstellenden und eines akzeptierenden Turns zu tun, wobei K4 letzteren erst setzt, nachdem F1 sich über es gebeugt und ihre Frage mit einem „hm,“ bekräftigt hat. Anstatt nun K4 beim Ausziehen der Jacke zu helfen, fordert sie dieses auf, für sich selbst zu sorgen und sich ihrer zu entledigen. Auf diesen initiiierenden Turn folgt ein – nur teilweise sichtbarer – →fremdinitiiierter Turn durch K4, das nickt und offenbar zu dem Teil des Flures geht, wo es seine Jacke aufhängen kann. Diese Kombination von initiiierendem Turn der pädagogischen Fachkraft und fremdinitiiertem Turn des Kindes, das auf die Aufforderung mit einem konformen Handeln reagiert, werden wir in diesem Buch noch in vielen Schattierungen besprechen, ist sie doch eine Grundform des Erziehens.

Im Unterschied zu jener Interaktion, in der einem Kind die Sorge verweigert wurde, weil es das Beschriften des Brotes mit Butter selbst beherrsche (Beispiel #9), kommt bei dieser *proaktiven Erziehung zur Selbsttätigkeit* der vorausgehenden Sorge eine spezifische Funktion zu. Dass F1 sich darum kümmert, welche Bedürfnisse K4 hat, ohne diese artikulieren zu können, sie deren Vorhandensein sozusagen auslotet, schafft und festigt nicht nur die soziale Beziehung, innerhalb derer sie K4 erst Orientierungen zumuten kann, sondern sorgt auch dafür, dass die zugemuteten Orientierungen überhaupt an vorhandenen Bedürfnissen von K4 ansetzen. K4 erfährt auf diese Weise, dass ihm Hilfe nur insoweit gewährt wird, wie es sich selbst nicht helfen kann, dass diese Hilfe jedoch stets angeboten wird, wenn sie nötig ist. So kann sich K4 sicher sein, dass immer dann, wenn es etwas (noch) nicht erlernen kann oder es (noch) nicht erzogen werden kann, es trotzdem Unterstützung durch die Fachkräfte erfahren wird und seine Grundbedürfnisse gestillt werden.

Proaktive Erziehung zur Selbsttätigkeit findet sich jedoch auch in Interaktionssequenzen, in denen keine vorangehende Sorgepraxis zu erkennen ist. Unser zweites Beispiel stammt aus der Berliner Kindertagesstätte, wo die Kinder noch vor dem Essen im zweiten Raum der Gruppe, in dem es ein Holzschiff und ein Aquarium gibt, spielen. Nur K67 macht gerade nicht mit, sodass F10 seine Sorge- bzw. Erziehungsbedürftigkeit erkundet:



Abbildung 3-5: K67 zeigt F10 etwas.

K67 sitzt am Schiff auf dem Boden und hat die Arme ineinander verschränkt (kurz zuvor hat K69 es beim Toben mit den Füßen am Kopf getroffen). F10, die gerade den Raum betritt, sieht K67 und fordert es mit einer Handbewegung auf, zu ihr zu kommen, und fragt: „Was ist los?“. K67 blickt in Richtung K69, als es zu F10 geht. F10 beugt sich zu ihm nach vorne, während K67 leise spricht, und sagt: „Sag nochmal“. K67 zeigt Richtung K66 und dem Platz, wo es vorher saß (Abb. 3-5). F10 vermutet, dass es um K66s Spielzeug (Computer) geht, das es in einem Beutel mitgebracht und kurz vorher herausgeholt hat. K67 wiederholt den Namen von K66 und sagt etwas Unverständliches. F10 sagt ihm erklärend, dass es K66 doch fragen soll. K67 geht dann aber an K66 vorbei und schaut in Richtung Fenster (dort sitzen mehrere Kinder, u. a. auch K69). K67 bleibt dann stehen und blickt wieder Richtung F10, die es derweilen beobachtet. F10 fragt K67 nun, wen es fragen möchte, und öffnet die Hände auf Brusthöhe nach außen, wobei die Innenfläche nach oben zeigen. Dann zeigt sie auf K66 und auf die Kinder, die am Fenster spielen und sagt „K66 oder die anderen“. K67 antwortet auf die Kinder am Fenster zeigend „ander“. F10 geht auf K67 zu und sagt zu ihm auf die anderen Kinder zeigend: „Na dann frag doch K69 oder ()“. K67 geht in Richtung K69 und beginnt zu sprechen.

F10 hätte in dieser Situation sicherlich auch für K67 sorgen und an seiner statt K66 nach dem Computer fragen können. Sie tut dies aber dezidiert nicht, sondern fordert, nachdem sie glaubt, sein Bedürfnis erfasst zu haben, K67 auf, selbst K66 um Erlaubnis zu bitten, mit dem Computer zu spielen. Anstatt eines bereitstellenden Turns setzt F10 also einen initiierenden Turn, den sie, als K67 zögert und auf Nachfrage deutlich macht, dass es die „ändern“ fragen will, abgewandelt wiederholt („Na dann frag doch K69 oder ()“). Fremdinitiiert und konform tut K67 dies dann auch; die erzieherische Orientierungszumutung findet so einen vorläufigen Abschluss.

In beiden Beispielen kommt es also – anstelle von Sorge – zur proaktiven Erziehung zur Selbsttätigkeit. Im ersten Beispiel, in dem das Kind noch in der Eingewöhnungsphase ist, wird die Sorge nicht von ungefähr vor die erzieherische Orientierungszumutung geschaltet. Diese durch die Fachkraft signalisierte dauerhafte Bereitschaft zur Sorge begründet ein *Vertrauen*, welches die Basis gerade auch für Erziehungsprozesse ist. Nur denjenigen, denen die Kinder vertrauen, können sie auch folgen, wenn diese ihnen Orientierungen zumuten. Dass dieses Vertrauen existiert, dokumentiert sich dann auch im zweiten Beispiel, in dem die Fachkraft sich nur nach der Sorge- bzw. Erziehungsbedürftigkeit des Kindes erkundet und dann das Kind der Aufforderung der Fachkraft zur Selbsttätigkeit folgt.

Reaktive Erziehung zum Bitten um Sorge

Kinder können, wie wir nun anhand von einigen Beispielen zeigen möchten, nicht nur erzogen werden, ohne dass sie unmittelbar zuvor Sorge erfahren haben; Erziehung kann auch dazu dienen, den Kindern überhaupt erst zuzumuten, ihre eigene Sorgebedürftigkeit zur Sprache zu bringen. Bevor wir erneut auf unseren zentralen Beispielfall eingehen, ziehen wir zwei Fälle heran, in denen es zur →Rumpferziehung kommt, in denen also die pädagogische Fachkraft zwar dem Kind eine Orientierung zumutet, das Kind diese aber nicht sichtbar übernimmt.

#13: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:10:19

Einige Kinder sitzen am Frühstückstisch. K20, das bereits sein Frühstück beendet hat, versucht, seinen Rucksack zu schließen, und kommentiert dies leise mit den Worten „so schwer“. Daraufhin sagt F1 zu ihm: „wenn Du Hilfe brauchst K20 sagst Du Bescheid ne? Dann kann ich Dir helfen“.

Die Versuche von K20, seinen Rucksack zu schließen, und sein Kommentar hierzu lassen sich eigentlich gar nicht als Turn fassen; vielmehr handelt es sich um einen unspezifischen →Akt, der auch für sich hätte stehen bleiben können. Erst durch den hierauf bezogenen Turn der pädagogischen Fachkraft entsteht ein Interaktionssystem, innerhalb dessen dem unspezifischen Akt von K20 nunmehr eine neue Relevanz eingeräumt wird: F1 deklariert ihn erstens als Ausdruck von Hilfsbedürftigkeit und impliziert, zweitens, die Erwartung, dass K20 seine eigene Hilfsbedürftigkeit einschätzen soll. Dieser →retrograd relevanzierende Turn von F1 ist zugleich ein initiiender Turn, zeigt F1 doch dem Kind auf, dass es sich im Falle eines Sorgebedarfs aktiv um Hilfe bemühen und seine Hilfsbedürftigkeit in einer bestimmten Form artikulieren kann: Es soll in einem solchen Fall „Bescheid“ geben.

Der hier erkennbare →*aufwärtskomplementär-konfrontative Interaktionsmodus* (auf den wir in Kapitel 5 u. a. im Zusammenhang der *reaktiven Erziehung* noch näher eingehen werden) dokumentiert sich auch in Beispiel #3, das im Kontext desselben Frühstücks zu finden ist. Der Sorgehandlung von F1, die für K26 die Brotbox geöffnet hat, war nämlich eine erzieherische Orientierungszumutung vorausgegangen:

#3: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:15:03

Nachdem K26 sich über die schwer zu öffnende Brotbox beschwert hat und F1 K26 gefragt hat, ob es Hilfe brauche, was K26 bestätigt, entgegnet F1 ihm: „Ja dann sag Bescheid, F1 hilf mir. (.) Kannst Du mir bitte helfen.“ Allerdings hilft sie ihm dann, noch bevor es seinen Hilfebedarf selbst artikulieren kann.

Auch hier wird einem Turn des Kindes (diesmal ist es schon im Gespräch mit der Fachkraft) ein neuer Sinngehalt gegeben. Ging es zuvor noch um den Hilfsbedarf, so relevanziert ihn F1 in ihrem Turn nun retrograd neu, indem sie hieraus eine Erziehungssituation macht und K26 zumutet, auf angemessene Weise um Hilfe zu bitten. Dabei geht es nicht nur um die Orientierungszumutung, sondern auch darum, K26 ein entsprechendes Können – die für die Bitte nötige Formulierung – zu vermitteln.

Während der Erziehungsakt in den obigen Beispielen nicht abgeschlossen wird, weil das jeweilige Kind aus situativen Gründen nicht entsprechend der zugemuteten Orientierung handelt, geschieht eben dies in unserem zentralen Beispiel zu erfolgreichem Bitten um Sorge, zu dem wir hier noch einmal zurückkommen wollen. Bevor K6, wie bereits oben vorgestellt, F1 bittet, ihm ein Messer zu geben, und F1 der Bitte nachkommt, kommt es zu folgender Interaktion:

#7: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:10:00

K6 ruft in den Raum: „Messer (.) Messer wo bi::st Du?“. Daraufhin fragt F1 es: „brauchst Du ein Messer?“, woraufhin K6 antwortet: „ja“. F1 sagt: „sag mal F1 kannst Du mir bitte ein Messer geben?“. K6 sagt daraufhin: „F1 kannst Du mir bis- bitte ein Messer geben“. F1 sagt „aber klar doch“, rollt auf ihrem Stuhl zur Küchenzeile, holt ein Messer und gibt es, versehen mit den Worten „bitte schön“, K6, das es entgegennimmt und sich seinem Frühstück zuwendet.

Dass F1 angesichts der ersten Äußerung von K6 dessen Sorgebedarf erkundet, werden wir weiter unten noch eigens analysieren. Dass K6 diesen Sorgebedarf bestätigt („ja“), motiviert nun F1 nicht dazu, ihm ein Messer zu geben, sondern wird mit einem retrograd relevanzierenden Turn quittiert, der dieser Bestätigung des Sorgebedarfs eine neue Bedeutung verleiht: Wer Hilfe benötigt, solle dies artikulieren. Mit dem retrograd relevanzierenden Turn ist insofern zugleich ein initiiender Turn verbunden. Im Unterschied zur Rumpferziehung mündet

dieser initiiierende Turn der pädagogischen Fachkraft dann auch in einen fremdinitiierten Turn von K6, die – konform mit der Orientierungszumutung – nun um ein Messer bittet. Der *aufwärtskomplementär-konfrontative Interaktionsmodus* geht mithin in einen *abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus* über, wie dies typisch für reaktive Erziehungsprozesse ist (siehe Kapitel 5).

Erkundung der Sorgebedürftigkeit

Wie bereits erwähnt, ist der reaktiven Erziehung zum Bitten um Sorge im Beispiel #7 eine weitere Interaktion vorgeschaltet, die wir als Erkundung der Sorgebedürftigkeit bezeichnen. Der unbestimmte Akt von K6 („Messer (.) Messer wo bi::st du?“), der keinen Turn innerhalb eines bereits bestehenden oder neu angestoßenen Interaktionssystem darstellt, wird erst dadurch zum Turn, dass F1 ihn aufgreift und das Kind fragt: „brauchst Du ein Messer?“. Diese Erkundung wird abgeschlossen, indem K6 dies bejaht. Ein weiteres Beispiel, das wir in der Kindertagesstätte des sächsischen Dorfes videografiert haben, weist dieselbe Abfolge von Turns auf:

#14: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 4, 04:26



Abbildung 3-6: F8 beugt sich zum Teller von K46 hinüber.

F8 hat sich mit fünf Kindern zum Frühstück hingesetzt. Sie fragt K46, das unbeholfen mit seiner Brotsschnitte hantiert: „Soll ich die durchschneiden?“ K46 nickt, woraufhin F8 aufsteht, sich über den Tisch zu ihm hin beugt und etwas, das auf seinem Teller liegt, zerschneidet (Abb. 3-6). K46 ergreift dieses Stück und führt es zu seinem Mund, während F8 sich wieder hinsetzt.

F8 erkundet die Sorgebedürftigkeit von K46 innerhalb eines retrograd relevanten Turns, der dem vorherigen Akt von K46 (der wohl nicht mit dem Zerschneiden zurechtkam) einen neuen Sinn beigibt. Nachdem dieser zugleich initiiierende Turn von K46 positiv, durch ein Nicken, beantwortet wurde, beugt sich F8 über den Tisch und zerschneidet das, was auf dem Teller von K46 liegt.

Die Erkundung der Sorge muss aber nicht notwendigerweise auch zur Sorge selbst führen. Es gibt auch Situationen, in denen die Kinder Sorge ablehnen bzw. für nicht nötig halten. Die folgende Interaktionssequenz ist in dieser Hinsicht recht aufschlussreich, besteht das Kind doch zunächst darauf, seine Aufgabe allein zu erledigen:

#15: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:25:40



Abbildung 3-7: F11 greift nach der Schale, die K61 K65 zu reichen versucht.

Die Kinder sitzen am Frühstückstisch. K65 sieht zu K61 und fragt: „Darf ich bitte Frischkäse () haben?“ K61 ergreift die vor ihm stehende Frischkäse-Schale und streckt sie K65 hin. F11, die rechts neben K65 und damit zwischen ihm und K61 sitzt, greift mit ihrer rechten Hand nach der Schale (Abb. 3-7). K61 sagt aber „nee ich“ und zieht die Schale zurück. Daraufhin sagt F11: „Ja aber darf ich das weitergeben?“ K61 verneint, greift die Schale um und streckt sie K65 mit dem Wort „hier“ erneut hin. Als K65 nicht an die Schale heranlangt, ergänzt F11: „Ja K65 kommt halt nicht ran, deshalb frag ich ob ich das weitergeben darf.“ Schließlich drückt K61 ihr die Schale in die Hand, F11 reicht sie an K65 weiter.

Die pädagogische Fachkraft erkundigt sich zunächst gar nicht danach, ob K61 Hilfe benötigt, sondern streckt ihre Hand gleich nach der Schale aus. K61 verweigert aber nicht nur dieses Hilfsangebot, sondern auch die darauffolgende, verbale Offerte, mit der sich F11 nunmehr nach der Hilfsbedürftigkeit von K61 erkundigt. Der Auftakt dieser Erkundung ist wie in den vorangegangenen Beispielen strukturiert: Ein undefinierter Akt oder Turn des Kindes (hier: das Reichen der Schale durch K61) wird durch einen retrograd relevanzierenden Turn der pädagogischen Fachkraft zum Anhaltspunkt für einen Sorgebedarf gemacht. Wir nennen dies einen →aufwärtskomplementär-involvierenden Interaktionsmodus. Auch der initiierende Turn der Fachkraft, die Frage nach der Sorgebedürftigkeit also, ist in allen Beispielsequenzen gleich. Während in den Beispielen #7 und #14 die Kinder den Sorgebedarf bestätigt haben, endet die Interaktion in Beispiel #15 jedoch zunächst in einem →assertorischen Turn: K61 stellt seine eigene Fähigkeit zum Weiterreichen der Schale fest.

Solche Erkundungen seitens der pädagogischen Fachkräfte, ob die Kinder einen Sorgebedarf haben, sind die Voraussetzung dafür, dass nicht alle Kinder dieselben Hilfestellungen erhalten, dass sie also hinsichtlich ihres Wissens, Könnens und ihrer Orientierungen nicht als gleich eingeschätzt werden. Die Erkundung der Sorgebedürftigkeit ist also eine Voraussetzung für die individualisierte Ansprache der Kinder und ist die Basis, um dem jeweiligen Kind Wissen und Können angemessen vermitteln sowie es (etwa zur Selbsttätigkeit) erziehen zu können. Lediglich dort, wo aus organisatorischen Gründen die Fachkräfte alle Kinder gleichermaßen versorgen (wie etwa beim Austeilen der Suppe, siehe Beispiel #6), kommt es nicht zu derartigen individualisierenden Erkundungen.

Sorgeangebot und Erziehung zur Selbsteinschätzung der Sorgebedürftigkeit

Mit der Erkundung der Sorgebedürftigkeit ist stets impliziert, dass die pädagogische Fachkraft, sollte denn tatsächlich Hilfe benötigt werden, diese auch gewähren wird. Dieses Sorgeangebot wird nicht von ungefähr nur im Zuge einer individuellen Erkundung der Sorgebedürftigkeit oder aber als organisationale Sorge ohne individuelle Differenzierung, dann aber bei wiederkehrenden Gelegenheiten wie dem Mittagessen, gemacht. Denn wie im folgenden Beispiel zu sehen ist, kann ein allgemeines Sorgeangebot ‚außer der Reihe‘ zu Komplikationen führen:



Abbildung 3-8: F1 schenkt Tee aus.

Kurz zuvor haben sich K1 und K2, die beide Bauchweh zu haben angaben, darum gestritten, wer auf dem Sofa liegen dürfe; ein weiteres Kind kommt in den Raum hinein und spricht davon, Bauchweh zu haben. F1 war derweil vornehmlich mit der Vorbereitung des Mittagessens beschäftigt, für das sie – zusammen mit einigen Kindern – den Tisch eingedeckt hat. Dann sagt sie „So; ich möchte jetzt dass alle Kinder die Bauchweh haben mal zu mir kommen, (,) es gibt eine Teerrunde.“

Angesichts dessen, dass mehrere Kinder bekunden, Bauchweh zu haben, bietet die pädagogische Fachkraft ihnen in einem initiierenden Turn Tee an. Sie erkennt insofern einen kollektiven Sorgebedarf und reagiert auf diesen mit einem Angebot. Statt einer Erkundung der individuellen Sorgebedürftigkeit setzt aber schon ihr Sorgeangebot darauf, dass die Kinder selbst einschätzen, ob sie der Sorge (respektive des Tees) bedürfen. In der Fortsetzung dieser Interaktion wird F1 jedoch gewahrt, dass diese eher nebenbei gemachte Bemerkung („alle Kinder die Bauchweh haben“) einer stärkeren Betonung bedarf. Während F1 damit beginnt, Tee auszuteilen (Abb. 3-8), entspinnt sich folgende Interaktion, die wir im Folgenden, weil sie vornehmlich verbal ist, als Transkript wiedergeben:

#17: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 03:24:53

- F1: So; ich möchte jetzt dass alle Kinder die Bauchweh haben mal zu mir kommen,
(.) es gibt eine Teerunde. #03:24:55#
- K7: **Ich hab Bauchwe::h** #03:24:57#
- K12: ^L Weißt Du::? #03:24:56#
- F1: Alle die Bauchweh haben kommen mal zu mir; #03:25:00#
- K7: Ich hab Bauchweh, F1. #03:25:01#
- K11: ^L Aber ich- ich mag kein Tee. #03:25:02#
- F1: **@Oh, jetzt sinds aber-** aus zwei wurden@ (2) vier; (1) °viele, hm?° #03:25:08#
- K12: Weißt Du, (.) weißt Du, #03:25:10#
- K13: ^L Ich hab Bau::chwe::h #03:25:10#
- F1: ^LTrinkt mal, (1) nee aber nur die die jetzt echt Bauchweh haben und die
jetzt nicht ähm das einfach so sagen weil die anderen jetzt was zu trinken be-
- K18: ^L (°la la la la°) ((singend)) #03:25:13#
- F1: kommen; #03:25:15#
- K7: ^L F1; ich hab Bau:chwe:h, #03:25:17#
- F1: ^L Nur die die jetzt wirklich Bauchweh haben. (1)
#03:25:19# Wei:l ähm es geht nämlich ein bisschen ein Virus rum, (1) und da
tut Tee manchmal ganz gut, (.) °für den Bauch.° #03:25:26#
- K12: ^LWeißt Du, #03:25:26#
- K6: ^LWeil ich **hab au:ch wi::rklich**
- F1: ^LDu bist auch ein bisschen blass.
#03:25:28#
- K6: Bau::chwe::h. #03:25:29#
- K13: Ich hab auch wirklich Bau::chwe::h. #03:25:32#
- K3: ^LF1, ich hab auch Bauchwe:::h. #03:25:32#
- K7: F1, ich hab au::ch Bauchweh. #03:25:34#
- K?: ^L() Bauchweh () #03:25:35#
- F1: ^LNur die die jetzt wirklich richtig Bauchweh haben,
- K12: ^L ähm (.) ähm (.) F1:::,
(.) F1:::, () #03:25:38#
- K?: ^LI:ch hab Bau::ch #03:25:38#

Entgegen der im ersten Sorgeangebot erwähnten Erwartung, dass nur die wenigen Kinder, die sich bislang über Bauchweh beklagt haben, um Tee anstehen werden, sind es „viele“ Kinder, die sich mit entsprechenden Beschwerden und dem Wunsch nach Tee melden. Die pädagogische Fachkraft wählt nun nicht etwa selbst aus (zum Beispiel diejenigen, die sich vorher schon mit Bauchschmerzen gemeldet hatten), sondern mutet den Kindern zu, ihre Sorgebedürftigkeit selbst einzuschätzen: „Nur die die jetzt echt Bauchweh haben“, sollten sich melden, wie sie noch zweimal reformuliert. Mit den Adverbien „echt“ und dann „wirklich“ fordert F1 die Kinder zugleich dazu auf, bei der Selbsteinschätzung ihres Wohlbefindens

wahrhaftig zu bleiben. Ob dies zum Erfolg führt, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden; diese Erziehung zur Selbsteinschätzung der Sorgebedürftigkeit hat aber ganz offensichtlich einen (womöglich unbeabsichtigten) Nebeneffekt: Die Kinder übernehmen die Formulierung von F1 („Ich hab auch wirklich Bau:::chwe::h.) und markieren auf diese Weise ihre Berechtigung zum Empfang des Tees.

Während die Fachkraft offensichtlich nicht glaubt, ihrer Orientierungszumutung durch Sanktionsandrohungen Nachdruck verleihen zu müssen (siehe hierzu auch Kapitel 9), wird die Orientierungszumutung durch ihre Wiederholung nachhaltig. Solche Wiederholungen von Orientierungszumutungen lassen sich nicht oft beobachten. Zwar wird hier die erneute Zumutung nahezu wortgleich formuliert. Doch lässt sich die zugemutete Orientierung gleichwohl von der spezifischen Interaktionssituation abstrahieren und als ‚Schätze deine Sorgebedürftigkeit aufrichtig ein‘ zusammenfassen. Solche Aufforderungen, authentisch zu sein, finden sich immer wieder in unserem empirischen Material.

Zwischenfazit und Ausblick

Wir haben in diesem Kapitel nicht nur die Prozessstruktur des Sorgens empirisch rekonstruiert, sondern eine Reihe von Interaktionen aufgezeigt, die mit dem Sorgen verknüpft sind: Soweit die Sorgepraxis nicht unmittelbar von der pädagogischen Fachkraft eingeleitet wird, kann sie dadurch initiiert werden, dass die Kinder um die Hilfe der Fachkräfte bitten. Es kann allerdings auch passieren, dass letztere diese Hilfestellung ablehnen, indem sie auf das bereits vorhandene Können der Kinder verweisen. Eine Alternative zum Bitten um Sorge stellt es dar, wenn die pädagogische Fachkraft selbst proaktiv die Sorgebedürftigkeit eines Kindes erkundet. Dass es demgegenüber nicht unproblematisch ist, wenn die pädagogische Fachkraft den Kindern, ohne individuell deren Bedarf eruiert zu haben, Sorge anbietet, haben wir am Beispiel des allgemeinen Teeangebots als Reaktion auf mehrere Äußerungen von Bauchweh gezeigt. Nicht nur an dieser Stelle haben die pädagogischen Fachkräfte zur Erziehung gegriffen.

Die Sorgepraktiken sind in mehrfacher Weise mit Erziehung verknüpft. Zunächst sollten hier die drei empirisch offensichtlichsten Verbindungen von Sorge und Erziehung kurz erwähnt werden: Das Kind kann dazu erzogen werden, um Sorge zu bitten. Dann wird – wie wir an unserem zentralen Beispiel #7 deutlich gemacht haben – aufgrund eines schon zuvor offensichtlich gewordenen Bedarfs dem Kind zugemutet, sich die Orientierung, sich Hilfe zu holen, zu eigen zu machen. Eng hiermit verknüpft ist die zweite Form der Erziehung in Bezug auf Sorge: Die Kinder werden dazu erzogen, ihre eigene Sorgebedürftigkeit authentisch und richtig einzuschätzen. Dabei geht es nicht um die Frage, ob sie das Problem, das sie haben, selbst lösen können, sondern darum, ob sie überhaupt mit einem Problem, das zur Sorge Anlass gibt (im Beispiel: dem Bauchweh), konfrontiert sind.

Eigene Probleme selbst zu lösen kann aber ebenfalls Gegenstand einer nachhaltigen und sanktionsbewehrten Orientierungszumutung sein. Diese Erziehung zur Selbsttätigkeit verweist auf eine Verbindung von Sorge und Erziehung, die sich im empirischen Material nicht positiv in Form von Daten bemerkbar macht, sondern im Impliziten der performativen Supposition versteckt ist: Immer dort, wo einem Kind Sorge zuteilwird, kann die pädagogische Fachkraft in jener Hinsicht, auf die die Sorge zielt, keine pädagogischen Prozesse initiieren. Denn man kann nicht einem Kind in einer Sache helfen und ihm zugleich zumuten, eben diese Sache selbst zu erledigen. Insofern ist Sorge für die pädagogischen Fachkräfte eine komplexe Angelegenheit: Sie müssen als Pädagog*innen Sorge dann, aber auch nur dann, wenn das Kind sich nicht selbst zu helfen weiß, bereitstellen. Es kommt dabei aber nicht nur auf die richtige Einschätzung des momentan vorliegenden Wissens und Könnens der Kinder und ihrer Orientierungen an. Die pädagogischen Fachkräfte müssen auch abschätzen, ob die Kinder das Potenzial haben, sich entsprechende Kompetenzen und Orientierungen anzueignen, ob sie also lern- und erziehungsfähig sind. Auch in dieser Hinsicht sprechen wir im Fall von Sorge von einer „prä-pädagogischen Prozessstruktur“ (Amling et al., 2022, S. 221).

Es geht aber nicht nur um das ‚Noch-Nicht‘ des Pädagogischen, das durch das Sorgen impliziert wird. Sorge ist in gewisser Hinsicht auch eine Prozessstruktur, die pädagogische Grundprozesse vorbereitet bzw. genauer: ermöglicht. Auch wenn wir dies nicht empirisch rekonstruieren können, lässt sich, theoretisch argumentierend, sagen: Für die Vertrauensbeziehung zwischen Kindern und Fachkräften ist das Sorgen eine Bedingung *sine qua non*, können sich doch die Kinder auf diese Weise sicher sein, dass immer dann, wenn sie etwas (noch) nicht erlernen können oder sie (noch) nicht erzogen werden können, sie trotzdem Unterstützung durch die Fachkräfte erfahren und ihre Grundbedürfnisse gestillt werden. Dieses durch Sorgepraktiken begründete Vertrauen, das erst die asymmetrische Beziehung²⁹ stiftet, ist die Basis gerade auch für Erziehungsprozesse. Denn nur denjenigen, denen die Kinder vertrauen, können sie auch folgen, wenn diese ihnen Orientierungen zumuten.³⁰ Insofern ist Sorge keine „im Vergleich zu Bildung und Erziehung nachrangig zu leistende Tätigkeit. Vielmehr ist sie die anfängliche und fortwirkende Bedingung der Möglichkeit, damit Bildung und Erziehung stattfinden können“ (Bilgi & Stenger, 2020, S. 159).

Auf grundlagentheoretischer Ebene lässt sich an dieser Stelle noch Folgendes hinzufügen: Das durch die Sorgepraktiken begründete Vertrauen untermauert die ohnehin in der Kindertagesstätte bzw. dieser Gruppe vorhandenen,

29 Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern siehe Dehnavi (2022).

30 Diese Grundgarantie der Sorge nimmt im weiteren Verlauf des Aufwachsens stetig ab; mit der zunehmenden Fähigkeit zur Selbstsorge kommt es auch zu immer weniger erzieherischen Orientierungszumutungen (Nohl, 2020).

eingespielten Interaktionspraktiken, die sich immer wieder reproduzieren (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) und ein „performatives Gedächtnis“ (Bohnsack, 2017, S. 210) in Bezug auf diese Praktiken entfalten. Die Sorgepraktiken prägen sozusagen den →„habituierten Interaktionsraum“ (Nohl, 2023, S. 272; siehe auch Kapitel 2), der sich zwischen den Fachkräften und Kindern entfaltet. Die Kinder können in diesem habituierten Interaktionsraum nicht nur auf die Regelmäßigkeit und Reproduzierbarkeit der Interaktionspraktiken vertrauen, sondern auch darauf, dass sie sich, wenn sie sich irgendwelchen Anforderungen (einschließlich der Interaktionspraktiken) nicht gewachsen sehen, auf die Sorge der pädagogischen Fachkräfte verlassen können.

Nachdem wir in diesem Kapitel unterschiedliche Facetten der Sorge herausgearbeitet, aber auch schon erste Einblicke in den pädagogischen Prozess des Erziehens gegeben haben, möchten wir im (folgenden) Kapitel 4 damit beginnen, unsere ganze Aufmerksamkeit der Erziehung zu widmen. Auch diese Praktiken des Erziehens gehören zu den gewohnheitsmäßig verankerten Grundprozessen, die den habituierten Interaktionsraum der Kitagruppe ausmachen; gerade aus diesem Grund weisen sie situationsübergreifende Regelmäßigkeiten auf und können typisiert werden. Während wir das Sorgen – auch deshalb, weil es nicht im Zentrum unserer Untersuchung steht – eher global betrachtet haben, geht es uns ab jetzt um detailreiche typische Differenzen innerhalb des Grundprozesses des Erziehens. In späteren Kapiteln werden wir uns aber erneut mit solchen pädagogischen und pädagogisch relevanten Grundprozessen (etwa der Sozialisation und der Führung) beschäftigen, die sich mit Erziehung verschränken.

Literatur

- Althans, B., Blasse, N., Budde, J., Huf, C., Raggl, A. & Schütz, A. (2016). Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat. In K. Liebers, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 45–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Amling, S., Dehnavi, M. & Nohl, A.-M. (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (2), 207–226.
- Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (Hrsg.). (2021a). *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (2021b). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff* (S. 7–10). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Bilgi, O. & Stenger, U. (2020). Betreuung – Pädagogisch-anthropologische Notizen zu kindheitspädagogischen Dimensionen der Sorge. In C. Dietrich, O. Sanders, N. Uhlendorf & F. Beiler (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 154–166). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Budrich/utb.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008). *Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder unter drei Jahren – elterliche und öffentliche Sorge in gemeinsamer Verantwortung*. Kurztgutachten des Wissenschaftlichen Beirats. Berlin.
- Dehnavi, M. (2022). Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (3), 372–385.
- Dietrich, C. & Stieve, C. (2022). Shifts between education, upbringing and childcare. On the transformation of basic concepts of early childhood pedagogy in the professional discourse of Germany. In B. Bloch, M. Kuhn, M. Schulz, W. Smidt & U. Stenger (Hrsg.), *Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* (S. 37–53). London: Routledge.
- Drieschner, E. (2021). Zur Modernisierung von Betreuung. Balancen zwischen (Für)sorge und Bildung. In O. Bilgi, U. Sauerbrey & U. Stenger (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (S. 82–97). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Engel, J., Frank, C., Loick Molina, S. & Weihmayer, L. (2022). *Kindliche Praktiken zwischen Freispiel, Sorge und pädagogischen Angeboten. Akteurschaften unter Dreijähriger im Kita-Alltag*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Farrenberg, D. & Schulz, M. (2021). Öffentliche Betreuung – institutionalisierte Sorge. Kritische Anfragen an die ordnungsbildende Funktion eines Begriffs. In O. Bilgi, U. Sauerbrey & U. Stenger (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (S. 27–45). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Holztrattner, M. (2023). Bildung, Betreuung und Erziehung. Ein Beitrag zur begrifflichen Relationierung. *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 5 (2), 5–14.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim: Beltz.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100 (5), 205–220.
- Nohl, A.-M. (2020). Zur Fundierung von Erziehung in der Sorge: Beobachtungen in verschiedenen Lebensaltern. In C. Dietrich, O. Sanders, N. Uhlenhoff & F. Beiler (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 116–128). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2023). Zur impliziten Pädagogik des NDR-Podcasts „Coronavirus-Update“. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie* (S. 255–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2024). Zum Verhältnis von Sorge und Erziehung im Alltag von Kindertagesstätten. In C. Dietrich, N. Uhlenhoff & J. Windheuser (Hrsg.), *Sorge – Bildung – Erziehung* (S. 93–106). Weilerswist: Velbrück.
- Senghaas-Knobloch, E. (2008). Care-Arbeit und das Ethos fürsorglicher Praxis unter neuen Marktbedingungen am Beispiel der Pflegepraxis. *Berliner Journal für Soziologie*, 18 (2), 221–243.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.

4 Erwünschtes Handeln hervorlocken und fördern: proaktive und katalysierende Erziehung

Allen öffentlich geförderten Kindertagesstätten in Deutschland ist Erziehung durch einschlägige Gesetze der Bundesländer vorgeschrieben. So heißt es in § 2 des Sächsischen Gesetzes über Kindertagesbetreuung: „Kindertagesbetreuung begleitet, unterstützt und ergänzt die Bildung und Erziehung des Kindes in der Familie“ (SächsKitaG, 2009), und in Hamburg findet sich (ebenfalls in § 2) folgende Formulierung: „Tageseinrichtungen fördern, ergänzen und unterstützen als sozialpädagogische Einrichtungen die Erziehung und Bildung des Kindes in der Familie durch alters- und entwicklungsgemäße pädagogische Angebote“ (KibeG, 2022). Auch das Berliner Kindertagesförderungsgesetz sieht vor: „Tageseinrichtungen ergänzen und unterstützen als sozialpädagogische Bildungseinrichtungen die Erziehung des Kindes in der Familie“ (KitaFöG, 2016, § 1).

Dass öffentlich geförderte Kindertagesstätten gesetzlich zur Erziehung der Kinder verpflichtet sind, sagt indes noch nichts darüber aus, was in diesen Gesetzen unter Erziehung verstanden wird und ob und wenn ja, wie in der Praxis erzogen wird. Die einschlägigen Programme der Bundesländer wie auch die Konzepte von Kindertagesstätten und ihren Trägern formulieren zunächst einmal nur normative Erwartungen. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, Erziehungsprozesse als praktische Handlungsvollzüge empirisch zu untersuchen. Wie wir in der Einleitung deutlich gemacht haben, klafft leider genau in dieser Hinsicht eine große Forschungslücke.

Von der Videografie zum Verhaltensmanagement: CLASS

Auch das „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) (siehe u. a. Hoang et al., 2018; Reyhning et al., 2019; Wildgruber et al., 2016), das dominierende quantitative Instrument, mit dem Videografien in Kindertagesstätten ausgewertet werden, befasst sich nicht mit Erziehungsprozessen. Denn im CLASS, das ursprünglich für die Analyse schulischen Unterrichts und später dann auch des Kitaalltags entwickelt wurde, steht das →Lernen im Mittelpunkt. So schreiben die Entwickler*innen von CLASS zu ihrem Auswertungsverfahren wie auch zu anderen standardisierten Videografieanalysen:

„There is a reasonable body of evidence ..., that teachers' performance in classrooms, in terms of their actual behavioral interactions with students, can be assessed observationally using standardized protocols, analyzed systematically with regard to various sources of error and in turn shown to be valid for predicting student learning gains, and changed (improved) as a function of specific and aligned supports provided to teachers, and that exposure to such supports is predictive of greater student learning gains“ (Pianta & Hamre, 2009, S. 115).

Dass dieses Verfahren die „student learning gains“ fokussiert, wird in diesem Zitat gerade in der Beiläufigkeit evident, in der dies erwähnt wird, während die Autor*innen ansonsten vor allem die Validität des eigenen Verfahrens in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellen.

Gemeinsam ist unserem Ansatz mit CLASS der Fokus auf den *Alltag* in Kindertagesstätten. Jenseits gesetzlicher oder anderer normativer Vorgaben ist die Grundlage dieses quantitativen wie unseres rekonstruktiven Ansatzes ja zunächst einmal die Videografie der üblichen Tagesabläufe in Kitagruppen. Wie wir in einem kurzen Exkurs zeigen möchten, weicht CLASS jedoch in der Auswertung der so gewonnenen Daten von unserem Fokus auf Erziehung ab.

Das Classroom Assessment Scoring System, das sich, wie auch unser Ansatz, der Auswertung von Videografien widmet, unterscheidet zwischen drei Domänen: „Emotional supports“, „instructional supports“ und die „classroom organization“ (Pianta & Hamre, 2009, S. 111). Für unseren Fokus auf Erziehung besonders interessant ist die letztgenannte Domäne, finden sich in ihr neben der „productivity“ und den „instructional learning formats“ doch auch das „behavior management“ (ebd.). Hamre et al. (2014, S. 1259) definieren dieses Verhaltensmanagement folgendermaßen: „Teacher use of effective methods to prevent and redirect children's misbehavior“. Zu diesen Methoden gehöre etwa: Die Fachkraft „sets clear, consistent expectations for behavior“ (ebd.).

Die Autor*innen von CLASS messen dem Behavior Management allerdings keinen eigenständigen Wert bei. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die Fachkräfte dem Lernen der Kinder möglichst viel Zeit widmen sollen, während es das oberste Ziel des Verhaltensmanagements sei, möglichst wenig Raum einzunehmen („minimizing time spent on behavioral issues“, Hamre et al., 2013, S. 465). In dieser Abwägung zwischen Lehr-Lern-Prozessen und Verhaltensmanagement zeigen sich, obwohl CLASS als rein empirisches Instrument daherkommt, bereits erste Anzeichen von Normativität.

Dies darf man nicht aus den Augen verlieren, wenn man die an dieses Analyseinstrument anschließenden pädagogischen Vorschläge betrachtet. Was zuvor noch ein Analyseinstrument war, das das Verhaltensmanagement der Lernförderung unterordnet, wird nun vollends zum normativen Konstrukt: Die pädagogischen Fachkräfte werden darin trainiert, zum Zwecke der

Lernförderung ein ‚effektives Verhaltensmanagement‘ zu betreiben (Hamre et al., 2012). In einer deutschsprachigen Handlungsempfehlung heißt es hierzu etwa:

„Aus dem Indikator ‚effektive Reduzierung von nicht erwünschtem Verhalten/ Aufmerksamkeit auf positives Verhalten lenken‘ können folgende Handlungsempfehlungen abgeleitet werden:

- Die Fachkraft legt die Aufmerksamkeit auf positive Verhaltensweisen der Kinder, um erwünschtes Verhalten zu steigern und unerwünschtes zu minimieren. Beispielsweise wenn die Aufräumzeit beginnt und einige Kinder spielen anstatt aufzuräumen. Die Fachkraft wählt folgende Vorgehensweise: Sie spricht Kinder an, die gerade beim Aufräumen helfen und äußert: ‚Ich mag es, wie Cindy und Dylan uns beim Aufräumen helfen und die Bücher in das Regal bringen‘. Die Fachkraft benutzt demnach positive Stimulierung, um das gewünschte Verhalten zu erzeugen.
- Zur neuen positiven Verhaltensausrichtung nutzt die Fachkraft subtile Signale wie Blickkontakt, Berührung, Gesten, körperliche direkte Ansprache und räumliche und körperliche Nähe. Die sprachlichen Rückmeldungen zum Verhalten sind kurz gehalten [...]
- Insgesamt wird so nicht viel Zeit für das ‚Verhaltensmanagement‘ verloren.“ (Schmelzeisen-Hagemann, 2021, S. 10; im Original hervorgehoben)

Interessant ist, dass diese Handlungsempfehlung dezidiert auf die *Organisation* der Kitagruppe beschränkt ist und sich überhaupt nicht mit der Frage befasst, welche Folgen und Ziele mit den anvisierten pädagogischen Interventionen für die Kinder verbunden sind. Zudem wird nicht zwischen situativem Verhalten und dauerhaft aufzubauenden →Orientierungen unterschieden. Schon deshalb kann gar nicht in den Blick geraten, dass es sich hier nicht nur um „Verhaltensmanagement“ handeln könnte, sondern darüber hinaus um Erziehung.³¹

Auf der Ebene der mit „Verhaltensmanagement“ bezeichneten Phänomene aber gibt es eine augenfällige Konvergenz zu dem, was wir in diesem Band als erzieherische Interaktion bezeichnen; dies wird von anderen Autor*innen, die sich im deutschen Sprachraum mit CLASS beschäftigen, auch bisweilen angedeutet. Bäuerlein et al. (2017, S. 124) etwa gehen davon aus, dass es bei der „Verhaltenssteuerung“ um „Methoden [geht; d. A.], um positives Verhalten auf- und negatives abzubauen“, dass es also nicht nur um ein *situatives* Verhalten, sondern um *dauerhafte* Handlungsorientierungen gehe. Und Weltzien et al. (2017, S. 19) schreiben zur Domäne der Klassenorganisation: „Im Kontext

31 Zu einer umfassenden Kritik an pädagogischen Ratschlägen, die an CLASS anknüpfen, siehe – für den Kontext der Grundschule – Breidenstein, 2025.

der Familie fallen hierunter Erziehungsmaßnahmen, wie etwa Regelsetzungen und konsequentes Erziehungsverhalten, welche in der Erziehungsstilforschung thematisiert werden“. Noch in dieser Formulierung wird jedoch evident, dass die Autor*innen Erziehung nicht mit der Kindertagesstätte, sondern nur mit der Familie verbinden möchten, während sie ansonsten der im CLASS vorgesehenen normativen Dominanz des Lernens folgen.

Wir möchten demgegenüber in diesem und in den folgenden Kapiteln Erziehungsprozesse empirisch rekonstruieren, die wir als eigenständige Interaktionen betrachten, in denen Kindern sanktionsbewehrt und nachhaltig Orientierungen zugemutet werden.³² Wir reduzieren mithin die entsprechenden Interaktionen nicht auf ein Verhaltensmanagement, dessen einziger Sinn darin zu bestehen scheint, die Aneignung von Wissen und Können auf Seiten der Kinder zu erleichtern. Vielmehr richten wir den Blick auf die Vielfalt der Erziehungsprozesse und fokussieren dabei die Art und Weise, wie in den von uns videografierten Kitagruppen erzogen wird. In den so rekonstruierten Erziehungsprozessen wird zwar evident, welche Orientierungen den Kindern zugemutet werden. Diese Orientierungen lassen aber weder Einblicke darin zu, welche Intentionen und Ziele die pädagogischen Fachkräfte mit ihnen verbinden mögen, noch klassifizieren wir die zugemuteten Orientierungen oder würden sie gar bewerten.³³ Zudem, und dies ist uns besonders wichtig: Unsere empirischen Analysen verbinden sich nicht mit normativen Annahmen darüber, welche Erziehungspraktiken denn nun besonders geeignet, wichtig oder richtig sein könnten. Vielmehr enthalten wir uns solcher normativen Bewertungen.

Wie wir schon in der Einleitung zu diesem Band angedeutet haben, gibt es eine Reihe recht unterschiedlicher Erziehungsprozesse. Im vorliegenden und in dem nächsten Kapitel wollen wir drei uns zentral erscheinende Formen von Erziehung zur Diskussion stellen: Bevor es in Kapitel 5 um *→reaktive Erziehung* geht, widmen wir uns hier solchen Erziehungsprozessen, in denen die pädagogischen Fachkräfte erwünschtes Handeln bei den Kindern hervorlocken und fördern. Wir haben dazu zwischen Formen einer *→proaktiven Erziehung* einerseits und der *→katalysierenden Erziehung* andererseits unterschieden.

32 Wir haben diesen Erziehungsbegriff in der Einleitung zu diesem Band näher erläutert.

33 Zur Problematik der nicht nur reflektierten, sondern bisweilen und anteilig auch habituierten oder spontanen Intentionen, die das Handeln von Erziehenden strukturieren, siehe Nohl, 2018.

Proaktive Erziehung

In Prozessen der proaktiven Erziehung versuchen die pädagogischen Fachkräfte, bei den von ihnen betreuten Kindern Orientierungen aufzubauen, die diese – zumindest aus Sicht der Fachkräfte – bislang noch entbehren. Dies geschieht, bevor bei den Kindern ein Handeln manifest wird bzw. werden kann, das die Fachkräfte als abweichend betrachten würden. Gleichwohl unterliegt auch dem proaktiven Erziehen eine Defizitkonstruktion seitens der Fachkräfte, nehmen ihre Erziehungsanstrengungen doch den Ausgang von einem antizipierten Handeln der Kinder, das sie als problematisch einschätzen würden bzw. von einem gewünschten Handeln, dessen Fehlen in der Zukunft – aus Sicht der Fachkräfte – Probleme bereiten könnte. Die letztgenannte Eventualität zeigt sich in einer →Interaktionssequenz in der Kindertagesstätte des sächsischen Dorfs, in der die Kinder gerade ihr Frühstück beenden:

#18: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 4, 00:02:18



Abbildung 4-1: F8 blickt zu K41 und K46, die ihre Stühle an den Tisch schieben.

Die Fachkraft F8 hat zusammen mit sechs Kindern gefrühstückt, die ersten sind schon fertig und räumen ihr Gedeck ab. Auf zwei Kinder blickend, die gerade ihren Teller und ihr Besteck auf den Teewagen stellen, sagt F8: „Wer fertig ist (1) darf abräumen, Stuhl bitte ranschieben (1) und was noch?“ K41, das schon bei „ranschieben“ seinen Stuhl an den Tisch geschoben hat, antwortet „Rucksack“, woraufhin F8 dies bestätigt: „den Rucksack aufräumen richtig.“ In diesem Moment schiebt auch K46 seinen Stuhl an den Tisch (Abb. 4-1). Kurze Zeit später sagt F8 zu einem Kind, das noch am Tisch sitzt, aber sein Frühstück bereits beendet hat: „K35, Du darfst auch aufstehen, und waschen gehen.“ K35 erhebt sich von seinem Stuhl. „K41, (1) gehst Du erst noch Dein Gesicht nochmal waschen.“ Ob K41 hierauf reagiert, lässt sich aufgrund der Kameraperspektive nicht beobachten.

Wenn die Fachkraft hier den Kindern sagt, was sie nun zu tun haben, geht sie offensichtlich davon aus, dass sie dies nicht von allein wissen oder zumindest hieran erinnert werden müssen. In ihrem Wortbeitrag, in dessen Zuge sie die Kinder nach weiteren, nun zu vollziehenden Handlungen abfragt, ist impliziert, dass sie dies nicht zum ersten Mal sagt, sondern darauf hofft, dass zumindest einzelne Kinder – wie K41 – um die nun nötigen Handlungsweisen wissen. Gerade darin dokumentiert sich, dass es hier nicht um eine einmalige Aufforderung zu einem einmaligen Handeln geht (wir werden dies in Kapitel 12 noch als →Führung ausarbeiten), sondern um eine Orientierung, die sich die Kinder zu eigen machen sollen. Dies zeigt sich dann auch darin, dass F8 diese Orientierungszumutung – und insbesondere jene, die sich auf das Waschen des Gesichts bezieht – später mehrfach wiederholt. Die Kinder wiederum folgen im Rahmen der sozialisatorisch verankerten asymmetrischen Rollenbeziehung den Aufforderungen der Fachkraft bereitwillig, stellen die Stühle an den Tisch, legen die Rucksäcke weg und gehen sich ihr Gesicht waschen, sodass es keiner Sanktionen oder ihrer Androhung bedarf. Auch wenn wir anhand der Videografien nicht beobachten können, ob die Kinder diese Handlungsweisen habituierten, also zu eigenen Orientierungen machen werden, wird doch deutlich, dass sie zumindest ein Mal vollzogen werden.

Wenn wir dies noch einmal in unserer methodischen, an die Konversationsanalyse anknüpfenden Begrifflichkeit ausdrücken wollen, lässt sich Folgendes feststellen: In dieser Interaktionssequenz folgt dreimal auf unterschiedliche Handlungsweisen der Kinder, die zunächst noch gar keine Turns darstellen, sondern erst durch die nun einsetzende Interaktion zu einem Turn gemacht werden, ein →initiiertender Turn von F8, in dem diese an die Kinder einen Appell zum Ausdruck gibt. Wir sprechen daher von einem →aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus. Diese initiierten Turns durch F8, die – wie gezeigt – die Zumutung eines →Orientierungsschemas beinhalten, führen dann jeweils zu einem →fremdinitiierten Turn seitens eines Kindes (beim ersten Mal sogar gleich von zwei Kindern), das der jeweiligen Aufforderung nachkommt. Wir haben es hier mithin mit der Abfolge von einem aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus zu einem →abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus zu tun. Diese Relation zweier Interaktionsmodi, die die proaktive Erziehung ausmacht, findet sich auch in einem weiteren Beispiel, das sich ebenfalls im Anschluss an ein Frühstück entfaltet.

Interessant ist die folgende Interaktion, weil das nunmehr im Zentrum der Aufmerksamkeit stehende Kind jene Orientierung, die in der sächsischen Kindertagesstätte die Fachkraft F8 den Kindern zugemutet hat (nach dem Frühstück den Rucksack wegzubringen), sich offensichtlich bereits zu eigen gemacht, also die

ihr zugrundeliegende Handlungspraxis habituiert hat. Wie wir aus dem Vorlauf der nun zu interpretierenden Interaktionssequenz wissen, hat auch in der Hamburger Kindertagesstätte die pädagogische Fachkraft die Kinder dazu ermahnt, ihre Rucksäcke nach Beendigung des Frühstücks wegzubringen. Dass K9 dies sogar ohne jegliche Ermahnung tut, ist genau der Punkt, an dem die proaktive Erziehung nun ihren Lauf nimmt:

#19: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:14:49



Abbildung 4-2: Während K9 sich schon der Türe zuwendet, mahnt F1, gestikulierend, den Rucksack auf den Rücken aufzuziehen.

K9 hat bereits fertig gefrühstückt und die Brotbox in seinem Rucksack verstaut. Es steht auf und dreht sich, mit dem Rucksack in der rechten Hand, über rechts zur Tür ein, welcher es sich mit gesenktem Blick nähert. K9 dreht sich beim Weitergehen leicht über seine rechte Seite und sagt zu F1, die an der Küchenzeile etwas herrichtet: „Darf ich was noch kurz runterbringen F1?“ Es geht währenddessen noch ein paar Schritte seitlich und bleibt schließlich neben der Tür und der Küchenzeile stehen, den Körper und seinen Blick auf F1 gerichtet, welche zum Ende seiner Frage die linke Hand von der Küchenzeile nimmt und sich mit Kopf und Oberkörper nach links eindreht. F1 sagt: „Ja. Darfst Du. Und bitte auf den Rücken aufziehen wegen den Bändern. Ne? Dass Du nicht stolperst.“ Sobald F1 „Ja“ gesagt hat, bewegt sich K9 langsam weiter in Richtung Tür (Abb. 4-2). F1 hat den Geschirrstapel, der in ihren Händen war, nun abgestellt und richtet sich wieder auf, dreht, während sie spricht, den ganzen Körper nach links ein, und hebt, als sie „Rücken“ sagt, ihre linke Hand samt Schüssel auf Höhe ihrer Schulter an und zieht sie an ihre Schulter. K9 stoppt daraufhin auf seinem

Weg, führt nun beide Hände an den Rucksack, welchen es sich leicht vorgebeugt ansieht. F1 nimmt die Schüssel wieder auf Bauchhöhe herab und blickt solange zu K9, bis dieses mit seiner rechten Hand den Rucksack mit Schwung über seine linke Schulter auf seinen Rücken zieht.

Mit seiner Frage initiiert K9 eine Antwort seitens der pädagogischen Fachkraft, deren Erlaubnis das Kind als maßgeblich ansieht. Es reproduziert so die →asymmetrische Rollenbeziehung zu F1 und wendet sich, als F1 „ja“ sagt, bereits wieder von ihr ab. Wäre damit die Interaktion abgeschlossen, hätten wir es nur mit einem Moment der Führung zu tun, wie wir ihn noch in Kapitel 12 herausarbeiten werden. Dann aber schließt die Fachkraft an ihre Erlaubnis eine Aufforderung mit Begründung an. Wenn die Fachkraft K9 hier nur ermahnt hätte, den Rucksack auf den Rücken aufzuziehen, dann wäre der erzieherische Aspekt dieser Interaktion nicht evident gewesen. Indem sie aber ihre Aufforderung mit Sicherheitsbedenken („dass Du nicht stolperst“) begründet, wird aus der einmaligen Zumutung einer Handlung – also aus Führung – eine erzieherische Orientierungszumutung, es wird dem Kind also ans Herz gelegt, stets den Rucksack auf dem Rücken zu tragen. Noch weitergehend könnte man sagen, dass mit dem Verweis auf das Stolpern das Kind ganz allgemein zur Vorsicht erzogen wird.

In unserer methodischen Begrifflichkeit könnte man sagen: Auf den initiiierenden Turn von K9 hin, das um eine Erlaubnis bittet, folgt ein fremdinitiiert und zugleich initiiierender Turn der Fachkraft, sodass wir hier von einem aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus sprechen. Auf diesen initiiierenden Turn, in dem F1 eine Orientierungszumutung setzt, reagiert K9 auch prompt in einem fremdinitiierten Turn, womit sich wieder ein abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus anschließt.

Während in Beispiel #18 die proaktive Erziehung ihren Ausgang von einem Handeln nahm, dessen Fehlen in der Zukunft Probleme bereiten könnte (wenn man etwa mit Essensresten im Mundwinkel zum Spielen geht), wird in Beispiel #19 ein problematisches Handeln antizipiert, das zwar noch nicht eingetreten ist, aber noch eintreten könnte (dass K9 seinen Rucksack so vor sich her schleift, dass das Kind versehentlich auf seine Riemen treten könnte). Im nächsten Beispiel, das aus der Berliner Kindertagesstätte stammt, antizipiert die Fachkraft, dass dem Kind, wenn es sich ein bestimmtes Handeln nicht zu eigen macht, in Zukunft Probleme entstehen könnten:

#20: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 01:14:34

Bereits einige Zeit zuvor hat K63 das Spielzeug von K65 entdeckt und Interesse geäußert, mitzuspielen. K63 hat sich dann neben K65 an den Tisch gesetzt. Hier spricht es leise Richtung F12, die zunächst etwas abgerückt vom Tisch sitzt und dann an

diesen heranrollt, so dass sie ihm gegenüber sitzt. F12 fragt, was es möchte, und K63 antwortet ihr, ohne dass wir dies hätten verstehen können. F12 hat offensichtlich auch Schwierigkeiten, es zu verstehen, und fragt nach: „Mitspielen?“. Dann fordert sie K63 auf, K65 zu fragen. Das wiederholt sie und fügt zweimal hinzu, dass es K65 lauter ansprechen muss, weil K65 es nicht hören könne. Wenngleich K65s genaue Reaktion für die Kamera nicht sichtbar ist, so wird doch deutlich, dass K65 K63 nicht mitspielen lässt. K63 bleibt erstmal so sitzen und F12 widmet sich einem anderen Kind.

Auch in diesem Beispiel besteht schon ein Interaktionssystem zwischen dem Kind und der Fachkraft: K63 sagt etwas zu F12, das diese dann als den Wunsch zum „Mitspielen“ identifiziert. War es in Beispiel #18 noch die Orientierungszumutung, dass das Kind überhaupt selbständig andere Kinder fragen solle, ob es mitspielen dürfe, geht es hier nun darum, dass K65 K63 – aus welchen Gründen auch immer – nicht hören könne. Mithin sollen sich die Kinder es zur Angelegenheit machen, laut mit K65 zu sprechen, wie dies F12 nun auch gegenüber K63 unterstreicht.

Diese Interaktionssequenz beginnt mit einem (nicht näher identifizierbaren) Turn von K63, auf den F12 reagiert, dann aber einen initiiierenden Turn setzt, mit dem die proaktive Erziehung beginnt. Nach diesem aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus folgt die Kombination von initiiierendem und fremdinitiiertem Turn, sodass von einem abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus zu sprechen ist. Wie schon in den Beispielen zuvor, stellt der initiiierende Turn sozusagen das →polyvalente Scharnier zwischen den beiden Interaktionsmodi dar, trägt er doch zur Sinnkonstitution beider Interaktionsmodi bei.

Proaktive Erziehung, so lässt sich zusammenfassen, ist auf die Zukunft gerichtet und hat die Funktion, neues, erwünschtes Handeln aufzubauen sowie bei den Kindern zur Gewohnheit werden zu lassen. Ohne explizit ihr unmittelbar vorangehendes Handeln zu problematisieren, muten die pädagogischen Fachkräfte den Kindern hier neue Handlungsorientierungen zu. Es lässt sich innerhalb der videografierten →Interaktionssequenzen zweifelsohne nicht feststellen, ob sich die Kinder die zugemuteten Orientierungen zu eigen machen. Evident ist jedoch, dass sie zumindest situativ Handlungspraktiken an den Tag legen, die in den Augen der Fachkräfte als angemessene Reaktion auf die Orientierungszumutungen gelten können. Das heißt, sie übersetzen die zugemuteten Orientierungen (im Sinne von Orientierungsschemata) in ein eigenes Handeln, wobei – wie erwähnt – unsere Videografien keinen Aufschluss darüber geben können, ob dieses Handeln dann auch habituiert, also zur Orientierung wird.

Proaktive Rumpferziehung

Nicht immer lässt sich beobachten, dass die Kinder auf Orientierungszumutungen mit entsprechenden Handlungen reagieren. Bisweilen bleiben die Ermahnungen der pädagogischen Fachkräfte auch ‚in der Luft hängen‘, ohne dass sich eine Reaktion auf Seiten der Kinder identifizieren lässt. Wenn eine solche Reaktion nicht zwingend notwendig ist und die Fachkräfte auch nicht problematisieren, dass die Kinder keine den zugemuteten Orientierungsschemata entsprechenden Handlungspraktiken an den Tag legen, wenn wir also nicht davon ausgehen, dass Erziehung gescheitert ist (siehe dazu Kapitel 11), sprechen wir von →*Rumpferziehung*: Die Orientierungszumutung, als Kern bzw. Rumpf des Erziehens, wird zwar durch die Fachkraft gesetzt, aber der Erziehungsprozess setzt sich nicht in einem (für die Fachkraft) sichtbaren konformen Handeln der Kinder fort.

In der folgenden Interaktionssequenz kommt es zur proaktiven Rumpferziehung, bei der die Fachkraft nicht mehr beobachten kann, ob das von ihr ermahnte Kind die Orientierungszumutung in eine eigene Praxis übersetzt:

#21: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 3, 00:43:19



Abbildung 4-3: F2 ermahnt K7, die sich gerade zur Türe wendet.

Gegen 8.40 Uhr sitzt F2 mit drei Kindern am Tisch, auf dem Teller und Gläser gestapelt für das Frühstück bereitstehen. F2 weist auf einen gebrauchten Teller und fragt die Kinder, wem dieser gehöre. Nachdem K15 ihr mitgeteilt hat, dass er dem – schon zuvor aus dem Raum gegangenen – K20 gehöre, sagt F2: „Müssen wir den mal zurückholen; der hat nicht abgeräumt.“ Unmittelbar darauf erklärt sich K7, das zuvor auf einem Stuhl am Tisch gekniet hat und sich nunmehr erhebt, dazu bereit: „Ich mach es.“ F2 und K7 nehmen nun Blickkontakt auf und K15 und K26, die mit am Tisch sitzen,

blicken nun auch zu K7 hinüber. F2 nickt zweimal zu K7. Gerade als K7 sich um 160° zur Tür hinwendet (Abb. 4-3), sagt F2: „Aber (.) sag es ihm bitte freundlich.“ K7 reagiert nicht unmittelbar auf F2s Bitte und verlässt den Raum.

Schon im Vorlauf zu dem, was wir hier als proaktive Rumpferziehung rekonstruieren möchten, wird Erziehung angekündigt: F2 dringt darauf, dass K20 seinen Teller ‚abräume‘. Dass es sich hier nicht nur um eine angekündigte Erziehung handelt, sondern, indem an dem abwesenden K20 sozusagen ein Exempel statuiert wird, auch den anwesenden Kindern eine Orientierungszumutung (nach dem Frühstück den eigenen Teller abzuräumen) in Erinnerung gerufen wird, wird uns später (in Kapitel 8) noch beschäftigen. K7 versteht die Äußerungen der Fachkraft, die ja eigentlich die 1. Person Plural benutzt, als Aufforderung an die anwesenden Kinder, diese Aufgabe des Zurückholens zu übernehmen, und meldet sich freiwillig. Die Fachkraft bestätigt das Ansinnen von K7, fügt dem aber eine Orientierungszumutung hinzu, bei der sie nicht beobachten können wird, ob K7 ihr gemäß handeln wird.

In unserer methodischen Begrifflichkeit ausgedrückt: Der erste Turn von K7 übernimmt den vorangegangenen Turn der Fachkraft, führt dann aber zu einer Reaktion der Fachkraft, die ihm zunickt. Wenn F2 kurz danach K7 zur Freundlichkeit gegenüber dem pflichtvergessenen K20 auffordert, vollendet sich in diesem initiiierenden Turn der aufwärtskomplementär-appellative Interaktionsmodus. Insofern jedoch keine konforme Reaktion von K7 zu sehen ist (wenngleich diese durchaus im anderen Raum von K7 umgesetzt werden mag), fehlt der – für die proaktive Erziehung rekonstruierte – sich anschließende abwärtskomplementär-konforme Interaktionsmodus, sodass wir von einer *proaktiven Rumpferziehung* sprechen.³⁴

Während es durchaus möglich ist, dass K7 in Beispiel #21 erwartungskonform gehandelt hat, als sie dann schließlich K20 begegnete, kommt es in der folgenden Interaktionssequenz zur proaktiven Rumpferziehung, weil die pädagogische Fachkraft ein Orientierungsschema zumutet, das in dieser Situation keine unmittelbare Handlungsrelevanz hat. Interessant ist an dem folgenden Beispiel, dass die Fachkraft, F16, das vorangegangene Handeln des Kindes (K75 niest, ohne sich die Hand vor den Mund zu halten oder seine Armbeuge zu nutzen) nicht problematisiert:

34 Man könnte an dieser Stelle einwenden, es handele sich nur um ein Resultat der begrenzten empirischen Erhebung, wenn hier der eine vollständige proaktive Erziehung abschließende Interaktionsmodus nicht zu beobachten ist. Entscheidend ist aber, dass auch die Fachkraft die Folgen ihrer Orientierungszumutung nicht beobachten kann.



Abbildung 4-4: F16 führt die Armbeuge von K75 an seinen Mund.

Die Kinder sitzen am Tisch und warten auf das Mittagessen. Vor ihnen stehen bereits leere Teller und Besteck. Die pädagogischen Fachkräfte stehen um sie herum. K75 sitzt an einer Ecke des Tisches und niest plötzlich. Dabei verzerrt es zunächst sein Gesicht, das erst nach links oben gerichtet ist, und schwenkt den Kopf dann nach rechts unten, wo es die Luft mit Druck aus Mund und Nase ausstößt. F16, die direkt hinter ihm steht, sagt: „Gesundheit“. Dann wendet sie sich K75 zu, fasst es an den Schultern und sagt erneut, diesmal aber betont, „Gesundheit, nächstes Mal machst Du **Hatschi**:: in den Ellenbogen“. Dabei nimmt sie den rechten Arm von K75 in die Hand und führt ihn so, dass seine Armbeuge das Gesicht bedeckt (Abb. 4-4). Gleich im Anschluss, sie hat ihn wieder losgelassen, sagt sie „guck mal hier so, **Hatschi**::“ und macht ihm dieselbe Armbewegung vor. K75 lässt seinen rechten Arm wieder absinken.

Die pädagogische Fachkraft wünscht K75 „Gesundheit“, anstatt sein Verhalten zu problematisieren – wie wir dies etwa in Beispiel #33 (Kapitel 5) sehen werden. Dann aber folgt eine proaktive Rumpferziehung: F16 wendet sich zu K75 und zeigt ihm, wie es beim nächsten Mal niesen soll. Es handelt sich hier zwar um einen initiierenden Turn, der einen aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus zum Abschluss bringt. Ohne dass K75 erneut niesen würde, ohne die Möglichkeit also, das geforderte Handeln sofort zur Performanz zu bringen, führt sie dabei seine Armbeuge an sein Gesicht. Dieses korporierte Handeln von F16 fassen wir, da K75 nicht die Möglichkeit hat, ihm nicht zu folgen, als einen →arretierenden Turn. Dann macht sie ihm dies selbst noch einmal vor, ohne dass K75 dem allerdings weitere Aufmerksamkeit widmen würde. Damit handelt das Kind aber nicht dem zugemuteten Orientierungsschema zuwider. Vielmehr bleibt offen, ob es, wenn es wieder niesen wird, dafür seine Armbeuge verwenden wird.

Obwohl sich also die proaktive Rumpferziehung dadurch auszeichnet, dass der Erziehungsprozess nicht in ein sichtbares konformes Handeln seitens der Kinder mündet, entbehrt sie nicht der pädagogischen Sinnhaftigkeit. Die pädagogische Fachkraft kann mit diesen Orientierungszumutungen deutlich machen, was sie von den Kindern (und zwar nicht nur von den unmittelbar angesprochenen Kindern) erwartet, ohne dass sie stets kontrollieren müsste, ob die Kinder diesen Erwartungen auch entsprechen.

Erinnernde proaktive Erziehung

Die bislang diskutierten Formen proaktiver Erziehung leben davon, dass die pädagogischen Fachkräfte Orientierungen einfordern, die die Kinder bislang nicht an den Tag legten. Mit der erzieherischen Interaktion wurde also den Kindern eine Orientierung zugemutet, die – zumindest im Kontext der jeweiligen Situation – neu für sie war. Nun möchten wir uns aber einer Form proaktiver Erziehung zuwenden, die zu Tage tritt, obwohl die Kinder bereits (weitgehend) in der zugemuteten Orientierung entsprechendes Handeln zeigen. Wir haben diese Form während eines Brettspiels beobachtet, das eine pädagogische Fachkraft mit zwei Kindern spielte:

#23: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 5, 00:00:49



Abbildung 4-5: F6 spielt ein Brettspiel mit den Kindern.

F6 sitzt gemeinsam mit K51, K40 und K44 an einem Tisch. Während K51 auf dem Schoß der Fachkraft sitzt und nicht mitspielt, sind die anderen in ein Brettspiel vertieft. F6 fragt das zunächst ratlose Kind, K44, nach den Möglichkeiten für seine Spielzüge und als K40 für es antworten möchte, stoppt sie dieses mit den Worten: „lass

mal den lass erstmal den K44 und dann kannst Du ihm helfen; (.) vielleicht findet der K44 auch“. In diesem Moment greift K44 nach der gelben Figur und bewegt sie zur Motivkarte. F6 kommentiert dies: „siehste der hat schon nen Weg gefunden zur Spinne“ (Abb. 4-5). Nun kommt K31 an den Tisch und beginnt zuzuschauen. K40 führt seine rechte Hand Richtung Spiel und zeigt mit dem Zeigefinger auf eine Karte und lässt die Hand wieder unter den Tisch herabsinken. Dann sagt F6: „so jetzt bin ich dran“ und zieht mit der rechten Hand eine Spielkarte von dem zusammengefallenen Stapel neben der Vase, dreht sie zu sich herum und hält sie vor ihrem Oberkörper fest, betrachtet zunächst die Karte, dann das Spiel, legt die Karte offen vor sich auf den Tisch, greift mit der rechten Hand nach der grünen Figur und bewegt sie über das Spielfeld hin zu einem Motiv, indem sie geräuschvoll die Figur immer wieder auf dem Spielfeld absetzt und hebt.

In diesen Interaktionen wird deutlich, dass die Kinder noch Schwierigkeiten haben, das Spiel zu spielen. K40 versucht K44 zu helfen, wird dabei aber von F6 gestoppt. Es geht hier nicht um die Reihenfolge der Spielzüge, sondern darum, dass jede*r für sich spielen soll. Dass die Kinder die Maßgabe, dass jedes Kind erst dann spielt, wenn es an der Reihe ist, weitgehend habituiert haben, dokumentiert sich in der Geste von K40, das zunächst zu einem Spielzug ansetzt, dann aber innehält und seine Hand unter den Tisch gleiten lässt. Innerhalb des Interaktionssystems der Spielenden schließt die pädagogische Fachkraft hieran an, indem sie nicht nur den nächsten Spielzug vollzieht, sondern dies noch mit dem Verweis auf ihren Platz in der Reihenfolge verbal unterstreicht.

Durch diesen, wie wir ihn nennen, →assertorischen Turn, der an den vorangegangenen Turn von K40, das ja seine Geste abgebrochen hat, anschließt, kommuniziert F6 die Erwartung, die Reihenfolge einzuhalten. Sie selbst und die Kinder, die ihr das Recht zum nächsten Spielzug ja nicht abstreiten, überführen diesen →aufwärtskomplementär-assertorischen Interaktionsmodus dann in einen →abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus. Dadurch, dass diese Zumutung einer einzelnen Handlung – die Reihenfolge einzuhalten – in verschiedenen Ausprägungen hier und im weiteren Verlauf dieser Interaktionssequenz (siehe Beispiel #24) wiederholt wird, vollzieht sich erinnernde proaktive Erziehung. Wir werden in Kapitel 12 zeigen, wie sich hier einzelne Handlungszumutungen zu einer Orientierungszumutung akkumulieren.

Kurze Zeit später wird diese erinnernde proaktive Erziehung wiederholt, womit sich dann auch eine gewisse Nachhaltigkeit in der Orientierungszumutung dokumentiert. Die pädagogische Fachkraft hat – so wird nun evident – zuvor nicht einfach nur ihre Position in der Spielfolge behauptet (so hätte man dies ja auch interpretieren können), sondern mutet den Kindern mit ihren Äußerungen zu,

neben den anderen Regeln des Spieles auch und vor allem die Reihenfolge der Spielzüge einzuhalten:

#24: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 5, 00:00:59

K31, das neben K44 mit dem Rücken zur Kamera steht, stützt sich mit beiden Händen und durchgestreckten Armen auf dem Tisch ab und verlagert sein Gewicht abwechselnd auf das rechte und auf das linke Bein. Dabei setzt es sich zunächst mit der linken Gesäßhälfte auf den Tisch und stellt dann beide Beine wieder ab. Dann hebt es das rechte Knie in die Höhe und setzt es an der vorderen Kante des Tisches ab. Dann bittet es F6 darum, sich etwas anzuschauen, was es in einer anderen Ecke des Raumes gebaut hat, K44 kommentiert seinen Spielzug mit „das war °babyleicht°“ und F6 beendet ihren Spielzug. Schließlich sagt F6: „so jetzt ist der K40 dran“, um dann den Wunsch von K31 mit Verweis auf das laufende Spiel abzuweisen. Nach etwas Nachdenkzeit vollzieht K40 seinen Spielzug.

Ohne dass es irgendeinen Hinweis darauf gegeben hätte, dass die Kinder nicht die Reihenfolge der Spielzüge einzuhalten wüssten, kommuniziert die pädagogische Fachkraft hier erneut eine Erwartung. Auch hier wiederholt sich die Abfolge eines aufwärtskomplementär-assertorischen und dann eines abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus.

Wenn, wie in den Beispielen #23 und #24, eine pädagogische Fachkraft durch mehrfach kommunizierte Erwartungen an das Handeln der Kinder eine Orientierung zumutet, mit der sie nicht auf vorangegangenes Fehlverhalten seitens der Kinder reagiert, und zudem eine Handlungspraxis, die als Übersetzung des zugemuteten Orientierungsschemas in die Praxis gelten kann, bereits von den Kindern an den Tag gelegt worden ist, dann kann diese proaktive Erziehung nur die Funktion der Erinnerung an eine zugemutete Orientierung haben. Es handelt sich insofern auch nicht um eine Zumutung im engeren Sinne, widerspricht das Geforderte doch gar nicht den derzeitigen Handlungsbereitschaften der Kinder; sie sind ohnehin dazu bereit, die Reihenfolge einzuhalten. Man könnte daher die erinnernde proaktive Erziehung auch als eine Form der Bekräftigung begreifen.

Katalysierende Erziehung

Als eine ganz anders gelagerte Form der Bekräftigung muss die katalysierende Erziehung klar von der erinnernden proaktiven Erziehung unterschieden werden. Denn während letztere in keiner Weise auf das vorangegangene Handeln der Kinder explizit Bezug nimmt (die Orientierungszumutung wird ja von der Fachkraft neu gesetzt, *obwohl* die Kinder bereits ein entsprechendes Handeln gezeigt haben), nimmt die Fachkraft in der katalysierenden Erziehung explizit auf das vorangegangene Handeln der Kinder Bezug. Wir haben die katalysierende

Erziehung in zahlreichen Interaktionen beobachten können; besonders prägnant ist sie in der Interaktion der pädagogischen Fachkräfte mit K4, das während unserer Erhebungen in der Hamburger Kindertagesstätte eingewöhnt wurde. In der folgenden Interaktionssequenz kommt es gleich zweimal zur katalysierenden Erziehung:

#25: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 5, 00:56:05



Abbildung 4-6: F2 nimmt K4 in die Arme, während K13 und K22 zuschauen.

K13 und K4 haben dabei geholfen, das Frühstück vorzubereiten, indem sie die Weintrauben in Schalen gelegt und auf dem Tisch verteilt haben. F2 geht von rechts auf die Küchenzeile zu, K22 läuft neben ihr her, die rechte Hand in F2s linker Hand. F2 spricht K4 in einer hohen, motivierenden Tonlage an: „↑Klasse, K4, toll hast Du mitgeholten;↑“. Daraufhin schnellts Blick kurz über rechts in Richtung F2, während K4 seine Laufbewegung nach links im Raum noch einen kleinen Schritt fortführt, bevor auch dieses Kind seinen Körper ein wenig nach rechts in Richtung der Küchenzeile dreht und in die Hände klatscht. K13s Blick wandert von F2 weiter in Richtung K4 und kehrt dann zurück zur Arbeitsplatte. K4 dreht sich wieder etwas nach links und geht mit dem rechten Bein noch einen Schritt weiter nach links, während es erneut zweimal die Hände zusammenschlägt, was diesmal eher wie ein Sauberklopfen wirkt (es wischt bzw. klopft mit der linken Hand zweimal von oben über die rechte Hand, deren Handfläche nach oben zeigt). F2 hat sich derweil auf den Hocker, der am rechten Ende der Küchenarbeitsfläche steht, gesetzt, und sagt zu K4: „Komm mal her, (1) komm mal her, ↑gut gema::cht;↑; (1) toll“. Währenddessen breitet sie die Arme in K4s Richtung aus (den rechten, freien Arm etwas höher in die Luft hebend als den linken, an dessen Hand nach wie vor K22s Hand ,hängt‘). K4 dreht seinen Körper auf F2s erneute Ansprache hin nun vollständig über rechts in Richtung F2. Auch K4 hebt nun seinen rechten Arm (Ober- und Unterarm befinden sich dabei in einem 90°-Winkel) und bewegt sich lächelnd – von seinem Kopf und der linken, sich senkenden Schulter angeführt, quasi schräg nach unten und seitwärts – in Richtung F2 und landet breit lächelnd mit dem Rücken zu F2 in deren Umarmung. Dabei dreht sich sein Rumpf

etwas langsamer als sein Kopf, sodass es noch ein wenig Blickkontakt mit F2 hält. Als K4 in ihren Armen landet, senkt F2 ihren Kopf (aus der Kameraperspektive) rechts neben K4s Kopf, schließt ihren rechten Arm um K4 (der linke mit K22 an der Hand bleibt relativ unbewegt) und drückt und streichelt K4 ein, zwei Sekunden lang Brustkorb und Bauch mit der rechten Hand. K4 lässt sich in die Umarmung hineinfallen, es lehnt sich an F2 an und sein Kopf hängt zur rechten Seite (Abb. 4-6).

Nachdem K4 beim Vorbereiten des Frühstücks geholfen hat, spricht F2 es an und lobt es. K4 reagiert zunächst noch zögerlich und schlägt seine Hände wie zu einem freudigen Klatschen zusammen. Vielleicht durch diese zögerliche Aufnahme ihres Lobes motiviert, verstärkt F2 nun ihr Lob, indem sie K4 nicht nur attestiert, es „gut gema:cht“ zu haben, sondern es dazu auffordert, sich in ihre Arme fallen zu lassen, was K4 dann auch tut.

Hier folgt also auf den unspezifischen Turn des Kindes (Hilfe beim Vorbereiten) ein →retrograd validierender und →evaluativer Turn seitens der pädagogischen Fachkraft. Nach diesem →aufwärtskomplementär-katalysierenden Interaktionsmodus kommt es – zunächst noch zögerlich – zu einer Bestätigung durch K4. Daraufhin setzt F2 erneut einen evaluativen Turn, der zugleich initiiierend ist (insofern sie K4 dazu auffordert, zu ihr zu kommen). Dies wird von K4 in einem fremdinitiierten und zugleich validierenden Turn quittiert. Hier folgt nun dem aufwärtskomplementär-katalysierenden Interaktionsmodus ein eindeutiger →abwärtskomplementär-validierender Interaktionsmodus, in dem sich K4 in die Arme der pädagogischen Fachkraft fallen lässt. Dass hier zugleich eine Abfolge von initiierendem und fremdinitiiertem Turn und damit ein abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus vorliegt (bei dem es aber nicht um eine Orientierungszumutung, sondern um eine Aufforderung zum Handeln, nämlich herzukommen, geht), sei hier nur angemerkt. Wie zu sehen ist, können nicht nur einzelne Turns, sondern auch Turnsequenzen, also Interaktionsmodi, polyvalent sein.

Warum sprechen wir für diese beiden Interaktionssequenzen – und weitere noch zu diskutierende – von Erziehung? Aus dem von K4 an den Tag gelegten Handeln – die Hilfe beim Vorbereiten des Frühstücks –, das mannigfaltig motiviert sein kann (vielleicht hatte K4 Langeweile, vielleicht erhoffte es sich schon vorab des Frühstücks einige Weintrauben, vielleicht wollte es gerne mit K13 etwas zusammen machen), wird durch das forcierte Lob der pädagogischen Fachkraft eine Handlung mit einer spezifischen Wertigkeit; es wird zum erwünschten Handeln. Die Orientierungszumutung liegt also nicht darin, dass hier ein Kind zu etwas aufgefordert wird, das es bislang nicht getan hat (proaktive Erziehung) oder das seinem Handeln bereits als Orientierung unterliegt (erinnernde proaktive Erziehung). Vielmehr wird mit ihr aus einem Handeln, dessen spezifische

Motivierung zunächst nicht relevant ist, ein positiv bewertetes und damit in der Zukunft auch implizit erwartetes Handeln. Dem an den Tag gelegten Handeln wird also durch die Fachkraft ein spezifisches Orientierungsschema unterlegt, an dem sich zu orientieren nunmehr dem Kind aufgetragen ist. Die Zumutung kommt mithin gleichsam auf ‚schleichendem Fuß‘.

Auch in dem folgenden Beispiel meldet sich ein Kind freiwillig, um eine Aufgabe zu übernehmen, ohne dass wir etwas über seine Motivation erfahren. Nachdem K82 mit Akribie den Boden gefegt hat, wird auch dieses Kind von einer Fachkraft hierfür gelobt:

#26: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 2, 01:37:50



Abbildung 4-7: F16 übergibt K82 den Besen.

F16 schickt sich an, nach dem Frühstück den Boden zu fegen. K82 fragt: „Kann ich mitfegen?“ F16 antwortet: „Du möchtest fegen, Du kannst auch gerne fegen wenn Du möchtest?“ Als K82 „Ja“ sagt, übergibt sie ihm den Besen, der deutlich länger als K82 selbst ist (Abb. 4-7). F16 ermahnt K82: „Du musst hier nur mit dem () Stiehl hinten aufpassen dass Du niemanden erwischst.“ K82 beginnt, mit großer Sorgfalt den Boden zu fegen. F16 gibt ihm noch den Hinweis, alles auf einen Haufen zu fegen, K82 lässt sich aber nicht aus der Ruhe bringen. Zwischenzeitlich hat auch K85 zu einem Handbesen und Kehrblech gegriffen, um den Haufen, den K85 zusammengefeegt hat, in den Mülleimer zu verfrachten. Dann sagt F16: „Na super, das macht Ihr ja“. K82 macht daraufhin engagiert weiter. Als es fertig ist, kommt F15 vorbei und sagt: „Supe::r“. K82 stellt nun den Besen in eine Ecke.

Auch in diesem Beispiel sehen wir eine nachhaltige Orientierungszumutung: K82 und K85 werden zuerst von F16 gelobt, und kurze Zeit später sagt auch F15 zu K82 „supe::r“. Wir haben es also mit einer doppelten Folge zweier Interaktionsmodi – des aufwärtskomplementär-katalysierenden und des abwärtskomplementär-validierenden Interaktionsmodus – zu tun.

Katalysierende Erziehung, so lässt sich zusammenfassen, liegt dann vor, wenn sich die pädagogische Fachkraft auf ein zuvor vom Kind situativ gezeigtes, aber

nicht durch Erziehung herbeigeführtes Handeln bezieht, dieses positiv bewertet und ihm dadurch ein Orientierungsschema unterlegt, das anzueignen dem Kind implizit zugemutet wird. Sie wird vollendet, wenn das Kind dies – gegebenenfalls auch nonverbal durch sein fortgesetztes Handeln – validiert.

Zwischenfazit und Ausblick

Auch wenn dies – wie wir in der Einleitung zu diesem Buch gezeigt haben – in der Forschung zur Elementarpädagogik bislang wenig Beachtung findet, kommt es in Kindertagesstätten immer wieder zu Erziehungsprozessen. Eingebunden in die unterschiedlichsten Interaktionen muten die pädagogischen Fachkräfte den Kindern Orientierungen zu, wenn sie dies für geboten halten. Sie kommen damit auch ihrem gesetzlichen Auftrag nach.

Solche Orientierungen zuzumuten geht in doppelter Weise über das hinaus, was im „Classroom Assessment Scoring System“ (CLASS) als „Verhaltensmanagement“ bezeichnet wird (Hamre et al., 2013; Pianta & Hamre, 2009): Erstens geht es nicht um Verhaltensweisen, die ausschließlich dazu dienen, einem anderen pädagogischen Grundprozess, dem Lernen, möglichst viel Raum zu geben; vielmehr haben wir gezeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte den Kindern eine ganze Reihe von Orientierungen zumuten, die nicht unmittelbar auf das Lernen verweisen. Und zweitens zielen die von uns beobachteten Erziehungsprozesse nicht auf kurzfristige, situative Verhaltensänderungen, sondern darauf, die zugemuteten Handlungen zu habituierten und so in eine eigene Orientierung zu überführen.

Die proaktive Erziehung unterscheidet sich dabei klar von der katalysierenden Erziehung. Während es in ersterer darum geht, bei den Kindern ein neues Handeln aufzubauen und habituierten zu lassen, bezieht sich die katalysierende Erziehung explizit auf bereits stattfindendes Handeln, unterlegt diesem aber ein Orientierungsschema und macht es so zu einem erwarteten Handeln, das – falls dies noch nicht geschehen ist – zu habituierten ist. Der feine, aber klare Unterschied zur erinnernden proaktiven Erziehung liegt darin, dass bei dieser an eine Orientierung erinnert wird, obwohl bereits eine entsprechende Handlungspraxis zu beobachten ist, die aber nicht diskursiv zum Thema gemacht wird.

Dass die katalysierende und die proaktive Erziehung mitsamt der proaktiven Rumpferziehung und der erinnernden proaktiven Erziehung nicht die einzigen Formen des Erziehens sind, die wir in den Kindertagesstätten videografiert haben, wurde in diesem und in den vorangegangenen Kapiteln bereits mehrfach erwähnt. Im nächsten Kapitel widmen wir uns unterschiedlichen Schattierungen der *reaktiven Erziehung* und dringen so noch weiter in die Komplexität des pädagogischen Grundprozesses der Erziehung vor.

Literatur

- Bäuerlein, K., Rösler, J. & Schneider, W. (2017). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe: Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung. In H. Wadepohl et al. (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 115–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2025). *Erziehungspraktiken in der Grundschule. Unterrichtsalltag beobachten und reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49 (1), 88–123.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461–487.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85 (3), 1257–1274.
- Hoang, N., Holopainen, L. & Siekkinen, M. (2018). Quality of teacher-child interactions and its relations to children's classroom engagement and disaffection in Vietnamese kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, 26 (4), 387–402.
- KibeG (2022). *Hamburger Kinderbetreuungsgesetz*. Hamburg.
- KitaFöG (2016). *Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Berlin.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens – eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 121–138.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119.
- Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2019). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33 (1), 33–47.
- Sächsisches KitaG (2009). *Sächsisches Gesetz zur Förderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und in Kindertagespflege*. Dresden.
- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2021). Professionelles Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kindergarten. Nr. 8/2021. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/professionelles-handeln-paedagogischer-fachkraefte-im-kindergarten>.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. Einleitung. In H. Wadepohl et al. (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5 (4), 206–213.

5 Kindliches Handeln problematisieren: reaktive Erziehung

In den Kindertagesstätten ist Erziehung kein eigenständiger Programmpunkt. Schon unsere empirischen Analysen zur →proaktiven und →katalysierenden Erziehung haben gezeigt: Die pädagogischen Fachkräfte muten →Orientierungen gelegentlich zu. Gelegentlich, weil sie von situativen Gelegenheiten ausgehen, die ihnen die Möglichkeit geben, aus ihrer Sicht sicherlich bisweilen auch die Notwendigkeit implizieren, erzieherisch zu intervenieren. Ansonsten spielen die Kinder miteinander und mit den pädagogischen Fachkräften, sie essen, singen und reden. Diese Handlungspraktiken sind von einer weitgehenden Selbstläufigkeit geprägt, werden also kaum durch pädagogische Interventionen in Gang gesetzt oder strukturiert, wenngleich in ihrem Vollzug immer wieder auch pädagogische Interventionen zum Einsatz kommen, wie in Kapitel 4 bereits deutlich wurde. Ohnehin tragen diese Alltagspraktiken zur →Sozialisation der Kinder bei (siehe Kapitel 6). Vor allem aber stehen die Handlungspraktiken der Kinder unter ständiger Beobachtung durch die pädagogischen Fachkräfte. Spätestens dann, wenn ein Kind etwas tut, das nicht den Erwartungen der Fachkräfte (respektive den Regeln der Organisation Kindertagesstätte) entspricht, kann es zu einer pädagogischen Intervention kommen. Soweit sich solche Interventionen auf Orientierungen beziehen, die – aus der Sicht der Fachkräfte – den bisherigen Handlungspraktiken der Kinder unterliegen, und die Fachkräfte den Kindern neue Orientierungen zumuten, sprechen wir von →*reaktiver Erziehung*.

Ein typisches Beispiel für reaktive Erziehung haben wir bereits (in der Einleitung und in Kapitel 2) erwähnt: Die Kinder stehen in einer Schlange, um sich Tee zu holen und dann zum Mittagstisch zu gehen:

#1: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:00:35

Die pädagogische Fachkraft hockt neben einem kleinen Tisch, auf dem sich verschiedene Kannen und Becher befinden, und ist den Kindern behilflich. Als K47 sich den vollen Becher auf seinen Kopf zu stellen anschickt und ihn dabei umschüttet, stellt die Fachkraft, deren Hose dabei nass geworden ist, es zur Rede: „Macht man das?“, woraufhin die ganze Gruppe mit „Nein“ antwortet. Dann fragt sie K47: „Was ist denn da passiert, weil Du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?“ K49 antwortet an seiner statt: „Runtergefallen“. Dies quittiert die Fachkraft mit folgender Bemerkung: „Genau (1) und ich hab gar keine Wechselhose mit (2) Oh ohhh ... Deswegen machen wir sowas auch nicht;“.

Auf die Abfolge der →Turns und →Interaktionsmodi, die diese Sequenz reaktiver Erziehung ausmachen, sind wir schon in Kapitel 2 genauer eingegangen. An dieser Stelle möchten wir anhand des Beispiels #1 einige allgemeine Charakteristika der reaktiven Erziehung hervorheben: Erstens kann sich diese Form der Erziehung auch auf ein spontanes Handeln des Kindes – wie es wohl der Versuch, die Teetasse auf dem Kopf zu balancieren, ist – beziehen; es muss also nicht notwendig um ein bereits angeeignetes, u. U. sogar habituiertes Handeln des Kindes gehen. Zweitens geht es hier nicht um eine situative Korrektur kindlichen Handelns – für die es hier ohnehin zu spät wäre. Vielmehr formuliert die Fachkraft ihre Frage in einer generalisierenden Form („Macht man das?“), sodass klar wird, dass es hier nicht nur um dieses spezifische Handeln, das nur in dieser Situation gezeigt wird, geht, sondern um funktional äquivalente Handlungspraktiken, auf die mit dem deiktischen „[D]as“ verwiesen wird, dessen Bedeutung also nur aus dem spezifischen Handlungszusammenhang heraus verständlich wird. Drittens zeigt sich, dass diese reaktive Erziehung – und wir werden sehen, dass dies auch für andere Formen der Erziehung gilt – sich nicht auf die Interaktion eines Kindes mit der Fachkraft beschränkt, sondern in der Öffentlichkeit der Gruppe stattfindet. Ja, mehr noch, andere Kinder werden in die Formulierung der Orientierungszumutung einbezogen. Wir werden in Kapitel 8 hierauf näher eingehen. Viertens dokumentiert sich in den Interaktionsbeiträgen der Fachkraft, dass diese nicht auf eine bloße Verhaltensänderung ausgerichtet sind, sondern zusätzlich auch an die Einsicht des Kindes appellieren. Das Kind soll antizipieren, welche Konsequenzen seine spontanen Handlungen für andere Menschen haben könnten (siehe hierzu Kapitel 10). Fünftens, und dies ist für reaktive Erziehung zentral, bezieht sich die Orientierungszumutung auf ein vorgängiges Handeln des Kindes, das aber nicht – wie in der →katalysierenden Erziehung (Kapitel 4) – bestärkt, sondern als erwartungsabweichend markiert wird. Das kindliche Handeln ist also nicht per se, vorab der Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft, problematisch; vielmehr konstituiert sich das Problem – und die mit ihr verknüpfte Orientierungszumutung – erst in der die Handlung problematisierenden Interaktion.

Reaktive Erziehung im Lichte der pragmatistischen Intersubjektivitätstheorie

Diese Verankerung der Erziehung in der Interaktion möchten wir grundlagentheoretisch reflektieren und knüpfen hierzu an unsere Argumentation in Kapitel 2 an. Dort hatten wir uns auf die pragmatistische Interaktionstheorie bezogen und deutlich gemacht: Der Sinn menschlichen Tuns konstituiert sich primordial in Interaktionen, in denen das Handeln einer ersten Person im Lichte der Reaktionen einer zweiten Person seine Bedeutung gewinnt, wie

auch diese Reaktion erst ihre Bedeutung durch die darauffolgenden Interaktionsbeiträge erhält.

Diese hier nur knapp skizzierte Grundüberlegung von George Herbert Mead (1980 und 1987; siehe ausführlich dazu: Joas, 2000; Nohl, 2022, S. 24–28) lässt sich auf die erzieherische Interaktion beziehen: Wenn ein Kind einem gewohnheitsmäßigen Handeln nachgeht (z. B. den Frühstücksteller auf dem Tisch stehen lässt und weggeht; siehe Beispiel #21) oder aber (wie im Beispiel #1) spontan handelt, dann aber von der pädagogischen Fachkraft ermahnt wird, so haben wir es mit einer signifikanten Interaktion zu tun, falls das Kind in der Reaktion der Fachkraft einer neuen Bedeutung seines eigenen Tuns gewahr wird (dass es nämlich erwartungsabweichend ist) und zugleich zu einer Änderung seines Handelns aufgefordert wird (zum erwartungskonformen Handeln). Hinsichtlich dieses konfrontativen Aspekts der Interaktion wird gewohnheitsmäßiges bzw. spontanes Handeln aufgebrochen: Das Kind wird darauf aufmerksam gemacht, dass es den Erwartungen der Fachkraft zuwidergehandelt hat. Dabei erhält der Interaktionsbeitrag der Fachkraft erst seine Bedeutung durch die entsprechende Reaktion des Kindes.

Dies wird nun aber zugleich begleitet von habituierten Aspekten der Interaktion, in denen sich die →asymmetrische Rollenbeziehung zwischen den Interaktionsbeteiligten und damit die Rollenorientierungen der Interaktionsbeteiligten reproduzieren: Die Fachkraft sieht sich als legitim und notwendigerweise Erziehende und spricht – die Reaktion des Kindes antizipierend – in einer Sprache, die das Kind versteht; das Kind erwartet von der Fachkraft durchaus auch Ermahnungen und weiß diese als solche einzuordnen. In der Orientierungszumutung ragt zwar das, was zugemutet wird, selbst aus dem gewohnheitsmäßigen Interagieren heraus. Der Orientierungszumutung unterliegt jedoch zugleich eine habituierte, u. a. durch die komplementären Rollenorientierungen geprägte Interaktion, die in dem →„habituierten Interaktionsraum“ (Nohl, 2023, S. 272) der jeweiligen Kita-Gruppe selbstverständlich ist.

Durch die gewohnheitsmäßig verankerte, sukzessive Abfolge der Turns begünstigt, können die Fachkraft und das Kind jeweils die Perspektive des Gegenübers einnehmen und antizipieren, wie das Gegenüber auf den eigenen Interaktionsbeitrag reagieren wird. In der reaktiven Erziehung gibt es hierfür allerdings zwei wichtige Ausnahmen: Weder kann die pädagogische Fachkraft antizipieren, dass das Kind von ihren Erwartungen abweichend handeln wird (wie sich dies markant in Beispiel #1 zeigt), noch kann das Kind in jedem Falle antizipieren, dass die Fachkraft sein Handeln als erwartungswidrig markieren wird. Wenngleich also die Praxis des Erziehens selbst weitgehend habituiert sein dürfte, geht die erzieherische Interaktion doch mit einem gehörigen Maß an Reflexion einher.

Ob diese Reflexion implizit oder explizit ist, ist allerdings eine empirische Frage. Wir gehen hier mit Bohnsack (2017, S. 107) vom Reflexionsverständnis

Niklas Luhmanns aus, dem zufolge Reflexion „einen ‚Horizont‘ anderer Möglichkeiten voraus[setzt]“ (zit. n. ebd.). Und eben diese anderen Möglichkeiten eröffnen sich spätestens im Moment der Erziehung: Es liegt aus der Sicht des Kindes dessen ursprüngliche Praxis vor wie auch die Erwartung der Fachkraft und zugleich die Frage, wie diese Erwartung vom Kind in die Praxis umgesetzt werden kann. Bohnsack (2017, S. 107) schreibt zu einer vergleichbaren Konstellation:

„Sobald ich um unterschiedliche, um differente Praxen auf der performativen Ebene weiß, die mit Bezug auf Erwartungen, auf institutionalisierte und/oder organisationale Normen und Identitätserwartungen, auf der propositionalen Ebene als gleichermaßen möglich, als funktional äquivalent erscheinen, so ist hiermit ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt. Es wird dann auch deutlich, dass hier zweierlei vorausgesetzt wird: die Erfahrung performativer Möglichkeiten als unterschiedlich setzt einen Bezugspunkt voraus, von dem her ich sie vergleichen kann, also Erwartungen auf der propositionalen Ebene.“

Der Erziehungsprozess ruft mithin Reflexion hervor, gleich ob sich diese auf der propositionalen Ebene (alltags-)theoretisch vollzieht oder es sich um eine „praktische Reflexion“ (Bohnsack, 2022, S. 131) handelt. Es kann daher auf der Basis dieser grundlagentheoretischen Überlegungen davon ausgegangen werden, dass Erziehung zu Reflexion führt. Ob diese aber eine praktisch-implizite oder eine theoretisch-explicite ist, lässt sich nur empirisch feststellen.

Erziehung vollzieht sich in diesem Interaktionsprozess, in dem zunächst ein →Orientierungsschema zugemutet wird, das dann unter Umständen vom Kind in eine Praxis übersetzt wird, die selbst wiederum von der Fachkraft bewertet werden kann. Die Bedeutung des Erziehungsprozesses erschöpft sich mithin nicht in dem zugemuteten Orientierungsschema. Bei Gert Biesta heißt es, an Meads „Philosophy of Education“ anknüpfend, hierzu: „We must realize ,that meaning arises only through the reaction of the learner““ (Biesta, 1999, S. 486). Bei der Bedeutung geht es, nimmt man den von uns gebrauchten Erziehungsbegriff in Anschlag, also nicht nur um die propositionale Bedeutung (etwa des zugemuteten Orientierungsschemas), sondern auch und vor allem um die performative Bedeutung der Praxis, in die das Kind dieses Orientierungsschema übersetzt. Die vollständige Bedeutung des Erziehungsprozesses ergibt sich also erst in der sozialen Interaktion, sodass das Erziehen eben nicht mittels der Intentionen der Erziehenden (Brezinka, 1981), und nicht einmal mittels der interaktiv gebrochenen Intentionen der Erziehungsbeteiligten (Mollenhauer, 1974, S. 15) zu begreifen ist. Vielmehr ist Erziehung ein Geschehen, dessen Basis die Interaktion ist, in die unter Umständen explizite Intentionen der Interaktionspartner*innen einfließen,

dessen Sinn sich aber aus der Interaktion heraus performativ, also vor jeder expliziten Bewusstheit, entfaltet.

Unsere Videografieanalysen beschränken sich auf diesen sich in den Interaktionen dokumentierenden Sinngehalt. Ohne dass wir darauf einen empirischen Zugriff hätten (hierfür wären Befragungen vonnöten), stellen wir jedoch in Rechnung, dass die Interaktionsbeteiligten bisweilen den Interaktionen in ihrem Bewusstsein einen Sinn begeben. Hierauf wird in der Erziehungstheorie häufig mit den Begriffen der Intention der Erziehenden und der Einsicht der Erzogenen Bezug genommen (siehe auch Kapitel 10). Biesta unterstreicht, dass auch diese Reflexion des Kindes an den Sinn der vollzogenen Interaktion gebunden ist. Unter Rückgriff auf Zitate Meads schreibt er:

„But once we acknowledge that meanings grow out of social intercourse, that ,they are not there and then expressed,‘ we have to recognize that ,what the child requires is not poured into a receptacle‘ but that ,meaning must arise in the child’s consciousness in some sort of intercourse with others.‘ The child ,must get the meaning thru [sic] his own response to certain social situations“ (Biesta, 1999, S. 487).

Dies heißt aber, dass die Bedeutung, die für das Kind in der erzieherischen Interaktion entsteht, von den pädagogischen Fachkräften nicht vorbestimmt werden kann. Das zugemutete Orientierungsschema übersetzt sich nicht eins zu eins in eine Orientierung des Kindes, wir haben es also nicht mit einem einfachen Einwirkungsmodell zu tun. Unsere grundlagentheoretischen Überlegungen vorläufig abschließend, möchten wir noch einmal Biesta das Wort geben, der erneut ausgiebig Mead zitiert:

„If it is true that gestures do not have a meaning of their own but ,get a value‘ ... in social interaction, this has important implications for education. Not only does it mean that ,before the child can get the meaning of any thought he must get it in a social situation‘ It also, and primarily, means that if we conceive of education from the point of view of ,the conveying of meanings‘ ..., we must acknowledge that ,the material‘ of education ,itself is the product of a social relationship‘ ..., a social relationship ... in which the child itself is included“ (Biesta, 1999, S. 486).

Nirgendwo wird diese Einbettung von Erziehung in die Interaktion evidenter denn in der reaktiven Erziehung. Denn hier bezieht sich die pädagogische Fachkraft auf ein vorgängiges Handeln des Kindes, dem sie einen neuen Sinn beigibt, der sich dann aber erst in der Reaktion des Kindes konkretisiert. Die unterschiedlichen Facetten, die diese reaktive Erziehung erhalten kann, möchten wir im Folgenden empirisch rekonstruieren. In typisierender Absicht haben wir dabei drei Formen der reaktiven Erziehung unterschieden: die

konfrontative, die involvierende und die insistierende reaktive Erziehung. Am Ende des Kapitels kommen wir erneut auf unsere interaktionstheoretischen Überlegungen zurück.

Konfrontativ-reaktive Erziehung

In der →konfrontativ-reaktiven Erziehung markiert die pädagogische Fachkraft innerhalb eines bestehenden Interaktionssystems die vorangegangene Handlung eines Kindes als erwartungsabweichend und mutet ein Orientierungsschema zu, das dann auch von dem Kind in eine Praxis übersetzt wird. Wir haben dies bereits eingangs dieses Kapitels anhand von Beispiel #1 diskutiert. Vor der →Interaktionssequenz, der wir uns im Folgenden widmen möchten, hatte – in der Berliner Kindertagesstätte – die pädagogische Fachkraft die Kinder bereits ermahnt, zwei große Kissen, die sie an der Durchgangstüre zwischen den beiden Räumen der Kitagruppe platziert hatten, zur Seite zu räumen. Wir werden uns dieser Ermahnung weiter unten widmen und gehen zunächst darauf ein, was passiert, nachdem die Kinder die Kissen neu platziert haben:

#27: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:10:00



Abbildung 5-1: F10 beugt sich zu den Kindern.

Mehrere Kinder befinden sich im zweiten Raum. K61 und K69 springen auf Kissen, die sie zuvor auf einer Decke auf dem Boden platziert haben, herum. F10, die kurz vorher eine Frage von K62 zu den Kameras beantwortet hat, fordert nun K61 und K69 auf, vor dem Frühstück nicht zu toben: „Und es ist vorm Frühstück. Kein Toben (2) eh eh vorm Frühstück nicht bitte“. Dabei beugt sie ihren Oberkörper nach unten, blickt zunächst zu K69 und schüttelt den Kopf. Noch während sie spricht, stürzt sich

K61 auf die Kissen (Abb. 5-1), die zwischen ihm und F10 liegen. F10 beugt sich zu K61 blickend noch ein Stück weiter nach unten und ergänzt: „Eh eh (.) vorm Frühstück nicht bitte.“ K61 erhebt sich vom Kissen, K69 steht ohnehin still.

Innerhalb des Interaktionssystems, das hier schon zwischen F10 und den Kindern, die sich in diesem Raum aufhalten, existiert, moniert die Fachkraft das Handeln von K61 und K69, das sie als Toben bezeichnet und dessen erwartungswidrigen Charakter sie hervorhebt. Dabei hebt sie auf eine allgemeine Regel ab („vorm Frühstück nicht bitte“) und macht damit deutlich, dass sie den beiden Kindern keine einmalige Handlung zumutet, sondern eine Orientierung. Auch wenn K61, das bereits zum Sprung angesetzt hat, bevor F10 aussprechen konnte, von ihr ein zweites Mal ermahnt werden muss, fügen sie sich dieser Orientierungszumutung – zumindest für diesen Moment (s. u.).

Auf die ersten Turns der Kinder folgt hier – wenn wir dies in unserer methodischen Begrifflichkeit ausdrücken – ein →retrograd negierender Turn von F10, mit dem sie dem Handeln von K61 und K69 einen neuen Sinn beibringt (regelwidriges „Toben“), gleich, welche Absicht und Orientierung dem Handeln der Kinder unterlegen haben mag. Wir haben es bis hierhin mit einem →aufwärtskomplementär-konfrontativen Interaktionsmodus zu tun: Auf eine Handlung des Kindes reagiert die Fachkraft konfrontativ. Der retrograd negierende Turn stellt zugleich einen →initiiierenden Turn dar, mit dem F10 die Kinder – und K61 nach einer zweiten Ermahnung – zum Aufhören drängt. Auf den initiierenden Turn folgt nun ein →fremdinitiiierter Turn von K61 und K69, die sich still hinstellen. Damit schließt sich ein →abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus an, wie wir ihn schon bei der →proaktiven Erziehung kennengelernt haben. Dieselbe Abfolge eines zunächst unbestimmten Turns seitens eines Kindes, eines retrograd-negierenden Turns als aufwärtskomplementär-konfrontativem Interaktionsmodus und eines initiierenden und dann fremdinitiierten Turns als abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus finden wir auch im nächsten Beispiel.

Den Kontext der Interaktionssequenz, die wir nun interpretieren möchten, haben wir bereits in Kapitel 3 (Beispiel #5) behandelt: Es geht um jene Situation in der Hamburger Kindertagesstätte, in der K4 und K13 der Fachkraft F2 helfen, das Gruppenfrühstück vorzubereiten. F2 ist gerade mit K4 vom Händewaschen zurückgekommen und widmet sich nun wieder, zusammen mit K13 und K4, der Vorbereitung des Frühstücks:

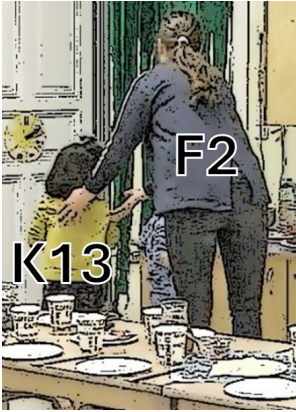


Abbildung 5-2: F2 schiebt K13 in Richtung Bad.

K13, das gerade noch eine Weintraube zupft und ins Schälchen legt, führt seine linke Hand zum Mund (ob es an der Hand nuckelt oder eine Weintraube in den Mund steckt, lässt sich nicht erkennen). Diese Handlung wird nun aber von F2 gesehen, die zu ihm sagt: „Jetzt gehst Du bitte auch die Hände waschen, weil wenn Du die in den Mund nimmst, (1) ist es ungünstig“. F2 geht dabei auf K13 zu, zupft an seiner Schulter, fasst das Kind von hinten beidseitig mit den Händen an die Schultern und schiebt es in Richtung Tür (Abb. 5-2). K13 geht daraufhin ins Bad.

Dass K13 seine Hand in oder an den Mund geführt hat, ist zunächst eine unbestimmte Handlung, die erst dadurch einen besonderen Sinn erhält, dass die Fachkraft sie als Bruch der Hygieneregeln problematisiert. Dabei wird aus der einfachen Aufforderung, sich die Hände zu waschen, erst durch die Begründung („weil ...“) eine Orientierungszumutung. F2 konfrontiert hier also das Kind mit einer unerwarteten Lesart ihres Handelns. Diese Lesart ist aber nicht als kontingent, sondern als absolut markiert. Die Fachkraft unterstreicht die Aufforderung, die Hygieneregeln einzuhalten und sich die Hände zu waschen, durch den sanften Druck an den Schultern, mit dem sie K13 in Richtung des Bades schiebt. Auf diese Weise wird K13 geradezu genötigt, dieser Aufforderung zu folgen, den Sinn also, den die Fachkraft seinem Hand-in-den-Mund-Nehmen beigegeben hat, zu beachten. Später wird die Fachkraft K13 fragen, ob sie sich auch wirklich die Hände gewaschen hat.

Der konfrontative Charakter der reaktiven Erziehung, in der das Kind mit einer Orientierungszumutung, die sein bisheriges Handeln als erwartungsabweichend ausweist, konfrontiert wird, kennzeichnet eigentlich alle drei hier zu besprechenden Formen der reaktiven Erziehung. In den beiden Beispielen, die wir hier diskutiert haben, ist die Konfrontation allerdings der einzige prägende

Aspekt der erzieherischen Interaktion, während in den beiden folgenden Formen weitere Gesichtspunkte hinzutreten.

Involvierend-reaktive Erziehung

Das Besondere an dem nun zu diskutierenden Erziehungsprozess ist, dass die pädagogische Fachkraft auf das Handeln eines Kindes Bezug nimmt, mit dem sie sich unmittelbar zuvor in keinem Interaktionssystem befunden hat; sie stellt dieses Interaktionssystem mit dem Kind also erst her. Deshalb sprechen wir von →*involvierend*-reaktiver Erziehung. Auch bei einem bestehenden Interaktionssystem kann das Handeln des Kindes, das problematisiert wird, zunächst lediglich ein →Akt sein, also eine Handlung, die nicht Teil der Interaktion mit der Fachkraft war. In der involvierend-reaktiven Erziehung ist das problematisierte Handeln jedoch *immer* ein Akt, aus dem dann durch den retrograd negierenden Turn der Fachkraft – rückwirkend – ein Turn gemacht wird. Der Erziehungsprozess vollendet sich schließlich, wenn die pädagogische Fachkraft nicht nur das Handeln des Kindes als erwartungsabweichend markiert und ein anderes Handeln einfordert, sondern das Kind auch daraufhin ein entsprechendes Handeln an den Tag legt. Die folgende Interaktionssequenz geht dem Beispiel #27 voraus. Nicht das „Toben“ auf den Kissen, sondern deren Platzierung im Durchgangsbereich zwischen den beiden Räumen der Gruppe ist hier Anlass für die Fachkraft, ein Interaktionssystem mit K69 und K61 zu etablieren:

#29: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:09:00



Abbildung 5-3: F10 ermahnt, K61 verlässt die Decke und K69 hüpfte um die Decke.

Die Fachkräfte unterhalten sich in Raum 1, während K69 zunächst eine blaue Decke auf dem Boden, direkt an der Durchgangstüre zwischen Raum 1 und 2, ausbreitet und dann erst zwei sehr große Kissen und schließlich ein drittes Kissen auf diese Decke legt. F10 geht in Richtung Zwischentür und sieht die Kissen und die Decke auf dem Boden. Sie sagt zu den Kindern: „Äh, liebe Seefahrer, hier im Eingangsbereich, es sieht wunderschön aus, aber zieht's bitte irgendwoanders hin, hier muss jeder durchlaufen“. Während sie noch spricht, ist K61 auf die Decke getreten, während K69, der zunächst neben der Türe stand, nun um die Decke herumhüpft und zu F10 blickt. F10 sagt: „Geh mal bitte runter von der Decke dann kann K69 die wegziehen.“ K61 verlässt die Decke (Abb. 5-3) und K69 bückt sich zu ihr hin und zieht sie in Richtung des Holzschiffes. F10 sagt „weiter weiter weiter“ und K69 zieht die Decke noch mehr in Richtung des Holzschiffs. Dabei ‚hilft‘ ihm K61, indem es von der anderen Seite die Decke ‚schiebt‘.

K69 richtet sich hier zunächst einfach einen Platz ein, auf dem es – wie wir in der anschließenden Sequenz sehen konnten (s. o.) – wild spielen kann. F10, die zuvor in Raum 1 gewesen war, baut nun ein Interaktionssystem mit K69 auf (involviert sich also in seine Vorbereitungen), lobt es zunächst für die Ästhetik seines Unterfangens und ermahnt es dann aber, sich einen anderen Ort dafür auszusuchen. Auch hier ist es die Begründung („Eingangsbereich“), die aus dieser Ermahnung eine Orientierungszumutung macht, mit der situationsübergreifende Regeln impliziert sind. Nachdem sie auch K61 von der Decke wegkomplimentiert hat, folgt K69 ihrer Aufforderung und zieht, assistiert von K61, die Decke von der Tür weg.

Mit ihrem retrograd negierenden Turn, der auf den selbstinitiierten Akt von K69 reagiert, lässt F10 hier ein Interaktionssystem mit dem Kind entstehen. Hier vollzieht sich also zunächst ein →aufwärtskomplementär-involvierend-konfrontativer Interaktionsmodus, an den nun – mit dem initiiierenden Turn von F10 („zieht's bitte irgendwoanders hin“) – der abwärtskomplementär-konforme Interaktionsmodus anschließt, welcher in einem fremdinitiierten Turn von K69 endet, mit dem es, zusammen mit K61, konform auf die Orientierungszumutung reagiert.

Während in Beispiel #29 durch die explizite Begründung aus der Handlungsanweisung eine Orientierungszumutung wird, ist es im folgenden Beispiel aus der Hamburger Kindertagesstätte das unscheinbare Wort „noch“, mit dem die Fachkraft auf eine bereits bekanntgegebene Regel verweist, das den Orientierungscharakter der Zumutung ausmacht. Diesmal geht es um das Frühstück:

#30: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 3, 00:44:56

F2 sitzt mit K26 und K15 am Tisch, die beiden Kinder frühstücken. F2 spricht kurz mit K1, das zwischen den Tischen und der Küchenzeile steht. Dann blickt F2 zu K26, vor dem eine Brotbox liegt, und spricht es, das ebenfalls seinen Blick auf F2 richtet,

an: „K26, nimmst Du Dir bitte noch einen Teller zum Frühstück?“ K26 blickt beim Wort „Teller“ auf eben deren Stapel in der Mitte des Tisches und antwortet sofort mit „Ja.“ Dann steht es gemächlich von seinem Hocker auf, kniet auf einem anderen Hocker und beugt sich über den Tisch, um an die Teller heranzugelangen. Schließlich nimmt es sich einen Teller vom Stapel und kehrt mit ihm an seinen Platz zurück.

Zwar sitzen F2 und K26 hier am selben Tisch, doch hat die Fachkraft gerade mit einem anderen Kind gesprochen. Von diesem Interaktionssystem wechselt sie zügig hinüber zur Beschäftigung mit K26, dessen Handlungspraxis (das Frühstück aus der Brotbox) sie problematisiert. Das „noch“, das F2 hier gebraucht, verweist darauf, dass die Fachkraft hier eine allgemeine, diese Situation übergreifende Erwartung zur Sprache bringt, dass die Kinder nämlich vom Teller und nicht aus der Brotbox essen sollen. Auch dass K26 sofort weiß, worum es geht, und auf den Stapel Teller in der Mitte des Tisches blickt, deutet darauf hin, dass das Kind hier nicht nur mit einer situativen Handlungsaufforderung, sondern mit einer übergreifenden Orientierungszumutung konfrontiert wird, die auf eine Regel des Kitaalltags verweist. Diesem Orientierungsschema leistet K26 dann auch Folge, wobei sich in seinem langsamen, geradezu gemächlichen Handeln (in seinem fremdinitiierten Turn) dokumentiert, dass es weder durch die reaktive Erziehung übermäßig irritiert ist noch dazu geneigt ist, ihr allzu willfährig Folge zu leisten.

Dass die Kinder angesichts von Orientierungszumutungen durch die pädagogischen Fachkräfte keineswegs irritiert sind, genauer: dass sie nicht dadurch irritiert sind, dass sie überhaupt erzogen werden (wenngleich sie die jeweils zugemuteten Orientierungsschemata sehr wohl als Irritation erfahren mögen), macht erneut deutlich, dass wir es hier nicht nur mit einer →asymmetrischen Rollenbeziehung zu tun haben, sondern die mit dieser Rollenbeziehung verbundenen Interaktionsabläufe auch weitgehend habituiert sind. Dieser habituierte Interaktionsraum (s. o.) lässt Erziehung zum gewöhnlichen Teil des Kitaalltags werden, der in seiner Performanz völlig selbstläufig ist. Gerade weil die Fachkräfte und die Kinder in den verschiedenen Formen der Erziehung sozusagen geübt sind und sie zu ihrer gemeinsamen Interaktionsgeschichte gehören, lassen sie sich über einzelne Interaktionssequenzen hinweg rekonstruieren und auf dieser empirischen Basis typisieren.

Der Typus der involvierend-reaktiven Erziehung kann – dies ist unser letztes Beispiel – auch anhand jener Passage gezeigt werden, die wir bereits in der Einleitung und in weiteren Kapiteln thematisiert haben. Zur Erinnerung: Die Kinder stehen in einer Schlange, um sich ein Getränk für das Mittagessen zu holen. Drei Kinder, die zunächst nicht im Fokus der Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft stehen, nutzen dies für ihr eigenes ‚Spielchen‘:



Abbildung 5-4: K41 hat gerade die Hände von K57, das nun hinfällt, von seiner Schulter gelöst.

In der Reihe stehend, hat sich K57 an die Schultern von K41 gehängt, und K58 an die Schultern von K57. Dann aber hebt K41 mit seinen Händen die Hände von K57 schwingend weg, sodass K57 und hinter ihm K58 umfallen (Abb. 5-4). Als sie wieder aufstehen, ist K57 etwas schneller auf den Beinen, aber K58 ergreift es an der Brust, hält es dann an Brust und Schulter fest und schiebt sich vor es. Schon als K58 es das erste Mal anfasst, beginnt K57 laut zu weinen. Das Kind steht schließlich etwas neben der Reihe, schräg hinter K58. Dies ist der Moment, als F18, die zuvor K4 auf dem Schoß hatte, sich aus ihrer Sitzposition heraus nach vorne in Richtung der beiden Kinder bewegt und sagt: „K58 hör bitte auf zu schubsen K57 war vor Dir“. Dabei zieht sie K57 wieder zurück in die Reihe auf die Position vor K58. Als K58 ihr mit „Nein“ entgegnet, wendet sich die Fachkraft K58 zu, streichelt ihm über den linken Arm und betont: „So wir hören auf mit Schubsen und bleiben schön stehn.“ Daraufhin bleiben K57 und K58 in der ursprünglichen Reihenfolge stehen.

Hier besteht nun schon ein Interaktionssystem, allerdings nicht mit der pädagogischen Fachkraft, sondern unter den Kindern K41, K57 und K58. Die Fachkraft greift auch nicht ein, als K57 und K58 nach hinten fallen und auf diese Weise die Schlange in Unordnung gerät. Erst als K57 lauthals zu weinen anfängt, involviert F18 sich in das Interaktionssystem von K57 und K58 (K41 ist bereits unbeteiligt). Mit einer retrograden Negierung macht sie aus der nicht ganz eindeutigen Handlung von K58, das mit K57 körperlich interagierte, eine erwartungsabweichende, klar definierte Handlung („schubsen“) und fordert es zugleich auf, die Reihenfolge einzuhalten. Insofern K58 nicht einfach nur darauf verpflichtet wird, nach hinten zu treten, sondern implizit auf die Einhaltung der Reihenfolge verwiesen wird („K57 war vor Dir“), wird hier keine einmalige Handlung, sondern eine Orientierung eingefordert. Diese Orientierungszumutung wird nochmal verstärkt, als K58 „Nein“ sagt (wobei unklar bleibt, ob es damit die Aufforderung oder die Definition seines vorherigen Handelns als „Schubsen“ zurückweist) und F18

nunmehr generalisierend-unpersönlich eine Orientierungszumutung formuliert („wir hören auf ...“). Eine solche generalisierend-unpersönliche Formulierung dessen, was zugemutet wird, unterstreicht dessen Orientierungscharakter. Die Fachkraft sichert nun – mit Erfolg – durch ein Streicheln, dass K58 die Orientierungszumutung auch annimmt, während sie zuvor noch durch korporierte Handlungen dafür gesorgt hatte, dass K57 wieder an den ihm zustehenden Platz in der Schlange gelangt.

Involvierend-reaktive Erziehung, dies zeigt sich in den angeführten Beispielen, kann sowohl dort vorliegen, wo die pädagogische Fachkraft auf ein bislang nicht interaktiv eingebundenes Handeln von Kindern, also auf deren Akte, Bezug nimmt als auch dort, wo sie sich in bestehende Interaktionssysteme involviert. Das Kind wird dann mit einer Deutung seines bisherigen Handelns konfrontiert, die dieses als erwartungsabweichend markiert. Zugleich wird, in einem initiierenden Turn, das Kind zu einem erwartungskonformen Handeln aufgefordert. Wie sich in Beispiel #1 zeigt, muss diese Aufforderung nicht gleich zum Erfolg führen. Vielmehr wird sie in diesem Fall durch das Insistieren der pädagogischen Fachkraft zur erzieherischen Orientierungszumutung.

Insistierend-reaktive Erziehung

Wo das Kind trotz einer Orientierungszumutung keine Anstalten macht, ein Handeln an den Tag zu legen, das als Übersetzung des Orientierungsschemas in eine Praxis gelten könnte, ja, wo das Kind das monierte Handeln einfach fortsetzt, kann es zu einer →insistierend-reaktiven Erziehung kommen. In dieser wiederholt die pädagogische Fachkraft die Orientierungszumutung, bisweilen mit mehr Nachdruck oder in einer anderen Formulierung.

Wir möchten die insistierend-reaktive Erziehung zunächst an einem Beispiel zeigen, das wir bereits in Kapitel 3, unter dem Stichwort ‚Erziehung zur Selbsteinschätzung der Sorgebedürftigkeit‘, diskutiert haben. Nachdem einige Kinder sich über Bauchschmerzen beklagt hatten, bot die pädagogische Fachkraft ihnen Tee an („So; ich möchte jetzt dass alle Kinder die Bauchweh haben mal zu mir kommen, (.) es gibt eine Teerunde.“). Hierauf umscharten sie nun aber deutlich mehr Kinder als erwartet. Wir geben im Folgenden nur das Gespräch (als Transkript) wieder, da die nonverbalen Handlungen für unsere Interpretation nicht entscheidend sind:

#17: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 03:24:49

F1: ^LTrinkt mal, (1) nee aber nur die die jetzt echt Bauchweh haben und die jetzt nicht ähm das einfach so sagen weil die anderen jetzt was zu trinken be-

K18: ^L(°la la la la°) ((singend)) #03:25:13#

F1: kommen; #03:25:15#

dass nur diejenigen mit „wirklich Bauchweh“ einen Tee bekommen sollen, zu eigen. Letztlich ist nicht zu beurteilen, welches Kind Bauchschmerzen hat und welches nicht. Im Kontext des gesamten Vormittags betrachtet, gibt es jedoch keine weiteren Hinweise auf Bauchschmerzen von K6 oder K13, sodass zumindest die Frage aufgeworfen werden kann, ob die von den beiden Kindern an den Tag gelegte Praxis (die Beteuerung, „wirklich Bauchweh“ zu haben) als eine Übersetzung des Orientierungsschemas einer authentischen Selbstbefragung gelten kann oder aber ob sie lediglich die Formulierung der Orientierungszumutung aufgreifen. Damit würde die Orientierungszumutung ad absurdum geführt, gibt sie den Kindern doch das argumentative Material, um die eigene Sorgebedürftigkeit zu unterstreichen.

Schwierigkeiten beim Erziehen sind auch der Ausgangspunkt für das zweite Beispiel, das wir für diese typische Ausprägung reaktiver Erziehung heranziehen möchten. Es findet sich im Nachgang zu Beispiel #27, denn in der Berliner Kindertagesstätte erwiesen sich die Ermahnungen der pädagogischen Fachkraft, nicht zu toben, als wenig nachhaltig:

#31: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:10:36

K61 und K69 stehen weiterhin neben der Decke, auf der drei große Kissen verteilt sind, auf die sie kurz zuvor gesprungen sind. F10 ist noch im Raum und spricht kurz mit K64 über einen Gegenstand, den K64 in der Hand hält. Sie sieht dann zu K69 herüber und sagt: „Mach es bitte nicht nochmal ja,“. Dann geht F10 aus Raum 2 heraus. K69 springt nun zweimal nacheinander betont leise auf die Kissen, K61 nähert sich ebenfalls der Decke und K69 streicht ihm über den Kopf. Als K69 zum dritten Mal auf die Kissen springt, macht auch K67 mit. Seinen nächsten Sprung auf die Kissen hat offenbar die Fachkraft gesehen, die den Raum wieder betreten hat. Sie sagt zu ihm: „Nicht vor dem Frühstück toben“. F10 verlässt erneut den Raum und nach einer kurzen Zeit beginnen K67 und K69, wenngleich mit Pausen zwischendurch, sich auf die Kissen zu werfen. F10 betritt erneut den Raum und ermahnt die beiden Kinder.

Die Orientierungszumutung, die F10 kurz zuvor (in Beispiel #27) ausgesprochen hatte, richtete sich an alle „Seefahrer“. Gegenüber K69, dem F10 offensichtlich unterstellt, weiterhin erwartungswidrig zu handeln, reformuliert sie diese Orientierungszumutung erneut. Dieses Insistieren folgt also noch nicht auf einen fremdinitiierten und divergierenden Turn, denn K69 hat noch gar nicht angefangen zu toben. Als F10 aber den Raum verlässt (und somit sozusagen jegliche Sanktionsmöglichkeiten entfallen), nimmt das erwartungswidrige Handeln seinen Lauf und schließt auch K67 mit ein. Angesichts des divergierenden Handelns von K67 setzt F10, als sie dessen beim erneuten Betreten des Raums gewahr wird, erneut einen initiierenden Turn, mit dem sie K67 ermahnt, sich an die Regel, nicht vor dem Frühstück zu toben, zu halten.

Auch in der Kindertagesstätte im sächsischen Dorf finden sich Beispiele für insistierend-reaktive Erziehung. Die folgende Interaktionssequenz spielt sich beim Mittagessen ab; in ihrem Zentrum steht ein Kind, das demnächst in die Schule wechseln wird und daher ‚ordentlich‘ essen lernen soll:

#32: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 7, 00:01:39



Abbildung 5-5: F6 zeigt K40 die ‚richtige‘ Haltung des Löffels.

Die Kinder und die pädagogische Fachkraft (F6) befinden sich in einem Mehrzweckraum beim Mittagessen. Alle Kinder haben an den drei im Raum sichtbaren Tischen Platz genommen. Die meisten Kinder befinden sich in Gesprächen mit ihren Nachbarn und essen dabei entweder Suppe oder zerteilen ihr Brot. F6 sitzt gemeinsam mit fünf von zehn Kindern an einem Tisch. K40 hält seinen Löffel in der rechten Hand, wobei der Stiel des Löffels vollständig in der nach unten gerichteten Handfläche liegt. F6 sagt zu ihm: „K40 versuch mal das hier so anzufassen“. Zeitgleich hebt F6 die rechte Hand, in dem sie ihren Löffel hält, wobei der Stiel zwischen Daumen und Zeigefinger herausragt und mit den Fingerspitzen gehalten wird, senkrecht auf Brusthöhe hoch. Dann blickt sie es erneut an und zeigt, die Hand auf ihrer rechten Seite, wieder die ‚richtige‘ Haltung des Löffels, während K40 weiterhin seinen Löffel in die ganze Hand nimmt (Abb. 5-5). Nachdem K40 nicht auf F6s Forderung reagiert, sondern F6 eine thematisch ganz anders gelagerte Frage stellt, reagiert F6, indem sie sowohl antwortet als auch das Kind erneut auffordert: „ihm tut die Ferse weh; versuch den Löffel mal so anzufassen“. Dabei hält F6 erneut ihren Löffel mit demselben Handgriff senkrecht auf Brusthöhe hoch und bewegt ihn kurz vor und zurück. Sie hat einen ernsten Gesichtsausdruck. Als K40 weiterhin nicht reagiert, sagt F6: „K40, die lachen (.) die lachen dich aus in der Schule“.

Nach der ersten reaktiven Erziehung („K40 versuch mal das hier so anzufassen“), die zu keinem Erfolg führt, schließt sich zweimal die für insistierend-reaktive Erziehung charakteristische Sequenz des abwärtskomplementär-nonkonformen und dann des aufwärtskomplementär-insistierend-konfrontativen Interaktionsmodus an. Das erste Mal reagiert die Fachkraft auf die Indifferenz von K40 nur mit einer korporierten Orientierungszumutung (sie zeigt ihm die ‚richtige‘ Haltung des Löffels erneut und blickt das Kind streng an), beim zweiten Mal unterstreicht sie die korporierte mit einer verbalen Orientierungszumutung. Als K40 auch hierauf mit einem fremdinitiierten, aber divergierenden Turn reagiert, also nicht versucht, den Löffel anders in die Hand zu nehmen, entwirft F6 ein Szenario von zukünftigen Sanktionen, die K40 drohen könnten, wenn es ihrer Orientierungszumutung nicht nachkommt (siehe zu Sanktionen auch Kapitel 9). Wenn sie darauf verweist, dass man es „in der Schule“ auslachen werde, so begründet die Fachkraft ihre Orientierungszumutung hier implizit mit den Konsequenzen, die K40s Weigerung für es selbst haben werde. Es werden hier also keine expliziten moralischen oder sonstigen normativen Bewertungen genutzt, um K40 das Orientierungsschema ‚den Löffel richtig halten‘ nahezulegen, sondern die ‚richtige‘ Haltung als sein antizipiertes Eigeninteresse deklariert.

Insistierend-reaktive Erziehung kommt stets dort zu Tage, wo erste Versuche des Erziehens nicht sogleich Früchte tragen. In Beispiel #32 hängt dies u. a. damit zusammen, dass K40 nicht (nur) nicht den Löffel so halten *will*, wie es die pädagogische Fachkraft von ihm verlangt, sondern – wie sich im weiteren Verlauf der Sequenz herausstellen wird – dies auch nicht *kann*. Wir werden auf die sich dann entfaltende Kombination von Erziehen und Lehren – als dem Vermitteln eines Könnens – in Kapitel 7 näher eingehen.³⁶

Das Fehlen reaktiver Rumpferziehung

Im Unterschied zur proaktiven Erziehung, die wir auch in einer Rumpfform rekonstruieren und typisieren konnten (siehe Kapitel 4), finden sich in unserem Material keine empirischen Beispiele für eine reaktive Rumpferziehung. Dies mag damit zu tun haben, dass reaktive Erziehung, insofern sie sich auf die unmittelbare Vergangenheit bezieht, eine hohe Dringlichkeit aufweist, die entweder die Kinder dazu anhält, die erwarteten Handlungen sofort an den Tag zu legen, oder die Fachkräfte dazu motiviert, auf ihren Orientierungszumutungen zu insistieren. Indem sie den zugemuteten Orientierungsschemata entsprechend handeln, können die Kinder sich sozusagen ‚renormalisieren‘ und wieder zu

36 Insistierend-reaktive Erziehung tritt aber nicht nur dort auf den Plan, wo erste Erziehungsversuche scheitern. Wie wir in Kapitel 12 herausarbeiten werden, kann sie auch an erfolglose Versuche der Führung anknüpfen.

denjenigen gehören, die den Erwartungen der Fachkräfte entsprechen. (Selbst die Kinder in Beispiel #31 haben ja erst wieder getobt, als die Fachkraft den Raum schon verlassen hatte.) In der folgenden Interaktionssequenz ergibt sich eigentlich aus dem Gegenstand der Orientierungszumutung, dass eine unmittelbare Überführung in die Handlungspraxis und eine daran anschließende Kontrolle seitens der Fachkraft nicht möglich ist – und dennoch führt das Kind das von ihm erwartete Handeln auf:

#33: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 00:17:18



Abbildung 5-6: F2 unterstreicht ihre Mahnung mit einer Geste gegenüber K13.

F2 hat sich zu K7, die auf dem Sofa liegt, gesetzt und spricht mit diesem Kind und K6, das am Tisch steht. Da kommt K13 durch die Türe hinein und bewegt sich in Richtung des Sofas. Es bleibt vor F2 stehen, die K13 zunächst anschaut und sich dann wieder K7 zuwendet. Während es zunächst den Kopf nach unten hängen lässt, hebt K13 ihn dann, öffnet den Mund und hustet, während es F2 ansieht. Seine herabhängenden Arme gehen währenddessen etwas in die Höhe. F2 unterbricht ihre Ansprache an K7 und sieht nach links zu K13. Dann sagt sie zu K13: „Huppala. (.) Immer in die Hand husten oder noch besser in den Ellenbogen; (2) ja? (.) Nicht anderen Kindern oder Erziehern ins Gesicht husten;“. Bei dem Wort „Hand“ nimmt sie ihre linke Hand mit der Handinnenfläche zum Körper vor den Mund. K13 stemmt zunächst kurz beide Hände links und rechts in die Taille, führt die Hände dann nach oben und streicht sich die Haare nach hinten. F2 führt dann, als sie den „Ellenbogen“ nennt, ihre linke Hand weiter nach rechts, sodass sie ihre Mund-Nasen-Partie in der eigenen Armbeuge versenken kann (Abb. 5-6). Dabei sieht sie K13 weiterhin an. F2 nimmt den Arm wieder runter und sieht K13 an, während sie mit dem Kind spricht. K13 imitiert mit dem rechten Arm kurz F2s Geste und führt seine Nase kurz zur rechten Armbeuge, um sich im Anschluss wieder zwei Mal mit beiden Händen die Haare rechts und links aus dem Gesicht zu streichen.

Zwischen K13 und F2 besteht bereits ein Interaktionssystem, das durch den Blickkontakt hergestellt wurde, allerdings hat es F2 kurzzeitig suspendiert, um sich erneut K7 zu widmen. Das Husten von K13 ist insofern ein unbestimmter Akt, auf den F2 mit einem retrograd negierenden Turn reagiert und auf diese Weise K13 wieder – beginnend mit dem „Huppala“ – in das Interaktionssystem hineinholt. In diesem aufwärtskomplementär-involvierend-konfrontativen Interaktionsmodus schließt sich sogleich ein initiiender Turn durch F2 an, in dem die Orientierungszumutung, unterstrichen durch korporierte Turns, gesetzt wird. Das Orientierungsschema, in die Hand oder „Ellenbogen“ zu husten, kann K13 nun nicht gleich in eine Praxis überführen, denn hierfür fehlt ihm der physiologische Anlass. Signifikanterweise reagiert das Kind gleichwohl fremdinitiiert und erwartungskonform, indem es die Armbeuge an seinen Mund führt. Auf diese Weise zeigt K13 zum einen, dass es das von F2 erwartete Handlungsschema beherrscht: Es kann seine Armbeuge an seinen Mund führen. Zum anderen vermeidet es auf diese Weise auch das Stigmatisierungspotenzial, das mit reaktiver Erziehung stets einhergeht: Denn auch wenn reaktive Erziehung das *Handeln* der Kinder als erwartungsabweichend problematisiert, besteht ja stets die Gefahr, dass diese Problematisierung auf das Kind selbst, also auf seine *Person*, ausgedehnt wird. Es droht sozusagen eine Stigmatisierung der eigenen Person als abweichend. Es könnte sein, dass dies – sich der negativen Implikationen reaktiver Erziehung zu entziehen – ein Grund dafür ist, dass keine reaktive Rumpferziehung in unserem Material zu identifizieren ist.

Zwischenfazit: Erziehung als habituierte Interaktion

In allen untersuchten Facetten der reaktiven Erziehung kommen die erzieherischen Orientierungszumutungen, die wir in diesem Kapitel rekonstruiert haben, konfrontativ daher. Denn dem betroffenen Kind wird nicht nur eine neue Orientierung zugemutet, sondern zugleich angesonnen, sein bisheriges Handeln in neuem, und allzumal negativem Licht zu sehen. Dies wird prägnant im Typus der *konfrontativ-reaktiven Erziehung* evident, die Elemente aufweist, die sich in allen in diesem Kapitel untersuchten Erziehungsprozessen wiederfinden: Ein wie auch immer geartetes Handeln des Kindes, das wir als unbestimmten Turn oder Akt bezeichnen, wird von der pädagogischen Fachkraft retrograd negiert; die Fachkraft mutet dann dem Kind in einem initiienden Turn ein neues Orientierungsschema zu, das das Kind in einem fremdinitiierten Turn in die Praxis übersetzt. Während in diesem Typus beide, Kind und Fachkraft, bereits in einem Interaktionssystem standen, bevor der Erziehungsprozess beginnt, wird dieses in der *involvierend-reaktiven Erziehung* erst hergestellt. Hier ist die Ausgangshandlung des Kindes – zumindest für die Fachkraft – mithin in jedem Fall zunächst nur ein unbestimmter Akt, der dann durch den retrograd negierenden Turn zum

Interaktionsbeitrag gemacht wird. Der weitere Verlauf der Interaktion folgt dem sequenziellen Muster jener Interaktionsmodi, die wir auch bei der konfrontativ-reaktiven Erziehung aufgezeigt haben. Die *insistierend-reaktive Erziehung* indes tritt erst dann auf den Plan, wenn das Kind keine dem Orientierungsschema angemessene Praxis an den Tag gelegt hat, dies aber zu erwarten gewesen wäre. Dann hat der retrograd negierende Turn eine doppelte Bedeutung, wird doch nicht nur das erwartungsabweichende Handeln moniert, sondern auch die Weigerung des Kindes, sein Handeln der Orientierungszumutung entsprechend zu verändern.

Die reaktiven Erziehungsprozesse, wie wir sie hier in drei typischen Ausprägungen diskutiert haben, eignen sich sehr gut dafür, die grundlagentheoretischen Überlegungen, die wir eingangs dieses Kapitels angestellt haben, weiterzuführen. Noch in dem Beispiel #33, das wir für das Fehlen einer reaktiven Rumpferziehung gegeben haben, wird evident, dass jene Interaktionen, in denen es zu Orientierungszumutungen kommt, besonders reflexionsaffin sind. Obwohl etwa das Kind (K13) gar nicht das zugemutete Orientierungsschema in eine Handlungspraxis übersetzen konnte, dokumentiert sich schon in seiner angedeuteten Geste (das Hochheben des rechten Arms und das Nähern seiner Nase an die Armbeuge), dass die Orientierungszumutung durch die pädagogische Fachkraft für es eine Bedeutung erhalten hat. Genauer gesagt: Innerhalb dieser impliziten oder expliziten Reflexionen kommt es zu dem, was Mead (1980, S. 210) das „Bewusstsein von Bedeutungen“ nennt: Das Kind reagiert nicht mehr nur unmittelbar auf die Orientierungszumutung der Fachkraft, sondern begreift die eigene vorangegangene Handlung (das Anhusten der Fachkraft) im Lichte der Ermahnung als abweichendes Handeln. War das Handeln zuvor noch rein gewohnheitsmäßig oder spontan (im Sinne des Mead'schen „I“), macht das Kind es sich – im Lichte der Reaktion der Fachkraft – nun zum Objekt, macht also sich selbst zum Objekt im Sinne des „me“.

Das Bewusstsein von Bedeutungen muss scharf von den Bedeutungen selbst unterschieden werden, wie Bohnsack (2017, S. 74) mit Mead (der diese Unterscheidung aber nicht weiter ausgearbeitet hat) betont. Mead stellt unmissverständlich fest:

„Meaning arises and lies within the field of the relation between the gesture of a given human organism and the subsequent behavior of this organism as indicated to another human organism by that gesture. If that gesture does so indicate to another organism the subsequent (or resultant) behavior of the given organism, then it has meaning“ (1934, S. 76f.).

Bedeutung konstituiert sich also dort, wo die in der Geste angedeutete und vom Interaktionspartner antizipierte Handlung dann auch entsprechend ausgeführt wird. Mead unterscheidet insofern das *Bewusstsein von Bedeutungen* vom *sozialen Mechanismus der Bedeutungsgenerierung*: „The mechanism of meaning is thus present in the social act before the emergence of consciousness or awareness of meaning occurs. The act or adjustive response of the second organism gives to the gesture of the first organism the meaning which it has“ (1934, S. 78 f.). Bohnsack schreibt hierzu erläuternd:

„So erhält beispielsweise das ‚Schütteln der Faust‘ seinen Sinn (meaning) als Geste zunächst – auf einer primordialen Ebene – dadurch, dass es Element der sozialen Praxis des Handlungsablaufs einer Angriffshandlung Egos ist, auf die Alter beispielsweise mit Zurückweichen reagiert. Ego und auch Alter können diese Geste – darauf aufbauend – in rekonstruktiver Vergegenwärtigung dann in sich selbst inszenieren bzw. sie inkorporieren, sodass schließlich die Ausführung der Geste allein ausreicht, um ihr als Ausdruck einer Idee (‚Bedrohung‘) Signifikanz (‚consciousness of meaning‘) zu verleihen.“ (2017, S. 74)

Der Sinn der Interaktion liegt also „logisch und zeitlich vor seiner Verinnerlichung“ (ebd.) im Sinne eines Bewusstseins dieser Bedeutung. Und noch wichtiger: Sinn ergibt sich bereits aus der Interaktion, auch dann, wenn es gar nicht zu einem Bewusstsein dieses Sinns kommt.³⁷ Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Interaktionen ungehindert ablaufen.

In Prozessen der reaktiven Erziehung kommt es aber in bestimmter Hinsicht zu einer kurzzeitigen Dissonanz zwischen den Interaktionspartner*innen. Nehmen wir einmal das Beispiel #28: Wenn hier K13, während es die Weintrauben für das Frühstück vorbereitet, die linke Hand zum Mund führt, dann ist in diesem Handeln – gewohnheitsmäßig oder spontan – die Bedeutung dieser Handlung so angelegt, dass sich die Berührung des Mundes mit der Hand mit dem manuellen Vorbereiten des Frühstücks ohne weiteres vereinbaren lässt. Dass F2 dies aber problematisiert, gibt seiner Handlung (dem Berühren des Mundes) eine neue Bedeutung: Sie stellt nun ein Hygieneproblem dar. Dass K13 dieser neuen Bedeutung gewahr wird, dokumentiert sich dann in seiner Reaktion auf die Ermahnung der pädagogischen Fachkraft: Aufgefordert hierzu, geht es sich die Hände waschen.

Schon in Bezug auf die sequenzielle Abfolge von Turns, die wir als reaktive Erziehung herausgearbeitet haben (unbestimmter Akt/Turn, retrograd negierender und initiiender Turn, fremdinitiiert Turn), läuft dieser „mechanism of meaning“ immer mit. Es ist, wie weiter oben herausgearbeitet, möglich, dass

37 Dies ist übrigens ein Grund, warum wir uns auf Videografien der Interaktionen und nicht auf deren Schilderungen durch die Interaktionsbeteiligten stützen.

die Fachkraft wie auch das Kind ein Bewusstsein der Bedeutung der Interaktion, vor allem aber der Bedeutung des eigenen Interaktionsbeitrags im Lichte der Reaktion des Interaktionsgegnübers haben; dieses Bewusstsein dürfte sich vor allem auf das zugemutete Orientierungsschema und – bei reaktiver Erziehung – auf die Abweichung des inkriminierten Kinderhandelns beziehen. Ob wir es hier nicht nur mit einer impliziten, praktischen Reflexion (siehe die Einleitung des Kapitels) zu tun haben, sondern auch mit einer expliziten, theoretischen Reflexion, ist allerdings letztlich eine empirische Frage, die wir mit unserer Art von Daten nicht beantworten können.

Der Sinn einer solchen Interaktion erschöpft sich aber nicht in dem zugemuteten Orientierungsschema, sondern umfasst auch die interaktive Praxis des Erziehens selbst. In allen von uns in diesem und im 4. Kapitel untersuchten Beispielen von Erziehung dokumentiert sich, dass die interaktive Praxis des Erziehens weitgehend habituiert ist, dass den pädagogischen Fachkräften und den Kindern also selbstverständlich geworden ist, wie man erzieht bzw. wie man mit erzieherischen Orientierungszumutungen umgeht. Diese Komponente des Sinns einer solchen Interaktion gerät hier also kaum in das Bewusstsein der Interaktionsbeteiligten und wird von ihnen ja auch überhaupt nicht verbal thematisiert. Folglich ist Bohnsack (2017, S. 75) recht zu geben, wenn er schreibt, „dass das ‚I‘ unter anderem ... ganz wesentlich jene habitualisierten Praktiken der AkteurInnen umfasst, die zwar systematisch und dauerhaft Bestandteil ihres Handelns sein können, ohne aber Gegenstand ihrer theoretischen Reflexion und Beobachtung sein zu müssen, also sozusagen den blinden Fleck ihres eigenen Handelns ausmachen.“

Der Erziehungsprozess ist, auch wenn in seinem Zentrum eine Konfrontation (die Orientierungszumutung) steht, also in allen bis hierhin analysierten Interaktionssequenzen durch sequenzielle Muster von Interaktionsmodi strukturiert, die seitens der Kinder und Fachkräfte bereits habituiert sind. Erziehung gehört mithin zum habituierten Interaktionsraum, der die Fachkräfte mit den Kindern verbindet. Obwohl es in den von uns videografierten reaktiven Erziehungsprozessen darum geht, habituierte und spontane Handlungsweisen der Kinder zu stoppen und ihnen neue Orientierungen zuzumuten, basieren diese Erziehungsprozesse – auch jene, die wir als proaktive und katalysierende Erziehung bezeichnet haben (Kapitel 4) – also auf habituierten Interaktionsmodi. Man könnte auch sagen, dass die Interaktionsbeteiligten in den Interaktionsmodi des Erziehens sozialisiert sind.

Literatur

- Biesta, G. (1999). Redefining the subject, redefining the social, reconsidering education: George Herbert Mead's course on Philosophy of Education at the University of Chicago. *Educational Theory*, 49 (4), 475–492.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Budrich/utb.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Grundlagen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brezinka, W. (1981). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vorschläge*. München: Reinhardt.
- Joas, H. (2000). *Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago u. London: Chicago University Press.
- Mead, G. H. (1980). *Gesammelte Aufsätze* (Vol. 1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1987). *Gesammelte Aufsätze* (Vol. 2). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1974). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Nohl, A.-M. (2022). *Politische Sozialisation, Protest und Populismus – Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2023). Zur impliziten Pädagogik des NDR-Podcasts „Coronavirus-Update“. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie* (S. 255–294). Wiesbaden: Springer VS.

6 Im Schatten des Erziehens: Sozialisation

In der Kindertagesstätte werden Kinder bei Gelegenheit erzogen; sozialisiert werden sie jedoch fortlaufend. Diese Unterscheidung zwischen →Erziehung und →Sozialisation beruht auf theoretischen Definitionen, die uns helfen, wichtige pädagogische Grundprozesse in Kindertagesstätten empirisch differenziert zu betrachten. Wir möchten in diesem Kapitel, nach einem kurzen empirischen Beispiel, zunächst Sozialisation theoretisch ausbuchstabieren, indem wir an unsere Überlegungen im vorangegangenen Kapitel anknüpfen. Dann zeigen wir empirisch, inwiefern Erziehung in der Kindertagesstätte gelegentlich erfolgt, Sozialisation aber stets weitergeht – und selbst dann noch, wenn Kinder gerade erzogen werden.

Wenn wir von Sozialisation sprechen, dann meinen wir – ebenso wie bei der Erziehung und anderen pädagogischen bzw. pädagogisch relevanten Grundprozessen – eine spezifische Beobachtungskategorie, die nicht einfach in den empirischen Phänomenen existiert, sondern in deren Betrachtung erst beobachtungsabhängig (und damit abhängig von theoretischen Begriffen) von uns geltend gemacht wird. Sozialisation auf diese Weise zu verstehen, hilft uns, Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern so zu analysieren, dass bestimmte (von uns auf der Basis unserer theoretischen Begriffe identifizierte) Aspekte dieser Interaktionen als Sozialisation identifizierbar erscheinen und von anderen Aspekten (die sich z. B. als →Führung oder Erziehung – ebenfalls im Sinne von Beobachtungskategorien – begreifen lassen) abgrenzbar werden. Mit der folgenden →Interaktionssequenz wird die Beobachtungsabhängigkeit dessen, was wir Sozialisation nennen, ebenso evident wie die Abgrenzung von anderen Aspekten dieses Beispiels:

#34: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 7, 00:01:12



Abbildung 6-1: F6 hat gerade „so, recht guten Appetit“ gesagt.

Die Kinder sitzen an mehreren Tischen, vor ihnen stehen mit Suppe gefüllte tiefe Teller. Gerade hat ein Kind einen Tischspruch angestimmt, in den alle, auch die pädagogische Fachkraft, die mit den fünf Kindern zusammen an einem Tisch sitzt, eingestimmt haben. Noch hat kein Kind mit dem Essen begonnen, nicht einmal die Löffel werden berührt. Nur K31 hat sich bereits einen ersten Löffel Suppe genommen. Dann sagt F6: „so, recht guten Appetit,“ (Abb. 6-1), woraufhin mehrere Kinder „danke gleichfalls“ antworten. Alle Kinder, und auch die Fachkraft, beginnen ihre Suppe zu löffeln.

In dieser Szene, die sich kurz vor einer bereits im vorangegangenen Kapitel betrachteten Interaktionssequenz zum Halten des Löffels (Beispiel #32) abspielt, dokumentiert sich in mehrfacher Hinsicht, dass die Kinder bereits in dem →habituieren Interaktionsraum der Kitagruppe sozialisiert sind und bestimmte Sozialisationsprozesse im Wesentlichen reproduzieren:³⁸ Mit Ausnahme von K31, das bereits kurz zuvor mit dem Essen der Suppe begonnen hat, warten alle auf den gemeinsamen Beginn des Essens (und auch K31 hat eine Weile untätig vor der dampfenden Suppe gesessen); es ist den Kindern – wie auch der Fachkraft – also selbstverständlich, dass das Essen gemeinsam und von F6 initiiert begonnen wird. Der Tischspruch ist hierfür nur eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung. Erst der Interaktionsbeitrag von F6 („guten Appetit“) signalisiert, dass nun mit dem Essen begonnen werden kann. Dass die Fachkraft mit diesen Worten dazu auffordert, mit dem Essen zu beginnen, ist jedoch selbst keine Sozialisation, sondern Führung. Die Unklarheit, wann denn nun mit dem Essen angefangen werden kann, löst F6 mit ihrem Wortbeitrag auf (siehe dazu Kapitel 12). Diese Führung basiert aber gleich in zweifacher Hinsicht

38 Zur „reproduzierenden Sozialisation“ wie auch zu einer ausführlichen Analyse von Sozialisationsprozessen in den von uns untersuchten Kindertagesstätten siehe Dehnavi, 2025.

auf Sozialisation: Erstens erwarten die Kinder (mit Ausnahme von K31) wie selbstverständlich von der Fachkraft, dass diese den Beginn des Essens initiiert. Sie erwarten offenbar zugleich, dass die Fachkraft von ihnen erwartet, dass sie dies von ihr erwarten, und warten daher mit dem Essen ab, bis die Fachkraft die einsetzenden Worte gesprochen hat. Wir werden dies im Laufe des Kapitels als *→asymmetrische Rollenbeziehung* zwischen den Fachkräften und den Kindern herausarbeiten. Zweitens zögern die Kinder nicht eine Sekunde, die Worte der Fachkraft nicht nur als guten Wunsch, für den man sich bedankt, zu verstehen, sondern auch als Aufforderung, nun mit dem Essen zu beginnen. Sie sind offensichtlich bereits darin sozialisiert, in einer solchen Situation (mehrere Kinder sitzen vor ihrer Suppe am Tisch, eine Fachkraft wünscht „guten Appetit“) neben dem wörtlichen auch den performativen Gehalt dieses Wunsches zu beachten und entsprechend mit dem Essen anzufangen. Nur so, d. h. auf dieser sozialisationstheoretischen Basis, kann dieser *→Turn* von F6 seine initiiierende Kraft entfalten und nur so kann die Fachkraft führen.

Einige sozialisationstheoretische Überlegungen

Sozialisation ist ein sehr umfassender Prozess, den wir hier nicht annähernd vollständig ausleuchten können, sondern nur in seiner Bedeutung für Erziehungsprozesse in Kindertagesstätten behandeln werden.³⁹ Für Sozialisationsprozesse in pädagogischen Organisationen, wie sie sich etwa in Beispiel #34 dokumentieren, sind unseres Erachtens mehrere Punkte wesentlich:

- (1) Sozialisation vollzieht sich in einer Organisation (einer spezifischen Kindertagesstätte) und Institution (in der Kindertagesstätte als solcher) mit den ihnen eigenen Erwartungen, insbesondere an die Rollen, die die Kinder und pädagogischen Fachkräfte einnehmen.⁴⁰ Nicht nur die am Anfang von Kapitel 4 zitierten Gesetze, auch Leitbilder der Einrichtungen, Dienstanweisungen und -pläne, um nur einige solch kodifizierter Erwartungen zu nennen, sind hier wichtig. Solche Erwartungen werden an die Fachkräfte durch die Organisation und Institution Kindertagesstätte gerichtet; die Kinder indes erfahren von solchen Erwartungen, die ihre Rolle betreffen, vermutlich erstmals im Laufe von Erziehungsprozessen (also in Form von Orientierungszumutungen), aber auch beiläufig in den sozialisationstheoretischen Interaktionen innerhalb der Kitagruppe. Eine

39 Für Überlegungen zu weiteren Aspekten der Sozialisation siehe die (sich sozialisationstheoretisch durchaus unterscheidenden) Beiträge von Dehnavi (2013 u. 2025) sowie von Nohl (2022) und Schelling (2025).

40 Wir haben den Organisationsaspekt der Erziehungsprozesse in unserer Untersuchung aufgrund unserer empirischen Herangehensweise nicht näher betrachten können.

zentrale Erwartung bezieht sich dabei auf die Rollenasymmetrie zwischen Fachkräften und Kindern, d. h. auf die zwischen diesen ungleich verteilten Möglichkeiten der Strukturierung des Handelns (siehe hierzu näher: Dehnavi, 2022). Wenn diese Erwartungen von den Interaktionsbeteiligten nicht (mehr) als Orientierungszumutung erfahren werden, sondern wie selbstverständlich in ihre alltägliche Handlungspraxis integriert worden sind, reproduziert sich Sozialisation (s. u.).

- (2) Die (Rollen-)Erwartungen implizieren aber noch kein entsprechendes Handeln, sondern müssen zunächst in die Praxis übersetzt werden.⁴¹ Der Ort dieser Übersetzung ist die Praxis selbst, wobei diese Praxis eine weitgehend interaktive ist. In dieser interaktiven Praxis werden die (Rollen-)Erwartungen (wie auch andere Normen) situativ handhabbar gemacht.
- (3) Die an dieser interaktiven Praxis beteiligten Akteur*innen handeln indes nicht nur situativ, sondern vor dem Hintergrund ihres jeweiligen Habitus, wie er sich bis zu diesem Zeitpunkt entfaltet hat und für die interaktive Praxis in der Organisation Kindertagesstätte relevant ist. Diese Habitus, mit ihren eingeschliffenen Modi Operandi des Wahrnehmens, Denkens und Handelns (Bourdieu, 1974, S. 151), strukturieren allerdings die Übersetzung der (Rollen-)Erwartungen in eine Praxis nicht ungebrochen, sind doch mehrere Akteur*innen mit unterschiedlichen Habitus an der Interaktion beteiligt. Zugleich ist hier zu bedenken, dass sich die Akteur*innen mit ihrem Habitus nicht in gleicher Weise in die interaktive Praxis einbringen können, sondern aufgrund der asymmetrischen Rollenbeziehung (und der Unterschiede im Alter, Können und Wissen) unterschiedliche Möglichkeiten haben, die Übersetzung institutioneller und organisatorischer Erwartungen in eine Praxis zu strukturieren.
- (4) Dadurch, dass die Kitagruppe organisatorisch abgesichert ist und ihr auf diese Weise eine gewisse Dauerhaftigkeit verliehen wird, können sich interaktive Praktiken etablieren, in denen nicht nur die o. g. (Rollen-)Erwartungen übersetzt werden, sondern zugleich ein Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Habitus, d. h. mit Orientierungsunterschieden, vor allem zwischen Fachkräften und Kindern, gefunden wird. Sobald diese Praktiken mit einer spezifischen „miteinander geteilten Interaktionsgeschichte“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) verbunden sind und ein „Vertrauen in die Struktur von Interaktionen“ entstanden ist, das auf deren „Regelmäßigkeit“ und „Reproduzierbarkeit“ beruht (ebd., S. 147; siehe auch Bohnsack, 2017, S. 108), sprechen wir von einem „habituieren Interaktionsraum“ (Nohl, 2023, S. 272) innerhalb von Organisationen. Sozialisation in der Kitagruppe findet in diesem habituieren Interaktionsraum und in diesen hinein statt.

41 Zu dem hier gebrauchten Übersetzungsbegriff siehe Renn, 2006.

- (5) Sozialisation vollzieht sich im habituierten Interaktionsraum der Kita-gruppe, wenn die Kinder (und auch die pädagogischen Fachkräfte) in Praktiken eingebunden sind, die für sie im Moment des Handelns alternativlos und unhinterfragt sind. Während es bei neuen normativen Erwartungen – etwa im Zuge von Erziehungsprozessen – zu einer „theoretischen“ oder „praktischen Reflexion“ (Bohnsack, 2022, passim) kommt (siehe hierzu Kapitel 5), vollzieht sich Sozialisation dort und soweit, wo und wie die Kinder und Fachkräfte keinen Anlass für derartige Reflexionen finden. Sozialisation findet mithin statt, wo und soweit Menschen Situationen als bar jeder Handlungskontingenz wahrnehmen.⁴²

Dass in Beispiel #34 niemand einfach so mit dem Essen beginnt, ist also in den sozialisatorisch bereits gefestigten (Rollen-)Erwartungen begründet, in denen auch die Asymmetrie der Rollenbeziehung zwischen der Fachkraft und den Kindern zum Vorschein kommt (1); diese (Rollen-)Erwartungen sind in der videografierten Sequenz bereits in eine interaktive Praxis übersetzt, etwa dadurch, dass der gemeinsame Beginn des Essens mit einem Tischspruch und der Ritualformel der Fachkraft markiert wird (2); Unterschiede der Habitus deuten sich hierbei gleichwohl an, z. B., wenn K31 etwas früher als die anderen Kinder mit dem Löffeln der Suppe beginnt (3); dass sich all dies in aller Selbstverständlichkeit abspielt, also ohne dass über den Fortgang der Interaktion eigens (meta-)kommuniziert werden müsste, verweist auf die Existenz eines habituierten Interaktionsraums in der Kitagruppe (4); auf das den irritierenden Moment, wann denn nun mit dem Essen begonnen werden kann, klärende „guten Appetit“ der Fachkraft anders zu reagieren

42 Unsere hier nur sehr knapp formulierten Überlegungen knüpfen an die organisations- und milieutheoretische Argumentation von Nohl (2006, S. 185–202) an, arbeiten sie aber in Bezug auf die asymmetrische Rollenbeziehung, den habituierten Interaktionsraum und die Frage der Sozialisation deutlich aus. Kenner*innen werden zugleich gewisse Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Praxeologischen Wissenssoziologie auffallen: Ähnlichkeiten gibt es hier zur Rede von der „notorischen Diskrepanz von Norm und Habitus“, die – so Bohnsack (2017, S. 103) – im konjunktiven Erfahrungsraum (d. h. im „Orientierungsrahmen im weiteren Sinne“) bearbeitet wird. Die hierbei in professionalisierten und organisierten Praxen entstehende „konstituierende Rahmung“ (Bohnsack, 2020, S. 30 ff.) lässt sich auch in dem erkennen, was wir als habituierten Interaktionsraum bezeichnen. Allerdings scheint uns der Begriff des konjunktiven Erfahrungsraums hierfür überstrapaziert, ebnet er doch die Orientierungsunterschiede zwischen den Interaktionsbeteiligten und insbesondere die asymmetrische Rollenbeziehung zwischen ihnen tendenziell ein, weshalb wir stattdessen von einem habituierten Interaktionsraum sprechen, innerhalb dessen Fachkräfte und Kinder mit ihren unterschiedlichen Habitus und Rollen miteinander agieren, sich zugleich aber auf Regelmäßigkeiten dieser Interaktionspraxis verlassen können (siehe hierzu auch Nohl, 2025).

als mit einem „Danke gleichfalls“ und dem Beginn des Essens kommt dabei den Kindern gar nicht in den (praktischen) Sinn – Handlungskontingenzen werden mithin weder praktisch noch theoretisch berücksichtigt (5).

Ausgehend von diesen Überlegungen zur Sozialisation in pädagogischen Organisationen möchten wir nun jene Aspekte des Sozialisationsprozesses empirisch herausarbeiten, die uns für den Zusammenhang von Erziehung und Interaktion in Kindertagesstätten wesentlich erscheinen. Wir leuchten zunächst die asymmetrische Rollenbeziehung etwas näher aus, um dann anhand von Beispielen →proaktiver, →katalysierender und →reaktiver Erziehung zu zeigen, inwiefern diese Prozesse der Orientierungszumutung selbst wiederum sozialisatorisch verbürgt sind. Zum Ende des Kapitels hin wenden wir uns erneut der Problematik der Reflexion zu.

Die asymmetrische Rollenbeziehung

In Beispiel #34 haben wir rekonstruiert, wie in einer alltäglichen, sich jeden Mittag wiederholenden Situation die pädagogische Fachkraft und die ihr anvertrauten Kinder miteinander interagieren. Obgleich die Fachkraft in Bezug darauf, zu welchem Zeitpunkt mit dem Essen begonnen wird, die Kinder führt, ist allen diese Interaktionspraxis des Führens selbstverständlich und sozialisatorisch verbürgt. Die „Erwartungserwartungen“ (Luhmann, 1987, S. 177) ranken hier um die Rollen von Fachkraft und Kindern, wobei von letzteren erwartet wird, dass sie auf das Signal der Fachkraft warten, während von der Fachkraft eben das Geben dieses Signals erwartet wird. Und da wir es mit einem sozialisatorisch sich reproduzierenden habituierten Interaktionsraum zu tun haben, erwarten die Interaktionsbeteiligten (implizit) auch von ihren Interaktionspartner*innen, dass diese von ihnen selbst das entsprechende Handeln erwarten (im Sinne von habituierten Erwartungserwartungen).

Insofern hier alles auf die Fachkraft ausgerichtet ist, also nur sie das Essen in Gang setzen kann, reproduziert sich die Asymmetrie dieser Rollenbeziehung, ohne dass sie von den Interaktionsbeteiligten als kontingent behandelt werden würde (ohne dass irgendjemand also diese Rollenasymmetrie durch sein Sprechen oder ihr Handeln infrage stellen würde). Diese Rollenasymmetrie geht zugleich mit einer →Komplementarität der →Orientierungen (siehe Martens & Asbrand, 2017) einher, sind die Handlungen von Kindern und Fachkraft doch aufeinander abgestimmt, ohne von derselben Orientierung geprägt zu sein: Obgleich alle an der Nahrungsaufnahme orientiert sein werden, ist die Fachkraft doch auch daran orientiert, den Beginn des Essens zu setzen, aber auch darauf zu achten, dass die

Kinder ordentlich essen (siehe Beispiel #32), während die Kinder den Beginn des Essens abwarten und mögliche Ermahnungen der Fachkraft antizipieren.⁴³

Dass weder die Rollenasymmetrie noch die Komplementarität der Orientierungen auf derart alltägliche, durch starke Regelmäßigkeiten und letztlich Rituale stabilisierte Interaktionspraktiken beschränkt sind, sondern auch in überraschenden Situationen zum Tragen kommen, möchten wir anhand jenes Beispiels herausarbeiten, das uns seit Anfang dieses Buches beschäftigt: In Beispiel #1 hat – dies zur Erinnerung – K47 einen vollen Becher auf seinen Kopf gestellt, der prompt hinunterfiel und die Jeans der pädagogischen Fachkraft durchnässte. In ihrer ersten Reaktion sagt die Fachkraft „Hee, (1) Puh.“ und artikuliert sich insofern einfach nur in ihrer persönlichen Betroffenheit. Doch schon in der Reaktion von K47 hierauf dokumentiert sich die asymmetrische Rollenbeziehung: Statt sich beispielsweise einfach bei der Fachkraft zu entschuldigen, sieht das Kind sich unter dem Erwartungsdruck, sein Handeln zu erklären („Ich wollt den Becher bloß auf den Kopf setzen damit“). Und auch die Fachkraft wendet nur eine Sekunde später die Situation in eine Erziehungsgelegenheit, indem sie in die Runde fragt: „Macht man das?“. Wenn dann die Gruppe lauthals „Nein“ antwortet, dokumentiert sich hierin, dass die asymmetrische Rollenbeziehung nicht nur K47 und die Fachkraft, sondern auch die anderen anwesenden Kinder umfasst. Die Interaktionsbeiträge der Kinder wie auch der Fachkraft sind dabei durch Orientierungen strukturiert, die keineswegs gleich, sondern in ihrer Gegensätzlichkeit aufeinander bezogen, d. h. komplementär sind.

Gerade angesichts der Kürze der Zeit, innerhalb derer Fachkraft und Kinder von dem unerwarteten Ereignis zur Erziehung von K47 übergehen, dokumentiert sich, wie stark die asymmetrische Rollenbeziehung im habituierten Interaktionsraum der Kitagruppe sozialisatorisch verankert ist. Wir haben es hier nicht mehr mit (Rollen-)Erwartungen und Erwartungserwartungen zu tun, die von der Fachkraft und den Kindern als solche bewusst wahrgenommen würden. Vielmehr sind in diesen Interaktionsraum habituierte Praktiken eingeschrieben, in die diese (Erwartungs-)Erwartungen bereits zuvor übersetzt worden sind. Die (interaktive) Praxis, in die die Rollenerwartungen übersetzt wurden, ist habituiert und in „Rollenorientierungen“ (Nohl, 2022, S. 40) verfestigt, die es der Fachkraft und den Kindern ermöglichen, ohne Zaudern und Zögern an der Erziehung von K47 mitzuwirken. Unter Rollenorientierung verstehen wir eine habituierte Art und Weise, mit den jeweiligen Rollenerwartungen umzugehen, sie also in eine Praxis zu übersetzen. Dass nicht nur die asymmetrische Rollenbeziehung in

43 Zur Komplementarität von Orientierungen, wie sie in pädagogischen Einrichtungen häufig zu finden ist, siehe auch Kapitel 2.

entsprechenden Rollenorientierungen, d. h. sozialisatorisch verankert ist, sondern auch die Art und Weise der erzieherischen Interaktion selbst Teil der Sozialisation geworden ist, deutet sich bereits in Beispiel #1 an, soll aber nun noch genauer herausgearbeitet werden.

Die sozialisatorische Grundierung von Erziehungspraktiken

Wie wir in den Kapiteln 4 und 5 gezeigt haben, unterliegen der proaktiven, der katalysierenden und der reaktiven Erziehung jeweils spezifische sequenzielle Muster von Interaktionsmodi. Es sind diese sequenziellen Muster, in denen die Kinder, wie auch die pädagogischen Fachkräfte, bereits sozialisiert sind, die sie also ohne jegliche Reflexion (im Sinne einer praktischen oder theoretischen Wahrnehmung von Handlungskontingenzen) zur Performanz bringen. Deutlich wird dies etwa an der *proaktiven Erziehung zur Selbsttätigkeit*, die wir nun anhand von Beispiel #12 (siehe auch Kapitel 3) diskutieren möchten:

#12: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:21:41

K67 sitzt am Schiff auf dem Boden und hat die Arme ineinander verschränkt (kurz zuvor hat K69 es beim Toben mit den Füßen am Kopf getroffen). F10, die gerade den Raum betritt, sieht K67 und fordert es mit einer Handbewegung auf, zu ihr zu kommen, und fragt: „Was ist los?“. K67 blickt in Richtung K69, als es zu F10 geht. F10 beugt sich zu ihm nach vorne, während K67 leise spricht, und sagt: „Sag nochmal“. K67 zeigt Richtung K66 und dem Platz, wo es vorher saß. F10 vermutet, dass es um K66s Spielzeug (Computer) geht, das es in einem Beutel mitgebracht und kurz vorher herausgeholt hat. K67 wiederholt den Namen von K66 und sagt etwas Unverständliches. F10 sagt ihm erklärend, dass es K66 doch fragen soll. K67 geht dann aber an K66 vorbei und schaut in Richtung Fenster (dort sitzen mehrere Kinder, u. a. auch K69). K67 bleibt dann stehen und blickt wieder Richtung F10, die es derweilen beobachtet. F10 fragt K67 nun, wen es fragen möchte, und öffnet die Hände auf Brusthöhe nach außen, wobei die Innenfläche nach oben zeigen. Dann zeigt sie auf K66 und auf die Kinder, die am Fenster spielen und sagt „K66 oder die anderen“. K67 antwortet auf die Kinder am Fenster zeigend „ander“. F10 geht auf K67 zu und sagt zu ihm auf die anderen Kindern zeigend: „Na dann frag doch K69 oder ()“. K67 geht in Richtung K69 und beginnt zu sprechen.

Schon, dass F10 K67 nur mit einer Handbewegung deutlich machen muss, dass es zu ihr kommen soll, verweist auf die sozialisatorisch verankerte asymmetrische Rollenbeziehung. Wenn sie dann, nach der Erläuterung durch K67, dieses dazu auffordert, K66 zu fragen (wohl, ob es mit ihm spiele) und K67 dies, nachdem F10 dasselbe nochmal in Bezug auf die anderen Kinder gesagt hat, dann auch tut, dokumentiert sich eine typische Abfolge von Turns und Interaktionsmodi: Auf die akustisch nicht verständliche Erläuterung von K67, was los ist, folgt ein →übernehmender und →initiiender Turn von F10; dies konstituiert einen →aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus. Auf diesen folgt ein →abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus, innerhalb dessen K67 fremdinitiiert reagiert, indem es die anderen Kinder anspricht.

Die Erziehung beruht hier auf der Orientierungszumutung gegenüber K67 und hebt damit einen spezifischen Punkt hervor, der dem Kind zuvor vielleicht nicht bewusst war, nämlich, dass es sich selbst um Spielkamerad*innen bemühen solle. Während diese Erziehung auf eine Handlungskontingenz (man kann aktiv auf andere Kinder zugehen oder dies lassen) hinweist, die K67 zumindest praktisch-reflexiv bewältigt (indem es nun die anderen Kinder fragt), läuft das sequenzielle Muster von Interaktionsmodi, das die Prozessstruktur der proaktiven Erziehung ausmacht, ab, ohne dass hierbei Handlungsalternativen zum Vorschein kämen. Die Kinder sind in der Form der Interaktion bzw. in dem sequenziellen Muster von Interaktionsmodi sozialisiert, auch wenn die Handlungsorientierung, die zum Gegenstand der Orientierungszumutung wird, neu ist bzw. sie sich zumindest noch nicht zu eigen gemacht haben. Weder protestiert K67 gegen die Orientierungszumutung noch weicht F10 in irgendeiner Weise von diesem sequenziellen Muster ab. Dieses sequenzielle Muster ist für beide völlig selbstverständlich, in ihm reproduziert sich die Sozialisation sowohl der Fachkraft als auch des Kindes.

Sozialisation hört mithin nicht auf, wenn Erziehung beginnt. Vielmehr unterliegen der interaktiven Performanz des Erziehens und Erzogen-Werdens sozialisatorische Erfahrungen, die sich in jedem Erziehungsprozess reproduzieren. Dies wird selbst dort deutlich, wo wir es mit Kindern zu tun haben, die noch in der Eingewöhnungsphase sind:



Abbildung 6-2: K4 ergreift die Schale Weintrauben.

Es ist 9.40 Uhr, F2 ist noch mit dem Aufräumen des Frühstückstischs beschäftigt und alle Kinder, bis auf K4, sind aus dem Raum hinausgegangen. K4 lehnt sich an die Arbeitsplatte an und schaut F2 zu, die dort beschäftigt ist und K4 fragt: „Möchtest Du sonst ↑helfen?↑ (.) den Tisch abdecken?“. Als K4 zweimal nickt, sagt F2: „↑Ja?↑“. Dann wendet sich F2 einmal um 180 Grad, zeigt auf zwei Karaffen, die auf einem der Tische stehen, und sagt: „Dann kannst Du die beiden ↑Kannen↑ hier auf das Blaue stellen; (1) die beiden dicken Kannen;“. K4 geht grinsend auf den Tisch zu und führt seine Hände zu den beiden Karaffen, während sein Blick jedoch nicht auf die Karaffen gerichtet ist, sondern nach links auf F2s rechte Hand wandert, mit der F2 derweil eine Schale mit Weintrauben ergreift. Gleichzeitig nimmt F2 mit der linken Hand einen Milchkarton auf, wobei ihr Blick nach rechts zu K4 geht. In dem Moment, in dem K4 die Karaffen zu heben beginnt, verändert sich K4s Mund, die Unterlippe spannt sich an und es beißt sich kurz auf die Unterlippe. Weiterhin leicht nach links sehend hebt K4 nun die beiden Karaffen – mit jeder Hand einen Henkel greifend – an. F2 löst ihren Blick von K4, dreht sich weiter über rechts und geht zurück zur Arbeitsfläche, wo sie sich zunächst, das Gewicht auf das rechte Bein verlagernd, schräg nach links hinten vorbeugt, um die Schale, die sie in ihrer rechten Hand hält, auf der Arbeitsfläche links abzustellen. Sie greift mit der rechten Hand eine Weintraube aus der Schale und steckt sich diese, während sie sich wieder aufrichtet und nach rechts wendet, in den

Mund. Im Anschluss wirft sie den Milchkarton in den Müllsack zu ihrer Rechten. K4 hat währenddessen die Karaffen zunächst fast auf Gesichtshöhe angehoben und eine Vierteldrehung über links gemacht. Das Kind hält in seiner Drehung inne und versucht, mit der rechten Hand beide Henkel zu ergreifen. Während dieses Versuchs (der ihm letztlich auch gelingt) lässt K4 die Karaffen zunächst auf Brust- und dann auf Bauchhöhe sinken. Beide Henkel der Karaffen nun in der rechten Hand haltend geht K4, auf die an seiner Hand und vor seinem Bauch hängenden Karaffen blickend, auf die Arbeitsfläche zu. Es hebt die Karaffen dann an und stellt sie auf der Arbeitsfläche ab. F2 dreht sich über links zu K4 und der Arbeitsfläche, sieht zu, wie K4 die Karaffen abstellt, und sagt: „super.“ F2 wendet sich nun den letzten, noch auf den Tischen stehenden Dingen zu, während K4 beschwingt um sie herum geht und auf der gegenüberliegenden Seite eines Tisches zum Stehen kommt. K4 beugt sich bereits über den Tisch, hin zu einer Schale mit Weintrauben, als F2 sagt: „Die Weintrauben kannst Du auch dahinstellen.“ (Abb. 6-2). K4 ergreift die Schale und F2 schiebt ihm mit folgenden Worten eine weitere hin: „(1) Nimmst Du die auch mit? ↑Schaffst Du das?↑“. K4 nimmt daraufhin eine Schale in die eine und die andere in die andere Hand, woraufhin F2 sagt: „♪Gu:::t.♪“. Dann geht K4 mit den beiden Schalen zur Arbeitsplatte zurück.

Wie wir dies so oft beobachten konnten, hält sich die einzugewöhnende K4 in der Nähe einer Fachkraft – hier: F2 – auf, die, wie wir auch in Kapitel 3 (Beispiel #5) gezeigt haben, für es sorgt. Schon auf diese Weise wird K4 in die asymmetrische Rollenbeziehung sozialisiert. Dies findet auch in diesem Beispiel seine Fortsetzung, verbalisiert doch F2 den Wunsch von K4 an dessen Stelle und sorgt so für es. Auf die Frage, ob es mithelfen möchte, geht K4 bereitwillig ein und trägt die Karaffen zur Arbeitsplatte. Dieser Akt von K4 erhält dadurch eine besondere Relevanz, dass er durch den →retrograd validierenden und damit →evaluativen Turn der Fachkraft positiv bewertet wird („super.“). Auf diesen →aufwärtskomplementär-katalysierenden folgt nun ein →abwärtskomplementär-validierender Interaktionsmodus, in dem K4 wiederum den Turn von der Fachkraft übernimmt und entsprechend reagiert – es setzt seine Hilfstätigkeit ‚beschwingt‘ fort.

Wir haben es hier mit einer *katalysierenden Erziehung* zu tun, in der sich die Fachkraft auf ein Handeln des Kindes bezieht, das dieses ohnehin schon an den Tag legt. Durch die positive Evaluation erhält dieses Handeln nun aber eine besondere Wertigkeit und einen Erwartungscharakter: Es steht nun nicht mehr allein im Willen von K4, ob es hilft oder nicht, sondern ihm wurde verdeutlicht, dass Hilfe positiv bewertet wird.

Eben dies vollzieht sich auch in der weiteren Folge dieser Interaktionssequenz. Hier wird das sequenzielle Muster von aufwärtskomplementär-katalysierendem und abwärtskomplementär-validierendem Interaktionsmodus eins-zu-eins wiederholt, nur, dass diesmal K4 Weintraubenschalen vom Tisch abräumt, wofür das Kind von der Fachkraft mit einem „♪Gu:::t.♪“ belohnt wird, woraufhin K4 seine Tätigkeit fortsetzt.

Die Prozessstruktur der katalysierenden Erziehung, wie sie sich in diesem sequenziellen Muster dokumentiert, ist für die Interaktionsbeteiligten also völlig selbstverständlich. Auch das erst kürzlich in die Kindertagesstätte aufgenommene Kind K4 zeigt keinerlei Erstaunen darüber, dass sein Handeln gelobt wird, und setzt sein Handeln nach dem Lob eifrig fort. Dass *diese* Hilfstätigkeit gelobt (und damit zur Orientierungszumutung) wird, ist für K4 zwar neu. Dass aber sein Handeln prinzipiell von den pädagogischen Fachkräften bewertet und damit in einen Prozess der (katalysierenden) Erziehung eingebunden werden kann, gehört bereits zu seinen sozialisatorischen Selbstverständlichkeiten.⁴⁴

Diejenige Form der Erziehung, die für die Kinder am überraschendsten ist, ist sicherlich die *reaktive Erziehung*, beziehen sich die pädagogischen Fachkräfte hier doch auf ein laufendes Handeln der Kinder, das sie retrograd negativ bewerten und dann, mit einer Orientierungszumutung, in eine neue Richtung zu steuern versuchen. Hier wäre vielleicht noch am ehesten zu erwarten, dass die Interaktion aus den gewohnten Bahnen läuft und die Kinder angesichts der Orientierungszumutung irritiert sind. In unserem ganzen videografischen Material aus drei Kindertagesstätten haben wir jedoch fast keine Sequenz gefunden, in der sich nicht auch die Prozessstruktur der reaktiven Erziehung selbstläufig vollziehen würde (zu einer Ausnahme siehe Kapitel 11). Ein treffendes Beispiel hierfür ergibt sich in der Folge jener Interaktionssequenz, die wir in Beispiel #1 bereits mehrfach betrachtet haben:

44 Ohne dass sich dies empirisch herausarbeiten ließe, ist an dieser Stelle anzunehmen, dass K4 bereits in seiner Familie oder auch in einer Kinderkrippe in dieses sequenzielle Muster der katalysierenden Erziehung eingeübt wurde, dass es also schon jenseits dieser Kitagruppe zu ihren sich reproduzierenden Sozialisationserfahrungen gehörte. Wenn dies der Fall ist, verweist es auf den weiter oben von uns betonten Umstand, dass die Akteur*innen in die Interaktionspraxis in der Kitagruppe eben auch ihren bis zu diesem Zeitpunkt entfalteten jeweiligen Habitus, soweit er innerhalb der Organisation Kindertagesstätte relevant ist, einbringen.



Abbildung 6-3: F18 ermahnt K47.

Nachdem F18 die Flüssigkeit, die auf den Boden getropft ist, mit einem Einweghandtuch weggewischt und währenddessen K47 zusammen mit den Kindern erklärt hat, warum man „so was“ nicht mache, greift K47 mit beiden Händen nach seiner Tasse, die es auf dem Tischchen abgestellt hatte, hebt sie hoch, wendet sich in Richtung der Esstische und geht los. Dabei setzt das Kind die Tasse an seine Lippen an und trinkt. Die Fachkraft richtet sich in diesem Moment ein wenig auf, streckt ihre rechte Hand in Richtung K47 und sagt: „Hör bitte auf, wir trinken erst am Platz“ (Abb. 6-3). Als K47 die Tasse nicht sofort von seinem Mund absetzt, fügt F18 in ermahnendem Ton hinzu: „K47,“. Es ist aufgrund der Kameraperspektive dann nicht mehr sichtbar, ob es mit dem Trinken aufhört.

Als K47 die Tasse nimmt und sich zu seinem Esstisch begibt, bewegt es sich gewissermaßen aus dem Interaktionssystem heraus. Sein selbstinitiiert →Akt wird dann durch die Fachkraft, die in einem →retrograd relevanzierenden Turn die Erwartungswidrigkeit von K47's Handeln markiert und es dazu auffordert, mit dem Trinken ‚aufzuhören‘, erneut in ein Interaktionssystem eingebunden. Dass es sich hier um eine Orientierungszumutung handelt (und nicht um eine situative Zumutung zu einem spezifischen Handeln), dokumentiert sich im Gebrauch der ersten Person Plural und der generalisierenden Formulierung („wir trinken erst am Platz“). Ob sich an diesen →aufwärtskomplementär-konfrontativen Interaktionsmodus ein →abwärtskomplementär-konformer anschließt, ist der Kameraaufnahme nicht zu entnehmen. Evident ist indes, dass diese →involvierend-reaktive Erziehung weder für die Fachkraft noch für K47 aus dem Rahmen dessen, was für die beiden gewöhnlich und selbstverständlich ist, ausbricht. Dass sich die Fachkraft involviert und ein neues Interaktionssystem mit K47, körperlich unterstrichen mit der Geste ihrer Hand, etabliert, ist weder für sie noch für K47 etwas, das als kontingent behandelt wird. Unklar bleibt lediglich, ob K47 innerhalb

dieses sequenziellen Musters gemäß der Orientierungszumutung handeln wird oder nicht. Aber auch ein Zuwiderhandeln wäre kein Ausbruch aus der sozialisatorischen Grundierung der Prozessstruktur involvierend-reaktiver Erziehung, sondern würde nur in eine andere – ebenfalls sozialisatorisch verbürgte – Prozessstruktur (jene der gescheiterten Erziehung, siehe Kapitel 11) münden.

Feine Unterschiede: Erziehung versus inszenierte Sozialisation

Wir haben in diesem Kapitel bislang nur solche Interaktionen betrachtet, in denen sich Sozialisation reproduziert, also Interaktionen, die bereits sozialisatorisch so grundiert sind, dass es für die Interaktionsbeteiligten selbstverständlich erscheint, wie sie miteinander umzugehen haben. Wie sich die sequenziellen Muster, in denen proaktive, katalysierende oder reaktive Erziehung sozialisatorisch fundiert sind,⁴⁵ etabliert haben, können wir leider nicht rekonstruieren. Es ist theoretisch möglich, dass sie auf dem Wege der Sozialisation entstanden sind, also auf dem Wege von Praktiken, die den Interaktionsbeteiligten alternativlos erschienen; sie können aber auch durch erzieherische Orientierungszumutungen initiiert worden sein.

Dass durchaus auch auf dem Wege der Sozialisation Neues in das Leben der Kinder eingeführt werden kann, dass dieses Neue also keineswegs als Kontingenz oder gar Zumutung erlebt werden muss, möchten wir nun, am Ende dieses Kapitels, herausarbeiten. Es geht hier um die Frage, wie Sozialisationserfahrungen, wenn sie nicht einfach reproduziert werden, sondern sozusagen ‚neu beginnen‘, in die Interaktion hineingelangen. Verknüpft ist damit zugleich die Frage, wie sich dies von Erziehung abgrenzen lässt.

Zur Erinnerung: Von Erziehung sprechen wir im Kontext der Kindertagesstätte dann, wenn pädagogische Fachkräfte Kindern neue Orientierungen nachhaltig und sanktionsbewehrt zumuten. Die Betonung von Orientierungen verweist darauf, dass es nicht um einzelne Handlungen geht, die die Fachkräfte von den Kindern erwarten, sondern um prinzipiell erwünschte Handlungsweisen, die die Kinder habituierten sollen. Von Zumutung sprechen wir, weil das, was nun von den Kindern erwartet wird, von dem, was sie bisher getan haben, abweicht oder ihm sogar widerspricht (wie im Fall der reaktiven Erziehung). Mit dem Erziehen wird in die Interaktionspraxis also eine offensichtliche Kontingenz eingeführt, man kann nun so (wie zuvor) oder so (wie zugemutet) handeln – wobei von den Kindern erwartet wird, den Zumutungen entsprechend zu handeln. Die pädagogische Fachkraft konfrontiert die Kinder im Erziehungsprozess sozusagen mit dieser Kontingenz des Handelns.

45 Auch wenn wir dies nicht eigens herausgearbeitet haben, ist davon auszugehen, dass Sorge, Lehre und Führung in ähnlicher Weise sozialisatorisch fundiert sind.

Wir sind in unseren Videografien des Kita-Alltags aber auch auf Interaktionssequenzen gestoßen, in denen Kinder mit neuen Orientierungen vertraut gemacht wurden, ohne dass sie ihnen zugemutet oder gar →Sanktionen angedroht wurden. An einem Beispiel möchten wir dies empirisch zeigen: Der Morgenkreis wird vorbereitet, wobei es in der beobachteten Situation darum geht, die Kinder zu platzieren. Eine knappe Minute vor Beginn der hier betrachteten Sequenz hatte F1 die Kinder gebeten, sich einen Hocker zu nehmen und sich zu setzen. Sie wendet sich zunächst K13 zu und folgendes Gespräch entfaltet sich:

#37: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 01:34:29

F1: K13, setz Dich mal nach hinten, ja? Nimm man den Stuhl mit; (1) und setz Di=oh
Du hast Kacka. gehst Du einmal bitte zu F2 und lässt Dir Deine Kacka-Windel

K23: L_i::::h #01:34:36#

F1: sauber machen? #01:34:37#

K23: Kacka-Windel. #01:34:38#

F1: ♪Ja:::♪ (1) So, hier ist noch ein Stuhl, da kann sich jemand setzen; (.) da ist noch
K?: L°Kacka-Windel?° #01:34:41#

Unmittelbar, nachdem F1 es darum gebeten hat, sich von F2 frisch wickeln zu lassen, schlendert K13 los in Richtung Tür, jeweils einen Schuh in jeder Hand und den Blick auf den Boden gerichtet. Als K13 das Wort „Kacka-Windel“ von K23 hört, blickt K13 in dessen Richtung. Diesen Blick wird sie noch einige Sekunden lang (bis Min. 01:34:44) aufrechterhalten und währenddessen ca. einen Meter von der Türöffnung entfernt stehenbleiben. Auch K16 reagiert auf K23, indem es belustigt zu ihm sieht – ein Blick, den K23 erwidert (und auch K2 sieht lachend zu den beiden hin, was letztere jedoch nicht wahrnehmen).

F1 unterbricht sich in ihrer Ansprache an K13 in Bezug auf die Sitzplatzwahl, indem sie einen Ausruf der Überraschung („oh“) von sich gibt und konstatiert, dass K13 „Kacka“, ‚habe‘ und zu F2 gehen solle, um sich „sauber“ machen zu lassen. Die pädagogische Fachkraft trägt ihre Bitte, dass K13 die andere Fachkraft aufsuchen solle, freundlich und neutral-sachlich, ohne jegliche Bewertung oder Aufforderung (die über die bloße Aufforderung zur Beseitigung der vollen Windel hinausginge) vor. K13 leistet ihr dann auch unwidersprochen Folge.

Noch während F1 spricht, stößt jedoch K23 einen lauten Ausruf des Ekels („i::::h“) aus und wiederholt das zuvor von F1 neutral gebrauchte Wort „Kacka-Windel“ relativ leise, aber in betonter Art und Weise. Im Gegensatz zu F1 bewertet K23 (und mit ihm K16) die Tatsache, dass K13 in die Windel gemacht hat, also ablehnend. Ohne in irgendeiner Weise gegenüber K23 und K16 konfrontativ aufzutreten, reagiert die pädagogische Fachkraft hierauf mit einem langgezogenen, leicht melodischem „♪Ja:::♪“ – so gesprochen, dass es als betont wertneutrale Bestätigung der vollen Windel, nicht aber als eine Bestätigung der negativen Bewertung dieser verstanden werden kann. Damit reagiert sie zwar auf den Wortlaut

„Kacka-Windel“, nicht aber auf die Bekundung des Ekels – letzterer wird von ihr ignoriert. Sie rahmt hier also den Turn von K23 neu (in einem retrograd relevanten Turn), ohne K23 aber explizit zu widersprechen – im Gegenteil, der Widerspruch wird im Sinne einer divergenten Interaktion⁴⁶ durch Zustimmung verschleiert. Anhand dieser Neurahmung von K23s Turn bekräftigt F1 abermals den Orientierungsgehalt, den sie zuvor bereits geltend gemacht hatte, nämlich, dass die volle Windel von K13 ein neutrales Faktum ist, das darüber hinaus nicht der Rede wert sei. Wichtig ist dabei, dass F1 zugleich in Richtung K23 wie auch an alle gewandt spricht.

F1 betont hier auf eine sehr implizite Art und Weise ihre Orientierung zum Thema „Kacka-Windel“ und weist dadurch, dass sie eine bestimmte Bedeutungsebene des Turns von K23 ignoriert, ebenso implizit K23s Orientierung zurück. Im Unterschied zu einem Erziehungsprozess, in dem die Fachkraft das Kind mit der Unangemessenheit seiner Äußerung hätte konfrontieren und eine alternative Orientierung zumuten müssen, macht die Fachkraft in der untersuchten Interaktionssequenz dies dezidiert nicht, sondern artikuliert ihre Orientierung zum Thema von vorneherein so, als wäre sie selbstverständlich. Insofern damit Kontingenz abgeschattet und Reflexion nicht initiiert wird, sprechen wir hier – im Gegensatz zu Erziehung – von inszenierter Sozialisierung.⁴⁷ Ob die Kinder sich die Orientierung von F1 tatsächlich zu eigen machen werden, lässt sich auf der Basis unserer Videografien allerdings nicht herausarbeiten.

Zwischenfazit

Wenn wir eingangs dieses Kapitels davon gesprochen haben, dass Kinder in der Kindertagesstätte bei Gelegenheit erzogen, aber fortlaufend sozialisiert werden, markiert dies zugleich die Komplexität und den umfassenden Charakter von Sozialisation. Ohne diesem auch nur in Ansätzen gerecht werden zu können, haben wir uns im vorliegenden Kapitel darauf beschränkt, Sozialisation in pädagogischen Organisationen theoretisch zu definieren und gegenüber Erziehung theoretisch wie empirisch abzugrenzen.

46 Divergente Interaktionen liegen dort vor, wo die Interaktionsbeteiligten zwar unterschiedliche Orientierungen gegeneinanderstellen, den Orientierungsunterschied aber – wie hier durch das „JJa:::J“ – verdecken. Siehe hierzu ausführlich: Przyborski (2004, S. 73) und Asbrand & Martens (2018, S. 341).

47 Dieser Begriff wurde von Thomsen (2025) entwickelt. Die inszenierte Sozialisation ist eine spezifische Ausprägung der „Sozialisation im Vollzug“, die von Dehnavi (2025) weiter ausgearbeitet wird. Beide Begriffe und die mit ihnen genannten Prozesse unterscheiden sich von sich reproduzierender Sozialisation.

Wichtig war uns hierbei, nicht nur zu zeigen, dass die interaktive Praxis von pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kindertagesstätte durch jene Selbstverständlichkeiten sozialisatorisch geprägt ist, die wir unter den Stichpunkten asymmetrische Rollenbeziehung und komplementäre Orientierungen diskutiert haben. Neben den in Rollenorientierungen übergegangenen Praktiken, in die die institutionellen und organisatorischen (Rollen-)Erwartungen übersetzt worden sind, hat uns vor allem die sozialisatorische Grundierung von Erziehungsprozessen interessiert. Diese wird in den selbstläufigen und ohne jegliche Handlungskontingenzen zur Performanz gebrachten sequenziellen Mustern evident, die die Prozessstrukturen der proaktiven, katalysierenden und reaktiven Erziehung ausmachen. Die Erziehung ist also auf die sanktionierte und nachhaltige Orientierungszumutung fokussiert; als Praxis unterliegt ihr aber der fortlaufende Sozialisationsprozess, der die sequenziellen Muster des Erziehens und Erzogen-Werdens verbürgt. Sozialisation bleibt hier also im Schatten der Erziehung.

Dieses Schattendasein der Sozialisation ist u. a. darin begründet, dass sie von der Abwesenheit jeglicher Reflexion lebt. Im Sozialisationsprozess kommt es weder praktisch zu Handlungskontingenzen noch gibt es für die Interaktionsbeteiligten Anlass dazu, über ihr Handeln (auf der Basis von Vergleichshorizonten) nachzudenken.⁴⁸ Dieses Fehlen von Reflexion wird gerade – wie wir zuletzt gezeigt haben – dort deutlich, wo sich Sozialisationserfahrungen nicht reproduzieren, sondern Sozialisation von der pädagogischen Fachkraft geradezu inszeniert wird. Denn hier wird die neue Orientierung (im Beispiel: die volle Windel als ganz gewöhnlich anzusehen) so eingeführt, dass jegliche Handlungskontingenz (und damit Reflexionsmöglichkeit und -notwendigkeit) abgeschattet wird.

Dass im Sozialisationsprozess Handlungskontingenzen nicht geltend gemacht und dadurch Reflexionsmöglichkeiten versperrt werden, weist auf die Macht der Sozialisation hin: Diejenigen Orientierungen, die im Zuge von Sozialisationsprozessen angeeignet werden, entziehen sich ja nicht nur der Reflexion durch die Sozialisand*innen, sondern damit auch der Möglichkeit, Distanz gegenüber diesen Orientierungen einzunehmen und gegebenenfalls alternative Handlungsoptionen zu verfolgen. Sozialisation stabilisiert insofern die „symbolische Ordnung“ (Bourdieu, 1985, S. 23) in der Kindertagesstätte ebenso wie in anderen Institutionen und Organisationen, über diese vermittelt aber letztlich auch der Gesellschaft als solcher. Im Unterschied hierzu sind Erziehungsprozesse zwar durch das Machtdifferenzial zwischen Erziehenden (pädagogischen Fachkräften) und Zöglingen (Kindern) strukturiert, wie wir es in der asymmetrischen Rollenbeziehung herausgearbeitet haben (siehe auch Kapitel 9). Da in Erziehungsprozessen aber Orientierungen *zugemutet* und damit Handlungskontingenzen offengelegt werden, ermöglichen sie praktische und theoretische Reflexionen

48 Wir verweisen hier wiederum auf den an Luhmann angelehnten Reflexionsbegriff von Bohnsack (2022, passim).

auf Seiten der Zu-Erziehenden. Angesichts des immensen Macht-, Wissens-, Könnens- und Altersunterschieds zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in der Kindertagesstätte sind die Möglichkeiten, sich von den zugemuteten Orientierungen zu distanzieren, für die Kinder sicherlich begrenzt. Aber die Prozessstrukturen des Erziehens erlauben es den Kindern zumindest prinzipiell, ausgehend von ihren praktischen und theoretischen Reflexionen, sich gegenüber den zugemuteten Orientierungen (praktisch oder auch durch entsprechende verbale Äußerungen) zu positionieren.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Grundlagen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dehnavi, M. (2013). *Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von 1968' und zur Neuen Frauenbewegung*. Bielefeld: transcript.
- Dehnavi, M. (2022). Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (3), 372–385.
- Dehnavi, M. (2025). *Sozialisation in Interaktionen: Reproduzierend und im Vollzug. Eine videographische Rekonstruktion in der Kindertagesstätte*. Aufsatzmanuskript.
- Luhmann, N. (1987). *Soziologische Aufklärung 4*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72–90.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen: Budrich.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2022). *Politische Sozialisation, Protest und Populismus – Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2023). Zur impliziten Pädagogik des NDR-Podcasts „Coronavirus-Update“. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie* (S. 255–294). Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, A.-M. (2025). Pädagogisches Handeln in professionalisierten Interaktionen – Zur Kritik der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00486-5>.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS.
- Renn, J. (2006). *Übersetzungsverhältnisse*. Weilerswist: Velbrück.
- Schelling, P. (2025). *Vernünftige Revolten – Politische Sozialisationsprozesse von Fridays for Future-Aktivist*innen*. Dissertation an der Helmut Schmidt Universität. Hamburg.
- Thomsen, S. (2025). Pädagogische Grundmodi – Überlegungen zu einem Grundbegriff am Beispiel pädagogischer Interaktionen in der Kindertagesstätte. Erscheint in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*.

7 Wissen und Können vermitteln oder Orientierungen zumuten?

Die Kinder sollen ihre Stühle von einem Raum zum anderen tragen. Eine pädagogische Fachkraft steht an der Tür und ermahnt ein Kind: „Nicht so nach vorne wenn Ihr anstoßt damit (.) tut Ihr Euch das direkt in den Bauch rein“. Gleichzeitig ergreift sie den Stuhl des Kindes und rückt ihn in die erwünschte Halteposition.

Diese →Interaktionssequenz steht für eine Frage, die nicht nur empirisch auftritt, sondern auch die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft beschäftigt: Kann man →Orientierungen zumuten, wenn das Wissen und Können noch fehlt, das zu ihrer Aneignung nötig ist? Verleihen Orientierungszumutungen der Vermittlung von Wissen und Können Nachdruck? Wie ist das Zumuten von Orientierungen mit der Vermittlung von Wissen und Können verknüpft? In dem Beispiel betont die pädagogische Fachkraft zwar die Orientierungszumutung – die anderen Kinder nicht zu gefährden –, doch hat sie auch im Blick, dass die Kinder u. U. ihre Stühle nicht so einfach in die gewünschte Position bringen können. Wir werden auf diese Interaktionssequenz im Verlauf dieses Kapitels zurückkommen.

Nicht nur in der pädagogischen Praxis vollziehen sich die hier virulenten pädagogischen Grundprozesse in engem Zusammenhang, auch in der erziehungswissenschaftlichen Theorie werden sie in dieser Verflechtung – und bisweilen sogar, ohne grundsätzlich differenziert zu werden – analysiert. Zwar liegt der Schwerpunkt unserer Untersuchung auf →Erziehungsprozessen – und damit auf Orientierungszumutungen –, doch kommen auch wir nicht umhin, die Verwobenheit von Erziehen mit dem Vermitteln von Wissen und Können empirisch zu rekonstruieren. Wie wir dies zuvor schon hinsichtlich der →Sozialisation getan haben (siehe Kapitel 6), ist dies aber nicht nur ein empirisches Problem, sondern bedarf auch der begrifflich-grundlagentheoretischen Reflexion.

Einen günstigen Ausgangspunkt für diese Reflexion stellt der Ansatz der ‚Operativen Pädagogik‘ dar, differenziert er doch – im Unterschied zu unserem Ansatz – begrifflich nicht zwischen Erziehen und →Lehren. Dass unsere begriffliche Unterscheidung indes nicht nur empirisch trägt, sondern auch erkenntnisgenerierend ist, möchten wir im weiteren Verlauf dieses Kapitels zeigen, wenn wir empirische Beispiele für erziehungsunterstützende Lehre und für lehrunterstützende Erziehung rekonstruieren.⁴⁹

49 Wir greifen in diesem Kapitel bisweilen auf Überlegungen, Formulierungen und empirische Beispiele zurück, die wir schon andernorts verwendet haben (siehe Dehnavi & Nohl, 2025).

Erziehung in der ‚Operativen Pädagogik‘

Einer der wenigen zeitgenössischen Ansätze innerhalb der Erziehungswissenschaft, der den Begriff der Erziehung nicht nur berücksichtigt, sondern ihm sogar eine prominente Stellung einräumt, ist die ‚Operative Pädagogik‘, die Klaus Prange (2012a u. b) begründet hat und die mit und von seinen Kolleg*innen weiterentwickelt wurde (u. a. Berdelmann & Fuhr, 2009; Kraft, 2021; Prange & Strobel-Eisele, 2015). Namensgebender Ausgangspunkt dieses Ansatzes sind die „Operationen“, die mit pädagogischem Handeln verknüpft sind. In Bezug auf die Definition von Erziehung schreibt Prange (2012a, S. 20):

„Das Fundament für die Begriffsbildung liegt primär weder in den Zielsetzungen, die der Erziehung zugedacht werden, noch in den sozialen und individuellen Gegebenheiten, mit denen sie zu rechnen und die sie zu berücksichtigen hat; es liegt in den Formen ihrer Ausübung.“

Es geht, so lässt sich dies etwas freier ausdrücken, also um eine bestimmte Praxis, die nun aber nicht in ihren empirisch gegebenen unzähligen Verwicklungen in den Blick genommen wird, sondern in ihren grundlegenden „Formen“. In Anlehnung an den Pragmatismus von Charles Sanders Peirce schreibt Prange (2009, S. 19) an anderer Stelle, theoretische Begriffe würden dadurch gebildet, „dass wir mindestens eine Operation angeben, die nachvollziehbar und wiederholbar einen bestimmten Zustand herstellt“ und – dies muss hinzugefügt werden – sich von anderen Operationen und durch sie herbeigeführten Zuständen abgrenzen lässt. Für Prange (2012a, S. 50) ist „Erziehung“ *der* pädagogische Grundbegriff:

„Es gibt nur eine Fragestellung und eine Hinsicht, die nicht in der Botmäßigkeit anderer Disziplinen und ihrer Befunde steht, und das ist die genannte Wie- und Formfrage. Sie bringt überhaupt erst die anderen Fragen auf einen Nenner und bezieht sie aufeinander. [...] Weder aus Zielnormen noch aus anthropologischen Gegebenheiten und aus der Tatsache des Lernens, geschweige denn aus den thematisierten Inhalten für das Lernen geht die Erziehung hervor, sondern aus ihrer Kombination und Organisation unter den eigenen Mustern, Verfahrensweisen und Formen des Erziehens selber.“

Prange stellt hier die „Wie- und Formfrage“ in Bezug auf den Erziehungsprozess in den Fokus. Die „Grundform des Erziehens“ erkennt er in jenem „Zeigen“, welches auf →Lernen bezogen ist (Prange, 2012a, S. 57). Hinsichtlich dieses Zeigens unterscheidet er dann drei „Operationen“: Erstens das „ostensive“ Zeigen, in dessen Mittelpunkt „Fertigkeiten“ stehen, die durch „Üben“ angeeignet werden können. Zweitens das „repräsentative“ Zeigen, das

sich auf das Erlernen von „Kenntnissen“ beziehe (ebd., S. 121; siehe ähnlich auch Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 48–73). Es geht hier also – wie wir dies eingangs bezeichnet haben – um die Vermittlung von Wissen und Können.

Die dritte Operation des Zeigens bezeichnet Prange als „direktiv“; in ihr würden durch „Appellieren“ bei den Adressat*innen „Haltungen“ hervorgerufen (Prange, 2012a, S. 121). Dieses direkte Zeigen, dem er in seinem Buch zur „Zeigestructur der Erziehung“ (Prange, 2012a) nur wenig Aufmerksamkeit widmet, wird dann später von Prange und Strobel-Eisele (2015) weiter ausgearbeitet. Zunächst bleiben die beiden Autor*innen dabei noch ambivalent, inwiefern das direkte Zeigen überhaupt zum pädagogischen Handeln gehört: Einerseits schreiben sie, dass, „wer, wie man so sagt, ‚Druck ausübt‘, damit die Schüler aufpassen, ... sich noch nicht auf das Lernen [beziehe; d. A.], sondern darauf, sich auf Lernen einzulassen, ebenso wie die Aussicht auf Prämien nicht direkt, sondern nur indirekt zum Erziehungsakt gehört, um ihn einzuleiten und das Hinsehen und Zuhören wahrscheinlicher zu machen“ (ebd., S. 47). Andererseits widmen sie dem direktiven Zeigen ein ganzes Kapitel und bekunden lediglich einschränkend, dass es „sich nicht unabhängig von dem, was ostensiv und repräsentativ gezeigt worden ist und gezeigt wird, auf das Kind und die Heranwachsenden beziehen“ könne (ebd., S. 75). Prange und Strobel-Eisele denken hierbei an eine ganze „Palette“ von „Aufforderungen“, die „von der strengen Weisung über das Anregen und Ermuntern, Ermahnen und Erinnern bis zur Bitte, zum Rat und zum Appell an die Einsicht“ reichen (ebd., S. 76).

Die Phänomene, die Prange und Strobel-Eisele hier unter dem Signum „direktiv“ luzide herausarbeiten, lassen sich allerdings kaum noch unter dem *Zeigen*, welches in den ersten beiden Operationen auf Lernen bezogen war, subsumieren. Die „Aufforderungen“ in ihren unterschiedlichen Schattierungen sind erstens nicht nur *direktiv*, sondern unter Umständen zudem *konfrontativ*, insofern sie bisherige Handlungsvollzüge der Zöglinge unterbrechen und diametral entgegengesetzte Handlungsvollzüge einfordern (Beispiele hierfür finden sich auch bei Prange & Strobel-Eisele, 2015). Zweitens werden hier die Grenzen dessen, was man noch unter Zeigen verstehen kann, deutlich überschritten, impliziert doch Zeigen stets ein Angebot (nämlich zu lernen), ohne etwas nachdrücklich nahezu legen. Um aber der Nachdrücklichkeit gerecht zu werden, sprechen wir für derartige Phänomene von der Operation des *Zumutens*. Den Zu-Erziehenden wird hier eine Orientierung zugemutet, die diese nicht selbstläufig entfalten würden und die sie (zunächst) als den eigenen, momentanen Interessen und Befindlichkeiten durchaus entgegengesetzt erfahren. Zudem geht es hier – wie wir schon in der Einleitung dieses Buches deutlich gemacht haben – um den Anspruch von Mut, denn die Erziehenden muten aus der Überzeugung heraus zu, dass die Zu-Erziehenden prinzipiell in der Lage seien, die ihnen zugemutete Orientierung zu übernehmen.

Insofern es bei der Zumutung einer Orientierung um eine distinkte Operation geht, differenzieren wir auch das, was Prange (2012a) unter Erziehung subsumiert, in zwei unterschiedliche pädagogische Grundprozesse aus: Jenen des *Lehrens*, d.h. der Vermittlung von Wissen und Können, und jenen der *Erziehung* als Zumutung von dem, was Prange (ebd., S. 121) „Haltung“ nennt, wir aber mit dem Begriff der Orientierung fassen und auf diese Weise in den grundlagentheoretischen Rahmen unserer Untersuchung einfügen. Diese begriffliche Differenzierung, deren Plausibilität wir im Verlauf dieses Kapitels mittels unserer empirischen Analysen untermauern werden, verhilft zudem zu einem differenzierteren Verständnis der vierten Operation des Zeigens, die Prange und Strobel-Eisele (2015, S. 85) als „reaktiv“ ausweisen.

„Es geht beim reaktiven Zeigen um die Thematisierung des vergangenen Lernens, im Gegensatz zu Aufforderungsformen, die sich auf zukünftiges Lernen beziehen“ (Prange & Strobel-Eisele, 2015, S. 87). Denn pädagogisches Handeln, so die Autor*innen, erschöpft sich nicht in der ersten Hilfestellung zum Lernen, sondern vollendet sich dort, wo dieser Prozess Ergebnisse zeitigt: „Wir handeln ausdrücklich pädagogisch, indem wir einem anderen etwas so zeigen, dass er oder sie es wieder zeigen kann“ (ebd., S. 45). Völlig zu Recht weisen Prange und Strobel-Eisele aber darauf hin, dass die Rückmeldung der pädagogischen Fachkräfte, die auf das Gezeigte der Kinder erfolgt, zwei unterschiedliche Aspekte in sich trägt. Das reaktive Zeigen

„weist nicht nur auf das Wissen und das Können zurück, sozusagen in sachlich-thematischer Einstellung, sondern es richtet sich wie das direktive Zeigen auch auf die Person oder genauer: auf den Lernenden als Person. Insofern enthält die Rückmeldung immer auch ein Moment der Anerkennung oder des Ausbleibens von Anerkennung.“ (ebd., S. 88)

Damit werden allerdings zwei völlig verschiedene Aspekte pädagogischen Handelns miteinander vermengt: In der ersten Hinsicht geht es um die Frage, ob das zuvor Gezeigte von den Lernenden richtig wiedergegeben wurde, ob also das Gezeigte richtig aufgeführt wurde. Diese Form pädagogischen Handelns wird in der Schulunterrichtsforschung unter Lehre und als letzter Teil des dreischrittigen Schemas „Initiation“–„Reply“–„Evaluation“ gefasst (Mehan, 1979; Asbrand & Martens, 2018, S. 93). In der zweiten Hinsicht geht es um das, was wir auf Basis unserer empirischen Analysen →reaktive Erziehung genannt haben, in der vorangegangenes Handeln daraufhin bewertet wird, ob es der von den Erziehenden gewünschten Orientierung entspricht, und anschließend gegebenenfalls das erwartete Handeln eingefordert wird (siehe Kapitel 5). Lehrsame Evaluation und reaktive Erziehung können Hand

in Hand gehen, sie können aber auch getrennt voneinander auftreten, weshalb es geboten ist, hier von zwei unterschiedlichen pädagogischen Prozessen auszugehen.

Wenn wir in unserer Untersuchung Erziehung und Lehre begrifflich unterscheiden, dann beruht dies also nicht auf einer einfachen, gleichsam unbegründeten Entscheidung. Wie wir in der Auseinandersetzung mit der ‚Operativen Pädagogik‘ deutlich gemacht haben, gibt es zwar eine Reihe von Übereinstimmungen hinsichtlich der Phänomene, die in den Blick genommen werden. Wo Prange (und Strobel-Eisele) jedoch innerhalb des Erziehungsbegriffs eine Binnendifferenzierung zwischen vier Operationen des Zeigens vorschlagen, machen wir eine dieser Binnendifferenzierungen zum definitivischen Unterscheidungsmerkmal zwischen Erziehung und Lehre: Während in der Erziehung Orientierungen nachhaltig und sanktionsbewehrt zugemutet werden, geht es in der Lehre um die Vermittlung von Wissen und Können. Nur letzteres lässt sich sinnvoll mit der Operation des Zeigens in Verbindung bringen, während Prange und Strobel-Eisele unseres Erachtens den Zeigebegriff überstrapazieren, wenn sie hierunter auch Erziehungsprozesse, d. h. die *Zumutung* von Haltungen, subsumieren.

Von diesen theoretischen Überlegungen gehen wir nun zu unseren empirischen Rekonstruktionen über. Dabei werden wir nicht nur anschaulich machen, dass die Unterscheidung von Erziehung und Lehre empirisch greifbar ist. Vielmehr werden auch unterschiedliche Kombinationen dieser beiden pädagogischen Grundprozesse in den Blick kommen.

Erziehungsunterstützende Lehre

Zunächst befassen wir uns mit solchen Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern, bei denen die Orientierungszumutung zentral ist. Zugleich wird hier jeweils evident, dass die Kinder in diesen Interaktionen den Orientierungszumutungen nicht folgen können, wenn ihnen nicht zugleich auch das nötige Wissen und Können vermittelt wird. Diese Form des Ineinander-greifens von Erziehung und Lehre nennen wir *erziehungsunterstützende Lehre*.

In der folgenden Interaktionssequenz, die wir schon eingangs dieses Kapitels skizziert haben, sollen die Kinder nach einer Gruppenaktivität mit ihren Stühlen in einen anderen Raum gehen. Jedes Kind trägt dabei einen Stuhl. An der Tür gibt eine pädagogische Fachkraft den Kindern Hilfestellung und versucht sie dazu

zu bringen, die Stühle auf eine bestimmte Weise nacheinander durch die Tür zu tragen.⁵⁰ In den ersten fünf Sekunden passieren die folgenden Interaktionen:

#38: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 8, 00:00:00

K51, das zu Beginn der Aufnahme durch den Türrahmen geht und seinen Blick nach vorne Richtung Raum 2 gerichtet hat, hält seinen Stuhl an der Lehne und am Sitz fest, so dass die Füße nach unten zeigen. F8 fordert K32 auf, seinen Stuhl anders zu halten: „nich so nach vorne wenn Ihr anstoßt damit (.) tut Ihr Euch das direkt in den Bauch rein“. Daraufhin dreht K51 seinen Kopf zu F8, blickt auf die Hände von K32, dreht sich wieder zurück und geht weiter und tritt aus der Kameraperspektive heraus (Abb. 7-1).



Abbildung 7-1: F8 korrigiert das Tragen der Stühle.

Zur selben Zeit hält K32 seinen Stuhl mit den Beinen etwa 80° nach oben gerichtet. F8 beugt sich nach vorne und fasst mit der linken Hand nach dem Fuß von K32s Stuhl, mit der rechten Hand berührt sie kurz K52s Stuhl und zieht dann die Lehne des Stuhls von K32 mit der rechten Hand zu sich, so dass der Stuhl gedreht wird und die Füße etwa bei 45° nach unten zeigen. K32 hält seinen Stuhl dabei fest und hebt ihn ein Stück weiter hoch. Während es nun Richtung Tür weitergeht, berührt F8 kurz seinen linken Oberarm.

K52 steht in der Schlange vor K32 und beobachtet, wie F8 K32 korrigiert. K52 ergänzt das Gesagte von F8 und sagt: „nicht nach vorne“. Seinen Stuhl hält K52 an der Lehne und am Sitz fest, so dass die Stuhlfüße schräg nach unten gerichtet sind, es selbst blickt auch nach unten. F8 greift kurz mit der linken Hand nach K52s Stuhl, während K52 weiter Richtung Tür geht und schließlich den zweiten Raum betritt.

K53, das nun in die Perspektive der Kamera tritt, hält seinen Stuhl mit der rechten Hand an der Lehne fest, so dass die Stuhlfüße nach unten gerichtet sind. Dabei bewegt das Kind sich außerhalb der sich trichterförmig formierenden Schlange und bleibt

50 Insofern es sich hier um eine Interaktionssequenz handelt, in der die *Materialität des Lernens* eine bedeutende Rolle spielt, haben wir dieses Beispiel auch in dieser Hinsicht eingehend interpretiert (siehe hierzu Nohl & Dehnavi, 2022).

hinter F8 stehen und lässt seinen Stuhl los. F8 dreht sich dann um 90° – von der Kamera aus gesehen – nach links Richtung K53, blickt zu ihm und berührt K53s Stuhl mit der rechten Hand kurz an der Lehne und dreht sich dann wieder zurück zu den anderen Kindern. Bei Sekunde 7 wird sie leise sagen: „Nee K53 musst Du anders“. K49 kommt von unten links mit seinem Stuhl ins Bild und bleibt mit dem Rücken zur Kamera vor K54 stehen. Es blickt kurz nach links und wendet seinen Blick dann Richtung F8, die sich zu K49 gedreht hat und dessen Stuhl berührt. K49 geht in diesem Moment mit seinem Stuhl rasch weiter Richtung Tür und wird dann von F8, die sich nun Richtung K49 gedreht hat, kurz vor dem Türrahmen gestoppt. F8 blickt zu K49s Stuhl, hält mit beiden Händen den Sitz fest und dreht den Stuhl nach unten, so dass die Füße nach unten gerichtet sind, und verweist darauf, dass der Stuhl anders getragen werden muss: „nee K49 nich so nach vorne (angreifen) so tragen wir den“. K49 geht anschließend durch die Tür in den zweiten Raum.

Da der Vorlauf dieser Sequenz nicht videografiert wurde, ist unklar, ob die Kinder schon vorab dazu aufgefordert worden sind, in einer bestimmten Weise die Stühle in den anderen Raum zu tragen, oder ob es nur eine allgemeine Aufforderung war – oder ob sie die Stühle sogar ohne Aufforderung getragen haben. Die Kinder stehen hier gleich vor mehreren Aufgaben: Sie müssen erstens ihre Stühle anheben und tragen, zweitens ihre Stühle durch die Tür in den zweiten Raum manövrieren und sich drittens dabei mit den anderen Kindern abstimmen. Die pädagogische Fachkraft (F8) geht offensichtlich davon aus, dass sie dies noch nicht ohne Weiteres beherrschen, hat sie sich doch strategisch an der Tür platziert, stets bereit, einzugreifen.

Der →retrograd negierende Turn, mit dem sich F8 an K32 wendet und der ihm klarmacht, dass es den Stuhl anders halten soll („nich so nach vorne wenn Ihr anstoß damit (.) tut Ihr Euch das direkt in den Bauch rein“), reagiert unmittelbar auf die Komplexität der Aufgaben, die die Kinder hier zu erledigen haben. Während sich keine Probleme beim Einfädeln (Reißverschlussverfahren) und schlichtem Tragen der Stühle zeigen, problematisiert die Fachkraft die Art und Weise, wie K32 seinen Stuhl hält, als gefährlich. Dabei spricht sie nicht nur dieses Kind, sondern alle Kinder („ihr“) an – wir werden auf diese Komponente von Erziehung in Kapitel 8 näher eingehen. Der mit dem retrograd negierenden Turn verknüpfte →initiierende Turn ist dann vornehmlich inkorporiert, bringt die Fachkraft doch den Stuhl von K32 gleich in die erwünschte Position, die dann von dem Kind – fremdinitiiert und konform – beibehalten wird, während es sich auf die Tür zubewegt.

Diese Verknüpfung zweier Interaktionsmodi – des →aufwärtskomplementär-konfrontativen und des →abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus zu der Prozessstruktur, die wir bislang als reaktive Erziehung kennengelernt haben, geht über die Orientierungszumutung, den Stuhl so zu halten, dass man sich nicht gegenseitig gefährdet, hinaus und umfasst in diesem Fall auch die

Vermittlung von Wissen und Können: Wissen darum, dass ein bestimmtes Halten des Stuhles andere Kinder gefährden könnte, und Können in Bezug auf die Frage, wie man den Stuhl richtig hält. K52 hält den Stuhl in einer Weise, wie sie sowohl der Orientierung als auch dem geforderten Können entspricht. Es lässt sich nicht rekonstruieren, ob dies Zufall ist oder auf vorangegangenen Lernprozessen beruht. Empirisch evident wird indes, dass K52 der Fachkraft bei der Zumutung der Orientierung zur Seite springt („nicht nach vorne“), mithin also →Ko-Erziehung betreibt (siehe hierzu Kapitel 8). Auch K53 hält seinen Stuhl richtig, dennoch wird es ihn nicht durch die Tür tragen. Vielmehr steht dieses Kind kurz vor einem ungewöhnlichen Konflikt mit der Fachkraft, den wir so kein weiteres Mal in unseren Erhebungen beobachten konnten und dem wir in Kapitel 11 näher nachgehen wollen.

Als sich dann K49 der Tür nähert, wiederholt sich die Melange aus Erziehung und Lehre, die bereits in der Interaktion mit K52 zum Tragen gekommen ist. Hierin – wie auch in der Aufmerksamkeit, die sie auch jenen Kindern widmet, die ihren Stuhl erwartungskonform tragen – dokumentiert sich die Nachhaltigkeit der Orientierungszumutung, die erst deren erzieherischen Charakter begründet. Dass es dabei zugleich um die Vermittlung von Wissen und Können geht, zeigt sich wiederum im inkorporierten Charakter des initiiierenden Turns, mit dem die Fachkraft das Halten des Stuhls korrigiert.

Während es in Beispiel #38 um erziehungsunterstützende Lehre geht, bei der die Vermittlung von Können gegenüber dem Wissen im Vordergrund steht, dokumentiert sich in der als nächstes zu analysierenden Interaktionssequenz eine Dominanz der Vermittlung von Wissen in der erziehungsunterstützenden Lehre. Das vermittelte Wissen ist notwendig, um die zugemutete Orientierung anwendbar zu machen. Die Interaktion, um die es hier geht, entfaltet sich zu Beginn des Morgenkreises. Zwei Kinder kommen verspätet, weil sie, wie ein anderes Kind bekundet, im „Muckiraum“ gewesen sind. Während sie noch nach einem Stuhl suchen, auf den sie sich setzen können, kündigt die pädagogische Fachkraft bereits an: „**Ihr beiden, ich glaub wir müssen hier noch mal (1) sprechen.**“ (siehe dazu auch Kapitel 12). Wenig später entfaltet sich folgender Dialog:

#39: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 01:39:02

F1: So; ab wann dürfen die Kinder unten in den Bewegungsraum und in den Vielzweckraum? K5? #01:39:11#

K2?: nachfra::ge:::n, #01:39:13#

F1: ^LK5, #01:39:12#

K5: ^Lab, ab, (1) °fünf° #01:39:14#

K?: ^Lo:::rage:::n° #01:39:15#

F1: ^LK5, #01:39:14#

K5: Ab fü::nf, #01:39:15#

F1: Ja. (1) Seid Ihr fünf, K20 und K17? #01:39:18# (1)

K27: **Ich bin drei Jahre alt**. #01:39:21#
 F1: Nee äh K20, seid Ihr fünf, Du und K17? #01:39:24#
 K20: °Nein.° #01:39:25#
 F1: Wie alt seid Ihr? #01:39:26# (1)
 K20: °Wir sind so.° (1) #01:39:28#
 F1: **Drei** ne, und Du? #01:39:29#
 K17: °Ich bin,° #01:39:30#
 F1: (.) Du bist auch drei; #01:39:32#
 K27: ^L**Wir sind beide drei, oder?** #01:39:33#
 F1: **K27, sei mal bitte leise. Das heißt Ihr müsst noch zwei Jahre warten bis Ihr**
 K20: ^L(°fünf°)
 F1: runter dürft. (3)

Da das erwartungswidrige Handeln der beiden Kinder schon gestoppt ist und sie inzwischen im Morgenkreis sitzen, kommt es nicht zu der bei reaktiver Erziehung üblichen Kombination eines aufwärtskomplementär-konfrontativen und eines abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus. Vielmehr setzt unsere Interpretation dort ein, wo die pädagogische Fachkraft nach dem Mindestalter für den Besuch des „Bewegungsraums“ fragt. Diese Frage wird nun auch nicht von den ‚Delinquenten‘ beantwortet, sondern von K5. Es ist aber gar nicht vorrangig deren Wissensdefizit, das hier bearbeitet wird, vielmehr dient dessen Behebung der Entfaltung der Orientierungszumutung, deren Basis das Wissen um das eigene Alter und die Altersregelung im ‚Muckiraum‘ darstellt. Hierzu spricht F1 nun K17 und K20 direkt an. Deren Alter erfragend, beendet sie die Zumutung des →Orientierungsschemas mit: „Das heißt Ihr müsst noch zwei Jahre warten bis Ihr runter dürft“. Den Kindern – und hierzu zählen sicherlich nicht nur K17 und K20 – das Wissen über das Mindestalter für den Besuch des Bewegungsraums zu vermitteln, dient hier also als Bedingung der Möglichkeit der Orientierungszumutung.

Beiden Beispielen (#38 und #39) ist gemeinsam, dass die erzieherischen Orientierungszumutungen (den Stuhl zu tragen, ohne andere Kinder zu gefährden; mit drei Jahren nicht allein in den Bewegungsraum zu gehen) im Vordergrund stehen; aber ohne das entsprechende Wissen und Können sind die Kinder nicht in der Lage, sich die zugemuteten Orientierungen zu eigen zu machen. Während im Beispiel #38 der Lehranteil die Vermittlung einer Fähigkeit fokussiert, steht in Beispiel #39 das Wissen im Vordergrund.

Die Fachkraft benutzt das Personalpronomen in der ersten Person Plural („wa“) und richtet ihre initiiierende Frage an alle Spieler*innen, obwohl K44 der Reihenfolge nach am Zug ist. An dieser Stelle geht es noch nicht darum, die Reihenfolge einzuhalten, sondern um Wissen und Können. Die Fachkraft und die Kinder befinden sich in einer Lehrsituation, bei der sich die Fachkraft an der Lernbedürftigkeit der Kinder orientiert. Zunächst reagiert K44, indem es, leise und kaum hörbar, ein kurzes nachdenkliches „mh“ äußert, aber zügig daran anfügt, dass es den nächsten Zug nicht kennt. Das Kind verfügt demnach nicht über das notwendige Wissen und Können, um den nächsten Zug durchzuführen. K40 reagiert ebenfalls und unterbreitet einen möglichen Spielzug. Es hebt eine Karte, die vor K44 liegt, auf und legt sie an den Spielrand, der sich auf seiner Seite befindet. Damit zeigt es, dass es den nächsten Schritt kennt. Noch bevor es die Karte einsetzen kann, wird es von F6 im Handeln unterbrochen. F6 greift ein und schlägt K40, indem sie auf eine Karte zeigt, vor, die Schiebekarte an einer bestimmten Stelle einzusetzen, um dann gemeinsam zu prüfen, ob die „Spinne“ erreicht werden kann. Darin, dass sie das weitere Handeln von K40 nicht abwartet, dokumentiert sich, dass F6 von einer Lernbedürftigkeit von K40 ausgeht und von ihm nicht erwartet, den nächsten Schritt zu kennen und umsetzen zu können. K40 beginnt dann mit der Schiebekarte die Karten im Spielfeld nach oben zu verschieben. Die Karte, die auf der oberen Spielseite aus dem Brettspiel herausfällt, schiebt F6 dann mit dem Zeigefinger ein wenig zur Seite.

Im Anschluss an diese Lehrsituation erfolgt nun eine Orientierungszumutung von F6 gegenüber K40 und K44: Die Fachkraft erinnert an die Einhaltung der Reihenfolge und daran, dass alle Spieler*innen nur die eigene Figur bewegen dürfen. Es geht somit um Erziehung zur Ordnungseinhaltung. Die Handlung von K40, das im Anschluss an die Verwendung der Schiebekarte nun auch die Figur bewegen möchte, die jedoch K44 gehört, wird von F6 unterbrochen. F6 fordert K40 auf, seine Handlung zu unterlassen, stoppt es mit der Hand und verweist darauf, dass K44 am Zug ist und K40 ihm lediglich helfen darf, wenn es nicht weiter weiß. K40 kommt der Zumutung von F6 nach und lässt die Figur los. Diese fällt um und wird von F6 wieder aufgestellt. Nun greift K44 nach der gelben Figur und bewegt sie zur Motivkarte. F6 beendet die Sequenz, indem sie K40 darauf hinweist, dass K44 den Spielzug erfolgreich bewältigt hat.

In dieser Spielsituation dokumentiert sich das Ineinandergreifen von Lehre und Erziehung, die für den Vollzug der Spielzüge durch die Fachkraft initiiert werden. Zunächst geht es darum, den Kindern einen strategisch richtigen Weg zu den Motiven zu lehren, wobei Können und Wissen abgefragt werden, jedoch auch Lernbedarf antizipiert wird. Um dann aber auch den Spielzug in korrekter Weise beenden zu können, erfolgt erzieherisches Handeln. Die pädagogische Fachkraft erzieht die Kinder zur Einhaltung der Reihenfolge.

Auch im nächsten Beispiel unterstützt und ergänzt Erziehung die Lehre. Die Kinder sollen eine Kerze anzünden – dies haben einige von ihnen kurze Zeit zuvor in einer Projektwoche gelernt –, dabei aber auch die nötige Vorsicht walten lassen:

#41: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 2, 01:45:50



Abbildung 7-2: K78 zündet die Kerze an.

Die Kinder haben sich zum Morgenkreis versammelt und sitzen, zusammen mit F16 und F17, auf Bänken um einen kleinen viereckigen Tisch herum. F17 fragt: „Wollt Ihr noch eine Kerze anzünden?“, woraufhin mehrere Kinder „Ja:::“ rufen. F17 entgegnet ihnen: „Was braucht Ihr dafür, was müssen wir beachten?“ Ein Kind sagt „Wasser“, woraufhin K78 losgeht, um einen Eimer Wasser zu besorgen. Die Kinder unterhalten sich auch über andere Dinge. Dann spricht ein Kind davon, dass es sich verbrennen könne. F17 wiederholt „Dann verbrennst Du Dich“ und fügt hinzu: „Ja das muss man gut üben ne,“. Das Kind wiederum meint hierzu: „Darum muss ich das erstmal lernen“. F17 greift dies auf und sagt: „Das muss man lernen, genau, das haben ja K78, K82 und K? im Feuerprojekt gelernt.“ Kurze Zeit später richtet sie sich an K82: „K82, wolltest Du noch was sagen worauf wir achten müssen?“. K82 antwortet leicht fragend „Haa:::re zur Seite:::“, was F17 mit „Haare zur Seite, genau“ reformuliert. Wenig später, K78 ist mit einem Eimer Wasser zurückgekommen und steht am Tisch, rekapituliert F17: „Wir haben (.) dass wir die Haare zur Seite machen müssen, die Ärmel dass die oben sind wir haben ja kurze an heute, (1) ähm wir ham Wasser, noch was?“ Die Kinder kommen nun darauf, dass die Fenster geschlossen sein müssen und dass man Streichhölzer sowie eine Kerze benötigt. F17 holt Kerze und Streichhölzer, jemand macht einen Teil des Lichts aus und F17 ermahnt die Kinder: „Wir bleiben alle sitzen, wir rennen jetzt nicht herum wenn die Kerze an ist ja?“ Dann zündet K78 die Kerze, die auf dem Tischchen steht, mit einem Streichholz an (Abb. 7-2). Nachdem es das Streichholz ausgepustet und in den Wassereimer geschmissen hat, lobt F17 es: „Jawoll, gut, den Eimer am besten wieder unter den Tisch, die Streichhölzer gibst Du mir“.

Neben einigen anderen Interaktionen, die in diesem Beispiel aufeinander folgen, kommt es mehrmals zu dem typischen Schema einer Frage durch die Fachkraft, Antworten seitens der Kinder und dann einer Bewertung durch die Fachkraft,

die zum Teil die Antworten auch noch einmal reformuliert. Nachdem F17 alles Wissenswerte, was zum Anzünden einer Kerze gehört, rekapituliert hat und K78 sich anschickt, die Kerze anzuzünden, ermahnt sie die Kinder, nicht ‚herumzurennen‘, sie mutet ihnen also eine Orientierung zu. Ohnehin hat F17 mit der Dringlichkeit, mit der sie das feuerbezogene Wissen abgefragt hat, auch die Bedeutung, die sie diesem gibt, unterstrichen. Dahinter steht die Orientierungszumutung, mit Feuer vorsichtig umzugehen.

Gemeinsam ist beiden Beispielen, die wir in diesem Abschnitt interpretiert haben, die hohe Bedeutung, die der Lehre zukommt. Es geht hier nicht darum, mit der Vermittlung von Wissen und/oder Können die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Orientierungen sinnvoll zugemutet werden können. Vielmehr steht das Wissen und Können, das vermittelt wird, für sich da; dass zusätzlich auch erzogen wird, dient allein dazu, die Lehre zu ermöglichen oder – wie in Beispiel #41 – die Bedeutung des vermittelten Wissens und Könnens zu unterstreichen.

Zwischenfazit

Auch wenn unser Buch der Erziehung in Kindertagesstätten gewidmet ist, lässt sich nicht ignorieren, dass die pädagogischen Fachkräfte auch Wissen und Können vermitteln. Wie wir in diesem Kapitel zur Diskussion gestellt haben, gehen Lehre und Erziehung bisweilen sogar eine enge Verbindung miteinander ein. Die Frage, mit der wir dieses Kapitel betitelt haben, die ja Lehre und Erziehung als einander ausschließende Grundprozesse begreift, ist insofern falsch gestellt. Denn es existieren Verknüpfungen von Lehre und Erziehung, die allerdings erst dann sichtbar werden, wenn man beide Phänomene begrifflich voneinander unterscheidet.

In Auseinandersetzung mit der ‚Operativen Pädagogik‘ haben wir daher zunächst begründet, warum wir Erziehung von Lehre begrifflich differenzieren. In den vier verschiedenen „Operationen des Zeigens“, die Prange zufolge pädagogisches Handeln konstituieren, werden unterschiedliche Phänomene und Prozesse pädagogischen Handelns sichtbar, die eine erweiterte Betrachtung und Differenzierung notwendig machen. Prange (2012a, S. 57) bringt die ersten beiden „Operationen des Zeigens“, das „ostensive“ Zeigen und das „repräsentative“ Zeigen, mit Handlungsformen in Verbindung, die unverkennbar auf die Vermittlung von Wissen und Können hindeuten und die wir mit dem Begriff der Lehre fassen. An dem Beispiel #40, dem Brettspiel, haben wir am empirischen Material aufgezeigt, wie Lehrsituationen vor allem dann entstehen, wenn sich die pädagogische Fachkraft an der Lernbedürftigkeit der Kinder orientiert und es um die Vermittlung von Wissen und Können geht. Dabei wird nicht einfach vorausgesetzt, dass spezifisches Wissen (das Wissen

über den nächsten sinnvollen Schritt) und Können (der Einsatz der Karten) vorhanden ist, sondern das Wissen und Können wird hier abgefragt und eine Lernsituation geschaffen. Dort, wo die Fachkraft Lernbedürftigkeit annimmt, reagiert sie mit Zeigen, indem sie die zu vollziehenden Schritte vormacht und erläutert. Hier geht es also nicht um Erziehung im Sinne einer Zumutung von Haltungen oder – wie wir es fassen – Orientierungen, sondern um Lehre. Erst als für die Fachkraft die Lehrsituation beendet ist und das Spiel fortgesetzt werden soll, erfolgt unmittelbar an die Lehre anknüpfend Erziehung: Die Kinder werden zur Einhaltung der Reihenfolge aufgefordert. Insofern Erziehung hier nicht im Zentrum steht, sondern das Lehren des Spiels nur ermöglicht, handelt es sich – wie auch im Beispiel #41 – um *lehrunterstützende Erziehung*.

Während also mit den ersten beiden „Operationen des Zeigens“ eigentlich Lehre beschrieben wird, arbeiten Prange und Strobel-Eisele (2015) mit der dritten und vierten „Operation des Zeigens“, dem „direktiven“ Zeigen und dem „reaktiven“ Zeigen, das heraus, was nach unserem grundlagentheoretischen Verständnis unter Erziehung gefasst werden sollte. Mit diesen Operationen werden Handlungsvollzüge der pädagogischen Fachkräfte beschrieben, bei denen den Kindern Orientierungen abverlangt werden, die diese nicht selbstläufig entfalten würden und die den unmittelbaren, situativen Interessen und Befindlichkeiten der Kinder durchaus entgegengesetzt sein können. In den von uns exemplarisch ausgewählten Beispielen konnten wir solcherart Prozesse als Erziehung rekonstruieren. Im Unterschied zur →proaktiven Erziehung (siehe Kapitel 4) haben wir in unseren Beispielen in diesem Kapitel für erziehungsunterstützende Lehre ausschließlich Interaktionen, in denen die Kinder reaktiv erzogen werden – dies betrifft sowohl K32 in Beispiel #38, das den Stuhl falsch ausrichtet als auch K17 und K20 in Beispiel #39, die unerlaubterweise im Bewegungsraum waren. Die von den Kindern hier gezeigte Art und Weise des Handelns entspricht nicht den Erwartungen der Fachkraft und wird als defizitär und gleichzeitig als veränderbar bewertet. Während in Pranges „reaktivem Zeigen“ aber das hervorgehoben wird, was zuvor gelernt wurde und nun wiedergegeben wird, sprechen wir von reaktiver Erziehung, da das vorangegangene Handeln darauf hin bewertet wird, ob es der gewünschten Orientierung entspricht, und daran anschließend das erwartete Handeln eingefordert wird. Wie gerade anhand von Beispiel #39, in dem K17 und K20 noch einmal vermittelt wird, dass der Bewegungsraum erst ab dem Alter von fünf Jahren besucht werden darf, evident wird, kann es auch hier zu einem Ineinandergreifen von Erziehung und Lehre kommen. Allerdings dient nunmehr die Erziehung nicht – wie beim Lehren des Spiels (Beispiel #40) – der Lehre, sondern es muss für die Umsetzung der Orientierungszumutung noch spezifisches Wissen und Können vermittelt werden. Wir sprechen daher für diesen Fall von *erziehungsunterstützender Lehre*.

Auch in den folgenden Kapiteln werden wir immer wieder empirische Beispiele heranziehen, in denen es neben der Erziehung um die Vermittlung von Wissen und Können geht. Wie schon in diesem und den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, stellen wir zwar die jeweils diskutierten *typischen* Facetten interaktionsbasierter Erziehung in den Vordergrund. Da wir diese aber stets anhand empirischer Beispiele herausarbeiten, in denen sich auch andere Aspekte der Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern dokumentieren, finden sich in jedem einzelnen Kapitel, trotz seiner jeweiligen Fokussierung einer typischen Facette, immer auch Hinweise auf diese Komplexität der Interaktion in Kindertagesstätten. Im folgenden Kapitel 8 etwa werden wir die Frage diskutieren, wie die Erziehung Einzelner mit der Erziehung der Gruppe zusammenhängt.

Literatur

- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berdelmann, K. & Fuhr, T. (Hrsg.) (2009). *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Dehnavi, M. & Nohl, A.-M. (2025). Zur Differenz von Erziehen und Lehren in der pädagogischen Interaktion. In F. Dobmeier & M. Emmerich (Hrsg.), *Operativität – Erziehung – Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kraft, V. (2021). *Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nohl, A.-M. & Dehnavi, M. (2022). Materiality and Spatiality of Bodily Learning. In A. Kraus & C. Wulf (Hrsg.), *Palgrave Handbook of Embodiment and Learning* (S. 325–339). Basingstoke: Palgrave.
- Prange, K. (2009). Warum operativ? Zur Begründung der Operativen Pädagogik. In K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S. 15–25). Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. (2012a). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Prange, K. (2012b). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.

8 Die Öffentlichkeit und Nachhaltigkeit des Erziehens

Wenn pädagogische Fachkräfte erziehen, dann stehen dabei meist einzelne Kinder im Fokus, deren Handeln bestimmten Erwartungen nicht entsprochen hat (→reaktive Erziehung) oder die sich noch spezifische →Orientierungen zu eigen machen sollen (→proaktive Erziehung). Auch in den Beispielen, die wir bislang in diesem Buch rekonstruiert haben, konzentrieren sich die pädagogischen Fachkräfte meist auf einzelne Kinder. Doch vollziehen sich diese Erziehungsprozesse fast immer vor den Augen aller anderen Anwesenden, also vor der Kitagruppe. Diesem Charakteristikum einer →Erziehung, die nicht nur hinsichtlich ihrer organisatorischen und institutionellen Verfasstheit öffentlich ist, sondern in der Öffentlichkeit der Kitagruppe vollzogen wird, wollen wir in diesem Kapitel nachgehen.

Auch die frühpädagogische Forschung sieht diesen gruppenöffentlichen Charakter der pädagogischen Interaktionen. So schreiben König, Stenger und Weltzien (2013, S. 19): „Anders als in Eltern-Kind-Interaktionen ist der Kontext der institutionellen Interaktionsgestaltung mit einer Verantwortung für das einzelne Kind *und* die Gruppe verbunden“ (Hervorhebung im Original). Dabei geht es nicht nur darum, dass die pädagogischen Fachkräfte sowohl einzelne Kinder als auch die ganze Gruppe adressieren können. Denn

„wesentlich erscheint ... der Aspekt, dass Interaktionserfahrungen nicht nur über die unmittelbaren Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind bzw. zwischen Kindern gemacht werden, sondern auch über die Beobachtung von Interaktionen. Kinder beteiligen sich beispielsweise als ‚Zaungäste‘ ... an einer Interaktion, ohne dabei selbst Gesprächspartner zu sein. Sie deuten Signale und Botschaften und orientieren sich an den Verhaltensäußerungen der Beteiligten“ (König et al., 2013, S. 19 f.; siehe auch Weltzien, 2013, S. 79).

Kinder beobachten demnach im Kitaalltag unzählige pädagogische und pädagogisch relevante Interaktionen, an denen sie, weil sie anwesend sind, teilhaben. Da sich Erziehung in der Kindertagesstätte meist in der Gruppenöffentlichkeit vollzieht und die Orientierungszumutungen gegenüber einzelnen Kindern von anderen Kindern beobachtet werden, ist darüber hinaus aber davon auszugehen, dass sich auch die Art und Weise des Zumutens von Orientierungen wie auch die Orientierungen selbst von der Familienerziehung (Audehm, 2007; Müller & Krinninger, 2016) unterscheiden. Was Thomas Wenzl für den Kontext der Schule schreibt, gilt u. E. tendenziell auch für die Kindertagesstätte:

„Indem die Schule Schüler innerhalb einer *gruppenöffentlichen* Interaktionssituation erzieht, innerhalb derer Lehrer dazu verpflichtet sind, relativ *einheitliche* Wertmuster *prinzipienorientiert* zu vertreten, adressiert sie ihre familial sehr unterschiedlich geprägten Schülerschaften strukturell als Mitglieder ein- und derselben normativen Gemeinschaft.“ (Wenzl, 2023, S. 201; Hervorhebung im Original)

Unter dem Beobachtungsdruck der Gruppenöffentlichkeit vertreten die pädagogischen Fachkräfte, so ließe sich im Anschluss an Wenzl (2023, S. 209) sagen, in ihren Erziehungsversuchen „allgemeine normative Prinzipien, die für alle Schüler [bzw. in unserem Fall: Kitakinder] gleichermaßen gelten“. Auch wenn dies zunächst einmal nur eine zu überprüfende Hypothese ist, so lässt sich doch wenigstens sagen, dass es unter den Bedingungen der Dauerbeobachtung durch die anderen Kinder zumindest einer Rechtfertigung bedürfte, würden die Fachkräfte partikulare Normen, von Kind zu Kind unterschiedlich, geltend machen.

Im Anschluss an diese eher allgemeinen Überlegungen möchten wir in diesem Kapitel der Komplexität erzieherischer Interaktionen zwischen Individuum und Gruppe nachgehen. Zunächst werden wir empirischen Hinweisen darauf nachgehen, dass das (erzieherische) Handeln der pädagogischen Fachkräfte von Kindern, die nicht unmittelbar in die Interaktion involviert sind, nicht nur beobachtet wird, sondern bei diesen auch Folgen zeitigt. Dann nehmen wir eine Form der Erziehung unter die Lupe, bei der zwar einzelnen Kindern Orientierungen zugemutet werden (sollen), dies aber dezidiert unter den Augen anderer Kinder stattfindet. Hiervon lassen sich jene Erziehungsprozesse unterscheiden, die an die ganze Gruppe gerichtet sind. Die Kinder werden allerdings nicht immer nur als Zu-Erziehende adressiert; bisweilen muten sie ihren Altersgenoss*innen – zum Teil im Auftrag der Fachkräfte – selbst Orientierungen zu und werden damit zu Ko-Erziehenden. Am Ende des Kapitels werden wir das Augenmerk auf eine ‚Nebenwirkung‘ dieses öffentlichen Charakters von Erziehung richten: Indem auch diejenigen Kinder, die gerade nicht erzogen werden, an zuvor ihnen selbst bereits zugemutete Orientierungen erneut erinnert werden, wird Erziehung nachhaltig.

Die Gruppenöffentlichkeit des Erziehens

Es ist ein Leichtes, empirisch nachzuweisen, dass sich die erzieherischen Interaktionen in den von uns videografierten Kindertagesstätten meist vor den Augen und Ohren unbeteiligter Anwesender vollziehen; diese sind nicht nur in der Situation zugegen, sondern beobachten bisweilen dezidiert, wie die pädagogische Fachkraft mit einem Kind interagiert. Wesentlich schwieriger ist es allerdings, die Folgen des gruppenöffentlichen Charakters von Erziehungsprozessen empirisch zu erfassen. Ähnlich wie in den erzieherischen Interaktionen selbst, bei denen wir ja nur die direkten Reaktionen der Kinder auf die Orientierungszumutungen

der Fachkräfte, aber nicht die Verstetigung der hier angemahnten Handlungen in Form von Orientierungen rekonstruieren können, beschränken sich unsere Beobachtungen auf die unmittelbaren Folgen erzieherischer Interaktionen für scheinbar unbeteiligte Kinder.

Eine Situation, in der sich die Gruppenöffentlichkeit regelmäßig ‚wie von selbst‘ herstellt, ist das gemeinsame Mittagessen. In Beispiel #32 etwa, auf das wir schon in Kapitel 5 eingegangen sind, sitzen eine pädagogische Fachkraft und fünf Kinder an einem Tisch:

#32: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 7, 00:01:39



Abbildung 8-1: K31 korrigiert seinen Griff des Löffels.

K40 hält seinen Löffel in der rechten Hand, wobei der Stiel des Löffels vollständig in der nach unten gerichteten Handfläche liegt. F6 sagt zu ihm: „K40 versuch mal das hier so anzufassen“. Zeitgleich hebt F6 die rechte Hand, in dem sie ihren Löffel hält, wobei der Stiel zwischen Daumen und Zeigefinger herausragt und mit den Fingerspitzen gehalten wird, senkrecht auf Brusthöhe hoch. Dann blickt sie K40 erneut an und zeigt, die Hand auf ihrer rechten Seite, wieder die ‚richtige‘ Haltung des Löffels, während K40 weiterhin seinen Löffel in die ganze Hand nimmt. K31 ist ganz Ohr, zumal zur gleichen Zeit zwischen ihm, K40 und F6 ein weiteres Thema (K31 klagt über Schmerzen am Fuß) verhandelt wird; das Kind blickt währenddessen zwischen F6 und K40 hin und her. Dann fasst es mit dem Daumen und Zeigefinger seiner linken Hand an den Löffel, den es bislang genauso hält wie K40. Während die linke Hand den Löffel hält, wechselt K31 den Griff der rechten Hand (Abb. 8-1) in die von der Fachkraft gewünschte Haltung. Dann redet und isst es weiter.

In diesem empirischen Beispiel überlappen zwei Interaktionssysteme einander: Erstens jenes zwischen F6 und K40 (und später wird auch noch K33 teilnehmen), in dem es um die erwünschte Art und Weise geht, den Löffel zu halten. Zweitens das Interaktionssystem von K31, F6 und K40, in dem darüber gesprochen wird, warum K31 Schmerzen am Fuß hat. Obwohl K31 das erste Interaktionssystem nur wahrnimmt, ohne an ihm teilzunehmen, und obwohl die pädagogische Fachkraft ausschließlich K40 ermahnt, den Löffel richtig zu halten, korrigiert K31 seinen eigenen Griff des Löffels. Während die Interaktionsbeiträge der Fachkraft gegenüber K40 als →initiiierende Turns zu betrachten sind (auch wenn sie nicht den gewünschten Erfolg zeitigen, was dann auch von F6 problematisiert wird – siehe dazu Kapitel 11), lassen sie sich in Bezug auf K31 nur als →konstatierende Turns begreifen. Erst indem K31 seinen Griff – im Sinne eines →übernehmenden Turns – wechselt, wird dieses Kind überhaupt zum Teil dieses um das Halten des Löffels kreisenden Interaktionssystems.

Eine ähnliche Abfolge eines konstatierenden und eines übernehmenden Turns, mit der überhaupt erst ein zuvor nicht existierendes Interaktionssystem hergestellt wird, findet sich auch in unserem zweiten Beispiel. Die folgende Szene spielt sich kurz vor Beispiel #32 ab. Sie unterscheidet sich aber von der ersten Szene in zweierlei Hinsicht: Weder sitzen die betroffenen Kinder am selben Tisch wie die pädagogische Fachkraft noch versucht die Fachkraft das Kind, mit dem sie unmittelbar interagiert, überhaupt zu erziehen. Und dennoch zeigt sich gerade hier, in welchem Ausmaß die Handlungen der Fachkraft unter Beobachtung stehen:

#42: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 5, 00:00:05



Abbildung 8-2: K35 und K36 drehen sich zum Tisch hin, während F6 noch spricht.

Die Suppe steht bereits in den Tellern auf dem Tisch. K35 und K36, die am Nachbartisch sitzen, unterhalten sich lauthals. F6, die zunächst kurz zu K31 (an ihrem Tisch) geblickt hat, schaut auf und in Richtung der beiden Kinder. K33 stellt eine für uns unverständliche Frage, woraufhin F6, weiterhin in Richtung von K35 und K36

blickend, in normaler Lautstärke, aber betont sagt: „so nein wir können noch nicht anfangen“. Noch während F6 spricht, stoppen K35 und K36 ihre Unterhaltung und drehen sich zurück zum Tisch und ihrer Suppe (Abb. 8-2).

Der Satz der Fachkraft hat im Interaktionssystem mit K33 wahrscheinlich auch die Funktion einer Information. Es ist anzunehmen, dass K33 zuvor gefragt hat, ob sie jetzt mit dem Mittagessen anfangen könnten. Die Antwort von F6, die ohnehin schon in Richtung der beiden lauten Kinder am Nachbartisch geschaut hat (ohne dass diese den Blick bemerkt hätten, so sehr waren sie in ihr Gespräch vertieft), wird dann aber – gerade auch angesichts der deutlichen Betonung, mit der sie zur Sprache gebracht wird – zugleich zum konstatierenden Turn für K35 und K36, die – in einem übernehmenden Turn – damit reagieren, dass sie sofort ihr Gespräch beenden und sich ihrer Suppe zuwenden. Was K33 als Information wahrgenommen haben könnte, erinnert K35 und K36 offensichtlich an eine Orientierung, die ihnen schon zuvor zugemutet worden sein muss: Bevor das Mittagessen beginnt, müssen alle Kinder ruhig sein.

Wie der weitere Verlauf dieser Sequenz zeigt, verfügt diese Erinnerung an eine zugemutete Orientierung jedoch nicht über einen zwingenden Charakter. Andere Kinder werden noch nach dem Interaktionsbeitrag der pädagogischen Fachkraft laut; erst als diese alle Kinder zur Ruhe ermahnt hat, kann das Mittagessen mit einem gemeinsamen Tischspruch begonnen werden. Wie schon in Beispiel #32, in dem ja nur K31, nicht aber K33, das ebenfalls den Löffel in der monierten Weise hielt, seinen Griff wechselte, drängt die Öffentlichkeit des Erziehens die anderen anwesenden Kinder nicht dazu, entsprechend der zugemuteten Orientierung zu handeln. Nur für diejenigen, die den Interaktionsbeitrag der Fachkraft übernehmen und auf diese Weise überhaupt erst zum Teil des Interaktionssystems werden, wird die zugemutete Orientierung handlungsrelevant.

Pars-pro-toto-Erziehung

Insofern und insoweit die Erziehung eines einzelnen Kindes andere anwesende Kinder ebenfalls dazu anregt, ihr eigenes Handeln zu ändern, oder sie an früher ihnen selbst zugemutete Orientierungen erinnert, erstreckt sich der Erziehungsprozess, der vordergründig individuell angelegt ist, im Hintergrund auf die ganze Gruppe. Wir sprechen daher von →*Pars-pro-toto-Erziehung*. Während wir diese Pars-pro-toto-Erziehung in den Beispielen #32 und #42 anhand von Interaktionssequenzen herausgearbeitet haben, in denen Kinder, die von der pädagogischen Fachkraft gar nicht angesprochen wurden, ihr Handeln entsprechend ihrer Äußerung ausgerichtet haben, widmen wir uns nun Szenen, in denen ersichtlich ist, dass das, was dem einen Kind zugemutet wird, auch für alle anderen Kinder gilt.

„Ko-Erziehung“ – näher eingehen. Doch schon in dieser Interaktion, die ja mit dem Turn von K3 in Gang gesetzt wurde, dokumentiert sich, dass bestimmte Orientierungen (bzw. →Orientierungsschemata) und das Ermahnen, sich diese Orientierungen zu eigen zu machen, zum Teil des →habituierten Interaktionsraums selbst geworden sind, also zu den Regelmäßigkeiten der Interaktion, auf die sich auch die Kinder verlassen (können).

Während in dem vorangegangenen Beispiel das Kind, das an die Gepflogenheiten in der Hamburger Kindertagesstätte erinnert werden soll, gar nicht anwesend ist, haben wir in der Berliner Einrichtung eine →Interaktionssequenz beobachten können, in der ein Kind unmittelbar auf solche Gepflogenheiten, wiederum beim Essen, verpflichtet wurde:

#44: Berliner Kita, Gruppe 1, 06:09:40



Abbildung 8-3: F10 ermahnt K62.

Die Kinder sitzen bei der „Vesper“ am frühen Nachmittag. Sie haben zunächst Brot gegessen, nun essen sie Äpfel und Birnen, die ihnen die Fachkräfte zuvor in Scheiben geschnitten haben. K62, das die Birnenscheiben ohne die Schale isst, wendet sich an F10, die gerade über dem Tisch gebeugt steht und Geschirr sortiert. K62 sagt: „F10, ich hab ganz- ich äh mit () die Schale (da drauf);“. Daraufhin beugt sich F10 weiter zu ihm vor und entgegnet ihm (Abb. 8-3): „Du isst bitte die ganze Birne und nimmst Dir nicht ne neue.“ (.) Das funktioniert hier so nicht. Wir essen die Birne mit

Schale. Alle Kinder. (1) Und wenn sie Dir nicht schmeckt, kannst Du Dir keine neue nehmen. Is ganz einfach“. K62 knabbert daraufhin seine Birnenscheiben weiterhin bis zur Schale ab, greift aber nicht nach neuen Scheiben, die auf einem Teller in der Mitte des Tisches bereitstehen.

Auch wenn unklar bleibt, was K62, sich an F10 wendend, gesagt hat, so ergibt sich doch aus deren Antwort, dass es um die Birnen gegangen sein muss. F10 beschränkt sich dann nicht darauf, K62 genau zu sagen, wie es seine Birne essen solle – nämlich mit Schale –; in doppelt generalisierender Form reformuliert sie dies noch einmal: Die Birnen werden nicht nur heute, sondern stets ganz aufgegessen und dies gilt für „alle Kinder“. Indem die Fachkraft damit nicht nur K62 ein Orientierungsschema zumutet, sondern alle Kinder mit einbezieht, wird K62 hier stellvertretend für alle anderen Anwesenden erzogen. Diese mögen vielleicht ihre Birne schon jetzt mit Schale essen, doch werden sie durch diese Pars-pro-toto-Erziehung an die von ihnen erwartete Orientierung erneut erinnert.

Die Pars-pro-toto-Erziehung ist nicht nur eine Konsequenz des (gruppen-) öffentlichen Charakters von Erziehung, sondern zeitigt selbst Folgen: Indem unbeteiligte Kinder oder die Gruppe („wir“ und „hier“), wann immer ein anderes Kind erzogen wird, an die ihm zugemutete Orientierung erinnert werden (sei dies das Verbot von Süßigkeiten beim Frühstück oder das erwünschte Halten des Suppenlöffels), wird Erziehung nachhaltig. Zwar werden den Kindern die Orientierungen nicht ständig eigens zugemutet, ihnen als beobachtende Kinder werden aber einst zugemutete Orientierungen in Erinnerung gebracht. Und wie in Beispiel #43 evident wurde, halten in diesem habituierten Interaktionsraum das Zumuten bestimmter Orientierungen ebenso wie die zugemuteten Orientierungen auch in den Erwartungshorizont der Kinder Einzug.

Erziehung ad omnibus

Während in der Pars-pro-toto-Erziehung andere, unbeteiligte Kinder quasi kolateral erzogen werden, ist in den Interaktionen, denen wir uns nun zuwenden möchten, die ganze Gruppe die Adressatin erzieherischer Bemühungen. Wie wir gezeigt haben, sind schon bei der Pars-pro-toto-Erziehung die zugemuteten Orientierungen prinzipieller Art, werden also nicht spezifisch für einzelne Kinder zugemutet. Dieser allgemeinverbindliche Charakter der zugemuteten Orientierungen wie auch der Zumutung von Orientierungen kommt in der →*Erziehung ad omnibus*, wie wir diese Form nennen wollen, besonders prägnant zum Ausdruck. Dass diese Erziehung ad omnibus nicht einfach eine Addition zeitgleich stattfindender individueller Erziehungsprozesse ist, sondern ihre eigenen Dynamiken hat, wird sich in den Beispielen zeigen, die wir zu ihrer empirischen Rekonstruktion heranziehen.

Wir hätten aus allen drei Kindertagesstätten exemplarische Interaktionen, in denen Erziehung ad omnibus stattfindet, heranziehen können. Da wir aber in der Hamburger Kindertagesstätte die Gelegenheit hatten zu beobachten, wie die pädagogischen Fachkräfte an fünf Tagen hintereinander dieselben Orientierungen der ganzen Gruppe zumuteten, möchten wir diese Szenen in den Blickpunkt rücken. Denn in ihnen wird nicht nur die Erziehung ad omnibus überaus deutlich. In den sich wiederholenden und aufeinander Bezug nehmenden Orientierungszumutungen dokumentiert sich zugleich die Nachhaltigkeit der Erziehung.⁵²

#45: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 03:47:27

F2 ist gerade nicht im Raum; die Kinder sind auf fünf Tische verteilt, an denen sie ihr Mittagessen einnehmen. An zwei Tischen beginnen Kinder, mit ihrem Mund Geräusche auszustoßen, die sie mit der intervallartig vorgehaltenen Hand rhythmisch unterbrechen. Nach fünfundzwanzig Sekunden kommt die pädagogische Fachkraft durch die Tür, in der Hand hält sie eine Rolle mit blauen Mülltüten, von denen sie eine abrollt. Ein Kind von einem anderen Tisch ruft laut etwas Unverständliches in den Raum. Daraufhin sagt F2: „Eh meine **Lieben**, es ist ein bisschen zu laut.“ Schon beim zweiten Wort dieser Ermahnung brechen die Kinder ihr Tun ab.

Das spontane Handeln der Kinder, das sich zu einer gewissen Geräuschkulisse formt, kann höchst unterschiedliche Bedeutungen haben, zum Beispiel das Imitieren von Kriegsgeschrei. Von der pädagogischen Fachkraft wird aus dieser Vielfalt an möglichen Bedeutungen jedoch nur eine hervorgehoben und retrograd negativ relevanziert: dass es „zu laut“ sei. Ohne dass hiermit eine explizite Aufforderung, nunmehr leise zu sein, verbunden wäre, markiert F2 eine Erwartung an das Handeln der Kinder. Diese wiederum haben, schon bevor die Fachkraft überhaupt zu Ende sprechen konnte, ihren Geräuschpegel stark heruntergefahren.

Dass die Fachkraft hier keine Orientierungszumutung im eigentlichen Sinne formulieren muss, um die Kinder zur Ruhe zu bringen, verweist bereits darauf, dass sich in dieser Interaktion die Nachhaltigkeit von vorangegangenen Interaktionen, in denen es um Ruhe ging, konstituiert. Diese Interaktion knüpft offensichtlich an vorangegangene Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern an, in denen sie bereits zur Ruhe (beim Mittagessen) ermahnt worden waren. Ohne einen solchen Hintergrund ließe sich hier auch gar nicht von einer Orientierungszumutung im eigentlichen Sinne sprechen, thematisiert die Fachkraft doch nur das momentane Handeln der Kinder, sie zielt also nicht explizit auf situationsübergreifende Orientierungen.

52 Zu den folgenden Beispielen und ihrer Interpretation (die allerdings von der vorliegenden an einigen Stellen abweicht) siehe auch Nohl, 2025.

Am nächsten Tag – einem Dienstag – reagiert erneut eine pädagogische Fachkraft im Zuge des Mittagessens auf den von ihr konstatierten Lärm im Raum. Diesmal wird die Handlungsaufforderung jedoch vollständig expliziert:

#46: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 2, 03:53:12



Abbildung 8-4: F1 ermahnt die Kinder zum Leisesein.

Die Kinder der ersten beiden Tische haben sich bereits die Teller mit Essen gefüllt und zu essen begonnen, andere Kinder stehen gerade an dem Sideboard und holen sich ihr Mittagessen. Es herrscht ein allgemeines Stimmengewirr. F1 sitzt zunächst noch neben dem Sideboard, auf dem die Schüsseln mit Essen bereitstehen. Dann steht sie auf, um drei Kindern, die sich gerade an den Schüsseln bedienen, zu helfen. Zunächst noch dem Sideboard zugewandt spricht sie singend: „♪So, eins zwei **drei**, (1) das Laute ist (.) vorbei.♪“ Während des Sprechens hat sie sich den Kindern zugewandt, bei „**drei**“ führt sie ihre linke Hand zum Gesicht, nach dem Wort hat sie ihren Zeigefinger abgespreizt und nach oben vor ihren Mund gehalten (Abb. 8-4). Schon bei „**drei**“ sind die Kinder nahezu verstummt. Während sich die Fachkraft in Richtung der Türe umdreht, ergänzt sie: „Seid mal ein bisschen leiser bitte.“

Auch hier wird von der pädagogischen Fachkraft aus dem vielfältig bedeutsamen Handeln der Kinder nur jene Sinnhaftigkeit hervorgehoben, die mit dem Geräuschpegel zu tun hat. Der von ihr gesungene Satz geht einen Schritt weiter als derjenige von F2, die ja nur das Überschreiten ihrer Erwartung an den Lärmpegel bekundet hatte: F1 konstatiert das Gewünschte, das damit zur Erwartung an die Kinder wird: „das Laute ist (.) vorbei.“ Die Kinder haben diese Erwartung jedoch schon antizipiert, sei es, weil sie davon ausgingen, dass, wenn die pädagogische Fachkraft etwas sagt, sie ohnehin den Geräuschpegel monieren würde, oder sei es, weil sie die gesungenen Zeilen bereits zuvor gehört haben und wissen, worauf sie hinauslaufen werden, oder aber, weil sie sowieso leiser werden, wenn die Fachkraft spricht. Die Fachkraft unterstreicht ihre Erwartung gleichwohl noch

einmal, indem sie nunmehr die Orientierungszumutung expliziert: „Seid mal ein bisschen leiser bitte.“

Aus der Wiederholung der Zumutung vom Vortag ergibt sich, dass sie auf den Aufbau von Orientierungen und nicht auf bloße Handlungszumutungen zielt. Ohnehin dokumentiert sich auch in der Reaktion der Kinder, die noch vor dem Ende des Turns der Fachkraft ihre Stimme senken, dass es nicht um eine einmalige Handlung geht, die von ihnen gewünscht wird. Diese Orientierungszumutungen sind bis zu diesem Zeitpunkt, also bis zum zweiten Tag unserer Aufnahmen, noch nicht mit irgendwelchen →Sanktionen oder ihrer Androhung verknüpft. Am dritten Tag aber ergibt sich für die pädagogische Fachkraft eine sinnfällige Sanktionsmöglichkeit:

#47: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 3, 03:36:53

Die meisten Kinder haben schon ihr Essen aufgetan und sitzen an ihren Tischen. F1 steht von ihrem Stuhl auf, wendet sich der Türe zu und geht gerade durch sie hinaus, als ein Kind fragt: „F1 können wir ne **CeDe**...?“ Die Fachkraft, die während dieser Frage kurz den Raum ganz verlassen hat, sagt bei ihrem Wiedereintreten: „Erst wenn alle sitzen, sonst ist das zu unruhig. Und dann wenn Ihr es dann schafft auch ein bisschen leiser zu sein dann (.) kann ichs Euch anmachen.“ Beim zweiten Satz steht sie bereits am Tisch und schlägt die flachen Hände, vor sich nach oben gestreckt, ineinander. Nach einer guten Minute, in der die Kinder weiter gegessen haben und F1 am Sideboard zugange war, sagt letztere: So:, wenn es jetzt leiser wird können wir ne CD anmachen.“ Als der Lärmpegel aber nicht deutlich sinkt, machen zwei drei Kinder „pscht“ und erzielen damit Wirkung. F1 sagt schließlich: „Gut, dann probieren wir das mal“ und baut den CD-Player auf.

Anknüpfend an die Bitte eines Kindes, eine „CeDe...“ hören zu dürfen, verbindet F1 ihre Orientierungszumutung, „leiser zu sein“, nun mit einer positiven Sanktion. Sie wiederholt die Bedingungen für das Abspielen einer CD nach einer Minute, woraufhin die Kinder, ihre Autorität und damit die asymmetrische (Rollen-) Beziehung anerkennend, sich gegenseitig zur Ruhe ermahnen. Als dies gelingt, startet die Fachkraft den CD-Player und reagiert damit mit einer Gratifikation.

Wie schon in den vorangegangenen Beispielen richtet sich die Ermahnung zur Ruhe nicht an einzelne Kinder, sondern an die Gruppe als Gesamtheit. Damit wird einerseits die Orientierungszumutung für Einzelne unverbindlicher, stehen doch nicht einzelne Kinder im Blickpunkt der Fachkraft, sondern die ganze Gruppe. Andererseits wird damit aber auch die Gruppe verantwortlich für das Handeln einzelner Kinder. Dies wird am Beispiel #47 markant deutlich, denn hier wird die Orientierungszumutung mit der Ankündigung einer positiven Sanktion verknüpft (siehe Kapitel 9). Zwei drei Kinder, die vielleicht gerade diese positive Sanktion im Blick haben (das Hören der CD), sehen sich dazu veranlasst, die anderen Kinder mit einem „Pscht“ zu ermahnen. Sie werden so zu Ko-Erziehenden

(s. u.). Als solche schlüpfen sie nicht etwa in die Rolle der pädagogischen Fachkraft; sie bauen mithin auch keine asymmetrische Beziehung zu den anderen Kindern auf. Sie agieren vielmehr als diejenigen, die sich bereits die zugemuteten Orientierungen (oder zumindest Handlungen) zu eigen gemacht haben und hieraus die Legitimation nehmen, der Fachkraft beizupflichten. Zugleich agieren sie dabei im eigenen Interesse als wohlerzogene Kinder, die sich die Gratifikation (des CD-Hörens) nicht durch geräuschvolle Kinder verderben lassen wollen. Die Ko-Erziehung, auf die wir weiter unten noch gesondert eingehen werden, ist hier eine unmittelbare Folge der Erziehung ad omnibus.

Dass die Fachkräfte auch negative Sanktionen bzw. deren Androhung nutzen können, um ihrer Orientierungszumutung Gewicht zu verleihen, wird am vierten Tag evident. Nicht von ungefähr wird hierfür aber ein einzelnes Kind fokussiert, dem gegenüber Sanktionen angedroht werden:

#48: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 03:51:42

Die Kinder sitzen an den gedeckten Tischen, sie haben sich aber noch nicht das Essen aufgetan. F2 trifft noch einige Vorbereitungen und sagt dann: „So:, (1) liebe Rotgruppe,“. Schon an dieser Stelle reagieren einige Kinder mit „Pscht“. Die Fachkraft sagt daraufhin, an ein Kind gerichtet: „K27, ein bisschen leiser!“ Als K27 dennoch nicht aufhört, seinen Sitznachbarn zu ärgern, ergänzt F2: „K27, schaffst Du es da an Deinem Tisch zu sitzen oder möchtest Du Deinen Platz wechseln?“ K27 lässt von seinem Nachbarn ab, schaut die Fachkraft an und schüttelt den Kopf. Letztere sagt daraufhin: „Nicht wechseln? Dann möchte ich jetzt dass Du Dich da mit den andern verträgst.“

Auch hier antizipieren die meisten Kinder bereits mit dem Anheben der Stimme von F2, dass es nunmehr gilt, leise zu sein, und ermahnen sogleich sich und – als Ko-Erziehende – die anderen Kinder zur Ruhe. Im Kontext des Mittagessens ist diese erinnernde Ermahnung ganz offensichtlich auf beiden Seiten bereits zur Gewohnheitssache geworden. Wenn die Fachkraft nunmehr „K27“ herausgreift, dann formuliert sie die negative Sanktionsandrohung in einer Form, die K27 als allein souveräne Entscheiderin inszeniert: „oder möchtest Du wechseln?“ Auf diese Weise verdeckt die Fachkraft, dass sie persönlich es ist, die hier K27 androht, es an einen anderen Tisch zu verweisen, falls es sich nicht der Orientierungszumutung zumindest situativ beugt. Dass von der Fachkraft identifizierte Störenfriede per se den Tisch wechseln müssen, mutiert hier von der persönlichen Entscheidung der Fachkraft zu einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit, die von K27 in keiner Weise hinterfragt werden kann. Wenn K27 hierauf mit einem Kopfschütteln und damit reagiert, dass es seinen Nachbarn nunmehr in Ruhe lässt, so unterwirft es sich dieser Anforderung, die gleich darauf von der Fachkraft erneut betont wird.

Die Ermahnung von K27 war allerdings nicht nur an dieses gerichtet. Wie schon die Kinder antizipierten, als die Fachkraft nur ihre Stimme erhob, wurde hiermit auch die Erwartung an alle gerichtet, leise zu sein. Dass diese Orientierungszumutung für K27 auch eine Mahnung an alle anderen war, dass es sich hier also um eine Pars-pro-toto-Erziehung handelt, die in eine Erziehung ad omnibus übergeht, wird im weiteren Verlauf des Mittagessens deutlich:

#49: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 03:54:18

Nach zweieinhalb Minuten, der erste Tisch hat sich bereits Essen nehmen können, fragt F2 in den Raum hinein: „Welcher Tisch ist denn noch besonders leise gerade?“ Daraufhin nehmen einige Kinder den Zeigefinger vor die Lippen und bedeuten einander, leise zu sein. Die Fachkraft sagt schließlich: „Ehm, das wird schwer, K14s Tisch darf sich mal Essen holen.“

Wenn die pädagogische Fachkraft hier danach fragt, welcher Tisch „besonders leise“ sei, wird die dieser Frage unterliegende Orientierungszumutung an alle gerichtet. Es dokumentiert sich hierin, dass – auch wenn vorher K27 einzeln adressiert wurde – die ganze Gruppe dazu aufgefordert ist, ruhig zu sein. In dieser Erziehung ad omnibus wird nun die Bereitschaft, der Orientierungszumutung Folge zu leisten, als ein Grund für eine positive Sanktion, nämlich zuerst das Essen nehmen zu dürfen, genutzt. Die Kinder fordern einander nonverbal mit vor den Mund gehobenen Zeigefingern zur Ruhe auf und ko-erziehen sich auf diese Weise. Zugleich stilisieren sie sich auch als Wohlerzogene. Die Fachkraft aber hat sich in ein Dilemma gebracht: Sie muss einen Tisch auswählen, der in besonderem Maße ihrer Forderung nachgekommen ist, darf aber die anderen Kinder, die ebenfalls sofort still wurden, nicht ohne Lob lassen. Sie bearbeitet dieses Dilemma, indem sie darauf hinweist, dass ihr die Entscheidung „schwer“ falle, womit sie ein Lob auch für diejenigen Kinder andeutet, die nicht zum Tisch von K14 gehören.

Die Orientierungszumutung, zu Tisch möglichst leise zu sein, wird am fünften Tag noch stärker in positive wie negative Sanktionen eingebunden. Zunächst setzt die pädagogische Fachkraft eine negative Sanktion, bevor sie ihr eigentliches Anliegen mit einer positiven Sanktion unterstreicht:

#50: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 5, 03:59:27

Die Kinder sitzen fast alle am gedeckten Tisch, das Essen haben sie sich noch nicht geholt. K2 fragt: „F1, F1, können wir heute ne CD anhören?“ F1, die am Tisch steht, antwortet: „Nee das war letztes Mal zu unruhig (.) das kann ich nicht mehr machen. Als ich das letzte Mal gemacht hab (3) habt Ihr nur reingeschrien und“ – an diesem Abbruch ihres Satzes hebt sie beide Hände hoch, mit den Handflächen schräg nach oben. Schon in der dreisekündigen Pause hat ein anderes Kind gefragt: „Kannst Du uns was vorlesen?“ Nach dem „und“ von F1 wiederholt es seine Bitte: „Kannst Du uns

was daraus vorlesen?“, wobei es auf ein Buch zeigt. Die Fachkraft antwortet darauf: „Das können wir versuchen wenn es heute mit dem Leisesein klappt.“ Ein weiteres Kind bekundet sofort: „Ja wer klappt das.“

Die pädagogische Fachkraft lehnt die Bitte des Kindes, eine CD anzuschalten, unter Verweis auf das Verhalten der Kinder während der letzten Mittagsmahlzeit, an der sie teilgenommen hatte (Beispiel #47), ab. Sie kann auf diese Weise noch einmal ihre Orientierungszumutung, allerdings ex negativo, also unter Verweis auf das Zuwiderhandeln der Kinder, unterstreichen. Dass ein anderes Kind nunmehr aber darum bittet, dass sie aus einem Buch vorlesen möge, gibt der Fachkraft die Gelegenheit, nicht beim Konstatieren ihres fehlgeschlagenen Erziehungsversuchs vom Mittwoch zu verbleiben. Sie nutzt diese Gelegenheit, indem sie das Vorlesen zur positiven Sanktion apostrophiert, die eintreten werde, sofern die Kinder diesmal sich als zum „Leisesein“ fähig und willig erweisen. Wenn hierauf ein weiteres Kind bekundet, dass dies „klappt“, antizipiert es, dass sich die Kinder diesmal die Orientierungszumutung – zumindest situativ – zu eigen machen werden. Entsprechend entfaltet sich die Interaktion weiter:

#51: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 5, 04:14:42



Abbildung 8-5: Die Kinder essen und hören gebannt der Geschichte von F1 zu.

Nachdem alle Kinder ihr Essen bekommen haben und am Tisch sitzen, liest F1 aus dem Buch vor. Alle Kinder blicken dabei gebannt zu ihr und sind ganz still (Abb. 8-5). Nachdem sie zu Ende gelesen und sich von ihrem Stuhl erhoben hat, sagt die Fachkraft zu den Kindern: „So und jetzt möchte ich Euch kurz einmal sagen, Ihr habt sehr sehr toll mitgemacht. Kriegt Ihrn dickes Lob von mir. Ihr habt wirklich (.) super zugehört (.) und habt das wirklich gut geschafft.“

Dieses „Lob“ muss im Kontext des vorangegangenen Tadel interpretiert werden: Am Mittwoch (in Beispiel #47) hatte die Gratifikation des CD-Abspielens noch nicht dazu geführt, dass die Kinder dauerhaft ruhig waren; es wurde also deutlich, dass mit der positiven Sanktion die Orientierungszumutung noch nicht unbedingt in ein habituiertes Handeln überführt worden ist. Vielmehr führte die unmittelbare Bindung der Orientierungszumutung an eine positive Sanktion

(wenn Ihr ruhig seid, dürft Ihr eine CD hören) dazu, dass die Kinder auch rein strategisch und situativ handeln und sich ruhig verhalten konnten, ohne dass dies von Dauer gewesen wäre. Genau hierauf zielt nun das „dicke Lob“ der Fachkraft, die damit markiert, dass die Kinder nicht nur kurz vor dem Lesen die hierfür nötige Ruhe hätten walten lassen, sondern auch während der gesamten Dauer des Lesens, auch wenn hier sicherlich noch nicht von einem vollständig habituierten Handeln zu sprechen ist.

Dieses empirische Beispiel für die Weitergabe von Tischsitten zeigt die Komplexität einer sanktionsbewehrten, nachhaltigen Orientierungszumutung, wie wir sie als Erziehung begreifen. Das erzieherische Handeln dringt zwar darauf, dass sich die Zu-Erziehenden die zugemutete Orientierung zu eigen machen, also in ihr eigenes Handeln übersetzen *und* habituierten. Gerade angesichts von positiven und negativen Sanktionen und ihrer Ankündigung, wie sie in dem Beispiel ab dem dritten Tag gesetzt werden, geraten die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern jedoch in das Dilemma zwischen einer situativen Erwartungskonformität im Handeln, das zum Erlangen der Gratifikation an den Tag gelegt wird, und der Einsicht in die Erwartung, das Mittagessen generell etwas ruhiger anzugehen. Für die pädagogischen Fachkräfte ist dies im jeweiligen Moment nicht unterscheidbar. Gerade diese Ununterscheidbarkeit führt dazu, dass sie die Orientierungszumutung nachhaltig setzen, also bei jedem Mittagessen wiederholen. In dieser Hinsicht sind die Sanktionsbewehrtheit erzieherischen Handelns (siehe hierzu Kapitel 9) und seine Nachhaltigkeit also komplementär – sie ergänzen einander. Dabei fällt zugleich auf, dass die Fachkräfte dieses Dilemma zwischen Einsicht und situativer Erwartungskonformität (siehe Kapitel 10) nicht dadurch bearbeiten, dass sie den Kindern ersteres erleichtern, indem sie die weitergegebene Tischsitte begründen. Vielmehr erscheint die ‚Ruhe bei Tisch‘ als eine nicht eigens begründungspflichtige Selbstverständlichkeit der Fachkräfte, die sie in eine erzieherische Orientierungszumutung überführen.

Die Nachhaltigkeit erzieherischer Orientierungszumutungen wird, so lässt sich resümieren, nicht nur dadurch gesichert, dass im (gruppen-)öffentlichen Erziehen immer auch andere Kinder, die nicht eigens adressiert werden, an die zugemuteten Orientierungen erinnert werden. Nachhaltig kann Erziehung auch durch die stete Wiederholung werden. Gerade im Kontext der Erziehung *ad omnibus*, in der ja immer alle Kinder adressiert werden, aber schon das Fehlverhalten eines einzelnen Kindes auffallen würde, sind solche Wiederholungen unter Umständen besonders funktional. In unserem ganzen Material haben wir zumindest kein anderes Beispiel gefunden, bei dem die pädagogischen Fachkräfte in dieser Konsistenz den Kindern immer wieder dieselbe Orientierung zugemutet hätten.

Ko-Erziehung

Unter den Bedingungen der Erziehung ad omnibus ist es, wie in den oben angeführten Beispielen #45 bis #51 evident wird, naheliegend, dass Kinder den pädagogischen Fachkräften helfen, wenn diese der ganzen Gruppe Orientierungen zumuten. Insbesondere dann, wenn Gratifikationen locken oder negative Sanktionen drohen, ermahnen Kinder ihre Altersgenoss*innen, den durch die Fachkräfte zugemuteten Orientierungen entsprechend zu handeln. Denn nur dann, wenn sich alle an diese Ermahnungen halten, kann auch jedes einzelne Kind in den Genuss der Gratifikation gelangen bzw. sich vor negativen Sanktionen schützen.

Ko-Erziehung ist aber auch darüber hinaus eine wichtige Begleiterscheinung des (gruppen-)öffentlichen Charakters von Erziehung. Wie sich schon in Bezug auf die Pars-pro-toto-Erziehung dokumentierte, ist nicht nur das Erziehen selbst Teil des habituierten Interaktionsraums (siehe dazu Kapitel 6), sondern auch die Erwartung, dass *spezifische* Orientierungen zugemutet werden. Es gehört offensichtlich zu den Regelmäßigkeiten dieses habituierten Interaktionsraums, dass die Kinder zur Einhaltung bestimmter Regeln ermahnt werden. Insofern ist dieser Interaktionsraum gewissermaßen selbst ein erzieherischer, d. h., er ist ganz wesentlich durch die Allgegenwart der Erziehung charakterisiert. Deshalb ist es nicht nur für die Kinder nichts Besonderes, sich unaufgefordert in Ko-Erziehung zu üben oder von einem anderen Kind Orientierungen zugemutet zu bekommen. Auch beauftragen die pädagogischen Fachkräfte bisweilen selbst – ohne dies so zu explizieren – Kinder zur Ko-Erziehung.⁵³ Die folgende Interaktionssequenz spielt sich während des Frühstücks ab:

#52: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:09:32

K14 hat sich noch nicht gesetzt, sondern seinen Rucksack auf einen freien Hocker gestellt und hält diesen mit beiden Händen fest. Das Kind blickt zu F1 und fragt: „F1 ist hier schon bese::tzt?“ F1, die K14 gegenüber auf einem Drehhocker sitzt und ein Notizbuch sowie einen Stift in der Hand hält, blickt zu K14 und dann in Richtung K28 und K23, während sie fragt: „ist da schon besetzt? wisst Ihr das? (3) nee: ne? da hat nur jemand sein Teller vergessen; kannst dich da hinsetzen“. Noch während die Fachkraft spricht, bekundet K23: „das ist K8“. Nachdem F1 sich vergewissert hat, dass sie K23 richtig verstanden hat, sagt sie: „na dann kann ja einmal ähm einer den K8

53 Dies durchaus im Unterschied zur Ko-Erziehung unter Erwachsenen, in deren Analyse der Begriff der „Ko-Erziehung“ überhaupt erst entstanden ist (siehe Nohl & Pusch, 2017). Gerade im politischen System stellen Erwachsenen-erziehung und damit auch die Ko-Erziehung Erwachsener durch Erwachsene eher eine Ausnahmeerscheinung dar (siehe auch Nohl, 2023). Lediglich in quasi-totalen Organisationen, in denen Erwachsene leben, liegt Ko-Erziehung, in der Organisationsmitglieder „stellvertretend für die jeweilige Organisation erziehen“, durchaus nahe (Hunold, 2019, S. 275).

holen und dran erinnern dass er sein Teller vergessen hat; machst Du das? (..)°gut“.
Noch bevor sie zu Ende gesprochen hat, hat K23 „ich“ gerufen und zugleich seine rechte Hand gehoben. Es geht, sobald ihm F1 den Auftrag gegeben hat, aus dem Raum hinaus, um K8 zu holen.

Die pädagogische Fachkraft kann in dieser Interaktionssequenz den Auftrag zur Ko-Erziehung nicht einmal fertig ausformulieren, bevor K23 sich schon hierfür freiwillig meldet. Es ist, so dokumentiert sich hierin, nicht nur für die Fachkraft selbst ganz gewöhnlich, Ko-Erziehung einzufordern, sondern auch für die Kinder völlig selbstverständlich, in solche Formen der delegierten Erziehung einbezogen zu werden. Während in den Beispielen der Erziehung ad omnibus die Ko-Erziehung, die dort von den Kindern ohne Aufforderung geleistet wurde, die Orientierungszumutungen durch die pädagogischen Fachkräfte dadurch ergänzte, dass die Ko-Erziehenden diesen Orientierungszumutungen Nachdruck verliehen, sieht die Konstellation hier anders aus: Die Fachkraft delegiert Erziehung an K23 in einer Angelegenheit, für die sie, wenn sie sie selbst erledigen wollte, aus dem Raum hinausgehen hätte müssen. Wir wollen für diesen Fall von einer *substituierenden Ko-Erziehung* sprechen, erledigt doch K23 nun etwas anstelle von F1. Demgegenüber handelt es sich dort, wo Kinder die erzieherischen Bemühungen der Fachkräfte bestärken, um *intensivierende Ko-Erziehung*.

Ko-Erziehung findet sich auch in einem Beispiel, das wir schon zu Beginn der empirischen Analysen dieses Kapitels herangezogen haben. Wie wir dies bei so vielen Interaktionen in Kindertagesstätten beobachten konnten, ist auch die Interaktionssequenz des Beispiels #32 so komplex, dass wir sie erst nach und nach in allen ihren erzieherischen Aspekten rekonstruieren können. An dieser Stelle interessiert uns insbesondere die Ko-Erziehung, die mit Elementen der Lehre, d. h. der Vermittlung einer Fähigkeit, verknüpft ist. Zur Erinnerung: Die pädagogische Fachkraft hat K40 ermahnt, seinen Löffel in einer aus ihrer Sicht den Sitten entsprechenden Weise in der Hand zu halten, und ihm dies auch gezeigt, indem sie auf ihre eigene, den Suppenlöffel haltende Hand verwies. Als K40 nicht reagierte, warnte sie das Kind davor, dass es in der Schule, in die es bald eingeschult werden würde, ‚ausgelacht‘ werden würde (siehe dazu auch Kapitel 9). An dieser Stelle setzt nun die Ko-Erziehung durch andere Kinder, die am Tisch sitzen, ein:

#32: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 7, 00:02:13

K33 wiederholt nun die Aufforderung, die ursprünglich F6 formuliert hatte, und streckt immer dann, wenn es „so“ sagt, seine den Löffel („richtig“) haltende Hand nach vorne, so dass sie K40 gut sehen kann. Es entfaltet sich folgende Interaktion:

K33: guck mal, fass den Löffel (.) Du K40 (2) #02:13

F6: └ eh eh eh eh #02:17

K31: so machen die Enten

K33: **K40** fass den Löffel mal so an; Essen so () #02:24

K32: Sind da Pilze drinne in der Suppe?

K33: Lfass den Löffel erstmal so hier an (1) so erstmal so

K32: sind da auf einmal Pilze drin?

F6: Lnein #02:32

K33: so hier (1)

K40: hä? (1) so (1) is so richtig?

K33: Lnee nee nee nee nee K40 fass einfach mal den Löffel

K40: Lnein

F6: @machs mal so wie die (K33) es sagt@ #02:44

K33: Lfass mal so an (.) ich sags Dir dann

K36: fass mal so an K40 #02:47

Die Ermahnung der Fachkraft („eh eh ...“) bezieht sich auf K40, das mit seinem Löffel versucht hat, auf den Kopf von K31 zu hauen, das es zuvor geärgert hat.

In dieser Sequenz, in der sich die Orientierungszumutung mit der Vermittlung einer Fähigkeit verbindet, intensiviert K33 zuerst die erzieherischen Bemühungen der Fachkraft, da K40 ja zunächst seinen Unwillen bekundet hatte, ihnen überhaupt Rechnung zu tragen. Erst nachdem K33 viermal K40 ermahnt hat, reagiert dieses. Die initiiierenden Turns von K33 laufen also zunächst ins Leere. Als K40 schließlich fremdinitiiert seine Hand mit dem Löffel darin vor K33 und F6 ausstreckt, wird indes deutlich, dass es nicht nur nicht bereit war, den Löffel richtig zu halten, sondern ihm auch das Können hierzu fehlt. Hierauf reagiert nun K33, indem es K40 eine negative Rückmeldung gibt („nee nee ...“). An dieser Stelle delegiert die pädagogische Fachkraft, die zuvor in ein Gespräch mit K32 über die Ingredienzien der Suppe verwickelt war, das Erziehen und Lehren an K33: „@machs mal so wie die (K33) es sagt@“. Aus der intensivierenden wird auf diese Weise eine substituierende Ko-Erziehung, die sich immer mehr mit Elementen der Lehre vermischt. Schließlich bemühen sich auch K36 – und später sogar noch K32 – als Ko-Erziehende und Ko-Lehrende. Wie diese Interaktionssequenz, in der nicht nur Erziehung in Lehre, sondern auch intensivierende in substituierende Ko-Erziehung übergeht, zu einem Ende kommt, werden wir dann in Kapitel 11 herausarbeiten.⁵⁴

54 So selbstverständlich die Ko-Erziehung in den Kindertagesstätten, die wir in Hamburg und einem sächsischen Dorf videografiert haben, sind, so wenig konnten wir entsprechende Interaktionssequenzen in der Berliner Kindertagesstätte feststellen. Warum dies so ist, werden wir in zukünftigen Studien untersuchen.

Zwischenfazit: Öffentlichkeit und Nachhaltigkeit

In dem von uns videografierten Alltag von Kindertagesstätten – so lässt sich resümieren – findet Erziehung überwiegend in der Öffentlichkeit der Kitagruppe statt (König et al., 2013, S. 19 f.; Weltzien, 2013, S. 79). Wie wir schon in Kapitel 6 herausgearbeitet haben, gehören Erziehungsprozesse zu den Regelmäßigkeiten des habituierten Interaktionsraums der Kitagruppe. Im vorliegenden Kapitel haben wir nun gezeigt, dass darüber hinaus nicht nur Orientierungszumutungen, sondern auch bestimmte, wiederholt zugemutete Orientierungsschemata zu diesem habituierten Interaktionsraum gehören, dass die Kinder also mit bestimmten Ermahnungen seitens der Fachkräfte rechnen, auf sie reagieren, bevor sie überhaupt vollends ausgesprochen sind (etwa bei der Ermahnung zur Ruhe beim Mittagessen), und sie bisweilen sogar einfordern (etwa wenn ein Kind der Fachkraft sagt, ein anderes Kind habe zum Frühstück „Kekse“ gegessen). Hierin dokumentiert sich, dass die zugemuteten Orientierungen nicht ad hoc oder ad personam festgelegt werden, sondern gewissen (implizit bleibenden) Prinzipien folgen (Wenzl, 2023, S. 201 u. 209), also selbst eine Regelmäßigkeit aufweisen.

Dies ist die Basis für einige Besonderheiten im Erziehungsgeschehen, denen wir im vorliegenden Kapitel unsere Aufmerksamkeit gewidmet haben: Erzieherische Orientierungszumutungen können auch für Kinder, die gar nicht von der pädagogischen Fachkraft adressiert wurden, relevant werden und zu Veränderungen in deren Handeln führen. Wenn einzelne Kinder erzogen werden, dann ist dies unter den Bedingungen der Gruppenöffentlichkeit all dieser Interaktionen also stets *Pars-pro-toto-Erziehung*. Besonders evident wird dies, wo die Fachkräfte ankündigen, Kindern Orientierungen zumuten zu wollen, die gar nicht anwesend sind, und auf diese Weise auch die anwesenden Kinder nochmal an die Bedeutung dieser Orientierungen erinnern. Die *Pars-pro-toto-Erziehung* haben wir von jenen Interaktionen empirisch differenziert, in denen die ganze Gruppe Adressatin von Erziehungsbemühungen ist. Gerade bei einem Phänomen wie der täglichen Unruhe beim Mittagessen, bei dem das erwartungswidrige Handeln gar nicht so einfach einzelnen Kindern zuzuschreiben ist, sondern unter Umständen aus dem kollektiven Handeln der Gruppe emergiert, muten die pädagogischen Fachkräfte allen Kindern Orientierungen zu, weshalb wir hier von *Erziehung ad omnibus* sprechen. Diejenigen in der Gruppe, die sich besonders verantwortlich fühlen mögen (oder für die die Vermeidung der angedrohten Sanktionen respektive die Herbeiführung der versprochenen Sanktionen besonders wichtig ist), stimmen bisweilen in die Orientierungszumutungen der Fachkräfte ein. Eine solche *intensivierende Ko-Erziehung* lässt sich, wie wir gezeigt haben, von der *substituierenden Ko-Erziehung* unterscheiden, werden bei letzterer doch die Kinder von den Fachkräften explizit beauftragt, anderen Kindern Orientierungen zuzumuten (z. B. den Frühstücksteller abzuräumen).

Die genannten Formen der Erziehung führen dazu, dass Orientierungszumutungen nachhaltig werden. Angesichts des (gruppen-)öffentlichen Charakters des Erziehens werden stets alle anwesenden Kinder, soweit sie denn das Erziehungsgeschehen beobachten, an bestimmte Orientierungsschemata, von denen die Fachkräfte erwarten, dass sich die Kinder sie zu eigen machen, erinnert. Um nachhaltig zu werden, bedarf es also gar nicht der wiederholten Ermahnung eines einzelnen Kindes. Durch die Pars-pro-toto-Erziehung wie auch die Erziehung ad omnibus werden alle Kinder immer wieder, aber oftmals beiläufig, an die von ihnen erwarteten Orientierungen nachdrücklich erinnert. In der Ko-Erziehung geht die Nachhaltigkeit der Orientierungszumutungen dann so weit, dass die Kinder sich die erwarteten Orientierungen nicht nur zu eigen machen, sondern gegenüber anderen Kindern einfordern. Grundlage für diese Nachhaltigkeit ist aber nicht nur der (gruppen-)öffentliche Charakter des Erziehens, sondern auch die Allgemeinverbindlichkeit der zugemuteten Orientierungen. Denn nur so kann es zu einer Regelmäßigkeit des jeweiligen habituierten Interaktionsraums werden, dass bestimmte Orientierungen von den pädagogischen Fachkräften immer wieder angemahnt werden.

Die Allgegenwart des Erziehens (nicht in dem Sinne, dass stets erzogen wird, aber eben, dass stets erzogen werden *kann*) hängt – dies möchten wir zum Ende dieses Kapitels zumindest erwähnen – auch mit der Kehrseite (gruppen-)öffentlichen Erziehens zusammen: mit der Möglichkeit des Nicht-Erziehens. Da wir hierfür keine empirischen Hinweise haben, lässt sich dies nur theoretisch bestimmen: Würden die pädagogischen Fachkräfte es durchgehend an Orientierungszumutungen fehlen lassen oder auch nur bisweilen, eventuell bei bestimmten Kindern, vor ihnen zurückschrecken, würde auch dies von den anderen Kindern beobachtet. Jede nicht erfolgte erzieherische Intervention würde zu Unsicherheiten bei den Kindern führen, ob eine bestimmte Orientierung zu übernehmen denn nun wirklich erwartet wird.⁵⁵ Insofern lässt sich sagen, dass die Öffentlichkeit des Erziehens in der Kindertagesstätte nicht nur für die Kinder die Orientierungszumutungen nachhaltig macht, sondern auch die pädagogischen Fachkräfte – so denn ihre Erziehungsbemühungen erfolgreich sein sollen – zu einem konsistenten Erziehungshandeln motiviert.

55 In seiner Professionalisierungstheorie spricht Bohnsack (2022, S. 37) für die genannten beiden Möglichkeiten von „Rahmungsverlust“ bzw. „Willkür“, ohne dies allerdings auf pädagogische Grundprozesse zu beziehen. Wenn Orientierungszumutungen nachhaltig werden, ist dies hingegen ein Hinweis auf eine „konstituierende Rahmung“ (ebd.), wie wir schon in Kapitel 6 (Fußnote 4) angemerkt haben.

Literatur

- Audehm, K. (2007). *Erziehung bei Tisch*. Bielefeld: transcript.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Grundlagen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht. Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Springer VS.
- König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt Interaktion* (S. 11–33). Freiburg: FEL.
- Müller, H. R. & Krimminger, D. (2016). *Familienstile: Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2023). Von der Massenerziehung zur Responsibilisierung des Einzelnen: Testregime, pädagogisches Messen und die Logik der Prävention. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie* (S. 295–315). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2025). Weitergabe durch Erziehung und Sozialisation – Ein praxeologisch-relationaler Blick auf pädagogische Praktiken. In M. Weber-Spanknebel, J. Türstig & M. Brinkmann (Hrsg.), *Praxen des Erziehens – Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. & Pusch, B. (2017). „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (3), 324–344.
- Weltzien, D. (2013). Erfassung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – Erste Ergebnisse der Entwicklung und Überprüfung des Beobachtungsverfahrens GInA. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Band 6* (S. 59–85). Freiburg: FEL.
- Wenzl, T. (2023). Öffentlichkeit, Einheitlichkeit, Prinzipienhaftigkeit: Der Beitrag der schulischen Erziehung zur Grundlegung einer „organischen Solidarität“. In A. Schierbaum, R. Oliveras & J. Bossek (Hrsg.), *Erziehung Quo Vadis?: Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung* (S. 201–213). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

9 Sanktionen und Macht

Um zur →Erziehung zu werden, bedürfen Orientierungszumutungen nicht nur der Nachhaltigkeit (Kapitel 8), sondern müssen auch sanktionsbewehrt sein. Gerade der Umstand, dass Orientierungszumutungen – auf welche Weise auch immer – mit →Sanktionen verknüpft sind, macht ihren *Zumutungscharakter* aus und grenzt sie von →Bildungsimpulsen, in denen →Orientierungen seitens der Fachkräfte nur *angeboten* werden, ab.⁵⁶ Was aber bedeutet es, Orientierungszumutungen mit Sanktionen zu bewehren, und wie zeigt sich dies in der von uns videografierten Praxis der Kindertagesstätten? Welche Nuancen und Spielräume bei Sanktionen dokumentieren sich in den Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern? Diesen Fragen möchten wir im vorliegenden Kapitel nachgehen.

Dabei unterscheiden wir, inspiriert durch theoretische Erwägungen und unsere empirischen Analysen, zwischen positiven und negativen Sanktionen, d. h. Belohnungen und Strafen. Diese können von den Fachkräften auch nur angekündigt oder – im Fall von Strafen – angedroht werden. Auch Lob und Tadel sind hier, als symbolische Ausprägungen von Sanktionen, zu nennen.

Folgt man Sophia Richter, so sind Strafen, nach der erziehungswissenschaftlichen „Strafkritik in den 1970er und 1980er Jahren“, seit den 1990er-Jahren „nahezu aus dem Diskurs der Erziehung verschwunden“ (2022, S. 296).⁵⁷ Auch jenseits der Erziehungsforschung sind Sanktionen, seien sie positiver oder negativer Art, in der wissenschaftlichen Kleinkind-, Elementar- und Frühpädagogik kaum ein Thema. Nur sehr vereinzelt finden sich empirische Untersuchungen zu diesem Thema (siehe z. B. Jung, 2009; Moberly et al., 2005). Wie dort, aber auch in praxisorientierten Handreichungen (siehe z. B. Maywald, 2019; Schneider, 2020) allerdings evident wird, kommt es in Kindertagesstätten zu (positiven wie negativen) Sanktionen.

Unsere Videografien bieten reichhaltiges Material, um die Frage nach der Sanktionsbewehrung von Orientierungszumutungen zu erkunden. Im Unterschied zu den erwähnten Abhandlungen, die z. T. Sanktionen auch normativ

56 Da wir erst in der Berliner Kindertagesstätte auf Bildungsimpulse durch die pädagogischen Fachkräfte gestoßen sind, gehen wir in diesem Buch auf das Anbieten von Orientierungen nicht näher ein. Siehe aber Thomsen, 2025.

57 Richter (2022) weist auf die Folgen der erziehungswissenschaftlichen Tabuisierung von Strafe hin: Nicht nur fehlten empirische Analysen zur Praxis des Strafens. Auch komme es zu einer eklatanten Diskrepanz zwischen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxis. Schon 1972 schrieb Hein Retter: „Nirgendwo sonst lebt die pädagogische Praxis derart losgelöst von der Theorie“ (zit. n. Richter, 2022, S. 289).

bewerten, geht es uns dezidiert nur darum, die Funktion von Sanktionen und ihrer Ankündigung für erzieherische Interaktionen herauszuarbeiten. Wir ziehen hierfür zunächst einige erziehungstheoretische Überlegungen heran, die Martin Hunold (2019) im Anschluss an Niklas Luhmanns Machttheorie (Luhmann, 2012) entwickelt hat. Dann widmen wir uns unseren empirischen Analysen, die sich von positiven über negative Sanktionen (einschließlich Lob und Tadel) bis hin zu solchen Interaktionen erstrecken, in denen scheinbar ohne Sanktionen und ihre Ankündigung erzogen wird. Gerade letzteres greifen wir schließlich auf und diskutieren theoretisch die Frage, wie es dazu kommt, dass Sanktionsankündigungen auch implizit bleiben können.

Sanktion, Macht und Erziehung

Wenn wir, wie vorgeschlagen (siehe Nohl, 2024), Erziehung als nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Orientierungen verstehen, so muss man sich fragen, wie überhaupt in Interaktionen erzogen werden kann, sind doch Interaktionen stets durch eine „doppelte Kontingenz“ (Luhmann, 2002, S. 31) geprägt: Jede*r Interaktionsbeteiligte kann mit der nächsten Handlung anders handeln, als dies von der*dem Interaktionspartner*in erwartet wird. Die erziehungs- und interaktionstheoretisch spannende Frage lautet daher: Wie kommt es überhaupt dazu, dass Kinder, wenn pädagogische Fachkräfte ihnen Orientierungen zumuten, diesen in ihrem Handeln (meist) Rechnung tragen? Sie könnten doch genauso gut „nein“ sagen oder die pädagogische Fachkraft ignorieren, allzumal ihnen ja – mit Ausnahme der →katalysierenden Erziehung (siehe Kapitel 4) – etwas zugemutet wird, das sie augenscheinlich (zumindest in dieser Situation) nicht tun wollen oder das ihnen zumindest nicht von selbst eingefallen ist?

Hunold (2019) schlägt vor, die Machttheorie von Luhmann heranzuziehen, um diese Fragen zu beantworten, hat doch Macht die „Funktion, doppelte Kontingenz zu überbrücken“ (Luhmann, 2012, S. 16). Wie ist das zu verstehen? Luhmann begreift Macht, ähnlich wie Geld, Liebe oder Wahrheit, als ein „generalisiertes Kommunikationsmedium“ (ebd., S. 15), das dazu dient, die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass das, was von einer ersten Person kommuniziert wird, von der zweiten Person auch akzeptiert wird. Hierzu ist es wichtig, dass die erste Person über Sanktionsmöglichkeiten verfügt, von denen auch die zweite Person weiß, deren Vermeidung für die zweite Person aber noch wichtiger ist als für die erste Person. Hunold fasst dies, Luhmanns Machttheorie zitierend, in folgende Worte: „Nach Luhmann reguliert Macht die Selektion von bestimmten Handlungen oder Unterlassungen im Kontext einer Offenheit für andere Wahlmöglichkeiten durch das In-Aussicht-Stellen von ‚positiven‘ und/oder ‚negativen Sanktionen‘ [...] sowie durch die

Übertragung (Überlassung) der ‚Selektions- und Entscheidungslast‘“ (Hunold, 2019, S. 111) auf die Machtunterworfenen.

Hunold spricht hier, im Anschluss an einen von Luhmann (2012, S. 117) eher beiläufig gebrauchten Begriff, von „Sanktionsmacht“ (Hunold, 2019, S. 110 und passim) und schlägt vor, „die negativen und die positiven Sanktionen gleichsam als Verstärkungsfaktoren von Erziehungszumutungen“ (ebd., S. 111) zu betrachten. Auch Luhmann selbst benutzt den Begriff des „Zumutens“ (2012, S. 21 f.), das er klar vom Zwingen unterscheidet (ebd., S. 16): Während beim Zwang die zweite Person keine Handlungsalternative hat, also nicht den geforderten Orientierungen zuwider handeln kann, impliziert die Orientierungszumutung, dass man sich ihr auch widersetzen kann, dann jedoch unter Inkaufnahme der negativen Sanktionen (bzw. unter Verzicht auf positive Sanktionen, die von Luhmann allerdings nicht erwähnt werden).

Während Hunold (2019) nicht systematisch zwischen positiven und negativen Sanktionen unterscheidet, beschränkt sich Luhmann in seiner Machttheorie auf negative Sanktionen, denn nur für diese gilt, dass ihre Vermeidung von der machtunterworfenen Person eher angestrebt wird als von der machthabenden Person. Allerdings zählt Luhmann (2012, S. 31 f.) auch den Entzug von Gratifikationen und Privilegien zu den negativen Sanktionen, also jenen Moment, an dem bislang gewährte und von der machtunterworfenen Person goutierte Handlungen von der machthabenden Person beendet werden.

Negative Sanktionen müssen nicht realisiert werden. Machtförmige Sozialbeziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass bereits die Androhung von negativen Sanktionen dazu führt, dass die machtunterworfenen Person so, wie ihr zugemutet wurde, handelt. Und Hunold geht in seinen – auf die Erziehung durch Organisationen bezogenen – Überlegungen noch weiter:

„Die Sanktionen müssen aber nicht andauernd und/oder direkt von den Erziehenden einer Organisation in Aussicht gestellt werden, sondern können in der Erziehungspraxis auch subtil angedeutet und/oder wortlos bleiben, um die Annahme einer Orientierung und damit Erziehung zu verstärken oder nicht zu gefährden“ (Hunold, 2019, S. 119).

Es geht mithin immer auch um „implizierte Sanktionsoptionen“ (ebd.). Wir werden diesen Punkt – dass Erziehung auch dann funktioniert, wenn Sanktionsmöglichkeiten nicht expliziert werden – nicht nur in unseren empirischen Analysen herausarbeiten, sondern zum Ende dieses Kapitels erneut in theoretischer Hinsicht aufgreifen.

Bevor wir zu unseren empirischen Analysen kommen, müssen wir aber noch auf die positiven Sanktionen eingehen, die allenthalben in den Kindertagesstätten zu finden sind. Dabei ist – auch wenn dies nicht durch Luhmanns Machttheorie verbürgt ist – Hunold zuzustimmen, wenn er schreibt: „Auch

die positive Sanktionierung kann die Annahme beziehungsweise Aneignung bestimmter Orientierungen begünstigen und die Motivation der Zu-Erziehenden [...] steigern“ (2019, S. 118).

Positive Sanktionen funktionieren aber grundsätzlich anders als negative Sanktionen: Geht es bei Letzteren stets um etwas zu Vermeidendes, so streben die Zu-Erziehenden bei positiven Sanktionen an, dass diese tatsächlich eintreten. Dies steht dann auch nicht mehr unter dem Diktum, dass eine Seite – die Erziehenden oder die Zu-Erziehenden – das Eintreten der positiven Sanktionen eher fürchten müsste als die andere.⁵⁸

Wie wir in unseren Interpretationen der videografierten Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern zeigen werden, werden die Sanktionsmöglichkeiten von den pädagogischen Fachkräften in sehr spezifischer Weise genutzt: Negative Sanktionen werden angedroht, wir haben aber fast keine realisierten negativen Sanktionen in unserem Datenmaterial finden können. Positive Sanktionen werden dagegen nicht nur angekündigt, sondern auch realisiert. Als abgeschwächte, symbolische Sanktionen finden sich Lob und Tadel. Bisweilen fehlen aber Sanktionsdrohungen und -ankündigungen auch völlig. Die Möglichkeit einer Sanktion bleibt also bisweilen unerwähnt, ohne dass wir davon ausgehen, dass sie nicht existierte. Sie verweilt sozusagen in der Latenz, einem Phänomen, dem wir uns zum Ende dieses Kapitels erneut in theoretischer Reflexion zuwenden werden.

Angedrohte Sanktionen

Es ist in einer rekonstruktiven Studie problematisch, quantifizierende Aussagen zu machen. Und dennoch soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, dass es in unserem gesamten Datenmaterial, das 63 Stunden Videografie umfasst, nicht oft vorkommt, dass pädagogische Fachkräfte Kindern Sanktionen ankündigen. Mehr noch: Negative Sanktionen, die angedroht wurden, wurden in keinem Fall realisiert. Dabei ist es charakteristisch, dass solche Sanktionsandrohungen stets erst erfolgen, nachdem die pädagogischen Fachkräfte die Kinder bereits mehrfach aufgefordert haben, ihr Handeln zu ändern. So ist es auch in der folgenden →Interaktionssequenz, in deren Vorlauf die Fachkraft die Kinder bereits mehrfach zur Ruhe ermahnt hatte:

58 Es lässt sich an dieser Stelle fragen, woher denn die Macht ihre Macht nimmt. Mit Luhmann (2012) kann man hier insbesondere auf die Organisation verweisen. Mindestens ebenso wichtig dürften aber auch das Kompetenz- und Wissensgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern sein sowie die sozialisatorisch eingespielte asymmetrische Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern. Auf letzteres, die Macht der Sozialisation, hatten wir bereits in Kapitel 6 hingewiesen.

#53: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 04:23:15

Beim Austeilen des Nachtischi ist es zu einem kleinen Fauxpas gekommen, ein Dessertschälchen ist zu Boden gefallen. Die Kinder und (zunächst auch) die Fachkraft greifen dies in Wortspielen auf, wobei einige lauthals lachen. Die Fachkraft kommentiert dies zunächst ironisch: „**Oh::, Oh haben wir heute hier en Konzert?**“. Kurz danach spricht sie von einem „Kinderschreikonzert beim Mittagessen“, um dann, als sich ein Kind über die Lautstärke beschwert, dieses zu bestätigen: „**Ja, @es ist eindeutig@ zu laut.**“ Als dann aber ein Kind in seinem Überschwang vorschlägt, diejenigen, denen es zu laut sei, sollten doch bitte aus dem Raum hinausgehen, entspinnt sich folgende Interaktion:

F2: So; jetzt warn wir alle einmal lustig und jetzt möcht ich dass das wieder klappt; ja? #04:23:55#

K15: @hehe@ #04:23:56#

K?: L@(3)@ #04:23:59#

K13: L@(2)@ #04:23:58#

F2: LÄh nee. (1) Das war jetzt eine Ansage; #04:24:01# Wir warn gerade alle lustig, das is in Ordnung, und jetzt hab ich gesagt ich möchte dass es wieder leiser ist; das ist ernst gemeint. #04:24:08#

K1: Kannst Du mir- (.) kann ich- (.) darf ich (.) fülle::n? darf ich mir (.) auffülle::n? #04:24:15#

K?: L°hähä:::° #04:24:10#

K13: L@äh::@ #04:24:10#

F2: L**K13**. (2) Bitte. (1) Dann können wir keine Scherze mehr machen, wenn das nicht klappt. #04:24:18#

Wenn F2 zunächst laut und betont in den Raum fragt, ob es heute ein „Kinderschreikonzert“ gebe, weist sie einerseits auf den Lärm hin, greift aber andererseits die humoristische Stimmung, von der diese Sequenz in weiten Teilen bestimmt ist, in ihrem Redebeitrag weiter auf. Daran, dass sie ihre Stimme erhebt, sodass alle sie hören können, dokumentiert sich der Anspruch, bei den Kindern Gehör zu finden und nicht bloß beim Scherzen mitzumachen. Zugleich expliziert die Fachkraft hier aber noch keine Handlungszumutung (im Sinne von →Führung, siehe Kapitel 12). Auch die darauffolgende Kommentierung als „zu laut“ impliziert nur die Aufforderung, leiser zu werden, ohne diese explizit zu verbalisieren. Wir haben es bei den – im Transkript abgedruckten – beiden expliziten Aufforderungen dann noch nicht mit Erziehung zu tun, fordert die Fachkraft die Kinder doch nur zu einem Handeln auf – nämlich nunmehr leise zu sein. Obwohl sie beim zweiten Mal diese Aufforderung in ihrer Ernsthaftigkeit unterstreicht („Ansaage“, „ernst gemeint“), schafft sie es nicht, alle Kinder zur Ruhe zu bringen. Erst hieran anschließend überführt die Fachkraft ihre Handlungszumutungen in eine Orientierungszumutung, die sich allerdings gar nicht mehr darauf bezieht, nunmehr leise zu sein. Vielmehr wird hier nun problematisiert, dass K13

den Führungsanspruch von F2 nicht beachtet habe, dieses Kind wird also zur Beachtung der →asymmetrischen Rollenbeziehung gegenüber der Fachkraft und der Nichtverhandelbarkeit ihres Führungshandelns erzogen. Diese Orientierungszumutung, mit der K13 – im Sinne einer →Pars-pro-toto-Erziehung (Kapitel 8) – stellvertretend für alle Kinder konfrontiert wird, wird dann mit einer Sanktionsandrohung versehen: Der Ausbruch aus der üblichen Ordnung (Ruhe beim Mittagessen, siehe Kapitel 8) ist nur dann möglich, wenn die Fachkraft diese Ordnung jederzeit wiederherstellen kann. Als Sanktion droht F2 konsequenterweise an, das ‚Scherzen‘ hinfort ganz zu unterbinden. Ähnlich wie dies Luhmann (2012, S. 31 f.) angemerkt hat, konstituiert sich die angedrohte Sanktion aus dem Verlust vorheriger Privilegien. Dabei ist dieser →übernehmende und →konstatierende Turn von F2 in einer Wenn-dann-Konstruktion aufgebaut, mit der die Sanktion als die einzig mögliche Folge des Zuwiderhandelns der Kinder apostrophiert wird. Die Kinder lassen sich von dieser Drohung beeindrucken; auch K13 wird nun leise.

Auch im nächsten Beispiel kommt die Sanktionsandrohung nicht mit den ersten Zumutungen, sondern erst, als das Kind nicht auf die Ermahnungen der Fachkraft reagiert. Wir haben dieses Beispiel schon in den vorangegangenen Kapiteln verwendet – es geht um das ‚richtige‘ Halten des Löffels beim Essen der Suppe:

#32: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 7, 00:01:39

Die Kinder und die pädagogische Fachkraft (F6) befinden sich in einem Mehrzweckraum beim Mittagessen, es gibt Suppe und dazu Brot. F6 sitzt gemeinsam mit fünf Kindern an einem Tisch. K40 hält seinen Löffel in der rechten Hand, wobei der Stiel des Löffels vollständig in der nach unten gerichteten Handfläche liegt. F6 sagt zu ihm: „K40 versuch mal das hier so anzufassen“. Zeitgleich hebt F6 die rechte Hand, in der sie ihren Löffel hält, wobei der Stiel zwischen Daumen und Zeigefinger herausragt und mit den Fingerspitzen gehalten wird, senkrecht auf Brusthöhe hoch. Dann blickt sie das Kind erneut an und zeigt, die Hand auf ihrer rechten Seite, wieder die ‚richtige‘ Haltung des Löffels, während K40 weiterhin seinen Löffel in die ganze Hand nimmt. Nachdem K40 auf die Korrekturversuche von F6 nicht reagiert, sondern F6 eine thematisch ganz anders gelagerte Frage stellt, reagiert F6, indem sie sowohl antwortet als auch es erneut auffordert: „ihm tut die Ferse weh; versuch den Löffel mal so anzufassen“. Dabei hält F6 erneut ihren Löffel mit demselben Handgriff senkrecht auf Brusthöhe hoch und bewegt ihn kurz vor und zurück. Sie hat einen ernsten Gesichtsausdruck. Als K40 weiterhin nicht reagiert, sagt F6: „K40, die lachen (.) die lachen dich aus in der Schule“.

In dieser Interaktion kommt es zu einer besonderen Sanktionsandrohung: Nicht innerhalb des Interaktionssystems mit der Fachkraft, sondern extern, „in der Schule“, müsse K40 negative Folgen seines Handelns fürchten. Die Sanktion, die die Fachkraft hier androht, weist gewisse Ähnlichkeiten mit derjenigen aus Beispiel #53 auf: Beide rekurren nicht auf irgendwelche (willkürlichen) Strafen, die eintreten würden, wenn die Kinder die zugemutete Orientierung nicht akzeptieren, sondern sind konsequenzialistisch formuliert: Die Fachkräfte stellen jeweils die (negative) Konsequenz in den Vordergrund, die es haben würde, würden die Kinder ihr moniertes Handeln weiterhin an den Tag legen. Dabei handelt es sich bei dem übernehmenden und konstatierenden Turn in Beispiel #32 um eine verkürzte Wenn-dann-Konstruktion, nennt doch die Fachkraft den Fall des Zuwiderhandelns nicht erneut, sondern nur dessen als eindeutig dargestellte Konsequenz.

In beiden Beispielen (#32 und #53) drohen die Fachkräfte den Kindern negative Sanktionen an, die sich als Konsequenz aus einem erwartungswidrigen Handeln ergeben würden bzw. könnten. Diese konsequenzialistische Art der angedrohten Sanktionen rückt diese in die Nähe von Aufforderungen zur Einsicht (siehe Kapitel 10), wie dies insbesondere in Beispiel #32 der Fall ist: Schließlich wird dort K40 nicht nur vor den von F6 antizipierten, ihrer Perspektive geschuldeten negativen Konsequenzen seiner Löffelhaltung gewarnt, sondern ihm damit zugleich erläutert, warum es sinnvoll sei, die zugemutete Orientierung (das ‚richtige‘ Halten des Löffels) zu übernehmen.

Doch es finden sich auch Interaktionssequenzen, in denen die angedrohten Sanktionen keine unmittelbare (geradezu unabwendbare) Konsequenz erwartungswidrigen Handelns sind, sondern an die Beziehung zwischen Fachkraft und Kind geknüpft werden. Das folgende Beispiel setzt ein, als einige Kinder am Tisch sitzen und darauf warten, dass die pädagogische Fachkraft eine Vorleseunde organisiert.

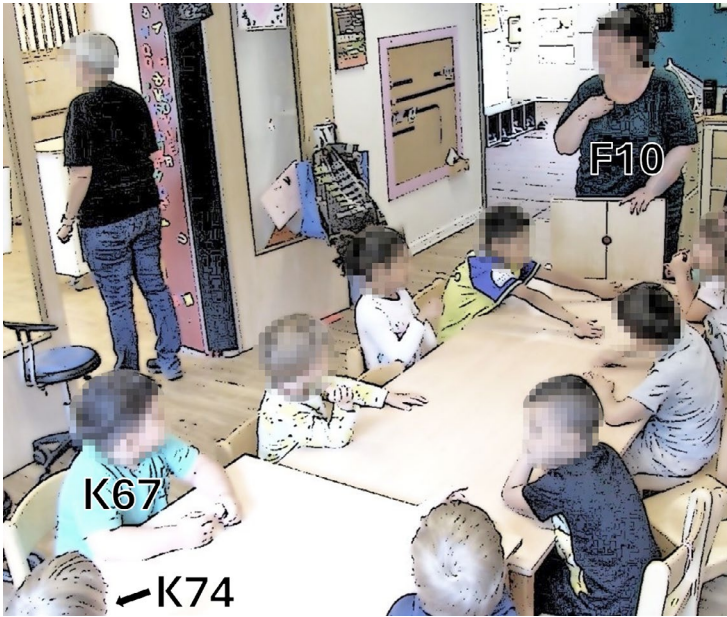


Abbildung 9-1: F10 ermahnt K67.

K67 und K74 sitzen am Ende des Tisches, F10 steht an dessen gegenüberliegenden Seite. Nachdem K67 zunächst „da da da“ gesungen hat, kneift es den rechts von ihm, am Kopfende des Tisches sitzenden K74 in den linken Arm. Dieses Kind sagt: „Hör auf damit.“ K67 kneift es dennoch erneut. Nachdem K74 es dreimal ermahnt hat, damit aufzuhören, ohne dass K67 dem nachgekommen wäre, ruft K74 mehrmals den Namen von F10 und berichtet ihr, dass K67 es kneife. Da F10 es nicht sogleich versteht, fragt sie klärend nach, ob es von K67 gekniffen wurde, was K74 bestätigt. Sie fordert K74 auf, in einem solchen Fall „stopp“ zu sagen, und wendet sich dann sogleich mit folgenden Worten an K67: „K67 wenn Du den Kindern wehtust werde ich (.) sauer. (1) Also lass das bitte. Mach das nich,“ (Abb. 9-1). F10 wendet sich nun wieder ihren Vorbereitungen zu, während K67 ein wenig beleidigt dreinschaut und seine Arme um seinen Körper schlingt.

Die Sanktion, die F10 gegenüber K67 androht, ist losgelöst von dem Handeln des Kindes und verweist auf dessen Beziehung zur Fachkraft. Denn dass F10 sauer werde, kann für K67 nur dann eine Sanktionsandrohung sein, wenn ihm wichtig ist, was die Fachkraft über es denkt. Mit dieser Sanktionsandrohung hebt F10 aber zugleich auch das Handeln von K67 von einer Interaktion unter zwei Kindern ab und zeigt ihm, dass das, was K67 K74 antut, auch Auswirkungen auf andere Sozialbeziehungen hat, dass F10 also nicht gewillt ist, das ‚Kneifen‘ als Problem unter zwei Kindern zu behandeln. Die von K74 aus Sicht von F10 offenbar nicht

scharf genug geäußerte Ermahnung (sie fordert K74 ja eigens auf, „stopp“ zu sagen) steigert F10 gewissermaßen und verbalisiert die Reaktion, die eigentlich auch K74 zeigen könnte.

Die Androhung von negativen Sanktionen muss also nicht in einem auf die monierte Handlung bezogenen Sinn konsequenzialistisch, d. h. unmittelbar auf die Folgen dieses Handelns bezogen sein, sondern kann auch darauf hinauslaufen, dass die Fachkraft die eigene emotionale Verfasstheit (bzw. den sich ankündigenden emotionalen Zustand) im Sinne einer performativen Sanktionsandrohung in die Waagschale wirft. Hierin dokumentiert sich, dass die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern nicht allein auf einer *Rollen*asymmetrie beruht, sondern sich über die Rollen hinaus auf die affektiven Aspekte ihrer Interaktionen erstreckt, wie sie offenbar auch im →habituierten Interaktionsraum verankert sind.

Positive Sanktionen

In der Logik der negativen Sanktion funktioniert Erziehung nur dann, wenn die Sanktion zwar realisierbar ist, aber nicht realisiert werden muss, weil die zugeutete Orientierung von den Kindern zumindest so weit übernommen wird, dass sie sich in situativem Handeln niederschlägt. Soweit sich die pädagogischen Fachkräfte darauf verlassen können, dass ihre Sanktionsandrohungen wirken, müssen sie sich nicht um die Realisierung der Sanktionen kümmern. Im Unterschied hierzu sind positive Sanktionen darauf ausgerichtet, im Erfolgsfall realisiert zu werden.

Positive Sanktionen haben wir insbesondere in Interaktionssequenzen beobachtet, in denen es darum geht, die Kinder als Gruppe zu erziehen. In den nächsten beiden Beispielen, die bereits aus Kapitel 8 bekannt sind, kündigt die pädagogische Fachkraft den Kindern eine Belohnung an, wenn sie ihrer Orientierungszumutung, beim Mittagessen leise zu sein, Folge leisten. Betrachten wir noch einmal die Interaktionssequenz:

#47: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 3, 03:36:53

Die meisten Kinder haben schon ihr Essen aufgetan und sitzen an ihren Tischen. F1 steht von ihrem Stuhl auf, wendet sich der Türe zu und geht gerade durch sie hinaus, als ein Kind fragt: „F1 können wir ne **CeDe**?:?“ Die pädagogische Fachkraft, die während dieser Frage kurz den Raum verlassen hat, sagt bei ihrem Wiedereintreten: „Erst wenn alle sitzen, sonst ist das zu unruhig. Und dann wenn Ihr es dann schafft auch ein bisschen leiser zu sein dann (.) kann ichs Euch anmachen.“ Beim zweiten Satz steht sie nunmehr am Tisch und schlägt die flachen Hände, vor sich nach oben gestreckt, ineinander. Nach einer guten Minute, in der die Kinder weiter gegessen haben und F1 am Sideboard zugange war, sagt letztere: „So::, so::, wenn es jetzt leiser

wird können wir ne CD anmachen.“ Als der Lärmpegel aber nicht deutlich sinkt, machen ein paar Kinder „Pscht“ und erzielen damit Wirkung. F1 sagt schließlich: „Gut, dann probieren wir das mal“ und baut den CD-Player auf.

Wenn ein Kind hier von selbst fragt, ob sie „ne CeDe:“ hören dürfen, wird deutlich, dass dies kein herausgehobenes Ereignis ist, sondern durchaus zu den gelegentlichen Begleitaktivitäten beim Mittagessen gehört. F1 macht diese Begleitaktivität nun aber zur raren positiven Sanktion, die nur dann gewährt werden wird, wenn denn die Kinder sich ruhig verhalten, ist doch die Ruhe auch eine Voraussetzung dafür, die CD tatsächlich hören zu können. Wir sehen im entscheidenden →fremdinitiierten und konstatierenden Turn der Fachkraft dieselbe Wenn-dann-Konditionalverbindung, die auch schon in den Beispielen für negative Sanktionsandrohungen zu finden war. Diese Wenn-dann-Konditionalverbindung erzielt so weit Wirkung, dass die Kinder zu Ko-Erziehenden werden, die die anderen mit einem „Pscht“ ermahnen. Als dies schließlich erfolgreich ist, realisiert F1 die positive Sanktion und spielt die CD ab.

Allerdings ist es das Problem einer einmal gewährten positiven Sanktion (wie auch ganz allgemein von erzieherischen Orientierungszumutungen), dass das zugemutete Handeln zwar von den Kindern situativ realisiert werden mag, es aber nicht sichergestellt ist, dass dieses Handeln kontinuierlich ist und in eine Orientierung überführt wird. Eben dies moniert die pädagogische Fachkraft zwei Tage später, als die Kinder erneut darum bitten, eine CD anhören zu dürfen:

#50: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 5, 03:59:27



Abbildung 9-2: F1 lehnt den Wunsch von K2 ab.

Die Kinder sitzen fast alle am gedeckten Tisch, das Essen haben sie sich noch nicht geholt. K2 fragt: „F1, F1, können wir heute ne CD anhörn?“ F1, die am Tisch steht, antwortet: „Nee das war letztes Mal zu unruhig (.) das kann ich nicht mehr machen.“

Als ich das letzte Mal gemacht hab (3) habt Ihr nur reingeschrien und“ – an diesem Abbruch ihres Satzes hebt sie beide Hände hoch, mit den Handflächen schräg nach oben (Abb. 9-2). Schon in der dreisekündigen Pause von F1s Satz hat ein anderes Kind gefragt: „Kannst Du uns was vorlesen?“ Nun wiederholt es seine Bitte: „Kannst Du uns was daraus vorlesen?“, wobei es auf ein Buch zeigt. Die Fachkraft antwortet daraufhin: „Das können wir versuchen wenn es heute mit dem Leisesein klappt.“ Ein weiteres Kind bekundet sofort: „Ja wer klappt das.“

Nachdem F1 deutlich gemacht hat, dass die positive Sanktion, die sie den Kindern zwei Tage zuvor gewährt hatte, nicht dazu geführt hatte, dass die Kinder ruhig blieben (wir werden dies weiter unten noch als ‚Tadel‘ analysieren), sind es erneut die Kinder selbst, die einen Vorschlag machen: dass die Fachkraft ihnen vorlese. F1 wandelt – in einem fremdinitiierten und konstatierenden Turn, der eine Konditionalverbindung verbalisiert – dies nun in die Gelegenheit einer positiven Sanktionierung um und verknüpft es mit der Orientierungszumutung, diesmal ruhig zu sein.

Dass die Kinder die Erwartung haben, während des Mittagessens eine CD hören zu dürfen, oder dass ihnen, ersatzweise, etwas vorgelesen wird, deutet indes an, dass diese Gratifikationen als positive Sanktion inflationär zu werden drohen: Die Kinder haben sich bereits an dieses Privileg, wenn es ihnen auch nicht immer gewährt wird, gewöhnt. Wenn die Fachkraft das CD-Hören oder Vorlesen nun an die Übernahme einer zugemuteten Orientierung bindet, droht sie ihnen quasi mit der Wegnahme dieses Privilegs, also einer negativen Sanktion. Aus einer zu oft gewährten positiven kann mithin eine angedrohte negative Sanktion werden. Da sich dies hier nur andeutet und es zudem nicht um ein dauerhaftes Privileg geht, betonen wir in unserer Analyse aber den positiven Charakter der Sanktion.

Lob und Tadel

Eine besondere Ausprägung von positiven und negativen Sanktionen sind Lob und Tadel, beschränkt sich in ihnen doch die Sanktionierung auf eine sprachlich-symbolische Dimension. Im obigen Beispiel #50 wurde bereits ein Tadel deutlich, wenn F1 begründet, warum sie den Kindern nicht erneut eine CD zum Hören vorspielen werde. Im Anschluss an die oben abgedruckte Interaktion wird aber auch ein Lob evident:

#51: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 5, 04:14:42

Nachdem alle Kinder ihr Essen bekommen haben und am Tisch sitzen, liest F1 aus dem Buch vor. Alle Kinder blicken dabei gebannt zu ihr und sind ganz still. Nachdem sie zu Ende gelesen und sich von ihrem Stuhl erhoben hat, sagt die Fachkraft zu den

Kindern: „So und jetzt möchte ich Euch kurz einmal sagen, Ihr habt sehr sehr toll mitgemacht. Kriegt Ihrn dickes Lob von mir. Ihr habt wirklich (.) super zugehört (.) und habt das wirklich gut geschafft.“

In ihrem →selbstinitiierten, →retrograd validierenden Turn bezieht sich die Fachkraft auf das vorangegangene Handeln der Kinder, das der von ihr zugemuteten Orientierung – beim Vorlesen ruhig zu sein – entsprochen habe. Im Unterschied zu der Ankündigung positiver oder negativer Sanktionen, mit denen die Kinder dazu motiviert werden, überhaupt entsprechend der Orientierungszumutung zu handeln – es geht hier sozusagen um eine Anschubmotivation –, wird mit dem Lob das bereits aufgeführte Handeln thematisiert und bestärkt. Dies zielt auf die Nachhaltigkeit des Handelns und damit darauf, dass das situative Handeln in eine dauerhafte Orientierung überführt wird.

Ein Lob ist prinzipiell auch ohne vorherige Orientierungszumutung denkbar – etwa angesichts von Lernerfolgen –, wir haben es aber auch dort beobachten können, wo die Fachkräfte den Kindern zuvor eine Orientierung zugemutet haben. Erinnert sei hier auch an das Beispiel #35 (Kapitel 6), in dem die Fachkraft ein noch einzugewöhnendes Kind mehrfach dafür lobt, dass es ihr beim Decken des Tisches geholfen hat. Das Lob ist eine positive Sanktion (die ja ebenfalls nach der Aufführung des geforderten Handelns eintritt), die sich weitgehend auf die symbolische Ebene beschränkt. Während andere Formen der positiven Sanktion dadurch funktionieren, dass sie den Kindern einen sich materialisierenden Vorteil verschaffen, der für sich steht (wie etwa das Hören einer CD), ist die symbolische Sanktion des Lobs an die Person des Lobenden gebunden; je stärker diese Person für das Kind eine signifikante Andere darstellt, desto mehr Wert hat auch das Lob. Dieser symbolische Charakter des Lobs wird auch im folgenden Beispiel evident.

#26: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 2, 01:37:50

F16 schickt sich an, nach dem Frühstück den Boden zu fegen. K82 fragt: „Kann ich mitfegen?“ F16 antwortet: „Du möchtest fegen, Du kannst auch gerne fegen wenn Du möchtest?“ Als K82 „Ja“ sagt, übergibt sie ihm den Besen, der deutlich länger als K82 selbst ist. F16 ermahnt K82: „Du musst hier nur mit dem () Stiehl hinten aufpassen dass Du niemanden erwischst.“ K82 beginnt, mit großer Sorgfalt den Boden zu fegen. F16 gibt ihm noch den Hinweis, alles auf einen Haufen zu fegen, K82 lässt sich aber nicht aus der Ruhe bringen. Zwischenzeitlich hat auch K85 zu einem Handbesen und Kehrblech gegriffen, um den Haufen, den K82 zusammengefeegt hat, in den Mülleimer zu verfrachten. Dann sagt F16: „Na super, das macht Ihr ja“. K82 macht daraufhin engagiert weiter. Als das Kind fertig ist, kommt F15 vorbei und sagt: „Supe::r“. K82 stellt nun den Besen in eine Ecke.

Im Unterschied zu Beispiel #51, in dem die Kinder im Kontext einer konfrontativen Orientierungszumutung gelobt wurden, geht es hier um ein Handeln des

Kindes, das nicht durch eine Orientierungszumutung angeregt wurde. Durch das Lob – die validierenden Turns – von F16 und dann F15 wird aus diesem Handeln von K82 schließlich aber etwas, das mit einer positiven Wertigkeit verknüpft ist; auf diese Weise wird K82 letztlich zugemutet, sich dieses Handeln, das sie ja nur situativ – und aus welchen Gründen auch immer – zur Performanz gebracht hat, nunmehr als Orientierung zu eigen zu machen. Wir haben dies in Kapitel 4 als →katalysierende Erziehung herausgearbeitet.

Dass eine symbolische Sanktion insbesondere dann funktioniert, wenn sie von einer Person ausgesprochen wird, die für das Kind eine signifikante Andere ist, gilt auch für den *Tadel*. Wie das Lob vollzieht sich auch der Tadel in einem →evaluativen Turn, der sich beim Tadel aber als →negierender Turn konkretisiert. Soweit hiermit jedoch ein gerade zur Performanz gebrachtes und andauerndes Handeln der Kinder problematisiert wird, ist der Tadel nicht nur für eine unbestimmte Zukunft bedeutsam (in der nach einem Lob das gewünschte Handeln eventuell zur Orientierung wird), sondern unmittelbar relevant: Der Tadel bezieht sich dann zwar auf bereits begonnenes und andauerndes Handeln, fordert gleichzeitig aber *sofortige* Anpassung des Handelns an die Erwartungen der Fachkraft ein, wie dies auch im folgenden Beispiel deutlich wird.

#55: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 03:16:09



Abbildung 9-3: F1 spricht mit K2.

An diesem Tag klagen viele Kinder über Bauchschmerzen. K2 hat sich bereits früh einen Platz auf dem Sofa gesichert, aber K1 hat ebenfalls Bauchweh und möchte sich auch hinlegen. Die pädagogische Fachkraft wendet sich K2 zu, das auf seinen Schmerzen wie auch auf seinem Sofaplatz beharrt. F1 entgegnet ihm (Abb. 9-3):

F1: L_{Oh}=aber weißt Du was K2, ähm ich finde, guck mal Dir gehts eigentlich wieder gut, Du hast keine Bauchschmerzen so wie K1, #03:16:15#

K2: Ich=hab=Bauchschmerzen. #03:16:17#

F1: Ich glaube das ist auch ein bisschen (.) inzwischen Theater bei Dir, da haben wir nämlich mit der Mama und dem Papa bei Dir drüber gesprochen, (.) ich möchte

- dass ähm wenn Du jetzt hier schon drauf bleibst, dass Du auch wirklich für die Platz machst die hier ganz doll Bauchweh haben, (.) OK? #03:16:28#
- K2: °I=hab=auch ganz doll Bauchweh.° ((weinerlich, geht in kurzes Aufschluchzen über)) #03:16:29#
- F1: LWeil wir haben nur eine Couch. (1). Ja guck mal, da macht Ihr ein bisschen
- K2: L((schluchzt 2x))
- F1: Platz und dann kann die K1 noch in die Mitte, (.) Das find ich nämlich, da hat dann jeder auch mal ähm, (.) hat mal die Chance (.) sich ausruhen zu dürfen nicht immer nur die Gleichen; (.) ja? (1) Ich find das sonst ein bisschen, (1) unfair; (1) weil wir leider nur eine Couch haben. #03:16:46#

In dieser Interaktionssequenz, in der F1 K2 nicht nur dazu auffordert, K1 Platz zu machen, sondern ihm auch zumutet, seine eigene Befindlichkeit neu zu bewerten („Dir gehts eigentlich wieder gut“), kommt es gleich zweimal zu einem Tadel: Erst bezeichnet die Fachkraft das Beharren von K2 auf seinen Bauchschmerzen als „Theater“, und dann bewertet sie dessen Weigerung, auch K1 auf der „Couch“ Platz einzuräumen, als „bisschen, (1) unfair“. Mit diesen negierenden Turns werden aus den unmittelbaren Aufforderungen der Fachkraft Orientierungszumutungen gegenüber K2: Es soll nicht nur einfach Platz machen, sondern einerseits seine eigene Befindlichkeit authentisch und ehrlich einschätzen sowie andererseits auch die Rechte anderer Kinder berücksichtigen. Der Tadel kommt mithin nicht – wie das Lob in Beispiel #51 – zur Orientierungszumutung hinzu (und befördert die Nachhaltigkeit des zur Performanz gebrachten Handelns), sondern macht überhaupt erst klar, dass es nicht nur um ein einmaliges Handeln geht, sondern um eine Orientierung, die dem Kind hier zugemutet wird.

Im Unterschied zu einer einfachen Orientierungszumutung, in der die Kinder (im Falle der →reaktiven Erziehung) nur ermahnt werden, ein bestimmtes Handeln zu unterlassen, oder (bei der →proaktiven Erziehung) dazu aufgefordert werden, sich eine Handlungsweise zu eigen zu machen, kommt es im Tadel zu einer unmittelbaren und negativen Bewertung des monierten Handelns. Der Tadel ist damit fest an die reaktive Erziehung gebunden, wie wir sie auch im folgenden Beispiel finden, das wir in diesem Buch schon des Öfteren herangezogen haben (siehe insbesondere Kapitel 2):

#1: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:00:35

Die Kinder stehen in einer Schlange, um sich, z. T. mithilfe der Fachkraft, die neben einem Tischchen hockt, Tee einzuschenken. K47 hat sich gerade selbst eingeschenkt, dann aber die Tasse auf den Kopf gestellt, wo sie umkippt und ein Teil des Getränks auf die Hose von F18 verschüttet wird. Nach einem ersten Ausruf des Erstaunens von F18 entfaltet sich folgende Interaktion:

K47: Ich wollt den Becher bloß auf den Kopf setzen damit () #00:34
 F18: └ Macht man das?
#00:36
 Grp: **Nein** #00:40
 F18: Was ist denn da passiert, weil Du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?
 K49: Runtergefallen #00:45
 F18: Genau (1) und ich hab gar keine Wechselhose mit (2) oh o::h #00:48
 K49: Oh oh,
 K53: Oh oh,
 F18: Deswegen machen wir sowas auch nicht; # 00:51
 K?: °()°
 K?: └ Oh oh,
 K?: └ Oh oh,

In dieser komplexen Interaktionssequenz konstituiert sich die Orientierungszumutung einerseits aus den Begründungen, die die Fachkraft dafür gibt, warum das Handeln von K47 falsch gewesen sei; diese Begründungen laufen darauf hinaus, dass es gilt, auch die unbeabsichtigten Folgen des eigenen Handelns zu antizipieren und das Handeln entsprechend zu modifizieren (siehe Kapitel 10). Dieser Orientierungszumutung wird durch den Tadel jedoch noch eine besondere Schärfe verliehen. Dabei wird der Tadel nicht expliziert, sondern zur Performanz gebracht, indem die Fachkraft „oh o::h“ sagt. Dadurch, dass mehrere Kinder mit einem „oh oh,“ einstimmen, führen sie die ohnehin schon begonnene →Ko-Erziehung fort. Der Tadel wird also kollektiv. Allerdings zielt die Orientierungszumutung der Fachkraft nicht allein auf K47; vielmehr spricht sie von „wir“, mithin wird K47 in dieser Pars-pro-toto-Erziehung (siehe Kapitel 8) auch stellvertretend für die anderen Kinder erzogen, die ebenfalls die Folgen ihres Handelns antizipieren sollen.⁵⁹

Orientierungszumutungen ohne verstärkende Momente

Weder die Ankündigung von negativen Sanktionen noch positive Sanktionen, Lob oder Tadel (als symbolische Sanktionen) spielen im Alltag der von uns untersuchten Kindertagesstätten eine große Rolle. Obwohl es häufig zu erzieherischen Orientierungszumutungen gegenüber den Kindern kommt, sind diese in nur wenigen Fällen mit entsprechenden Sanktionen oder deren Ankündigung unterlegt.

59 Unsere empirischen Befunde zu Lob und Tadel machen besonders deutlich, dass die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern insgesamt, also über Lob und Tadel hinaus, auch Anerkennungstheoretisch interpretiert werden könnten (siehe dazu Ricken et al., 2023).

Auch wenn wir in den vorangegangenen Kapiteln viele solcher erzieherischen Interaktionen, die auf den ersten Blick nicht sanktionsbewehrt erscheinen, untersucht haben, möchten wir auf zwei weitere empirische Beispiele kurz eingehen. Das erste Beispiel folgt unmittelbar auf die in #1 analysierte Sequenz:

#56: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:52

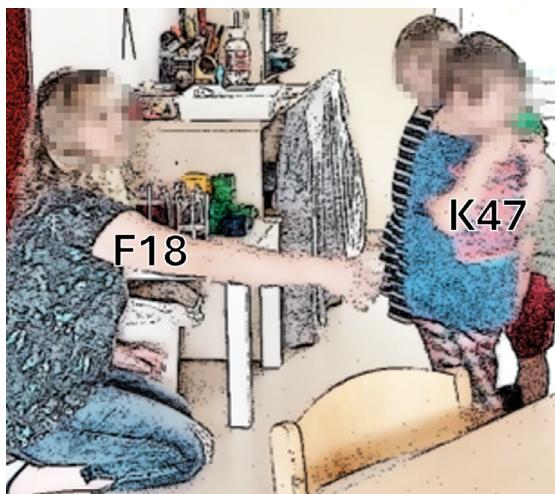


Abbildung 9-4: F18 streckt sich zu K47.

Nachdem K47 für das Verschütten des Tees getadelt wurde, nimmt es seine Tasse in die Hand, wendet sich um und geht in Richtung der Tische, an denen die Kinder das Mittagessen einnehmen werden. Im Gehen führt das Kind seine Tasse an seinen Mund und trinkt. F18 streckt sich mit dem rechten Arm nach ihm aus (Abb. 9-4) und sagt: „Hör bitte auf, wir trinken erst am Platz (1) K47“. Daraufhin hört K47 sofort auf zu trinken und hält die Tasse wieder auf Bauchhöhe.

Auf den selbstinitiierten Turn von K47 hin (Trinken beim Gehen) reagiert die Fachkraft mit einem →retrograd negierenden Turn, der zugleich →initiiierend und →inhibierend ist. Sie formuliert dabei in generalisierender Weise, so dass deutlich wird, dass nicht nur ein einmaliges Handeln von K47 verlangt ist, sondern es um eine situationsübergreifende Orientierung geht, deren Übernahme die Fachkraft anmahnt. Das Kind korrigiert – in einem fremdinitiierten Turn – sofort sein Handeln. Die erzieherische Interaktion funktioniert hier also auch ohne die Androhung einer Sanktion und ohne einen Tadel, wobei zu bedenken ist, dass K47 schon zuvor – in einer anderen Angelegenheit – von der Fachkraft getadelt worden war (Beispiel #1).

Aber auch in Interaktionssequenzen, die nicht zuvor schon von Lob und Tadel oder anderen positiven oder negativen Sanktionen geprägt worden sind, finden sich Orientierungszumutungen, auf die die Kinder unmittelbar mit

erwartungskonformem Handeln reagieren. Das folgende Beispiel ist nur eines von vielen:

#57: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 3, 00:44:13

F2 erkundigt sich, wem denn der verlassene Teller auf dem Frühstückstisch gehöre, und wird auf K20 hingewiesen. Sie schickt ein Kind, um K20 in den Raum zurückzuholen (siehe hierzu Beispiel #21, Kapitel 4). Als K20 zurückkommt, sagt sie zu ihm: „Räumst Du noch Deinen Teller ab?“ Daraufhin räumt K20 sofort seinen Teller weg.

Auf den initiiierenden Turn von F2 folgt unmittelbar der fremdinitiierte Turn von K20. Dieser erkennt die Fachkraft als jemanden an, die ihm Orientierungen zumuten darf – wobei der Orientierungscharakter in der Aufforderung von F2 darin deutlich wird, dass sie auf eine ohnehin bestehende Erwartung („noch“) rekurriert. Sanktionen finden sich hingegen – auch im Vorlauf dieser Interaktion – nicht; sie werden auch nicht angekündigt.

Zwischenfazit

Bevor wir der Frage nachgehen, wie es dazu kommt, dass Orientierungszumutungen durch die pädagogischen Fachkräfte selbst dann auf Resonanz bei den Kindern stoßen, wenn sie nicht explizit mit Sanktionen oder ihrer Ankündigung bewehrt sind, möchten wir unsere empirischen Befunde rekapitulieren.

Negative Sanktionen werden im von uns videografierten Alltag der Kindertagesstätten bisweilen angedroht, im Regelfall aber nicht realisiert. Auch wenn wir nicht in Abrede stellen wollen, dass pädagogische Fachkräfte durchaus Kinder für ihr Fehlverhalten bestrafen, wie dies etwa Jung (2009, S. 65) herausarbeitet,⁶⁰ wird in unseren empirischen Analysen evident, dass bereits die Androhung von negativen Sanktionen dazu führt, dass die Kinder entsprechend der zugemuteten Orientierungen handeln. Positive Sanktionen, d. h. Belohnungen, werden von den pädagogischen Fachkräften nicht nur angekündigt, sondern, sobald die Kinder entsprechend der zugemuteten Orientierungen handeln, auch gewährt. Es dokumentiert sich in den von uns untersuchten Interaktionen, dass hierbei nicht die Übernahme der Orientierung selbst belohnt wird – denn hierzu müssten

60 Jung sieht die negative Sanktion vor allem in ihrer Funktion für die Aufrechterhaltung der Ordnung, also weniger im Zuge von spezifischen erzieherischen Orientierungszumutungen: „Die Beendigung des Spiels der Kinder und das Aufräumen ist eine der am häufigsten verwendeten Sanktionen, durch welche gleichsam die Wiederherstellung lokaler und materialer Ordnungen zur Aufgabe der Kinder gemacht wird. Anlässe dafür sind häufig eine hohe Lautstärke, Streit der Kinder untereinander oder aber ein unsachgemäßer und zerstörerischer Umgang mit den dargebotenen Animations- und Spielmaterialien“ (Jung, 2009, S. 65).

die Fachkräfte abwarten, ob die Kinder das gewünschte Handeln habituierten –, sondern ein kindliches Handeln, das den von den Fachkräften zugemuteten →Orientierungsschemata entspricht. Selbiges gilt auch für die symbolischen Ausprägungen von Sanktionen: Das Lob erstreckt sich auf solche Handlungsvollzüge, die den Erwartungen der Fachkräfte entsprechen, ohne dass empirisch evident wäre, dass sie bereits in Orientierungen verankert sind. Während das Lob über einfache Bewertungen ausgedrückt wird („super“), also die spezifische Bedeutung des kindlichen Handelns nicht noch einmal eigens aufgreift, widmet sich der Tadel explizit dem Problem, das durch erwartungswidriges Handeln auftritt, sei es, dass es als „unfair“ bezeichnet oder in seinen negativen Auswirkungen für andere Menschen („oh oh“) betont wird. Wie aber kommt es nun dazu, dass Erziehungsprozesse auch dann zu funktionieren scheinen, wenn den Kindern keine negativen Sanktionen angedroht oder Belohnungen in Aussicht gestellt werden und wenn sie weder Lob noch Tadel hören?

Wie wir schon eingangs dieses Kapitels angemerkt haben, betont auch Hunsold (2019, S. 119), dass Sanktionen „subtil angedeutet und/oder wortlos bleiben“ können, ohne hiermit den Erfolg des Erziehungsprozesses zu gefährden. Mit Luhmann lässt sich an dieser Stelle argumentieren, dass ohnehin nicht in jeder Situation neu austariert werden kann, wer von beiden Interaktionspartner*innen der*die mächtigere ist. Vielmehr gibt es hierfür „Substitute“ wie z. B. „Hierarchien, die eine asymmetrische Machtverteilung postulieren. Man nimmt an, daß ein Vorgesetzter mehr Macht hat als ein Untergebener“ (Luhmann, 2012, S. 17). Eine solche Asymmetrie finden wir auch in der Kindertagesstätte, wo und soweit sich dort eine asymmetrische Rollenbeziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern (siehe dazu Dehnavi, 2022) sozialisatorisch etabliert hat: In fast allen von uns rekonstruierten Interaktionsvollzügen, also auch dort, wo die Kinder den Erwartungen der pädagogischen Fachkräfte zuwiderhandeln, steht für erstere außer Frage, dass letztere sie erziehen und belehren dürfen.⁶¹

Während Luhmann offensichtlich eher an formale Hierarchien denkt, wie sie in bürokratischen Organisationen zu finden sind, gehen wir davon aus, dass die formalen Regeln der Organisation Kindertagesstätte zumindest den Kindern nicht derart präsent sind, dass hier die formale Seite der Organisation in den Vordergrund rücken würde. Viel wichtiger sind die praktischen Erfahrungen, die die Kinder und Fachkräfte miteinander machen und die – in der Begrifflichkeit von Luhmann – eine „Systemgeschichte“ konstituieren. Wir sprechen hier vom habituierten Interaktionsraum und seinem Gedächtnis, in dem alle signifikanten miteinander gemachten Erfahrungen derjenigen, die

61 Wir kennzeichnen dies in der Benennung der entsprechenden Interaktionsmodi dadurch, dass wir sie als „aufwärtskomplementär“ bzw. „abwärtskomplementär“ charakterisieren.

ihm angehören, eingelagert sind (siehe insbesondere Kapitel 5 und 6). Hinsichtlich der Sanktionen geht es dabei um „Fälle erfolgreicher Durchsetzung in Konfliktlagen, die erinnert, normalisiert, als Erwartungen generalisiert werden“ (Luhmann, 2012, S. 17).⁶²

Insofern die Interaktionen in Kindertagesstätten weniger durch die formale Seite der Rollenasymmetrie denn durch die informellen Erfahrungen geprägt werden, die Kinder und Fachkräfte miteinander machen (Dehnavi, 2022), möchten wir an dieser Stelle die Bedeutung der →Sozialisation für den Erfolg auch von solchen Erziehungsprozessen, die scheinbar ohne Sanktion(sandrohung)en auskommen, betonen (siehe auch Kapitel 6).⁶³ Wenn sich hier Erfahrungen reproduzieren, in denen Kinder die Fachkräfte als erziehungsberechtigt wahrnehmen und die Fachkräfte die Kinder als erziehungsbedürftig behandeln, etabliert sich eine machtvoll habituierte asymmetrische Rollenbeziehung. Auch Nentwig-Gesemann und Nicolai (2014, S. 68) sprechen davon, dass dieses „Arbeitsbündnis in Bezug auf Macht, Wissen und Können asymmetrisch ist“.

Mit Ausnahme der Arbeitsgruppe um Iris Nentwig-Gesemann, die Macht dort am Werk sieht, wo Fachkräfte Kinder über die jeweilige Situation und ihr spezifisches Handeln hinaus als Person degradieren oder auch aufwerten,⁶⁴ hat sich die Elementar-, Kleinkind- bzw. Frühpädagogik mit Fragen der Macht bislang allerdings kaum beschäftigt. In den einschlägigen Studien sind Machtanalysen ebenso randständig wie Untersuchungen zu Sanktionen. Dass es ein Machtgefälle zwischen Fachkräften und Kindern gibt, wird offensichtlich als selbstverständlich vorausgesetzt. Ausführlichere Erörterungen von Macht in

62 Ohnehin dürften die Kinder auf der Basis ihrer Erfahrungen, gerade in der Familie, erwarten, dass Erwachsene sich mit ihren Orientierungszumutungen durchsetzen.

63 Zu Recht spricht Hunold – angelehnt an Bourdieus Machtbegriff – von der „Sozialisationsmacht“ (Hunold, 2019, S. 106 und passim), wenngleich Hunold diesen Begriff nur auf die sozialisatorischen Voraussetzungen bezieht, die dem Eintritt in Organisationen zeitlich vorausgehen und zukünftige Mitglieder dazu motivieren, die dort zu gewahrenden Orientierungszumutungen hinzunehmen.

64 Bei Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018, S. 142) heißt es etwa: „Das adressierte Kind wird zum Beispiel nicht nur situativ für ein Verhalten getadelt oder gelobt, sondern insgesamt als abweichend degradiert oder gradiert.“ Zudem komme es in machtsstrukturierten Interaktionen zur „Eliminierung von Metakommunikation“, sodass auch „Rahmeninkongruenzen verdeckt bleiben“. Diese Argumentation geht erkennbar in eine andere Richtung als unsere Überlegungen zu Sanktion und Macht in erzieherischen Interaktionen, werden in den von uns untersuchten Erziehungsprozessen doch Rahmeninkongruenzen, d. h. Unterschiede zwischen den von Kindern an den Tag gelegten Orientierungen und den von den Fachkräften erwarteten Orientierungen, offen thematisiert. Eine genauere Diskussion zu Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen unseren Überlegungen zu Macht in Erziehungsprozessen und zu der später dann auch für die Professionalisierungsforschung (Bohnsack, 2020) wichtig gewordenen Unterscheidung von Macht und Willkür (siehe auch Rothe, 2022) steht aber noch aus.

Kindertagesstätten finden sich lediglich in Bezug auf die Ausgrenzung von Minderheitensprachen (Weichselbaum, 2022) und dort, wo – im Sinne eines „demokratischen“ bzw. „partizipativen“ Ansatzes – versucht wird, die Ohnmacht der Kinder zumindest partiell zu reduzieren (siehe etwa Eberlein et al., 2021). Weniger die Interaktionsbeziehungen innerhalb von Kindertagesstätten als die Frage, wie sich in ihnen *gesamtgesellschaftliche* Macht reproduziert, thematisieren hingegen solche Untersuchungen, die mit einem umfassenden, durch Foucault inspirierten Machtbegriff arbeiten (Knoll, 2016).

Wir haben uns – im Unterschied zu einem derart umfassenden Machtbegriff – in unseren Analysen auf die „Sanktionsmacht“ (Luhmann, 2012, S. 117; Hunold, 2019, S. 110) der pädagogischen Fachkräfte und die auf Erfahrungen der asymmetrischen Rollenbeziehung beruhende sozialisatorisch verbürgte Macht in habituierten Interaktionsräumen konzentriert, die dafür Sorge tragen, dass erzieherische Orientierungszumutungen nicht nur dann bei den Kindern auf Resonanz stoßen, wenn sie sanktionsbewehrt sind, sondern auch ohne explizite Erwähnung solcher Sanktionsmöglichkeiten funktionieren. Wie schon in Bezug auf die (Gruppen-)Öffentlichkeit und Nachhaltigkeit von Erziehungsprozessen wird auch hier evident, dass sich Erziehung nicht in den von uns unmittelbar videografierten einzelnen Interaktionen erschöpft. Vielmehr vollziehen sich diese Erziehungsprozesse in ihrer Einbettung in den Alltag der Kindertagesstätte und erlangen ihre Wirksamkeit durch ihre Verankerung in den habituierten Interaktionsraum der jeweiligen Kitagruppe.

Literatur

- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Opladen: utb.
- Dehnavi, M. (2022). Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (3), 372–385.
- Eberlein, N., Durand, J. & Birnbacher, L. (2021). *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht: Eine rekonstruktive Studie zu Erwachsenen in quasi-totalen Wohnorganisationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jung, P. (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder: Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Wiesbaden: VS.
- Knoll, M. (2016). *Das Kind im Mittelpunkt: Elementarpädagogische Bezugnahmen auf gesellschaftliche Kontexte*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2012). *Macht*. Konstanz & München: UVK.
- Maywald, J. (2019). Beschämen, festhalten, anschreien ... *Kindergarten heute*, 9, 20–24.

- Moberly, D. A., Waddle, J. L. & Duff, R. E. (2005). The use of rewards and punishment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25 (4), 359–366.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45–72). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2024). Erziehung. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 170–178). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2022). Pädagogisches Strafen und Schweigen: Entstehung und Effekte des Straf-Tabus in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und schulischer Praxis. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98 (3), 288–304.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Rothe, A. (2022). Die ‚Autonomie‘ des Kindes in den kollektiven Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Aspekte ihrer Professionalität. In Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 336–362). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomsen, S. (2025). Pädagogische Grundmodi – Überlegungen zu einem Grundbegriff am Beispiel pädagogischer Interaktionen in der Kindertagesstätte. Erscheint in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Schneider, H. (2020). Warum der Time-out eine bedenkliche Methode ist. *KiTa BW*, 9, 210–213.
- Weichselbaum, M. (2022). „Dann rede ich mit ihr heimlich auf Türkisch“ – Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, N. Thoma & D. Pokitsch (Hrsg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 323–345). Wiesbaden: Springer VS.

10 Zwischen Einsicht und Sanktionsvermeidung

„Weder Strafen noch Belohnungen bewirken moralische Einsichten oder Selbsterkenntnis, denn beide setzen auf Reize und motivieren dazu, auf Reize zu reagieren.“ Mit diesen Worten fasst Georg Breidenstein (2025, S. 59) Friedrich Schleiermachers Bedenken gegenüber →Sanktionen zusammen, gelten sie diesem doch als Hindernis für die Einsicht der Kinder in die Sinnhaftigkeit dessen, was man ihnen als, wie wir dies nennen, →Orientierungsschemata zumutet. Die Frage, ob Sanktionen Einsicht verhindern, wird mithin in der Erziehungswissenschaft seit langem diskutiert (siehe auch Winkler, 2007). Die Einsicht der Zu-Erziehenden aber gilt vielen Pädagog*innen nicht nur als Ziel der →Erziehung, sondern auch als Bedingung, ohne die man gar nicht von Erziehung sprechen könne. Folgt man etwa Klaus Mollenhauer, der dezidiert mit den „Intentionen des Educandus“ (1972, S. 15) rechnet, kann Erziehung nur funktionieren, wenn sie auf Einsicht zielt: „Der Sinn von Handlungszusammenhängen muß dem Educandus einsichtig gemacht werden. Tradition wird nie nur ‚andressiert‘, sondern immer auch argumentativ vermittelt. Der Educandus soll sich am etablierten gesellschaftlichen Sinnzusammenhang beteiligen können.“ (1972, S. 31)

Erziehung erscheint hier als ein Prozess der wechselseitigen kommunikativen Verständigung über Perspektiven, Werte etc. Selbst wenn wir nicht bestreiten wollen, dass es in Erziehungsprozessen zu einer solchen, Einsicht fördernden Verständigung kommen *kann*, halten wir diese Qualifizierung des Erziehungsbegriffs doch für hoch normativ. Auch der Gegensatz, der bei Schleiermacher und anderen zwischen Sanktionen und Einsicht aufgemacht wird, speist sich aus dieser normativen Aufladung des Erziehungsbegriffs.

Wir wollen demgegenüber in diesem Kapitel der Frage, welche Rolle Einsicht in Erziehungsprozessen spielt, zunächst nachgehen, indem wir empirisch rekonstruieren, wie in einschlägigen Interaktionsprozessen Bedingungen der Möglichkeit von Einsicht geschaffen werden. Wie wir zeigen werden, geschieht dies nicht nur dadurch, dass die pädagogischen Fachkräfte Orientierungszumutungen argumentativ begründen. Bisweilen werden solche Gründe auch dialogisch, d. h. zusammen mit den Kindern, entwickelt. Dass es aber zudem Erziehungsprozesse gibt, in denen solche Appelle an die Einsicht der Kinder gänzlich fehlen, führt uns dann abschließend erneut zu der Frage, wie und wann Einsicht überhaupt entstehen und im Erziehungsprozess bedeutsam werden kann. Da wir aufgrund unseres Forschungsdesigns die mögliche Einsicht der Kinder selbst nicht empirisch erhoben haben, beschränken wir diese abschließenden Überlegungen auf eine grundlagentheoretische Diskussion. Unter Rückgriff auf

den Sozialpragmatismus (siehe auch schon die Kapitel 2, 5 und 6) werden wir begründen, warum es – im Unterschied zur o. g. Diskussion – nicht sinnvoll ist, Einsicht zur unabdingbaren Bedingung von Erziehung zu erklären; in der zu entwickelnden theoretischen Perspektive wird aber die Bedeutung von Einsicht nicht einfach negiert. Vielmehr zeigen wir, dass Kinder selbst dann ein Einsehen haben können, wenn sie zunächst mit Sanktionen dazu gebracht wurden, sich die zugemuteten →Orientierungen zu eigen zu machen.

Argumentativ begründete Erziehung

Die Einsicht in die Güte der zugemuteten Orientierungen wird den Kindern ermöglicht, wenn die pädagogischen Fachkräfte ihren Orientierungszumutungen eine argumentative Begründung anfügen. Im folgenden Beispiel, das in Kapitel 7 bereits ausführlich interpretiert wurde, bringen die Kinder Stühle von einem Raum in den anderen. Im Rahmen →reaktiver Erziehung ermahnt eine Fachkraft ein Kind nicht nur, seinen Stuhl anders zu halten, sondern begründet dies auch:

#38: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 8, 00:00:00

K51, das zu Beginn der Aufnahme durch den Türrahmen geht und seinen Blick nach vorne Richtung Raum zwei gerichtet hat, hält seinen Stuhl an der Lehne und am Sitz fest, so dass die Füße nach unten zeigen. F8 fordert K32 auf, seinen Stuhl anders zu halten: „nich so nach vorne wenn Ihr anstoß damit (.) tut Ihr Euch das direkt in den Bauch rein“. Daraufhin dreht K51 seinen Kopf zu F8, blickt auf die Hände von K32, dreht sich wieder zurück und geht weiter und tritt aus der Kameraperspektive heraus.

Ginge es hier nur darum, die Stühle richtig zu halten, würde sich die Intervention der Fachkraft darauf beschränken, K32 eine Fähigkeit beizubringen – es ginge also um →Lehre. Indes: Durch ihre argumentative Begründung erhält der Interaktionsbeitrag von F8 einen erzieherischen Aspekt, wird K32 doch nun ermöglicht, den hinter der Aufforderung liegenden Sinn zu begreifen: Es geht darum, andere Kinder nicht beim Tragen des Stuhles zu gefährden. Dieses Antizipieren der Folgen eigenen Handelns, das im Hintergrund dieser Orientierungszumutung steht, wird allerdings selbst nicht expliziert, sondern ist in der argumentativen Begründung nur impliziert.

Auch in Beispiel #28 (siehe Kapitel 5) kommt die Orientierungszumutung erst dadurch zur Entfaltung, dass die pädagogische Fachkraft dem Kind erläutert, worin die Gründe für die erzieherische Intervention liegen:

#28: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 5, 00:52:00

K13, das gerade noch eine Weintraube zupft und ins Schälchen legt, führt seine linke Hand zum Mund (ob es an der Hand nuckelt oder eine Weintraube in den Mund steckt, lässt sich nicht erkennen). Diese Handlung wird nun aber von F2 gesehen, die zu ihm sagt: „Jetzt gehst Du bitte auch die Hände waschen, weil wenn Du die in den Mund nimmst, (1) ist es ungünstig die anzufassen“. F2 geht dabei auf K13 zu, zupft an seiner Schulter, fasst es von hinten beidseitig mit den Händen an die Schultern und schiebt es in Richtung Tür. K13 geht daraufhin ins Bad.

Schon zuvor hatte die Fachkraft ein anderes Kind, das beim Decken des Frühstückstischs helfen wollte, zunächst zum Händewaschen geschickt. Wenn sie nun K13, da dieses seine Hände an den Mund geführt hat, ebenfalls zur Hygiene ermahnt, so begründet sie dies abgekürzt damit, dass dies „ungünstig“ sei, wobei nicht expliziert wird, dass es der Gesundheit derjenigen abträglich sein könnte, die am Frühstück teilnehmen werden. Die argumentative Begründung, wiewohl angedeutet, ist hier also verkürzt.

Während in den obigen Beispielen die Orientierungszumutung im Rahmen reaktiver Erziehung argumentativ begründet wurde, geschieht dies im folgenden Fall innerhalb →proaktiver Erziehung:

#58: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 03:43:23



Abbildung 10-1: F10 beugt sich zu K68 hinunter.

Die Kinder haben gerade Mittag gegessen, zwei Kinder sitzen noch am Tisch, die anderen Kinder räumen ihre Teller ab. Ein drittes Kind, K68, hat sich von seinem Platz erhoben, hält seinen Teller in der linken und eine Schale in der rechten Hand. Es schickt sich an, diese zum Servicewagen zu bringen. Auf seinem Weg beugt sich F10 zu ihm hinunter und K68 stoppt (Abb. 10-1). F10 sagt zu ihm: „Tu mir nen Gefallen,

beim nächsten Mal nimmst Du einfach ganz wenig ne,“ woraufhin K68 mit „Ja“ antwortet und F10 ergänzt: „damit wir nicht so viel wegschmeißen müssen danke.“ K68 geht weiter und F10 richtet sich wieder auf.

Zwar problematisiert die pädagogische Fachkraft hier das bisherige Handeln von K68, das sich – aus ihrer Sicht – zu viel Essen aufgetan hat. Doch richtet sich die Zumutung auf die Zukunft, in der K68 „ganz wenig“ Essen nehmen solle. Eigentlich wird damit zunächst nur eine spezifische Handlung für die Zukunft zugemutet. Zur →proaktiven Rumpferziehung wird dies, wenn F10 ihre Intervention durch eine argumentative Begründung ergänzt, mit der sie auf die Folgen des Handelns von K68 hinweist: Aus dem Essen wird Abfall, was es zu vermeiden gelte. Damit wird die spezifische Handlung zu einer Orientierung abstrahiert: Man nehme nur so viel Essen, wie man sinnvoll zu sich nehmen kann, und vermeide auf diese Weise Verschwendung.

Mit den argumentativen Begründungen, die den Kindern im Zuge von Orientierungszumutungen gegeben werden, legitimieren die pädagogischen Fachkräfte nicht nur das, was sie von den Kindern erwarten. Sie ermöglichen ihnen zugleich, den hinter der zugemuteten Handlung liegenden abstrakten Sinn zu erfassen, und schaffen damit die Bedingung der Möglichkeit von Einsicht. Verbunden hiermit ist in den genannten Fällen aber auch eine Abstrahierungsleistung. Denn es geht in diesen Erziehungsprozessen nicht darum, sich nur bestimmte Handlungen so sehr zu eigen zu machen, dass sie habituiert werden. Vielmehr zielen sie (implizit) darauf, über diese konkreten Handlungen und Handlungsweisen hinaus jene übergreifenden Orientierungen, die von den pädagogischen Fachkräften offenbar als wichtig erachtet werden, aufzubauen und diese – im Sinne eines kommunikativen Wissens – zu begründen. Wie in allen drei empirischen Beispielen evident wird, steht im Hintergrund der jeweiligen Ermahnungen das zugemutete Orientierungsschema, mögliche negative Folgen des eigenen Handelns für sich und andere zu antizipieren und entsprechend das eigene Handeln zu korrigieren.

Dort, wo die argumentative Begründung lediglich an die Orientierungszumutung angefügt wird, ohne dass es hierzu zu einer weiterführenden Interaktion und Kommunikation mit den Kindern kommt, können die pädagogischen Fachkräfte allerdings nicht sicherstellen, dass die Kinder diese Begründung auch verstanden haben. Es gibt aber auch →Interaktionssequenzen, in denen die Orientierungszumutungen mitsamt ihrer argumentativen Begründung im Dialog zwischen den Kindern und den pädagogischen Fachkräften entwickelt werden, sodass die Kinder nicht nur an der Abstrahierung der erwarteten spezifischen Handlungen zu übergreifenden Orientierungen teilhaben, sondern die Fachkräfte auch überschauen können, ob die Kinder das ihnen Zugemutete angemessen interpretieren. Diese dialogische Form findet sich sowohl bei proaktiver als auch bei reaktiver Erziehung.

Dialogisch-proaktive Erziehung

In der folgenden Interaktionssequenz haben sich die Kinder, zusammen mit einer pädagogischen Fachkraft, in einem Flur vor einer Tür, die nach draußen führt, versammelt. Die Gruppe spricht über einen bevorstehenden Ausflug:

#59: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 10, 00:00:14



Abbildung 10-2: F6 und die Kinder stehen vor der Außentüre.

Die Kinder stehen, bereits fertig angezogen, mit dem Gesicht in Richtung der Tür und der pädagogischen Fachkraft, die sich, ebenfalls schon mit einer dicken Jacke bestückt, neben die Außentüre gestellt hat und auf die Kinder hinunterblickt. F6 beginnt den Dialog damit, dass sie darauf hinweist, dass sie ein „ganzes Stück“ werden laufen müssen, und fragt dann: „**Wie** (1) laufen wir denn;“. Ihre Frage läuft aber zunächst ins Leere, weil es Kinder gibt, die noch nicht wissen, wohin der Ausflug überhaupt führen wird. Das folgende Transkript setzt dort ein, wo F6 nochmal das Ziel des Ausflugs expliziert. Auf ihre anschließenden Fragen hin melden sich Kinder, denen sie dann mit einem Fingerzeig bedeutet zu sprechen (Abb. 10-2).

F6: ‐Wir wollen mal dort gucken gehen wo die Biber die Bäume abgeknabbert haben #00:00:18#

K43: ‐Da dürfen wir nicht im Wasser gehen #00:00:20#

F6: ‐Wir dürf- müssen dort ganz vorsichtig sein? wenn dort sind, Ihr habt recht, da kann man nämlich ins Wasser rutschen? (.) also, ((Tür schließt)) tun wir uns richtig? (3) oder was machen wa?

K38: ‐Frau F6?!

K49: anfassen. #00:00:33#

F6: wir bleiben #00:00:35#

K49: ‐zusammen #00:00:35#

F6: es wird sich angefasst; wir bleiben zusammen; und es wird nicht? (.)#00:00:37#
K49: geschubst. #00:00:38#
F6: nicht geschubst. #00:00:40#

Die pädagogische Fachkraft verweist hier nicht nur auf die Länge des Weges, sondern schickt sich auch an zu thematisieren, auf welche Weise dieser Weg zu bewältigen ist („Wie (1) laufen wir denn;“). Sie bereitet damit proaktive Erziehung vor, geht es doch nicht nur um die Vermittlung von Wissen (etwa zur Länge der Strecke), sondern darum, wie die Kinder ihr Wissen handlungspraktisch umsetzen und wie sie sich dabei orientieren sollen. Nachdem F6 mit ihrem Verweis auf die „Biber“ geklärt hat, wohin der Ausflug geht, antwortet K43 auf die ursprüngliche Frage der Fachkraft. In diesem zugleich →fremdinitiitierten und →konstatierenden Turn dokumentiert sich die Bereitschaft von K43, sich auf die von der Fachkraft angebahnte Erziehung einzulassen, indem das Kind selbst eine Orientierungszumutung formuliert, die für den Ausflug wichtig sei. Zugleich dokumentiert sich hierin, dass K43 bereits so weit erzogen (oder sozialisiert) ist, dass es das Orientierungsschema zumindest selbständig formulieren kann (was ja noch nicht heißt, dass es eine entsprechende Orientierung habituiert hätte). F6 greift dies in einem →übernehmenden Turn auf, indem sie nun die Kinder zur Vorsicht am Wasser ermahnt und vor den dortigen Gefahren, auf die ja schon K43 hingewiesen hat, warnt. Dies unterstreicht sie durch ermahnende Bewegungen ihrer rechten Hand. Dabei generalisiert sie die von K43 formulierte Orientierungszumutung inhaltlich: Man müsse „ganz vorsichtig sein“. Zugleich schließt sie sich in den Kreis derjenigen, die „vorsichtig“ sein müssen, ein, macht sich also zum Primus inter Pares. Dann aber, als ihr Turn zu Ende geht und initiiierend wird, adressiert sie die Kinder direkt, und zwar nicht nur durch die Prosodie ihrer Stimme („richtich?“), sondern auch durch ihre Bewegungen: In der hier folgenden Pause von drei Sekunden bewegt sie ihre Hände mehrfach auf und ab, so als wollte sie die Kinder in Gang bringen, sie also zum Reden motivieren. Allerdings übernimmt zu diesem Zeitpunkt, zu dem sie ja noch niemanden explizit aufgefordert hat, niemand den Turn. Erst bei ihrem zweiten Versuch, als sie eine konkrete Frage stellt (initiiierender Turn), wird dies von den Kindern als Frage erkannt und darauf entsprechend reagiert.

K49 greift die Frage von F6 auf und antwortet einsilbig „anfassen.“ Es formuliert hiermit eine spezifizierte Orientierungszumutung, wobei diese erst durch den vorangegangenen initiiierenden Turn von F6 wie auch durch deren folgenden →validierenden Turn (ihr Nicken) zur Orientierungszumutung wird. Dieses Muster führen die beiden nun weiter: F6 formuliert den ersten Teil der nächsten Orientierungszumutung, diesmal aber nicht in einer expliziten Frage, sondern nur in einem konstatierenden Turn, den K49 aufgreift und damit erst zu einer Orientierungszumutung macht: Sie sollen „zusammen“-bleiben. F6 wiederholt diese beiden Orientierungszumutungen nun erneut, um dann eine dritte in Form

einer Frage in den Raum zu stellen; auch hier übernimmt K49 wieder den Turn – diesmal allerdings durch eine Frage initiiert – und setzt die Orientierungszumutung fort: Es wird nicht „geschubst“, was F6 zunächst mit einem Nicken quittiert (validierender Turn) und dann nochmal bestätigend reformuliert. F6 unterstreicht ihre jeweiligen Äußerungen durch auf- und abfahrende Bewegungen der rechten Hand. Insofern die Fachkraft hier keine situativen Handlungsanweisungen gibt, sondern situationsübergreifende Vorsichtsmaßnahmen formuliert bzw. formulieren lässt, von denen sie erwartet, dass die Kinder sie bereits kennen, geht es hier um Orientierungsschemata, die sie den Kindern zumutet.

Wir haben es bis hierhin mit einer dialogisch-proaktiven Erziehung zu tun, in der die pädagogische Fachkraft, sich im Sinne der →Erziehung ad omnibus (Kapitel 8) an alle richtend, die Orientierungszumutungen, die sie K49 ausformulieren lässt, nur jeweils bestätigend reformuliert. Auffällig ist hier, dass K49 so weit in diese dialogisch-proaktive Erziehung eingebunden wird, dass einer seiner Turns nicht mehr initiiert werden muss, sondern schon durch die einfache konditionelle Relevanz – also allein aufgrund dessen, das F6s Beitrag eine Turnübernahme seitens des Kindes nicht nur möglich, sondern auch erwartbar macht (siehe Schegloff, 1968, S. 1083) – angeschoben wird. Diese dialogisch-proaktive Erziehung weitet F6 dann auch auf die anderen Kinder aus, die sie nunmehr in den Blick nimmt.

Um Einsicht geht es hier in zweierlei Hinsicht: Erstens prüft die pädagogische Fachkraft mit ihren Fragen, ob die Kinder die Vorsichtsmaßnahmen kennen. Diejenigen, die auf ihre Fragen antworten, zeigen damit, dass sie den Sinn der zugemuteten Orientierung nicht nur kennen, sondern auch befürworten. So werden K43 und K49 zu Ko-Erziehenden, die zugleich deutlich machen, dass es möglich ist, das zugemutete Orientierungsschema zu übernehmen. Zweitens begründet die pädagogische Fachkraft auch die Orientierungszumutung, indem sie auf die Gefahr hinweist, die drohen würde, würde man nicht diese Vorsichtsmaßnahmen treffen: „da kann man nämlich ins Wasser rutschen?“. Diese Begründung hilft den Kindern, die einzelnen von ihnen erwarteten Handlungen zu generalisieren und weitere Handlungsweisen, die der zugemuteten Orientierung entsprechen, zu benennen, etwa, dass nicht „geschubst“ werden dürfe.

Auch in dem nächsten Beispiel, das wir bereits in Kapitel 7 behandelt haben, paart sich der Appell an die Einsicht mit der Vermittlung von Wissen. Es geht darum, wie man eine Kerze anzündet:

#41: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 2, 01:45:50

Die Kinder haben sich zum Morgenkreis versammelt und sitzen, zusammen mit F16 und F17, auf Bänken um ein viereckiges Tischchen herum. F17 fragt: „Wollt Ihr noch eine Kerze anzünden?“, woraufhin mehrere Kinder „Ja::“ rufen. F17 entgegnet ihnen: „Was braucht Ihr dafür, was müssen wir beachten?“ Ein Kind sagt „Wasser“, woraufhin K78 losgeht, um einen Eimer Wasser zu besorgen. Die Kinder unterhalten sich auch

über andere Dinge. Dann spricht ein Kind davon, dass es sich verbrennen könne. F17 wiederholt „Dann verbrennst Du Dich“ und fügt hinzu: „Ja das muss man gut üben ne,“. Das Kind wiederum meint hierzu: „Darum muss ich das erstmal lernen“. F17 greift dies auf und sagt: „Das muss man lernen, genau, das haben ja K78, K82 und K? im Feuerprojekt gelernt.“ Kurze Zeit später richtet sie sich an K82: „K82, wolltest Du noch was sagen worauf wir achten müssen?“ K82 antwortet leicht fragend „Haa:::re zur Seite:::,“, was F17 reformuliert. Wenig später, K78 ist mit einem Eimer Wasser zurückgekommen und steht am Tisch, rekapituliert F17: „Wir haben (.) dass wir die Haare zur Seite machen müssen, die Ärmel dass die oben sind wir haben ja kurze an heute, (1) ähm wir ham Wasser, noch was?“ Die Kinder kommen nun darauf, dass die Fenster geschlossen sein müssen und dass man Streichhölzer sowie eine Kerze benötigt. F17 holt Kerze und Streichhölzer, jemand macht einen Teil des Lichts aus und F17 ermahnt die Kinder: „Wir bleiben alle sitzen, wir rennen jetzt nicht herum wenn die Kerze an ist ja?“ Dann zündet K78 die Kerze, die auf dem Tischchen steht, mit einem Streichholz an. Nachdem es das Streichholz ausgepustet und in den Wassereimer geschmissen hat, lobt es F17: „Jawoll, gut, den Eimer am besten wieder unter den Tisch, die Streichhölzer gibst Du mir“.

Proaktiv erzieht F17 hier die Kinder dazu, beim Anzünden einer Kerze wachsam zu sein. Warum diese Vorsicht nötig ist, entfaltet sie im Dialog mit einem Kind, das auf die Gefahr hinweist, sich zu ‚verbrennen‘. Diese Begründung der proaktiven Erziehung wird dann durch eine Reihe von Hinweisen, worauf man achten müsse, untermauert (so z. B., dass man einen „Eimer Wasser“ bereitstellen solle und nicht herumrennen dürfe).

Die beiden Beispiele für eine dialogisch-proaktive Erziehung entfalten sich zwischen der Abstrahierung der von den pädagogischen Fachkräften erwarteten Handlungen zu Orientierungen einerseits und der Vermittlung von Wissen, das auf konkretes Handeln bezogen ist, andererseits. Wenn die Fachkräfte, im Dialog mit den Kindern, auf diese Weise die Bedingungen der Möglichkeit von Einsicht schaffen, so geht es dabei offensichtlich nicht allein um abstrakte Begründungen, sondern um den Bezug der Begründungen zu einem (vorgängigen) praktischen Wissen. Einsicht ist, als deren Rationalisierung, gewissermaßen an eine Praxis geknüpft – wir werden hierauf noch weiter unten eingehen.

Dialogisch-reaktive Erziehung

Auch dort, wo die pädagogischen Fachkräfte retrospektiv das Handeln der Kinder problematisieren und sie nicht nur dazu auffordern, es zu unterlassen, sondern auch ein erwartungskonformes Handeln an den Tag zu legen, sprechen sie mit den Kindern über die Hintergründe dieser Orientierungszumutungen. Selbst in dem – bereits mehrfach herangezogenen – Beispiel der Teeschlange, in dem ein

Kind, das sich gerade Tee eingeschenkt hat, dann die Tasse auf den Kopf stellte, wobei sie umkippte und die Hose der neben ihm knienden Fachkraft durchnässte, gelingt es dieser Fachkraft in ihrem intuitiven Handeln, an die Einsicht der Kinder zu appellieren:

#1: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:33

Nachdem K47 seinen Tee auf die Hose von F18 geschüttet hat, sagt es: „Ich wollt den Becher bloß auf den Kopf setzen damit ()“. Daraufhin entgegnet F18: „Macht man das?“ Daraufhin antwortet die Gruppe: „**Nein**“. F18 fragt: „Was ist denn da passiert, weil Du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?“. K49 antwortet: „Runtergefallen“. Daraufhin konstatiert F18: „Genau (1) und ich hab gar keine Wechselhose mit (2) Oh o::h“. Nachdem zwei Kinder in das „Oh oh“ eingestimmt haben, ergänzt sie: „Deswegen machen wir sowas auch nicht;“.

In einer Art sokratischem Kurzgespräch, das sich zwischen der Fachkraft und den Kindern entwickelt, problematisiert F18 nur knapp das Handeln von K47, um dann schnell den Blick auf die Folgen dieses Handelns zu richten. Dies formuliert sie – ähnlich wie wir dies schon in den vorangegangenen Beispielen #41 und #59 gesehen haben – in Form von Fragen. Auch wenn K49 nur knapp diese Folgen nennt („Runtergefallen“), bietet dies F18 die Gelegenheit, die Folgen weiter auszubuchstabieren. Dass hierbei zwei Kinder in den Laut des Bedauerns einstimmen, führt dazu, dass die Begründung, die die Fachkraft für ihre Orientierungszumutung angeführt hat, nun nicht mehr nur von ihr, sondern auch von den Kindern verbürgt wird. Mit diesem Appell an die Einsicht der Kinder wird zugleich das zugemutete Orientierungsschema vom simplen ‚Man stellt seine Tasse nicht auf den Kopf‘ hin zur Antizipation der Folgen eigenen Handelns für andere generalisiert.

Eine ähnliche Generalisierungs- und Abstraktionsleistung findet sich auch im folgenden Beispiel, in dem sich die pädagogische Fachkraft – auch weil sie im Unterschied zum obigen Beispiel von unmittelbarem Handlungsdruck befreit ist – viel Zeit nimmt, um die Kinder über die Begründung des von ihr zugemuteten Orientierungsschemas argumentativ aufzuklären. Dieser Dialog schließt unmittelbar an eine Interaktionssequenz an, die wir bereits in Kapitel 7 (Beispiel #39) behandelt haben: Als K20 und K17, die nicht rechtzeitig zum Morgenkreis erschienen waren, schließlich von einem dritten Kind geholt wurden, bekommen sie von der pädagogischen Fachkraft eine ‚Standpauke‘. F1 erfragt u. a. das Alter beider Kinder (die beide drei Jahre alt sind) und erarbeitet mit allen Kindern gemeinsam, dass der „Muckiraum“, in dem sich die beiden Kinder aufgehalten hatten, erst Kindern ab fünf Jahren offensteht. Das Gespräch endet aber nicht an dieser Stelle, sondern geht weiter:

#60: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 01:39:41

- F1: Und warum dürfen nur äh die älteren Kinder runter, (.) wer kann das ma::l (.)
K2: LJa,
das- #01:39:46#
- F1: erklären? K2? #01:39:47#
- K2: Das- weil weil die kann- die könn:n da noch nicht au:fräu:men. (1) #01:39:53#
- F1: Aber nich nur-, äh hauptsächlich, #01:39:55#
- K2: LUnd weil, und die und- ((atmet stöhnend aus)) und
di- die halten sich da auch nich an die Regeln. #01:40:00# (1)
- F1: Ja und hauptsächlich, weil einfach ähm noch viel passieren kann wenn die Kinder jünger sind und wir nicht immer runterkommen; (.) gerade weil wir äh die Kinder allein lassen, (1) müssen sie älter sein, (.) ne? #01:40:12#
- K5: Lweil d- (1) (hm:::): ja weil sonst- können sie sich
die ganze Zeit weh tun. #01:40:15#
- F1: Ja::; und dann sind wir nicht da, ne? (1) #01:40:18#
- K5: Und sonst müssen die Erzieher immer, (.) runterkommen. #01:40:23#
- F1: Und können wir immer runterkommen? #01:40:25#
- K25: Nein. #01:40:26#
- K5: LNei:n. #01:40:26#
- Kdiv.: LNei:n. #01:40:26#
- Kdiv.: LNei:::n. #01:40:27#
- F1: LUnd warum nicht? #01:40:28#
- K5: Wei::; (1) sonst sind die Kinder (1) alleine. #01:40:33#
- F1: Sonst sind die Kinder hier ganz oft alleine weil, (.) F2 ist nämlich ganz oft in der Vorschule, (.) ne? (.) oder auch mal (1) in der Lernwerkstatt. Und ähm (.) einer
- K5: L°Lernwerkstatt.°
- F1: von uns ist manchmal einkaufen, (.) und dann sind hier zwei Erzieher oder manchmal sogar einer, (1) der kann sich ja nicht aufteilen; ne? (.) in zwei oder drei. #01:40:51# (1)
- K5: Hm; da @muss er sich durchschneiden@. ((lächelnd gesprochen)) #01:40:54#
- F1: Wir wollen ja auf Euch alle aufpassen, ne, K20? (2)

Die Interaktionssequenz schlägt sich – wie dies so häufig der Fall ist – nur zum Teil in diesem Transkript nieder und umfasst auch nonverbale Elemente, welche in der Interpretation zu berücksichtigen sind: Noch bevor F1 ihre Frage fertig formulieren kann, setzt K2 – fremdinitiiert, sich aber zunächst nicht an die implizite Regel des Meldens haltend – zu einer Erklärung an („Ja, das-“). Das Kind unterbricht sich dann aber selbst wieder, als K5 und K23 sich melden, und lässt, vermutlich durch die Turns der beiden anderen Kinder angeregt, ebenfalls seinen Arm in die Höhe schnellen. Sobald F1 ihren Satz beendet hat, ruft sie K2 auf. Dessen Antwort, dass die Jüngeren „noch nicht au:fräu:men“ könnten, widerspricht F1 zwar nicht grundsätzlich, macht durch ein Kopfschütteln und

ihr „[a]ber nicht nur“ jedoch deutlich, dass dies nicht im Vordergrund stehe. In diesem Moment bietet sich K5 durch ein Melden an, doch die Fachkraft greift dies nicht auf, sondern setzt dazu an, den „hauptsächlich[en]“ Beweggrund zu benennen, was sie aber zunächst nicht weiter ausführen kann, da K2 ihr ins Wort fällt und sagt, dass die Jünger „die Regeln“ nicht befolgten. F1 validiert dies, nennt dann aber den bereits zuvor angekündigten „hauptsächlich[en]“ Grund, warum die Jünger im Bewegungsraum nicht ohne Betreuung sein dürfen, nämlich: die hohe Gefahr von Unvorhersehbarem, wie etwa Unfällen. Darin, dass die Fachkraft die Äußerung von K2 gleichwohl nicht zurückweist, dokumentiert sich, wie sehr sie an dieser Stelle an einer dialogischen Entfaltung der Gründe für das ursprünglich zugemutete Orientierungsschema orientiert ist.

Während F1 spricht, meldet sich K5 wieder und wird dann von der Fachkraft (nonverbal) drangenommen. K5 ergänzt nun F1s Aussage, indem es auf die Verletzungsgefahr hinweist. Diese Argumentation wird von der Fachkraft validiert und weiter ausgeführt, indem sie auf das Fehlen von Fachkräften im „Muckiraum“ hinweist. Im Dialog mit K5 und einigen anderen Kindern spinnt sie dieses Argument fort: Die Fachkräfte können keine Aufsicht in diesem Raum leisten, wenn sie nicht ihre Betreuungspflichten in der Kitagruppe vernachlässigen wollen. Insbesondere K5 macht deutlich, dass es diese Argumentation nicht nur kennt, sondern sich auch zu eigen macht, indem es die Lage der Fachkräfte ironisiert: dann „@muss er sich durchschneiden@“.

Wir haben es in dieser Interaktionssequenz mit einer anderen Verbindung von Orientierungszumutung und argumentativer Begründung zu tun als in den vorangegangenen Beispielen. Während dort die argumentative Begründung dazu geführt hatte, dass aus der Zumutung einer recht spezifischen Handlungsweise ein abstrakteres Orientierungsschema wurde (z. B. auf die Folgen des eigenen Tuns für andere Menschen zu achten), arbeitet die pädagogische Fachkraft, zusammen mit den Kindern, in Beispiel #60 heraus, welche *organisatorischen* Gründe dagegensprechen, dass Kinder unter fünf Jahren in den Bewegungsraum gehen. Eine solche argumentative Begründung leistet gerade keine Abstrahierung des zugemuteten Orientierungsschemas, sondern impliziert eigentlich zwei unterschiedliche Orientierungsschemata, die hier den Kindern anverwandelt werden: Erstens das in ihrem Geltungsanspruch auf die Organisation der Kindertagesstätte beschränkte, spezifische Orientierungsschema, unter fünf Jahren nicht den Bewegungsraum aufzusuchen, zweitens das völlig abstrakte Orientierungsschema, die Regeln der Kindertagesstätte einzuhalten, da diese nicht willkürlich, sondern wohl begründet sind. Beide Orientierungszumutungen sollen die Kinder auch in ihrer Genese verstehen.

Es finden sich in den von uns untersuchten Interaktionssequenzen also zwei in ihrer Funktion voneinander unterscheidbare argumentative Begründungen für erzieherische Orientierungszumutungen: Vornehmlich verweisen die pädagogischen Fachkräfte, zusammen mit ko-erziehenden Kindern, auf einen

Sinnzusammenhang, der unabhängig von der Organisation der Kindertagesstätte vorliegt und so verallgemeinerungsfähig ist, dass die Kinder die ihnen zugemutete spezifische Handlung vor dem Hintergrund einer übergreifenden, allerdings selbst gar nicht explizierten Maxime (etwa: die Folgen eigenen Handelns für andere Menschen zu antizipieren) zu einem Orientierungsschema abstrahieren können. (Wir werden am Ende dieses Kapitels noch darauf eingehen, was dies impliziert.) Zweitens gibt es argumentative Begründungen (wie in Beispiel #60), die umgekehrt den Geltungsbereich der Handlungszumutung auf die Kindertagesstätte begrenzen, zugleich aber den Kindern zumuten, sich an den organisatorischen Regeln der Kindertagesstätte zu orientieren und deren Zustandekommen zu verstehen. Auch hier gehen, wenngleich ohne, dass eine Abstraktionsleistung verlangt wird, das unmittelbar geforderte Handeln und die dahinterstehende Orientierungszumutung miteinander einher.

Begründungslose Erziehung

Wie schon in den vorangegangenen Kapiteln deutlich geworden ist, beinhalten nicht alle erzieherischen Interaktionen eine argumentative Begründung, gleich ob diese nur durch die pädagogische Fachkraft verbalisiert oder dialogisch entwickelt werden würde. Es finden sich in unserem empirischen Material oftmals auch Orientierungszumutungen, die nicht eigens argumentativ untermauert werden.

Im folgenden Fall, der bereits in Kapitel 9 thematisiert wurde, dürfte dies damit zusammenhängen, dass die pädagogische Fachkraft den Kindern schon kurz zuvor mit ihrer argumentativen Begründung geholfen hat, aus der unmittelbaren Zumutung einer spezifischen Handlung ein Orientierungsschema zu abstrahieren, das ihnen zugemutet wird: Die Teetasse auf den Kopf zu stellen, impliziert, dass man nicht antizipiert hat, welche Folgen dies für andere Menschen haben könnte. Dass die Fachkraft den Kindern eben dies ins Gedächtnis ruft („Was ist denn da passiert, weil Du jetzt die Tasse auf den Kopf stellen wolltest?“; Beispiel #1, siehe oben), bildet den Hintergrund für die folgende Orientierungszumutung:

#56: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:52

Nachdem es für das Verschütten des Tees getadelt wurde, nimmt K47 seine Tasse in die Hand, wendet sich um und geht in Richtung der Tische, an denen die Kinder das Mittagessen einnehmen werden. Im Gehen führt K47 seine Tasse an seinen Mund und trinkt. F18 sagt: „Hör bitte auf, wir trinken erst am Platz (1) K47“. Daraufhin hört K47 sofort auf zu trinken und hält die Tasse wieder auf Bauchhöhe.

Ebenso wenig wie diese Orientierungszumutung sanktionsbewehrt ist, so fehlt hier auch eine Erläuterung der argumentativen Gründe, die hinter der Orientierungszumutung stehen. Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Interaktion

(s. o.) könnte K47 gleichwohl die ihm zugemutete Handlung, die durch das „wir“ bereits in ihrem Geltungsbereich generalisiert ist, mit dem Sinn versehen, auf diese Weise dafür Sorge zu tragen, dass der Tee nicht (etwa auf andere Kinder) verschüttet wird.

Eine argumentative Begründung muss allerdings nicht im Vorlauf der Orientierungszumutung bereits virulent geworden sein. Wir finden auch eine Reihe von Interaktionssequenzen, in denen die Kinder zu etwas aufgefordert werden, ohne dass sie hierfür eine Begründung mittel- oder unmittelbar erhalten. Das folgende Beispiel vollzieht sich am Frühstückstisch:

#30: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 3, 00:44:56



Abbildung 10-3: F2 blickt zu K26.

F2 sitzt mit K15 und K26 am Tisch, die beiden Kinder frühstücken. F2 spricht kurz mit K1, das zwischen den Tischen und der Küchenzeile steht. Dann blickt F2 zu K26, vor dem eine Brotbox liegt (Abb. 10-3), und spricht es, das ebenfalls seinen Blick auf F2 richtet, an: „K26, nimmst Du Dir bitte noch einen Teller zum Frühstück?“ K26 blickt beim Wort „Teller“ auf eben deren Stapel in der Mitte des Tisches und antwortet sofort mit „Ja.“ Dann steht es gemächlich von seinem Hocker auf, kniet auf einem anderen Hocker und beugt sich über den Tisch, um an die Teller heran zu gelangen. Schließlich nimmt es sich einen Teller vom Stapel und kehrt mit ihm an seinen Platz zurück.

In Kapitel 5 hatten wir u. a. anhand dieser Interaktionssequenz die Prozessstruktur der →involvierend-reaktiven Erziehung herausgearbeitet. Bei der erneuten Interpretation dieses Beispiels fällt nun auf, dass weder die pädagogische Fachkraft K26 eine Begründung für ihre Orientierungszumutung anbietet noch K26 eine ebensolche verlangt. Der Orientierungscharakter des Zugemuteten wird lediglich dadurch evident, dass die Fachkraft auf eine übersituative Erwartung verweist. Denn indem sie von „noch“ spricht, impliziert F2 eine Erwartung, die

schon vor dieser Situation bestanden hat und sie auch überdauern wird. Wie diese erwartete Handlung aber zu abstrahieren ist, oder ob es darum geht, hiermit einfach nur sich an den Regeln der Kindertagesstätte zu orientieren, bleibt offen. Ganz ähnlich sieht das auch im nächsten Beispiel aus, in dem sich gleich drei Orientierungszumutungen aneinanderreihen:

#61: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 03:10:43



Abbildung 10-4: F11 beobachtet K72 beim Klettern.

K72 und K63 klettern immer wieder über die Lehne des Sofas auf die Sitzfläche des Sofas und klettern dann über die dem Fenster zugewandte Lehne auf das Fensterbrett, von wo aus sie sich auf den Boden heruntergleiten lassen. Dann kommt F13 in den Raum und fordert alle Kinder auf, ihre Hände zu waschen und sich an den Tisch zu setzen, da das Essen gleich beginne. Kurze Zeit später kommt F11 dazu und fordert die Kinder auf, auch die Mützen abzusetzen – beim Essen sollen, wie sie sagt, grundsätzlich keine Mützen getragen werden. Nachdem F13 und K63 in Richtung Raum 1 gegangen sind, klettert K72 noch einmal vom Fensterbrett über die Lehne auf das Sofa, auf das es sich plumpsen lässt. F11 schaut ihm zu (Abb. 10-4) und sagt dann: „Das ist eigentlich ein Sofa, mein lieber Freund. Da wird bitte nicht drauf herumgetobt“. Währenddessen hat sich K72 bereits vom Sofa hinabrutschen lassen, wobei F11 es an den Schultern fasst. Es geht dann in Richtung Raum 1, gefolgt von F11.

Die beiden Kinder werden nicht nur dazu ermahnt, sich vor dem Essen die Hände zu waschen, sondern sollen auch ihre Schirmmützen absetzen. Dies wird nicht eigens begründet, sondern nur mit einer generalisierten Regel unterlegt, sodass klar wird, dass es hier nicht um einmalige Handlungszumutungen geht. Obgleich F11 und F13 eine ganze Weile lang Zeuginnen davon werden, wie K63 und K72 auf dem Sofa herumtoben, thematisiert F11 dies erst am Ende dieser Sequenz: Sie mutet K72 zu, prinzipiell nicht auf dem Sofa zu ‚toben‘. Auch dies begründet sie nicht weiter, sondern erwartet von dem Kind einfach nur, dass es sich an diese Regel hält.

Erziehung kann, so lässt sich resümieren, also auch begründungslos erfolgen; dennoch führt sie, zumindest in der jeweiligen Situation, zum Ziel. Bevor wir darüber nachdenken, was dieser Unterschied zwischen argumentativ begründeten und begründungsfreien Orientierungszumutungen handlungs- und erziehungstheoretisch bedeutet, möchten wir zunächst nochmal die empirischen Ergebnisse dieses Kapitels zusammenfassen.

Zwischenfazit und ein theoretischer Ausblick

Im Zuge von Erziehungsprozessen werden, dies haben wir in diesem Kapitel gezeigt, nicht nur Orientierungen zugemutet, sondern bisweilen diese Zumutungen auch argumentativ begründet. Dabei lässt sich zwischen solchen argumentativen Begründungen, die von den pädagogischen Fachkräften an die Orientierungszumutung angefügt werden, einerseits, und dialogisch entwickelten Begründungen, in die die Kinder – teilweise als Ko-Erziehende – eingebunden werden, andererseits unterscheiden. Gemeinsam ist beiden Formen der argumentativen Begründung, dass mit ihnen situativ zugemutete Handlungen bisweilen überhaupt erst zu Orientierungsschemata abstrahiert werden. Die argumentative Begründung ermöglicht es den Kindern also oftmals erst, die hinter der Zumutung stehende allgemeine Erwartung an ihre Orientierungen zu erkennen.

Wir haben allerdings gezeigt, dass nicht alle erzieherischen Orientierungszumutungen von argumentativen Begründungen begleitet werden, sondern Erziehung bisweilen auch ohne letztere stattfindet. Dies rückt wichtige Fragen ins Zentrum der handlungs- und erziehungstheoretischen Aufmerksamkeit: Wenn man Erziehung als sanktionsbewehrte und nachhaltige Zumutung von Orientierungen definiert, welche Bedeutung hat dann die Existenz oder das Fehlen von argumentativen Begründungen? Worum geht es überhaupt, wenn an die Einsicht der Kinder appelliert wird? Wir wollen diesen Fragen nachgehen, indem wir auf den – schon in den Kapiteln 2, 5 und 6 geltend gemachten – Sozialpragmatismus zurückgreifen und auf bereits eingeführte Begriffe aus der Dokumentarischen Methode beziehen.

Der von uns in Anschlag gebrachte praxeologisch untermauerte Erziehungsbegriff (Nohl, 2024) sieht nicht von ungefähr davon ab, explizite Intentionen der Erziehenden als Prämisse von Erziehung zu betrachten. Wenn man hier überhaupt von Intentionen sprechen will, so liegen diese nicht immer in Reflexionen expliziert vor, sondern können ohne Weiteres auch habituiert, also in Gewohnheiten verankert sein, oder aber im Zuge des spontanen Handelns von Erziehenden entstehen (Nohl, 2018). Unsere empirischen Untersuchungen geben deutliche Hinweise auf diese habituellen und spontanen Aspekte des erzieherischen Handelns pädagogischer Fachkräfte. Man denke nur an das erzieherische Handeln in Beispiel #1, in dem die pädagogische Fachkraft im Bruchteil einer Sekunde vom Erstaunen über ihre durchnässte Hose zu einer Orientierungszumutung ‚umschaltete‘.

Erziehung als die sanktionsbewehrte und nachhaltige Zumutung von Orientierungen zu definieren, impliziert indes auch, auf Seiten der Zu-Erziehenden spezifische Intentionen, insbesondere Einsicht, nicht als Bedingung für einen gelingenden Erziehungsprozess vorauszusetzen. Ein Erziehungsprozess wird vielmehr schon dort vollendet, wo die Zu-Erziehenden sich die ihnen zugemuteten Handlungsweisen, die in Form von Orientierungsschemata an sie adressiert werden, so zu eigen machen, dass sie habituiert, mithin zu Orientierungen werden, selbst wenn sie dies nicht in Form von Einsicht o. ä. explizieren (können).

Dies heißt nun aber nicht, dass die expliziten Intentionen und Reflexionen der Kinder im Erziehungsprozess keine Bedeutung erlangen können. Wie wir in diesem Kapitel herausgearbeitet haben, finden sich durchaus Interaktionssequenzen, in denen nicht nur die pädagogischen Fachkräfte mithilfe argumentativer Begründungen an die Einsicht der Kinder appellieren, sondern auch solche, in denen sie zusammen mit den Kindern diese Einsichten generieren. Ja, mehr noch, dort, wo den Kindern nicht nur eine spezifische Handlungsweise zugemutet wird, sondern ihnen durch die argumentative Begründung Gelegenheit gegeben wird, diese Handlungsweise zu abstrahieren, können übergreifende Orientierungsschemata (etwa, die Folgen eigenen Handelns für andere Menschen zu antizipieren) entstehen und von den Kindern explizit reflektiert werden. Ohne dass wir dies empirisch hätten herausarbeiten können (denn hierfür wäre eine Längsschnittuntersuchung nötig), ist eine ähnliche Abstrahierung allerdings auch dann möglich, wenn Kindern eine Reihe sehr ähnlicher, aber eben doch unterschiedlicher Handlungsweisen, die einem gemeinsamen – implizit bleibenden – übergreifenden Orientierungsschema zuzuordnen sind, zugemutet wird, ohne dass hierfür argumentative Begründungen durch die pädagogischen Fachkräfte gegeben werden.

Indem solche argumentativen Begründungen für zugemutete Orientierungsschemata in die Interaktion eingeflochten werden, wird den Kindern zudem implizit zu verstehen gegeben, dass Handlungen (und damit auch

die Orientierungszumutungen durch die Fachkräfte) mit Rechtfertigungen verbunden werden können oder sogar müssen. Da eben dies – also die Verknüpfung von zugemuteten Orientierungen mit ihrer Rechtfertigung – selbst weder Gegenstand der Orientierungszumutung ist noch eigens reflektiert wird, haben wir es in dieser Hinsicht mit Sozialisation zu tun.

Erziehungstheorien, die vornehmlich auf die Reflexionsfähigkeit und die tatsächlich stattfindende Reflexion der Zu-Erziehenden zielen – etwa im Sinne von Mündigkeit (Adorno, 2019, S. 133–147) oder von argumentativer Verständigung (Mollenhauer, 1972) –, können Orientierungszumutungen, auf die die Zu-Erziehenden auf einer Ebene unterhalb expliziter Reflexionen reagieren, nicht fassen bzw. müssen sie qua definitionem aus ihrem Erziehungsbegriff ausklammern. Solchen Erziehungstheorien unterliegt ein handlungstheoretischer Ansatz, der Handeln stets als Folge von expliziten Reflexionen und mit ihnen einhergehenden Handlungsentwürfen sieht, der also Handeln im Wesentlichen als abhängig von expliziten Reflexionen postuliert. Denn dann, und nur dann macht es Sinn, die reflexive, explizite Einsicht der Zu-Erziehenden zum Kriterium erfolgreicher Erziehungsprozesse zu machen.

Es muss – aus einer durch den Sozialpragmatismus fundierten Handlungstheorie heraus (Joas, 1996; Nohl, 2006) – jedoch infrage gestellt werden, ob Handeln allein auf der Basis reflexiv verfügbarer Ziele und Zwecke erfolgen kann, für deren Erreichung dann nur noch die Frage nach den Mitteln zu klären wäre. Unter Verweis auf den Pädagogen und Philosophen John Dewey, den Zeitgenossen und Freund George Herbert Meads (siehe Kapitel 5), kritisiert Hans Joas ein solch zweckrationales Handlungsmodell. Dewey gehe es, so Joas (1996, S. 227), um eine „reziproke Beziehung zwischen Handlungszielen und Handlungsmitteln“, wobei erstere „meist relativ unbestimmt“ sind und „erst durch die Entscheidung über zu verwendende Mittel spezifiziert“ oder sogar neu entdeckt werden: „Indem wir erkennen, daß uns bestimmte Mittel zur Verfügung stehen, stoßen wir erst auf Ziele, die uns vorher gar nicht zu Bewußtsein kamen“ (1996, S. 227).

So sehr dies für die Erziehenden gelten mag (Nohl, 2018), so sehr schlägt sich dies auch bei den Zu-Erziehenden nieder. In der Situation der Orientierungszumutung mögen die Kinder zunächst noch, wenn sie denn überhaupt hierüber nachdenken, davon geleitet sein, der pädagogischen Fachkraft, deren Sanktionierungsfähigkeit in die →asymmetrische Rollenbeziehung eingeschrieben ist (Kapitel 9), Folge zu leisten, gleich was sie ihnen da zumutet. Doch im Zuge des hierauf erfolgenden Handelns kann sich dieser ‚Zweck‘ durchaus ändern; aus dem Handeln und den Möglichkeiten, die dieses eröffnet, können neue Handlungsziele und Einsichten entstehen, die zuvor von der Fachkraft vielleicht gar nicht kommuniziert wurden. Was Dewey in Bezug auf die Pädagog*innen schreibt, gilt – da er es handlungstheoretisch

generalisierend formuliert – ebenso für diejenigen, denen Orientierungen zugemutet werden:

„The aim as it first emerges is a mere tentative sketch. The act of striving to realize it tests its worth. If it suffices to direct activity successfully, nothing more is required, since its whole function is to set a mark in advance; and at times a mere hint may suffice. But usually – at least in complicated situations – acting upon it brings to light conditions which had been overlooked. This calls for revision of the original aim; it has to be added to and subtracted from.“ (Dewey, 2008, S. 111)

Diese Überlegungen, die Dewey in „Democracy and Education“ seinen Leser*innen – unter ihnen viele Pädagog*innen – normativ ans Herz legt, lassen sich auch analytisch fassen: Das Setzen von Zielen (Einsichten) ist keine abgeschlossene, frühe Phase des Handlungsprozesses, sondern als tentativer Vorgang in das Handeln eingewoben. Dies heißt, dass auch dort, wo die pädagogischen Fachkräfte ihre Orientierungszumutungen argumentativ begründen, am Beginn des hieran anschließenden kindlichen Handelns nicht eine feste Einsicht steht, deren Zielsetzung dann nur noch im Handeln praktisch umgesetzt werden muss. Vielmehr entstehen jene Motive und Ziele, die in der Erziehungswissenschaft bisweilen als ‚Einsicht‘ begriffen werden, u. U. erst im Zuge des entsprechenden kindlichen Handelns.

Die Erziehungswissenschaft selbst rechnet durchaus damit, dass die Zuerziehenden nicht von vornherein die ihnen zugemuteten Orientierungen akzeptieren, dass sie also nicht sofort ‚Einsicht‘ zeigen. Herbart referierend schreibt Michael Winkler hierzu:

Die Erziehung „sei daher so zu gestalten, dass der Zögling später dem zustimmen kann, was ihm als Erziehung angetan wurde – er wisse dann vielleicht, wie sie ihn von der Willkür der inneren Natur und der Heteronomie äußerer Zwecke befreie, ihn mithin zu einer bewussten Wahl und Entscheidung befähige.“ (Winkler, 2019, S. 101 f.).

Empirisch mag es diesen Fall geben, dass Menschen in ihrem späteren Leben einsehen, dass ihnen als Kind sinnvolle Orientierungen zugemutet wurden, auch wenn sie sich damals nicht mit ihnen identifizieren konnten. Es ist aber empirisch auch möglich, dass man auf seine Erziehungserfahrungen in der Kindheit blickt und das, was einem damals an Orientierungen zugemutet wurde, ablehnt. Für beide Fälle stellt sich allerdings die Frage, wie solche Prozesse der nachträglichen Sinnbildung handlungstheoretisch zu erklären sind und was sie für den Erziehungsprozess bedeuten.

Folgt man Dewey, dann können Ziele, falls das Handeln zu Beginn noch ziellos war, auch noch in seinem Zuge entstehen. Er spricht hier von „an

end which grows up within an activity“ (Dewey, 2008, S. 113). Während sich aber auch bei Dewey zur Neuentstehung von Zielen im Zuge des Handelns nur wenig Aussagekräftiges finden lässt, ist dies in der an den (Sozial-)Pragmatismus anschließenden empirisch-rekonstruktiven Forschung deutlich besser ausgearbeitet. Im Zusammenhang seiner Untersuchungen zum sog. ‚abweichenden Handeln‘ schreibt etwa Howard S. Becker, in impliziter Abgrenzung zum Modell zweckrationalen Handelns: „Instead of the deviant motives leading to the deviant behavior, it is the other way around; the deviant behavior in time produces the deviant motivation“ (Becker, 1966, S. 42). Übersetzt man dies in eine erziehungstheoretische Perspektive, dann bedeutet dies: Entscheidend ist nicht, dass die Kinder die ihnen zugemuteten Orientierungen so erfassen, dass sie zunächst entsprechende Motive, oder in der Begrifflichkeit der Dokumentarischen Methode, „Orientierungsschemata“ (Bohnsack, 1997) entfalten, die sie dann in Handlungspraktiken überführen und – als Orientierungen – habituierten (auch wenn dies empirisch durchaus der Fall sein mag). Entscheidend ist vielmehr, dass auch dort, wo die Kinder nicht von vornherein den zugemuteten Orientierungen entsprechende Orientierungsschemata übernehmen, aus den erwarteten Handlungspraktiken und deren sich wiederholender performativer Wiederaufführung heraus zu diesen Praktiken passende Motive, Orientierungsschemata bzw. Einsichten entstehen können.

Welche Einsichten hier entstehen, lässt sich, wenn es sich denn um solche postaktionalen, also erst lange nach der Orientierungszumutung auftretende explizite Reflexionen des eigenen Handelns geht, allerdings nicht von den pädagogischen Fachkräften steuern oder auch nur kontrollieren. Soweit hier Orientierungsschemata (und sich im Zuge ihres Entstehens entfaltende neue Praktiken) entstehen, die nicht den ursprünglichen Orientierungszumutungen entsprechen, und es insofern zu einer praktischen oder theoretischen Reflexion dieser Kontingenz kommt, geht der Erziehungsprozess in einen Bildungsprozess, d. h. in die Entfaltung *eigenständiger* Orientierungen über.⁶⁵

Vor diesem Hintergrund ist zwar prinzipiell unklar, ob Erziehungsprozesse, die nicht argumentativ begründet werden, auch in Einsichten, Motive bzw.

65 Dass transformative Bildungsprozesse auf der Basis von Handlungspraktiken ihren Lauf nehmen können, die die Sich-Bildenden nicht beabsichtigt haben, sondern in die sie sich spontan hineinbegeben haben, ist das Ergebnis umfassender empirischer Rekonstruktionen, die theoretisch u. a. mit dem Pragmatismus John Deweys reflektiert wurden (siehe Nohl [2006] und Nohl et al. [2015]). Während wir es dort mit spontanen Handlungspraktiken zu tun haben, können Erziehungsprozesse, die jenseits von expliziten Einsichten seitens der Zu-Erziehenden zunächst nur auf der Ebene von zugemuteten Handlungen bleiben, einen ähnlichen Ausgangspunkt für Bildungsprozesse darstellen. Dies ist allerdings nur eine auf Extrapolation und theoretischen Überlegungen beruhende Annahme, die insbesondere empirisch ausgearbeitet werden müsste.

Orientierungsschemata münden werden, die den Orientierungszumutungen entsprechen. Dies impliziert aber nicht, dass sich bei solchen Orientierungszumutungen Erziehungsprozesse nicht vollenden. Vielmehr vollendet sich ein Erziehungsprozess auch dann, wenn nur die zugemuteten Orientierungen (als habituierte Handlungsweisen) entstehen.⁶⁶ Doch nicht immer gelingt es, Erziehungsprozesse so weit zu bringen, dass sie zu neuen Orientierungen führen. Wie wir im nächsten Kapitel diskutieren werden, können sie schon frühzeitig scheitern.

Literatur

- Adorno, T. W. (2019). *Erziehung zur Mündigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Becker, H. S. (1966). *Outsiders*. New York und London: Free Press.
- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49–61). Baltmannsweiler: Schneider.
- Breidenstein, G. (2025). *Erziehungspraktiken in der Grundschule. Unterrichtsalltag beobachten und reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and education*. In J. A. Boydston (Hrsg.), *John Dewey – The middle works, 1899–1924, Vol. 9: 1916* (S. 1–370). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München: Juventa.
- Nohl, A.-M. (2006). *Bildung und Spontaneität: Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern*. Opladen: Budrich-Verlag.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens: Eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 121–138.
- Nohl, A.-M. (2024). Erziehung. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 170–178). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M., Rosenberg, F. von, & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext: Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist* 70 (6), S. 1075–1095.
- Winkler, M. (2007). Lob der Freiheit: Wie Bernhard Bueb durch Missverständnis das Problem der Erziehung sichtbar macht. *Neue Praxis*, 4, 390–407.
- Winkler, M. (2019). Erziehung. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 99–112). Stuttgart: Metzler.

66 Und dies heißt zugleich: Wenn Kinder angesichts einer Orientierungszumutung nur das zugemutete Orientierungsschema übernehmen, ohne eine Praxis an den Tag zu legen, die als Übersetzung dieses Orientierungsschemas gelten kann, ist der Erziehungsprozess (noch) nicht vollendet.

11 Scheitern

Weil →Erziehung, wie wir sie in diesem Buch untersuchen, in Interaktionen eingebettet ist, ist sie keine Technologie, sondern immer vom Misslingen bedroht. Die Zu-Erziehenden können anders reagieren als von den Erziehenden erwartet und gewünscht, und schon läuft die Orientierungszumutung ins Leere oder wird gar konterkariert. „Erziehungspraktiken ... kennen keinerlei Erfolgsgarantie; sie sind stets hoch prekär und überaus riskant“ (Rieger-Ladich, 2014, S. 285). Obwohl gerade Erziehung hochgradig anfällig für das Scheitern ist, wird das Scheitern pädagogischer Praxis in der Erziehungswissenschaft allerdings nur wenig untersucht.

Über das Scheitern pädagogischer Praxis zu sprechen, gilt bisweilen geradezu als ein „Tabu“ (Rödel, 2022). Obgleich auch andere Wissenschaftszweige gerne über das Scheitern schweigen, scheint „das Vermeidungsverhalten ... innerhalb der Erziehungswissenschaft im deutschsprachigen Raum besonders stark ausgeprägt“ zu sein (Rieger-Ladich, 2014, S. 282). Markus Rieger-Ladich (2014) zufolge liegt diese Tabuisierung des Scheiterns auch daran, dass die Erziehungswissenschaft manchmal Schwierigkeiten hat, als distanzierte Beobachterin pädagogischer Praktiken zu agieren; wenn sie sich dann engagiert und mit normativem Impetus für eine bessere pädagogische Praxis einsetzt, kann das Verschweigen des Scheiterns funktional sein.

Da es unserer Untersuchung nicht darum geht, pädagogische Praxis zu verbessern, sondern diese aus der Distanz der videogestützten Beobachtung heraus empirisch zu rekonstruieren, widmen wir uns auch jenen →Interaktionssequenzen, in denen Erziehung scheitert. Uns geht es dabei nicht darum aufzuzeigen, dass Erziehung scheitern kann – das ist angesichts des vielbeschworenen „Technologiedefizits der Erziehung“ (Luhmann & Schorr, 1979) ein Gemeinplatz –, sondern um die Eigenlogik des Scheiterns: Wie vollzieht sich Scheitern und – das ist vielleicht noch viel wichtiger – was passiert dann?

Eine solche empirische Untersuchung des Scheiterns von Erziehung in Kindertagesstätten steht bislang noch völlig aus. Auch in Bezug auf das Scheitern in anderen pädagogischen Kontexten haben wir nur zwei exemplarische videografiebasierte Analysen von Rödel (2019) zum Schulunterricht gefunden, auf die wir weiter unten noch kurz eingehen werden. Erhellend, wenn auch nicht empirisch, sind zudem die Analysen, die in der Bildungsphilosophie zu Schilderungen pädagogisch relevanten Scheiterns in Romanen angefertigt wurden (Koller & Rieger-Ladich, 2013).

Scheitern empirisch zu analysieren, ist indes theoretisch und methodisch durchaus voraussetzungsvoll. Bevor wir in die empirischen Rekonstruktionen einsteigen, gehen wir daher erst auf grundlagentheoretische Probleme ein, um dann methodologische Fragen zu klären.

Folgt man Sabine Reh, dann unterstellt „die Rede vom Scheitern [...] implizit einen bestimmten Begriff von Handlung bzw. Handeln, die Konzeption eines intentional handelnden Subjektes und damit die Idee prinzipieller Verfügbarkeit“ (Reh, 2013, S. 171 f.), etwa von Welt. Ganz explizit geht Rödel in seiner Definition des Scheiterns von einem solchen Modell des Handelns und der Handelnden aus: „Pädagogisches Scheitern besteht in der Nicht-Erfüllung einer erzieherischen Intention, die sich eigentlich im Handeln manifestieren sollte“ (Rödel, 2022, S. 356).

Wenn Scheitern also – sei dies implizit oder explizit – als an intentionales Handeln gebunden erscheint, stellt sich die Frage, ob bei einem nicht-intentionalistischen Erziehungsbegriff, wie wir ihn verwenden, überhaupt von Scheitern die Rede sein kann. Denn wenn wir all jene Interaktionen als erzieherisch begreifen, in denen eine pädagogische Fachkraft Kindern nachhaltig und sanktionsbewehrt →Orientierungen zumutet, dann sehen wir ja von den Intentionen der Fachkraft – die es in expliziter Form geben mag oder auch nicht – ab. Kann Erziehung, so definiert, also gar nicht scheitern?

An dieser Stelle sei daran erinnert, dass wir zwar die Intentionen der Erziehenden nicht zum Kernpunkt unserer Definition von Erziehung machen, sehr wohl aber in Rechnung stellen, dass die Erziehenden – ebenso wie die Zu-Erziehenden – Intentionen haben. Allerdings gehen wir nicht nur von expliziten Intentionen, sondern auch von solchen aus, die habituiert oder spontaner Natur sind (Nohl, 2018). Es geht hier also um eine Gerichtetheit des Handelns, die den Handelnden bewusst sein kann, aber nicht sein muss.⁶⁷ Solches Handeln lässt sich dann als gescheitert bezeichnen, wenn diese – empirisch zu rekonstruierende – Richtung, die das Handeln zunächst eingeschlagen hat, nicht weitergeführt werden kann (weil etwa die Zu-Erziehenden nicht der zugemuteten Orientierung entsprechend reagieren).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint Erziehung nicht nur anfällig für das Scheitern, sondern – insbesondere in ihrer Ausprägung als →reaktive Erziehung (Kapitel 5) – auch als Grund für ein Scheitern, und zwar der Zu-Erziehenden. Denn wenn eine pädagogische Fachkraft Kindern – mittels eines →retrograd negierenden Turns – zumutet, ihr bisheriges Handeln zu unterlassen, um auf eine neue Weise weiter zu handeln, dann führt sie das – vorläufige – Scheitern der Kinder herbei, die ja nicht gemäß der bisherigen Richtung ihres Handelns weiteragieren können. Die Kinder scheitern gewissermaßen an den erziehenden Fachkräften. Dieses Scheitern

67 Im Falle einer habituierten Gerichtetheit sprechen wir von Handlungsorientierungen.

ist aber nur ein temporäres, bauen die Kinder doch – falls die Erziehung als solche nicht scheitert – sogleich wieder ein neues Handeln auf, das das erzieherisch zugemutete →Orientierungsschema in eine Praxis übersetzt. Uns soll dieser Aspekt des Scheiterns, der für reaktive Erziehung geradezu konstitutiv ist, aber hier nicht weiter interessieren.

Wenn wir soeben von einem temporären Scheitern gesprochen haben, so greifen wir damit auf eine von Matthias Junge (2004) entwickelte Unterscheidung zurück, die in der Erziehungswissenschaft zustimmend rezipiert wurde (Koller, 2013; Reh, 2013; Rödel, 2022). Junge (2004, S. 16) schreibt hierzu:

„Scheitern ist temporäre oder dauerhafte Unverfügbarkeit, Handlungsunfähigkeit. Ist Scheitern temporär, dann ist Scheitern als ein graduelles Phänomen aufzufassen. Unterstellt wird, dass auch nach dem Scheitern noch gehandelt werden kann. Davon jedoch ist absolutes Scheitern zu unterscheiden. Dieses macht weiteres Handeln unmöglich. Im absoluten Scheitern gibt es keine Verfügungsmöglichkeiten für Handeln. Die Grenze des Handelns dringt in die Handlungsbedingungen ein und zerstört von innen die Voraussetzung für das Handeln.“

Diese Unterscheidung zwischen einem temporären, graduellen und einem absoluten Scheitern ist auch für unsere empirische Untersuchung hilfreich. Wie wir allerdings zeigen werden, sind beide Ausprägungen des Scheiterns eine Frage des Referenzpunktes. Von einem absoluten Scheitern lässt sich nur reden, wenn man das menschliche Individuum als Ausgangspunkt der Argumentation nimmt. Dann ist beispielsweise der Suizid ein absolutes Scheitern (Junge, 2004, S. 18). Der überindividuelle, gesellschaftliche Prozess aber geht weiter. Dies zeigen auch die von uns analysierten Interaktionssequenzen und geben Anlass dazu, am Ende dieses Kapitels erneut auf die Frage nach dem graduellen und absoluten Scheitern einzugehen.

Damit kommen wir nun zu methodologischen Fragen der empirischen Rekonstruktion des Scheiterns. Würde man nur ein mit expliziten Intentionen verknüpftes Handeln als des Scheiterns fähig betrachten, so ließe sich anhand von Videografien, wie wir sie für unsere empirische Untersuchung auswerten, wenig bis nichts über das Scheitern aussagen, werden doch solche Intentionen allenfalls dann deutlich, wenn sie von den Interaktionsbeteiligten unmittelbar geäußert werden. Mit einem solchen Begriff des Scheiterns wäre man also auf Erhebungsverfahren (wie das narrative Interview und die Gruppendiskussion) verwiesen, die die retrospektive Vergegenwärtigung der Akteur*innen anregen. Man wäre dann allerdings weitgehend auf die Perspektive der Akteur*innen zum Zeitpunkt der Erhebung, mit der sie auf frühere Intentionen zurückblicken, angewiesen.

Wenn man jedoch Videografien interpretiert, hat man keinen empirisch validen Zugang zu expliziten Intentionen der Handelnden. Dann muss man

den Handelnden letztlich auf der Basis des beobachteten Handelns Intentionen zuschreiben. Evident wird dies etwa in den Videografieinterpretationen, die Rödel (2019, S. 283–305) zum Chemieunterricht angestellt hat. So heißt es an einer Stelle: „Im Beispiel schwankt, so kann *unterstellt* werden, der Lehrer zwischen verschiedenen, pädagogischen Intentionen“ (ebd., S. 304; Hervorhebung von uns). Doch nicht nur bei dem Lehrer, sondern gerade auch bei zwei Schülerinnen, die ein Experiment machen sollen, arbeitet Rödel das Scheitern empirisch heraus. Wir gehen davon aus, dass Rödel hier nicht über die Intentionen der Schülerinnen und des Lehrers spekuliert, sondern – ohne dies allerdings zu explizieren oder methodisch zu reflektieren – die implizit bleibende Gerichtetheit ihrer Handlungsvollzüge herausarbeitet, die die Rede vom Scheitern rechtfertigt. Diese implizite Gerichtetheit interaktiver Handlungsvollzüge steht ohnehin im Zentrum unserer ganzen Untersuchung, in der wir ja sowohl die Abfolge und den wechselseitigen Bezug der Interaktionsbeiträge (→Turns) als auch die hierin sich dokumentierenden →Orientierungen der Interaktionspartner*innen rekonstruieren (siehe Kapitel 2).

Vor diesem Hintergrund gehen wir in diesem Kapitel auf verschiedene Formen des Scheiterns in Erziehungsprozessen ein. Zunächst beleuchten wir jenes Scheitern, das in der Folge zu →insistierend-reaktiver Erziehung führt und das wir (in Kapitel 5) bislang nur beiläufig erwähnt haben. Es gibt aber auch gescheiterte Erziehungsversuche, in denen die Interaktion gleichwohl nicht abbricht. Hier lässt sich zwischen nicht-pädagogischen Reparaturversuchen einerseits und der vorläufigen Suspensierung des →habituierten Interaktionsraums andererseits unterscheiden.

Vorläufiges Scheitern als Antezedenz insistierend-reaktiver Erziehung

Wie wir schon in Kapitel 5 aufgezeigt haben, führen nicht alle Erziehungsversuche der pädagogischen Fachkräfte dazu, dass die Kinder die ihnen zugemuteten Orientierungsschemata sogleich in eine von den Fachkräften als angemessen betrachtete Praxis übersetzen. Dies kann sehr unterschiedliche Gründe haben, die uns ohnehin nur so weit zugänglich sind, als sie sich im Handeln der Interaktionsbeteiligten dokumentieren. Im folgenden Beispiel aus der sächsischen Kindertagesstätte, das wir bereits mehrfach behandelt haben (in Kapitel 5, 8 und 9), scheint es zunächst der Unwille von K40 zu sein, den Löffel in der von F6 geforderten Weise zu halten. Doch als dann auch andere Kinder versuchen, ihm die ‚richtige‘ Haltung zu zeigen, wird deutlich, dass K40 auch das hierfür erforderliche Können fehlt:

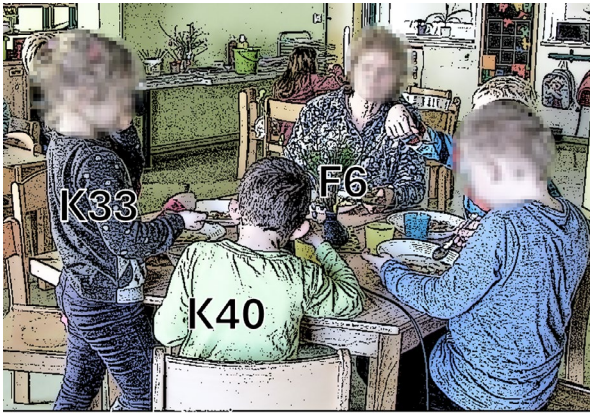


Abbildung 11-1: K33 zeigt K40 die ‚richtige‘ Löffelhaltung.

Auf die erste Aufforderung von F6 („K40 versuch mal das hier so anzufassen“) hatte K40 gar nicht reagiert. Erst nachdem sie ihm mit den später in der Schule zu erwartenden Sanktionen gedroht hatte („die lachen dich aus in der Schule“), reagierte K40, es gelang ihm aber nicht, den Löffel in der gewünschten Weise in die Hand zu nehmen. Dies ist dann auch der Ausgangspunkt für K33, K40 praktisch zu zeigen, wie es den Löffel halten solle, und zugleich zu sagen: „**K40** fass den Löffel mal so an“. Doch auch dann gelingt es K40 nicht, den Löffel entsprechend zu fassen. Nach mehreren Aufforderungen durch K33 ergreift F6 erneut das Wort: „@machs mal so wie die (K33) es sagt@“, doch auch dieser Versuch bleibt erfolglos – K40 bleibt bei seiner Löffelhaltung. F6 fordert nun K33 auf, sich neben K40 zu stellen und ihm erneut das ‚richtige‘ Halten des Löffels zu zeigen, was K33 dann auch, allerdings vergeblich, tut (Abb. 11-1).

Zunächst scheitert hier die Erziehung dadurch, dass K40 überhaupt nicht auf die Orientierungszumutungen von F6 reagiert. Nach der Sanktionsandrohung bemüht K40 sich, scheitert aber daran, das zugemutete Orientierungsschema in eine Praxis zu übersetzen, die von F6 akzeptiert wird. Die pädagogische Fachkraft insistiert jedoch, unterstützt vor allem von K33, dass K40 es weiter versuche. Doch jegliches Vormachen durch K33 bleibt ebenfalls erfolglos, was das von K40 erwünschte Handeln anbetrifft. Dass diese sich wiederholende Abfolge von Scheitern und insistierend-reaktiver Erziehung durchaus problematisch ist, könnte sich bereits in dem lachend gesprochenen Satz von F6, die auf K33s Beispiel verweist, andeuten. Wenn man nicht davon ausgeht, dass sie K40 auslacht, so lässt sich dieses Lachen, interpretiert man es als Ausdruck von Hilfslosigkeit, auch als ein Hinweis auf ein weitergehendes, umfassenderes Scheitern interpretieren, also auf ein absolutes. Wie dies zu verstehen ist und wie diese Interaktionssequenz weiterläuft, werden wir am Ende dieses Kapitels erörtern.

Auch in der folgenden, ebenfalls bereits in Kapitel 5 erörterten Folge von Interaktionssequenzen führt die insistierend-reaktive Erziehung, die auf das erste Scheitern folgt, letztlich nicht zu einem Erfolg. Wir geben zunächst die beiden betreffenden (miteinander zusammenhängenden) Beispiele (in gekürzter Fassung) wieder:

#27: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:10:00

K61 und K69 springen auf Kissen herum, die sie zuvor auf einer Decke auf dem Boden platziert haben. F10 fordert die beiden auf, vor dem Frühstück nicht zu toben: „Und es ist vorm Frühstück. Kein Toben (2) eh eh vorm Frühstück nicht bitte“. Noch während sie spricht, stürzt sich K61 auf die Kissen, die zwischen ihm und F10 liegen. F10 beugt sich zu K61 blickend noch ein Stück weiter nach unten und ergänzt: „Eh eh (.) vorm Frühstück nicht bitte.“ K61 erhebt sich vom Kissen, K69 steht ohnehin still.

#31: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 00:10:36

K61 und K69 stehen weiterhin neben der Decke, auf der die drei großen Kissen verteilt sind, auf die sie kurz zuvor gesprungen sind. F10 ist noch im Raum und spricht kurz mit K64 über einen Gegenstand, den K64 in der Hand hält. Sie sieht dann zu K69 herüber und sagt: „Mach es bitte nicht nochmal ja,“. Dann geht F10 aus Raum 2 heraus. K69 springt nun zweimal nacheinander betont leise auf die Kissen, K61 nähert sich ebenfalls der Decke und K69 streicht ihm über den Kopf. Als K69 zum dritten Mal auf die Kissen springt, macht auch K67 mit. Seinen zweiten Sprung auf die Kissen hat offenbar die Fachkraft gesehen, die den Raum wieder betreten hat. Sie sagt zu ihm: „Nicht vor dem Frühstück toben“. F10 verlässt erneut den Raum und nach einer kurzen Zeit beginnen K67 und K69, wenngleich mit Pausen zwischendurch, sich auf die Kissen zu werfen. F10 betritt erneut den Raum und ermahnt die beiden Kinder.

Ob K61 auf das Kissen stürzt, obwohl es schon wahrgenommen hat, dass F10 sie ermahnen wird, oder ob das Kind die entsprechende Bewegung bereits begonnen hatte und nicht stoppen konnte, lässt sich nicht genau erkennen. Von F10 wird dies jedenfalls mit einer Wiederholung ihrer Orientierungszumutung, „vorm Frühstück nicht“ zu toben, quittiert. Und nicht nur dies, sie antizipiert auch ein Zuwiderhandeln von K69 – und damit ein Scheitern ihrer Bemühungen –, sodass sie dieses Kind eigens ermahnt (Beispiel #31).

Auch diese Orientierungszumutung führt jedoch nicht zum Erfolg. Denn es geht bei Erziehung ja nicht darum, für den Moment das Handeln der Kinder in eine bestimmte Richtung zu lenken, sondern eine Handlungspraxis aufzubauen, die habituiert wird. Sobald sich aber F10 aus dem Raum begibt – und damit ihre sanktionierende Macht (siehe Kapitel 9) auch schwindet –, springt nun K69, und nach ihm K67, auf die Kissen. Ohne dass es angesichts dieses Scheiterns ihrer vorherigen Bemühungen zu einer Steigerung der Orientierungszumutung oder auch nur einer Thematisierung des wider besseren Wissens erwartungswidrigen

Handelns der Kinder kommen würde, ermahnt F10 sie bei ihrer Rückkehr in den Raum erneut.

Ein wichtiger Unterschied zwischen dem Berliner und dem sächsischen Beispiel ist sicherlich, dass sich bei letzterem der zunächst gezeigte Unwille mit der später auftretenden Unfähigkeit, dem zugemuteten Orientierungsschema Rechnung zu tragen, paart und somit dem Kind (K40) keine Möglichkeit eröffnet wird, erwartungsgemäß zu handeln. Der Erziehungsversuch scheitert mithin zwangsläufig, und zwar bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Drucks durch die pädagogische Fachkraft. Demgegenüber erneuert F10 (im Berliner Beispiel) den erzieherischen Druck zwar immer wieder, lässt den Kindern aber zugleich die Möglichkeit, zwischendurch nach eigenem Gutdünken gegen die Erwartungen zu verstoßen oder sich ihnen zu beugen. Es geht hier eben auch nicht darum, dass die Kinder dem Orientierungsschema gar nicht folgen würden (solange sie im Blickfeld von F10 sind, handeln sie ja dem Orientierungsschema entsprechend), sondern dass sie ganz offensichtlich die ihm angemessene Praxis nicht auf Dauer stellen.

Die Orientierungszumutung, die in der folgenden – ebenfalls bereits in Kapitel 5 diskutierten – Interaktionssequenz geäußert wird, ist abstrakter Art, auch wenn sie konkret formuliert wird. Es geht darum, dass die Kinder sich selbst überprüfen sollen, ob sie „wirklich Bauchweh haben“, ihnen wird also zugemutet, authentisch zu sein:

#63: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 03:24:49

Die Interaktionssequenz beginnt mit der Aufforderung durch F1, „dass alle Kinder die Bauchweh haben mal zu mir kommen, (.) es gibt eine Teerunde“. Daraufhin scharen sich aber nicht nur diejenigen, die vorher auf ihre Bauchschmerzen hingewiesen hatten, um sie, sondern fast alle, die im Raum sind. Daraufhin sagt F1: „Trinkt mal, (1) nee aber nur die die jetzt echt Bauchweh haben und die jetzt nicht ähm das einfach so sagen weil die anderen jetzt was zu trinken bekommen“. Keines der Kinder, die sich um F1 geschart haben, wendet sich von ihr ab, zwei, drei von ihnen betonen ihr „Bauchweh“ auch verbal. F1 wiederholt: „Nur die die jetzt wirklich Bauchweh haben.“ Doch weiterhin scharen sich die Kinder um sie und bekunden ihre Bauchschmerzen. Erneut ermahnt F1: „Nur die die jetzt wirklich richtig Bauchweh haben.“

Auch hier scheitert die erzieherische Orientierungszumutung nicht nur einmal. Im Unterschied zu den obigen Beispielen kann die pädagogische Fachkraft aber nicht einmal erkennen, welches Kind denn nun erwartungswidrig um Tee bittet, ist sie hierfür doch genau auf das angewiesen, was sie den Kindern zumutet: authentisch zu sein. Dabei wird eine genaue Überprüfung, wer nun glaubwürdig eigene Bauchschmerzen zur Geltung bringen kann, auch durch die →Erziehung ad omnibus (Kapitel 8) verhindert. F1 ist hier also in besonderem Maße auf die Kooperation jedes einzelnen Kindes angewiesen. Wie wir weiter unten zeigen

werden, findet sie aber – ebenso wie ihre Kolleg*innen in den obigen Beispielen – keinen Weg, hierbei erfolgreich zu sein.

Zumindest in den drei von uns herangezogenen Beispielen dokumentiert sich, dass die insistierend-reaktive Erziehung – als Reaktion auf das Scheitern vorangegangener Erziehungsversuche – keineswegs auf geradem Wege zum Erfolg führt. Vielmehr wechseln Scheitern und erneute insistierend-reaktive Erziehung einander ab. Da dies nicht dauerhaft so weitergehen kann, bedarf es einer Möglichkeit, aus der Sackgasse, in die sich die Interaktionspartner*innen bei diesen Schleifen von Scheitern und insistierend-reaktiver Erziehung hineinmanövriert haben, wieder herauszukommen. In der Berliner Kindertagesstätte (Beispiele #27 und #31) kommt die Interaktion zwischen F10 und den Kindern zu einem Ende, als alle zum Frühstück gerufen werden. Auf das sächsische Beispiel werden wir, wie erwähnt, noch am Ende unserer empirischen Analyse eingehen. Die Art und Weise, wie F1 und die sich um sie scharenden Kinder aus der Sackgasse des Teeangebots herauskommen, betrachten wir als einen nicht-pädagogischen Reparaturversuch.

Scheitern und nicht-pädagogische Reparaturversuche

Gerade dann, wenn die pädagogischen Fachkräfte und Kinder aus dem Scheitern nicht dadurch herauskommen, dass eine pädagogische Interaktion gelingt, liegt es nahe, auf pädagogische Ansprüche zu verzichten und die Interaktion anderweitig fortzuführen. Auf diese Weise wird das Interaktionssystem – und die hinter ihm stehenden und ihn stabilisierenden Regelmäßigkeiten des habituierten Interaktionsraums – aufrechterhalten. Wir haben es also mit veritablen Reparaturversuchen zu tun.⁶⁸ Zum Beispiel löst F1 das Problem, dass sich die Zahl der um Tee bittenden Kinder nicht durch die Zumutung eines Orientierungsschemas der Authentizität reduzieren lässt, indem sie all jene Kinder, die bislang noch keinen Tee erhalten haben, auf eine spätere Gelegenheit verweist:

#64: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 03:25:38

Als weiterhin alle Kinder bei ihr stehenbleiben und um Tee bitten, sagt F1: „Die anderen die jetzt noch (1) denken dass sie Bauchweh haben, die können beim Mittagessen sonst einen Tee trinken, ja? (1)“. Daraufhin drehen sich die Kinder von ihr weg und gehen ihren vorherigen Tätigkeiten wieder nach.

68 Sacks et al. (1974, S. 701) sprechen – allerdings unter Bezug auf die eher formale Seite von Interaktionen – von „repair mechanisms“.

Ohne dass sie das Scheitern ihrer Erziehungversuche thematisieren oder die Kinder für ihr erwartungswidriges Handeln rügen würde, eröffnet F1 durch diesen Hinweis eine Möglichkeit, die Kinder und sich selbst aus der kommunikativen Sackgasse herauszuholen: Das Gerechtigkeitsproblem, das dadurch entsteht, dass nur die ersten Kinder, nicht aber unbedingt alle bedürftigen Kinder, Tee erhalten haben, wird dadurch entschärft, dass sie allen übrig gebliebenen Kindern Tee beim Mittagessen verspricht.

Auch in der folgenden Interaktionssequenz, die wir hinsichtlich anderer Aspekte schon ausgiebig ausgeleuchtet haben (Beispiel #1), kommt es zur Reparatur eines gescheiterten reaktiven Erziehungversuchs. Während alle anderen Kinder mehr oder weniger ordentlich in einer Reihe stehen, um sich Tee einzuschenken bzw. einschenken zu lassen (und dann, wie bekannt, ein Junge seinen Tee verschüttet), bewegt sich K53 außerhalb der Reihe:

#65: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 2, 00:00:28

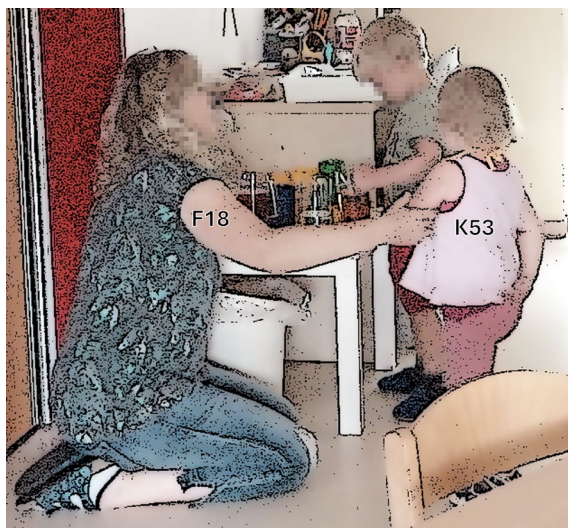


Abbildung 11-2: F18 zieht K53 auf ihren Schoß.

K53 hat schon zuvor kurz auf dem Schoß von F18 gesessen. Das Kind steht wieder auf und bewegt sich nun neben der Reihe. F18 sagt zu ihm: „K53 stell dich bitte an“, da verschüttet K47 seinen Tee, den es in einem Becher auf dem Kopf balanciert hatte, über die Hose von F18. Nachdem sie das Verhalten von K47 problematisiert hat, wendet sich F18 wieder K53 zu und sagt leise: „°Reihe° (2) °in die Reihe K53°“. Dabei macht sie ihm Zeichen, und als es K53 nicht gelingt, einen Platz mitten in der Reihe zu finden, ergänzt sie: „() hinten“. Doch auch dies funktioniert nicht, K53 bleibt weiterhin tänzelnd neben der Reihe stehen. Daraufhin sagt F18 zu ihm: „K53 komm mal bitte her. (1) Nicht schubsen. (1) (Komma her.) Komm“ und zieht es auf ihren Schoß (Abb. 11-2).

Während alle anderen Kinder – sei dies auf der Basis von →Sozialisation oder vorheriger Erziehung – es schaffen, in der Reihe stehend darauf zu warten, dass sie sich Tee nehmen können, wird K53 von der Fachkraft ermahnt, sich ‚anzustellen‘. In diesem Moment verschüttet K47 seinen Tee über F18, was diese zum Anlass nimmt, ihm →pars pro toto eine Orientierung zuzumuten (siehe Kapitel 5). K53 aber setzt das ihm zugemutete Orientierungsschema (sich anzustellen) nicht in eine Praxis um, die den Erwartungen von F18 entspricht, woraufhin die Fachkraft es, unterstützt durch Gesten, erneut daran erinnert. Als K53 sich auch dann noch nicht an das Ende der Warteschlange stellt, suspendiert F18 ihre pädagogischen Bemühungen, K53 zum Warten in der Schlange und damit zum Einhalten einer Reihenfolge zu bewegen, und zieht das Kind auf ihren Schoß. Indem sie hier Zwang ausübt, K53 also nicht mehr die Autonomie zubilligt, das zugemutete Orientierungsschema zu akzeptieren oder auch nicht, transformiert die Fachkraft den pädagogischen Grundprozess (Erziehung) in eine nicht-pädagogische Interaktion. Es gelingt ihr damit andererseits aber, K53 nicht nur aus seiner Position als ‚schlechtes Beispiel‘, das aus der Reihe tanzt, herauszuholen und damit die anderen Kinder in ihrem Warten zu bestätigen, sondern auch die Interaktion mit K53 aufrechtzuerhalten, ohne sie eskalieren zu lassen.⁶⁹

Solche Suspendierungen des pädagogischen Anspruchs zugunsten der Aufrechterhaltung der Interaktion mit den Kindern helfen – wie die Beispiele #64 und #65 zeigen – dabei, aus der Endlosschleife von Scheitern und insistierend-reaktiver Erziehung herauszukommen, ohne zugleich die Regelmäßigkeiten des habituierten Interaktionsraums, der zwischen den Fachkräften und den Kindern besteht, zu gefährden. Wie wir im Folgenden sehen werden, gibt es aber noch eine weitere Möglichkeit, mit dem Scheitern der Erziehung umzugehen.

Scheitern und die temporäre Suspendierung des habituierten Interaktionsraums

Das Scheitern von Erziehungsversuchen kann dazu führen, dass der habituierte Interaktionsraum, der sich zwischen den Fachkräften und den Kindern aufspannt, kurzzeitig suspendiert wird, dass also jemand die Interaktion oder die von allen Seiten erwartbaren Gewohnheiten, die sich in diesem Interaktionsraum etabliert haben, verlässt. Letzteres wird in der folgenden Interaktionssequenz deutlich, die sich am Rande jenes Beispiels (#38 in Kapitel 7) vollzieht, in dem die Fachkräfte die Kinder dabei anleiten, die Stühle aus dem einen in den anderen Raum zu tragen:

69 Das „Nicht schubsen.“ bezieht sich nicht auf K53, sondern auf K58, das – aus Sicht von F18 – versucht hat, sich vor K57 zu drängeln (siehe Kapitel 5).



Abbildung 11-3: F8 rempelt K53 mit ihrer Hüfte an.

Während F8 die vor ihr zur Türe hingehenden Kinder dazu ermahnt, die Stühle „nicht so nach vorne“ zu halten, sondern die Stuhlbeine nach unten zu richten, ist K53 mit seinem Stuhl hinter F8 angelangt und ruft wütend „**hey**“. F8 wendet sich kurz nach hinten rechts zu ihm und sagt leise „ne K53 musst Du anders“. K53 bleibt aber weiterhin hinter F8 stehen und versucht sich an ihr vorbei in Richtung Türe zu drängen. F8 reagiert hierauf mit „ja K53 hinter mir geht's nich durch“. Während K53 weiter gegen das Gesäß von F8, das etwa auf seiner Schulterhöhe ist, drückt, um sich einen Weg zu bahnen, rempelt F8 das Kind zweimal mit ihrer Hüfte an (Abb. 11-3), woraufhin K53 erneut „**hey**“ schreit. F8 quittiert dies mit einem „ja **hey**“: mit hey gleich gar nich“. Doch K53 bleibt hinter F8 stehen und drückt weiter gegen deren Hüfte. F8 wendet sich ihm nun erneut zu und es entfaltet sich folgender Dialog:

F8: K53 hier wo alle Kinder lang laufen

K53: **nein** (.) **nein** ((schreit weinerlich)) (nich) laufen

F8: K53 hier rumlaufen

K53: **nein**

F8: doch wo alle Kinder langlaufen. (.) musst

K53: ((schreit weinerlich))

F8: hier () keine Extrawurst machen (.)

K53: **weiter so** **weiter so**

In diesem Moment stemmt sich K53 erneut gegen die Hüften von F8. Begleitet von den Worten „K53 nimm den Stuhl mit (.) und lauf hier vorne lang“, rückt F8 den Stuhl von K53 vor diese, fasst K53 unter den Arm und zieht es bis vor die Rückenlehne seines Stuhls. Weinerlich schreit K53 „nein“ und weint weiter. F8 spricht kurz mit ihrer Kollegin über ein anderes Thema und wendet sich dann wieder K53 zu, die sich inzwischen wieder hinter ihr positioniert hat. Erneut fordert F8 das Kind auf, „hier mit lang“ zu laufen, was K53 mit einem weinerlichen „nein“ quittiert. Schließlich sagt F8: „na dann trag ich Deinen Stuhl wenn die K53 nich möchte“. Auf das „ja“ von K53 hin ergreift F8 seinen und einen weiteren Stuhl, während K53 ohne weiteres Zögern in den nächsten Raum geht.

Die Erziehungsversuche von F8 scheitern hier zunächst zweimal: Zum ersten Mal, als K53 nicht – wie die anderen Kinder – den Stuhl in die Hände nimmt und durch die Türe in den nächsten Raum trägt, zum zweiten Mal, als das Kind auch der persönlich an es adressierten Aufforderung, es „anders“ zu machen, nicht folgt, sondern sich zwischen F8 und der Wand hin zur Tür durchzudrängeln versucht. Dann wird etwas sichtbar, was wir in keiner unserer Videografien je wiedergesehen haben: F8 reagiert auf den physischen Druck von K53 ebenfalls mit ihrem Körper, indem sie das Kind mit der Hüfte anrempelt. K53 schreit empört auf („hey“). Die Fachkraft hat – dies dokumentiert sich auch in der Reaktion von K53 – kurzzeitig die Gepflogenheiten des habituierten Interaktionsraums verlassen, in dem sich die Kinder sicher sein können, dass ihnen keine körperliche Gewalt (in welch geringem Maße auch immer) angetan wird.

Diese Suspendierung des habituierten Interaktionsraums ist nur temporär; kurze Zeit später versucht F8 erneut, K53 das Orientierungsschema, den Stuhl selbst in den nächsten Raum zu tragen, zuzumuten. Nach sechs weiteren Aufforderungen an K53, bei denen sie einmal auch Zwang ausübt, gibt F8 schließlich auf und suspendiert nun ihren pädagogischen Anspruch. Wie wir dies schon im vorigen Abschnitt diskutiert haben, verzichtet sie nun darauf, K53 zu erziehen, und bietet ihm an, den Stuhl selbst zu tragen. Dass K53 sofort aufhört zu weinen und ohne weitere Aufforderung in den nächsten Raum geht, zeigt an, dass dieser nicht-pädagogische Reparaturversuch von Erfolg gekrönt ist.

Die Regelmäßigkeiten des habituierten Interaktionsraums, wie er sich in einer Kitagruppe etablieren kann, werden auch im folgenden Beispiel aus der Berliner Kindertagesstätte verlassen, selbst wenn sich hier die Interaktion ganz anders gestaltet als im vorangegangenen Beispiel:



Abbildung 11-4: F10 nimmt K69 die Gabel aus der Hand.

Beim Mittagessen sieht F10, dass K69 den sehr flüssigen Spinat mit einer Gabel isst. Gerade als das Kind dabei ist, sich aus einer Kanne weiteren Spinat auf den Teller zu gießen, sagt F10, die schräg rechts hinter ihm sitzt, zu ihm, wobei sie es zugleich an der rechten Schulter berührt: „K69 dann hol Dir doch nen Löffel wenn Du noch mehr Spinat möchtest.“ Als K69 mit dem Eingießen fertig ist, schaut es kurz zu F10 und isst dann den Spinat weiter mit der Gabel. Nach etwa 23 Sekunden, in denen F10 mit anderen Kindern und Kolleginnen gesprochen hat, wendet sie sich K69, das immer noch mit der Gabel den flüssigen Spinat isst, wieder zu und sagt mit Nachdruck in der Stimme: „K69 hol Dir bitte einen Löffel“. Dabei drückt sie die Hand von K69, das gerade wieder zur Spinatkanne gefasst hat, herunter, sodass es den Spinat nicht auf seinen Teller gießen kann. Das neben K69 sitzende K62, das ebenfalls Spinat mit einer Gabel isst, sagt in diesem Moment etwas Unverständliches zu F10, was diese mit „das ist okay, K69 bringt Dir einen mit“ quittiert. Daraufhin ermahnt F10 K69, dem sie die Gabel aus der Hand nimmt (Abb. 11-4), mit erhobener Stimme und schon recht laut: „**hole bitte zwei Löffel, jetzt**“. Als K69 hierauf immer noch nicht reagiert, sondern nach einem Kochtopf greift, wiederholt sie, diesmal schon fast schreiend: „**Hole (.) bitte (.) zwei (.) Löffel**“. K69 entgegnet ihr: „Aber ich will nicht mehr Spinat“. Daraufhin sagt F10 mit weiterhin sehr lauter Stimme: „**ja aber ich bitte Dich einen Löffel für Deine Schwester zu holen, und es wäre schön wenn Du hörst**“. K69 erhebt sich von seinem Stuhl und geht aus dem Raum hinaus in Richtung Küche. Nachdem K69 eine Weile nicht zurückkommt, geht F10 hinter ihm her. Noch im Gehen sagt sie: „K69 bringst Du Deiner Schwester bitte einen Löffel die wartet“. Von der Ferne ist dann zu hören, wie F10, nunmehr mit normaler Stimme, zu K69 sagt: „sorry aber

Du hast mich geärgert. Bitte bring Deiner Schwester den Löffel“. Dann kommt K69 schluchzend zurück in den Raum, legt K62 einen Löffel hin und geht dann gleich wieder aus dem Raum heraus, wohl in Richtung des Bads.

Die Aufforderung, sich (und dann auch K62) Löffel für das Essen des sehr flüssigen Spinats zu holen, ist nicht unbedingt als Erziehungsversuch zu betrachten, sondern könnte auch als Führung (siehe dazu Kapitel 12) interpretiert werden. In jedem Fall mutet F10 dem Kind aber zu, eine bestimmte Handlung auszuführen. Die Regelmäßigkeiten des habituierten Interaktionsraums werden hier bereits dadurch verlassen, dass K69 nicht nur nicht tut, was F10 ihm gesagt hat (dies wäre ja ohnehin eine Grundvoraussetzung für jegliches Scheitern von Erziehung), sondern F10 auch kaum beachtet. Selbst als diese durch ihre Handbewegungen (Ergreifen der Gabel) und damit durch ein Element des Zwangs die Aufmerksamkeit des Kindes einzufordern beginnt, setzt K69 seine eigensinnigen Tätigkeiten, diesmal das Heranziehen eines Kochtopfs, fort, als hätte es die Aufforderung von F10 nicht gehört. Dass F10 nunmehr nicht nur mit Nachdruck, sondern auch sehr laut, ja geradezu schreiend das Kind dazu ermahnt, Löffel für sich und seine Schwester zu holen, verlässt nun aber ebenfalls die Regelmäßigkeiten dieses habituierten Interaktionsraums. Sie problematisiert dabei zugleich K69s Missachtung der →asymmetrischen Rollenbeziehung mit lauter Stimme („**es wäre schön wenn Du hörst**“). Spätestens hiermit erhält die Interaktion einen erzieherischen Charakter.

Das Kind tut nun, wie ihm gesagt wurde. Es ist jedoch zu vermuten, dass F10 geahnt hat, dass etwas nicht in Ordnung ist, als sie ihm hinterhergeht. Aus ihrem „sorry“ und dem nachfolgend zu hörendem Schluchzen lässt sich erschließen, dass K69 nicht einfach die Löffel geholt hat, sondern die äußerst nachdrückliche Ermahnung durch F10 als Überschreitung der gewohnten und erwarteten Gepflogenheiten innerhalb des habituierten Interaktionsraums erlebt hat. Hier auf reagiert das Kind aber nicht mit einer diskursiven Problematisierung, sondern – ähnlich wie K53 in Beispiel #66 – mit der expressiven Äußerung, hier: des Schluchzens. Darin, dass F10 sich, wenn auch nur halbwegs, für das Überschreiten der gewohnten Interaktionsgepflogenheiten entschuldigt, dokumentiert sich wiederum ein Versuch, den habituierten Interaktionsraum wiederherzustellen. Doch offenbar gelingt ihr dies nicht sofort, sodass K69 sich zunächst schluchzend jeglicher weiteren Interaktion entzieht, indem es, nachdem es seine Aufgabe erledigt hat, den Raum verlässt.

Auch im folgenden Beispiel führt das Scheitern von Erziehungsversuchen dazu, dass sich ein Kind zunächst aus dem Interaktionssystem, innerhalb dessen man versucht hat, es zu erziehen, entfernt. Wir kommen damit auf das Beispiel zurück, in dem sich die pädagogische Fachkraft und ein Kind vergeblich darum bemühen, K40 die ‚richtige‘ Haltung des Esslöffels beizubringen.



Abbildung 11-5: K40 hebt den Arm von K33 in die Höhe.

Während K33 noch neben K40 steht und ihm erklärt, wie der Löffel zu halten ist, legt K40 seinen Löffel auf den Tellerrand, hebt seine rechte Hand nach hinten zum Rücken und hebt dann mit beiden Händen den rechten Arm von K33 in die Höhe (Abb. 11-5). K33 löst seinen Arm aus dem Griff von K40 und bewegt sich wieder zurück zu seinem Platz. K40 nimmt kurz den Löffel in die Hand und hält dann beide Hände kurzzeitig vor sein Gesicht. Sodann streckt das Kind beide Unterarme und Hände, die es zu Fäusten geballt hat, nach rechts und links und gibt dabei ein Geräusch von sich. K31 blickt in seine Richtung, hebt die Schultern hoch und lächelt dabei. K40 nimmt seinen Becher mit der rechten Hand, übergibt ihn in die linke Hand und schlägt K31 mit der rechten Hand auf den Arm. K31 blickt hinüber zu K40 und ruft laut „ey“. K40 schiebt nun seinen Stuhl nach hinten, streckt seine rechte Hand erneut Richtung K31 aus, trifft es aber nicht. K40 steht auf, geht mit seinem Becher in die linke Hälfte des Raumes und ruft dabei „hör jetzt auf zu lachen“.

In dieser Interaktionssequenz scheitern nicht nur die Erziehungsversuche von F6, sondern auch die →Ko-Erziehung durch K33. Dabei sieht sich K40, wie sich in seinen Reaktionen dokumentiert, zudem der Schadenfreude durch K31 ausgesetzt. Sein zunächst gezeigter Unwille und dann das Unvermögen, den Löffel in der gewünschten Weise zu halten, münden auf diese Weise in eine Degradierung seiner eigenen Person, der die pädagogische Fachkraft nicht nur nicht Einhalt gebietet, sondern die sie durch ihre fortgesetzten Versuche, K40 die ‚richtige‘ Handhabung des Löffels nahezulegen, befördert hat.

Schon hier geht es also nicht mehr nur um das Scheitern der Erziehungsversuche, sondern um ein Ausbrechen aus den üblichen Interaktionsgewohnheiten,

wie wir sie in dieser Kindertagesstätte beobachten konnten. Der habituierte Interaktionsraum und hier vor allem die Gewissheit der Kinder, persönlich unbeschädigt an den Interaktionen teilnehmen zu können, wird auf diese Weise vorübergehend ausgesetzt. Seine Fortsetzung findet dies darin, dass K40 nicht nur körperlich K33 daran hindert, es fortgesetzt zu belehren und zu erziehen, sondern auch K31 zunächst mittels eines Schlages auf den Arm sanktioniert und dann explizit auffordert, mit dem Lachen aufzuhören. Vollends suspendiert werden die Regelmäßigkeiten des habituierten Interaktionsraums dadurch, dass K40 aufsteht und den Tisch vorläufig verlässt. Die Möglichkeit, das Kind weiter zu erziehen und zu belehren, ist auf diese Weise aufgehoben.

Wie dies auch in Beispiel #66 der Fall war und sich in der nicht abgedruckten Fortsetzung von Beispiel #67 abzeichnete, verlässt K40 hier, in Beispiel #68, das Interaktionssystem nicht auf Dauer. Im Gegenteil gibt ihm der Becher, den es mitnimmt und den es sich offensichtlich anschickt zu füllen, die Gelegenheit, nicht nur sein Aufstehen zu legitimieren, sondern auch seiner Rückkehr in das Interaktionssystem den Weg zu bereiten. Die Suspendierung des habituierten Interaktionsraums angesichts des Scheiterns von Erziehungsversuchen ist also auch hier nur vorläufig.

Zwischenfazit

Bevor wir erneut auf die theoretische Unterscheidung von graduellem und absolutem Scheitern eingehen, möchten wir kurz unsere empirischen Ergebnisse zusammenfassen: Das Scheitern von Erziehungsprozessen ist, wie wir zunächst anhand mehrerer Beispiele gezeigt haben, die Voraussetzung von insistierend-reaktiver Erziehung, also von erneuten Versuchen der pädagogischen Fachkräfte, den Kindern bestimmte Orientierungen zuzumuten. Sofern die insistierend-reaktive Erziehung nicht fruchtet, wird die Dauerschleife beendet, indem der pädagogische Anspruch aufgegeben wird. Die pädagogischen Fachkräfte lassen davon ab, die Kinder zu erziehen, und reparieren die Interaktion auf nicht-pädagogische Weise. Wie prekär das Scheitern von Erziehung indes ist, wird in jenen empirischen Beispielen evident, in denen, noch bevor die Interaktion nicht-pädagogisch fortgesetzt werden kann, der habituierte Interaktionsraum suspendiert wird. In den beiden entsprechenden empirischen Beispielen, die wir in unseren vielen Stunden videografischen Materials finden konnten, brechen die pädagogische Fachkraft und/oder die Kinder aus den regelmäßigen Gewohnheiten der Interaktion, auf die sich ansonsten alle Interaktionsbeteiligten verlassen (können), aus. Dies ist allerdings nur eine temporäre Suspendierung des habituierten Interaktionsraums, dessen alsbaldige Wiederherstellung sich in den Beispielen abzeichnet.

Betrachten wir diese drei typischen Formen des Scheiterns im Zuge von Erziehungsprozessen vor dem Hintergrund von Junges Unterscheidung zwischen „graduellem“ (temporären) und „absolutem“ Scheitern (Junge, 2004), so wird evident, wie wichtig es ist, präzise den Referenzpunkt zu bestimmen, auf den sich das Scheitern jeweils bezieht. Wo wir es mit einer einfachen Wiederholung von Erziehung, Scheitern und insistierend-reaktiver Erziehung zu tun haben, lässt sich von einem graduellen Scheitern der Erziehung sprechen (Erziehung als Referenzpunkt). Gerade indem die pädagogischen Fachkräfte auf ihren Orientierungszumutungen bestehen, diese also immer wieder gegenüber den Kindern äußern, zeigt sich ja, dass das Erziehen nicht absolut gescheitert ist.

Dort, wo dann der pädagogische Anspruch vorübergehend suspendiert wird, weil die Interaktion nicht-pädagogisch weitergeführt und ‚repariert‘ wird, ist allerdings die Erziehung absolut gescheitert, kann doch nun nicht mehr die jeweils zugemutete Orientierung erneut zugemutet werden. Wir haben es bei den nicht-pädagogischen Reparaturversuchen mit einer „Entstrukturierung der Handlungsvoraussetzungen“ (Junge, 2004, S. 27), allerdings nur des Erziehens, zu tun. Demgegenüber scheitert aber die Interaktion als solche nicht.

Dies im Unterschied zur vorübergehenden Suspendierung des habituierten Interaktionsraums: Hier scheitert also nicht nur Erziehung absolut, es werden vielmehr die Gewissheiten des habituierten Interaktionsraums aufgebrochen und Erziehung (wie auch alle anderen Interaktionen) bis auf Weiteres verunmöglicht (habituierten Interaktionsraum als Referenzpunkt). Bei Reh (2013, S. 172) heißt es hierzu: „Ein Scheitern des Pädagogischen als ein absolutes Scheitern in diesem Sinne wäre nicht Scheitern pädagogischer Intentionen, einer pädagogischen Handlung, sondern wäre die Infragestellung der Voraussetzungen eines pädagogischen Verhältnisses.“ Wie wir in unserer Untersuchung deutlich herausgearbeitet haben, ist der habituierte Interaktionsraum eine zentrale Voraussetzung des pädagogischen Verhältnisses und Handelns. In den Beispielen wurde allerdings evident, dass die Interaktion selbst nur graduell bzw., genauer gesagt, temporär scheitert. An die Gepflogenheiten des habituierten Interaktionsraums können die Interaktionsbeteiligten später wieder anknüpfen.

Wenn man Erziehung auf diese Weise untersucht, also indem man sie nicht als explizit-intentionales Handeln von Erziehenden, sondern in ihrer praktischen Einbettung in Interaktionen begreift und empirisch erforscht, erhält man mithin einen differenzierten Blick auf das Scheitern in einer pädagogischen Einrichtung. Evident wird dabei, dass das Erziehen selbst zwar absolut scheitern kann, dies immer aber in der Interaktion wieder ‚aufgefangen‘ wird. Zwar kann die Interaktion selbst ebenfalls scheitern und der habituierte Interaktionsraum suspendiert werden, dies findet sich in unserem empirischen Material aber nur marginal und ausnahmslos temporär. Insofern lässt sich

auf der Grundlage unseres Datenmaterials von einem absoluten Scheitern innerhalb der Interaktion in Kindertagesstätten nicht sprechen. Löst man das Handeln vom Individuum und seinen (expliziten) Intentionen ab, wird deutlich: der soziale Prozess scheitert immer nur graduell.

Literatur

- Junge, M. (2004). Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In M. Junge & G. Lechner (Hrsg.), *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens* (S. 15–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2013). *Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Teil 3: Vom Scheitern*. Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2013). Vom Scheitern des Verstehens. Zu Jeffrey Eugenides' Die Selbstmord-Schwester. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Teil 3: Vom Scheitern* (S. 247–264). Bielefeld: transcript.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), 345–365.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens – eine praxeologische Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (1), 121–138.
- Reh, S. (2013). Über das Scheitern. Überlegungen im Anschluss an Herta Müllers „Niederungen“. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Teil 3: Vom Scheitern* (S. 171–196). Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Auffälliges Vermeidungsverhalten: Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. In R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 279–299). Wiesbaden: Springer VS.
- Rödel, S. S. (2019). *Negative Erfahrungen und Scheitern im schulischen Lernen. Phänomenologische und videographische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rödel, S. S. (2022). Scheitern als Tabu der Pädagogik? Vom Verdrängen, Dethematisieren und Durcharbeiten eines ständigen Begleiters. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98 (3), 351–370.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.

12 Vom Erziehen zum Führen und zurück

Die Komplexität der Interaktionen, in die Fachkräfte und Kinder im Alltag der Kindertagesstätten involviert sind, erschöpft sich nicht im →Sorgen, →Lehren, in der →Sozialisation und in →Erziehungsprozessen. Sie umfasst zudem das Führen und Geführt-Werden. Wie wir in diesem Kapitel zeigen werden, scheidet nur ein ganz schmaler Grat – mitunter nur ein Wort – Erziehung von →Führung. Und das heißt, dass sich – ähnlich wie beim Sorgen – erst in der Interaktion entscheidet, ob Fachkräfte Kinder führen oder erziehen. Dies aber ist gewiss: Es sind stets die Fachkräfte – oder von ihnen delegierte Kinder –, die führen, und immer die Kinder, die geführt werden.

Lange Zeit wurde in der deutschsprachigen Forschung zu Kindertagesstätten der Begriff der Führung vornehmlich benutzt, wenn es um das Führungspersonal dieser pädagogischen Einrichtungen ging. Es ging dann z. B. um Fragen der Qualität und des Managements pädagogischer Organisationen (Viernickel, 2006), um Fragen zu berufsbezogenen Einstellungen der Kitaleitungen (Schreyer et al., 2014), um den Gesundheitszustand der Leitungskräfte (Viernickel & Voss, 2012; Nagel-Prinz & Paulus, 2012) oder um die Team- und Leitungsqualität insgesamt (Viernickel et al., 2013).

Erst seit das quantitative Instrument für die Analyse von Videografien CLASS auch (unter dem Titel „CLASS Pre-K“) für die Untersuchung des Kitaalltags adaptiert wurde (siehe Pianta et al., 2008; Weltzien et al., 2017), findet die Tatsache Beachtung, dass auch pädagogische Fachkräfte führen, und zwar die Kinder, die ihnen anvertraut sind. Das „Verhaltensmanagement“ wird in diesem Ansatz, dem letztlich ein schulisches Verständnis pädagogischen Handelns unterliegt, daraufhin untersucht, ob es den Fachkräften gelingt, den Kitaalltag räumlich, zeitlich und durch Aufgaben so zu organisieren, dass optimales Lernen möglich ist.⁷⁰ Da hierbei aber auch solches Umlenken oder Korrigieren von kindlichem Handeln erfasst wird, das nicht nur momenthaft ist, sondern über einzelne Situationen hinausweist, verschwimmt die feine Grenze zwischen Führen und Erziehen. Es wird in CLASS Pre-K letztlich nicht berücksichtigt, ob die pädagogische Fachkraft den Kindern nur situative Direktiven gibt (dieses oder jenes zu tun bzw. zu unterlassen) oder ob sie ihnen →Orientierungen zumutet und sie mithin – unserer Definition zufolge – erzieht (siehe auch Kapitel 4).

Um Führung empirisch zu identifizieren, nutzen wir – als einen Ausgangspunkt – die Überlegungen von Muster et al. (2020), die zwar im Kontext der

70 Zu Recht sprechen hier Mackowiak und Wade (2017, S. 233) auch von „Klassenführung“ (Hervorhebung von uns).

Forschung zum Organisationsmanagement entwickelt wurden, aber mit unserer auf Interaktionen in Kindertagesstätten ausgerichteten Untersuchung kompatibel sind.⁷¹ Denn Muster et al. (2020, S. 286) heben erstens ihr Anliegen hervor, Führung nicht mit Hierarchien zu verwechseln, also nicht per se davon auszugehen, dass die Führung bei denjenigen liegt, die in der →asymmetrischen Rollenbeziehung (wie wir die Hierarchie in Kitagruppen begreifen) die dominanten Rollen einnehmen, also bei den pädagogischen Fachkräften. Zweitens gehen Muster et al. (2020, S. 287) davon aus, „dass auch in organisierten Systemen stattfindende Interaktionen Eigenlogiken entwickeln, die sich einer planvollen Steuerung entziehen“. Die Kitagruppe – als ein organisiertes Interaktionssystem – ist sicherlich ein sehr überzeugendes Beispiel sowohl für die Eigenlogik der Interaktion als auch für die Problematik ihrer Steuerung.⁷²

Führung verstehen Muster et al. als die „situativ erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten“ (2020, S. 286). Es geht hier also um solche Situationen, in denen Wissen und Können vorhanden ist (Amling et al., 2022), es aber unklar ist, ob und wenn ja, wann und mit welcher Handlungsalternative gehandelt werden soll. Dabei kommt es in Führungsprozessen, so Muster et al. (2020, S. 284), zu einer „Verkettung von (mindestens) drei Ereignissen“: Zum „Auslöser von Führung“ werden, erstens, jene „kritischen Momente“, die sich „durch kontingente Handlungsoptionen auszeichnen“, die für die Handelnden irritierend sind (ebd., S. 295). In diesem Moment wird, zweitens, von jemandem ein „Führungsanspruch“ erhoben, für den zudem „Einflussmittel mobilisiert werden“ (ebd., S. 294). Führung realisiert sich aber, drittens, erst dann, „wenn andere diesem Führungsanspruch folgen“ (ebd., S. 194).

Wir nutzen dieses „sequenzielle Führungsverständnis“ (Muster et al., 2020, S. 298), selbst wenn in den →habituierten Interaktionsräumen, die sich in den Kitagruppen entfaltet haben, empirisch gesehen außer Frage steht, wer nicht nur dauerhaft den Führungsanspruch hat, sondern auch mit der Erwartung der Kinder konfrontiert wird, sie zu führen – nämlich die Fachkräfte. Denn dieses Führungsverständnis erweist sich – wie wir zeigen werden – als offen auch für solche Eigenlogiken der Interaktionspraxis, die uns zu gewissen Revisionen des Führungsverständnisses selbst führen werden. Insbesondere werden wir betonen, dass die kritischen Momente nicht unabhängig von den beteiligten Akteur*innen zu identifizieren sind, sondern sich dadurch auszeichnen, dass Interaktionsbeteiligte problematische Handlungskontingenzen feststellen oder antizipieren.

Zunächst zeigen wir anhand zweier Beispiele, wie sich Führung und Erziehung voneinander empirisch unterscheiden lassen und welch feine Grenze

71 Wir verdanken den Hinweis auf Muster et al. (2020) Martin Hunold. Siehe auch Hunold (2023).

72 Man denke hier nur an die Mühen der pädagogischen Fachkräfte in der Hamburger Kindertagesstätte, beim Mittagessen die Kinder dazu zu bringen, ruhig zu sein (siehe Kapitel 8).

zwischen ihnen zu ziehen ist. Ohne auf die vielfältigen Formen des Führens und deren Verknüpfungen mit Erziehung eingehen zu können (siehe dazu Mazzarisi, 2025), greifen wir dann zwei für unsere Studie wichtige Verbindungen zwischen Führung und Erziehung auf: Wir zeigen, wie Führung Erziehung ermöglicht, um dann auf empirische Beispiele einzugehen, in denen wiederholte Führungsprozesse zu Erziehung akkumulieren. Abschließend lassen wir den Führungsbegriff noch einmal Revue passieren und ordnen ihn in die Reihe von Grundprozessen ein, die wir in diesem Buch berücksichtigt haben.

Zur empirischen Unterscheidung von Führung und Erziehung

Der Unterschied zwischen Führung und Erziehung ist fein, aber in der Wirkung nicht klein. Denn mit wenigen Worten, ja bisweilen gar mit einem Wort, kann aus Führung Erziehung werden. Das folgende Beispiel ist eines von vielen, in denen die Fachkraft einen ersten Satz, der als Führungshandeln gelten könnte, mit einem zweiten Satz ergänzt, der diese Intervention zu einer erzieherischen macht:

#69: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 1, 00:54:03

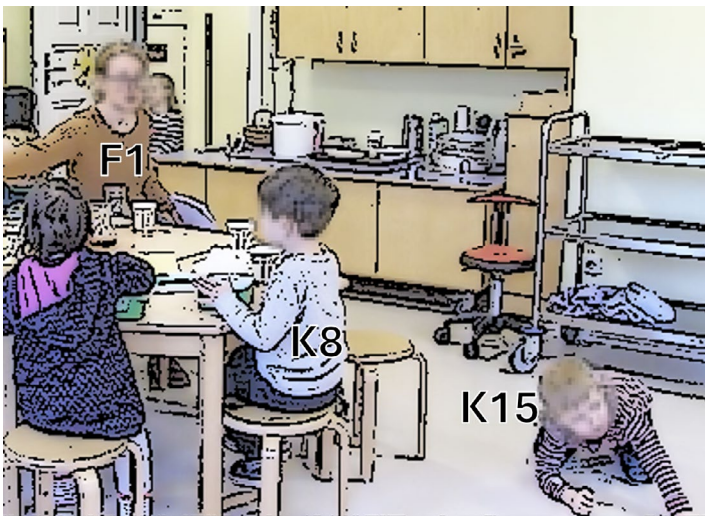


Abbildung 12-1: F1 blickt zu K15, das sich auf den Boden geworfen hat.

Es ist 9.20 Uhr, F1 sitzt mit sechs Kindern am Tisch, einige von ihnen beenden noch ihr Frühstück. Während F1 mit K8 beschäftigt ist, erhebt sich K15 von seinem Hocker und wirft sich rechts neben seinen Hocker auf den Boden und bleibt dort einen kurzen Moment liegen, während K10 an ihm vorbeiläuft. Nachdem K10 es passiert hat, erhebt sich K15 wieder und läuft in Richtung seines Hockers. Doch anstatt sich hinzusetzen, schaut das Kind sich kurz um und wirft sich ein zweites Mal auf den

Boden. Dieses Mal jedoch hinter seinen eigenen Hocker. Sein linker Arm ist dabei ausgestreckt, die Finger seiner Hand sind gespreizt. Abgestützt auf seinen rechten Unterarm und auf seinen Schienbeinen sitzend verweilt es kurz in dieser Position. F1 beobachtet K15 bei seiner zweiten Aktion (Abb. 12-1) und sagt: „Nee? (.) hier jetzt nicht toben (.) das ist der Frühstücksraum“. Schon beim ersten Wort der Fachkraft dreht K15 sich schnell über die rechte Schulter um, dabei bleibt es vorerst auf seinen Knien. Um sich vom Boden zu erheben, drückt es sich mit seiner rechten Handfläche auf seinen Hocker ab. F1 bleibt währenddessen K15 zugewandt. Als K15 in Begriff ist, sich zu setzen, rückt F1 näher an es heran. Sie schaut K15 an, dieses erwidert den Blickkontakt jedoch nicht und blickt auf sein Essgeschirr, während F1 zu ihm spricht: „Wenn Du toben möchtest, kannst Du gerne in den Muckiraum – da dürft Ihr ganz wild sein toben und (.) schreien und alles durch (.) also da dürft Ihr klettern toben“. Im Verlauf dessen beginnt K15 mit dem Essen. Es greift mit seiner rechten Hand nach seinem vor sich liegenden Brot und führt es zu seinem Mund.

Würde man nur die Art und Weise beachten, wie in dieser →Interaktionssequenz anfangs die →Turns aufeinander folgen, wäre Führung nicht von Erziehung zu unterscheiden. Denn zunächst wird aus einem →Akt von K15, der noch nicht interaktiv eingebunden ist, durch einen →retrograd negierenden Turn der Fachkraft ein abweichendes Handeln gemacht, das sie mit einem →inhibierenden Turn zum Ende bringt. K15 hält sofort inne und setzt sich dann – fremdinitiiert und konform – wieder auf seinen Platz. Wir haben es hier also mit dem sequenziellen Muster eines →aufwärtskomplementär-konfrontativen Interaktionsmodus, der in einen →abwärtskomplementär-konformen Interaktionsmodus übergeht, zu tun, wie wir ihn schon bei der →reaktiven Erziehung (siehe Kapitel 5) kennengelernt haben.

Wäre die Fachkraft bei ihrem ersten Satz („Nee? (.) hier jetzt nicht toben“) geblieben, hätte es sich hier aber um Führung gehandelt. Denn betrachtet man die Art und Weise, wie sie sich in ihrem inhibierenden Turn orientiert, wie sie diesen also formuliert, wird zunächst nur eine auf diese Situation („jetzt“) begrenzte Handlungsaufforderung bzw., wie wir es nennen, Handlungszumutung evident. Indem sie dann aber eine Erläuterung anfügt, die auf eine situationsübergreifende Regel hinweist („das ist der Frühstücksraum“), mutet sie K15 nicht mehr nur ein situatives Handeln zu, sondern eine Orientierung, d. h. eine Art und Weise des Handelns, die habituiert werden soll (dass man im Frühstücksraum nicht tobe).

Dass in dieser Interaktionssequenz das Erzieherische dominiert, dokumentiert sich auch in ihrer Fortsetzung. Denn noch nachdem K15 sich bereits erhoben und wieder an den Tisch gesetzt hat, erläutert F1 ihm, wo es denn „toben“ dürfe, nämlich im „Muckiraum“. Da es hier nur um eine prinzipielle Möglichkeit geht, die K15 wahrnehmen kann, nicht um eine unmittelbare Aufforderung durch die Fachkraft, haben wir es mit →proaktiver Rumpferziehung (siehe Kapitel 4) zu

tun, von der sich K15, das nun selbst mit seinem Frühstück begonnen hat, auch gar nicht aus der Ruhe bringen lässt.

War es in Beispiel #69 ein angefügter Satz, der aus Führung Erziehung gemacht hat, so ist es in einem Beispiel, das wir bereits in Kapitel 5 diskutiert haben, nur ein Wort:

#30: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 3, 00:44:56

F2 sitzt mit K15 und K26 am Tisch, die beiden Kinder frühstücken. F2 spricht kurz mit K1, das zwischen den Tischen und der Küchenzeile steht. Dann blickt F2 zu K26, vor dem eine Brotbox liegt, und spricht es, das ebenfalls seinen Blick auf F2 richtet, an: „K26, nimmst Du Dir bitte noch einen Teller zum Frühstück?“ K26 blickt beim Wort „Teller“ auf eben deren Stapel in der Mitte des Tisches und antwortet sofort mit „Ja.“ Dann steht es gemächlich von seinem Hocker auf, kniet auf einem anderen Hocker und beugt sich über den Tisch, um an die Teller heranzugelenken. Schließlich nimmt es sich einen Teller vom Stapel und kehrt mit ihm an seinen Platz zurück.

Auch hier wird aus dem Akt von K26, der sein Frühstück direkt aus seiner Brotbox isst, ein erwartungsabweichendes Handeln, als F2 ihn mit einem retrograd negierenden Turn, der zugleich initiiierend ist, dazu auffordert, „noch einen Teller“ zu nehmen. Ohne das „noch“ hätte es sich hier nur um eine Handlungszumutung gehandelt, die auf diese Situation begrenzt gewesen wäre. Indem die Fachkraft aber dieses „noch“ in ihren Satz einfügt, impliziert sie eine situationsübergreifende Regel, die K26 nicht beachtet hat, nämlich das Frühstück vom Teller zu essen. Hier wird also allein durch das „noch“ aus Führung Erziehung.

Wären die beiden Interventionen der Fachkräfte in den Beispielen #69 und #30 ohne Verweis auf eine situationsübergreifende Regel („noch“) formuliert gewesen, hätten wir es mit *reaktiver Führung* zu tun gehabt (siehe hierzu Mazzarisi, 2025), reagieren die Fachkräfte doch auf ein Handeln der Kinder. Es gibt aber auch Situationen, in denen es zu *proaktiver Führung* kommt. Im folgenden Beispiel etwa antizipiert die Fachkraft, dass nun eine unklare Situation entsteht, und führt proaktiv (siehe für das Beispiel auch Kapitel 2 und Amling et al., 2022):

#2: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 1, 00:00:00

F8 und dreizehn Kinder stehen in einem Kreis, mit einem Abstand von etwa 50 bis 100 cm, und halten sich an den Händen. Die Fachkraft beginnt ein Gespräch.

F8: welches Morgenlied wollen wir singen, #00:02-5#

K?: ()

K40: ^L wir können den Liedtext von halli hallo machen

K50: ^Lja halli hallo.: #00:05-4#

F8: Du das könn wir machen #00:05-7#

Diese kurze Sequenz wird von zahlreichen nonverbalen Gesten begleitet, von denen die Folgende für unser Beispiel am wichtigsten ist: Ab 0:02 streckt K50 seinen linken Arm und K38 seinen rechten Arm weit nach oben, gefolgt von K52 und K40, die ebenfalls ihren linken bzw. rechten Arm weit nach oben strecken.

Führung wird, das dokumentiert sich in diesem Beispiel, nicht erst dann nötig, wenn eine Situation völlig unklar ist. Vielmehr kommt es hier deshalb zu Handlungskontingenzen, weil die Kinder und die Fachkraft nicht nur ein Morgenlied kennen, sondern mehrere. Dabei ist allen klar, dass ein Morgenlied gesungen werden soll – in dieser Selbstverständlichkeit reproduziert sich die →Sozialisation im habituierten Interaktionsraum der Kitagruppe. All dies ist auch der Hintergrund, vor dem die Frage der Fachkraft überhaupt erst möglich wird.

Der „kritische Moment“ (Muster et al., 2020, S. 295), in dem unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns vorliegen, ist also erst aufgrund vorangegangener Lern-, Erziehungs- oder Sozialisationsprozesse entstanden. Wie wir dies stets in den Kitagruppen beobachtet haben, nimmt die Fachkraft die Führung nun nicht explizit für sich in Anspruch, sondern setzt diesen Anspruch performativ durch. Dies tut sie, indem sie als erstes das Wort erhebt. Ein weiteres „Einflussmittel“ (Muster et al., 2020, S. 296) ist allerdings nicht situativ, sondern in den habituierten Interaktionsraum und die Organisation der Kindertagesstätte eingelassen: F8 kann angesichts der asymmetrischen Rollenbeziehung (siehe auch Dehnavi, 2022) sich darauf verlassen, dass die Kinder nicht nur ihre Führung anerkennen, sondern diese geradezu erwarten. Diese asymmetrische Rollenbeziehung stellt – ähnlich einer Hierarchie – „überhaupt erst sicher, dass eine plausible Adresse für diese ungelösten Probleme [etwa die Frage, welches Lied zu singen sei; d. A.] vorhanden ist“ (Muster et al., 2020, S. 297).

Die Kinder zu führen, bedeutet hier jedoch nicht, zu bestimmen, welches Lied gesungen werden solle. Stattdessen kommt es zu dem, was wir „prozedurale Führung“ (Amling et al., 2022) genannt haben: Die Fachkraft initiiert den Entscheidungsprozess, sorgt dafür, dass die Kinder an ihm teilhaben können, und evaluiert schließlich die gemachten Vorschläge. Zu einem erfolgreichen Ende gelangt dieser Führungsprozess, als die Kinder dann das vorgeschlagene Morgenlied singen.

Jenseits einer prozeduralen Führung finden sich im von uns videografierten Alltag der Kitagruppen jedoch auch Führungsprozesse, in denen die Fachkräfte stärker inhaltlich festlegen, welche Handlungen die Kinder in der jeweiligen Situation an den Tag legen sollen. Hierbei gibt es sowohl proaktive als auch reaktive Formen der Führung.

Führung als Vorbereitung von Erziehung

Der Unterschied von Führung und Erziehung wird gerade auch dort deutlich, wo erstere letztere vorbereitet. Um einem Kind Orientierungen zumuten zu können, muss, wenn dieses nicht schon existiert, zunächst ein Interaktionssystem mit dem Kind hergestellt werden. Falls das Kind nicht schon kopräsent ist, kann Führung hierbei behilflich sein. In der folgenden Interaktionssequenz entsteht eine solche Situation zu Beginn des Morgenkreises, bei dem zwei Kinder fehlen:

#70: Hamburger Kindertagesstätte, Tag 4, 01:38:02



Abbildung 12-2: F1 richtet ihre Hand auf die Kinder; K17 hat sich bereits umgewendet, K20 schaut auf F1.

K5 hat die Fachkraft darüber informiert, wo es die beiden gesuchten Kinder ange-
troffen hat: „**Die warn beide unten im Bewegungsraum.**“ Hierauf reagiert F1 in
einer Weise, die sie selbst zum Handeln verpflichtet: „**Oh=oh:::!**“ und hast Du sie
hochgeholt? (1) Da müssen wir nachher noch mal mit den beiden sprechen, ne?“. Nach
zwölf Sekunden erscheint K17 in der Türöffnung, teilt den grünen Kreppvorhang
mit beiden Händen und streckt die Arme zu diesem Zwecke zur Seite. Unmittelbar
hinter K17 betritt K20 den Raum. K17 neigt nach Betreten des Raums seinen Kopf
für ein, zwei Sekunden nach links und winkelt dabei den linken Arm vor seinem
Bauch kurz im 90°-Winkel an, während es langsam in einem Bogen ein paar Schritte
nach links in den Raum hinein und auf F1 zu läuft, den Blick in F1s Richtung,
aber zugleich leicht auf den Boden gerichtet. K20 setzt zunächst an, K17 zu folgen,
bleibt dann aber kurz hinter der Türöffnung mit den Händen in den Taschen seines
Kapuzenpullovers stehen, während es einen Augenblick auf den Boden vor der an
die linke Wand angelehnten Tür blickt. In diesem Augenblick richtet F1, begleitet

von einem Zeigen mit der rechten Hand, das Wort an sie: „**Ihr beiden, ich glaub wir müssen hier noch mal** (1) **sprechen**. Holt Euch mal ein:n Stuhl, setzt Euch mal dazu; (.) **K20**,“ (Abb. 12-2). Nachdem F1 K17 und K20 den Auftrag gegeben hat, sich einen Hocker zu holen, dreht sich K20 um und schickt sich an, den Raum wieder zu verlassen. K17 schlendert langsam weiter in Richtung der Türöffnung. Als F1 sagt „Nee. (.) Ehähm. ((lautsprachliche Verneinung)) (1) **K20**“, bleibt K17 stehen und dreht sich um 45 Grad nach rechts, sodass es zu F1 gucken kann. K20 verlässt derweil den Raum, indem es durch den Kreppvorhang schreitet und die Hände dabei weiterhin in den Taschen seines Pullovers belässt, sodass sein Kopf die Kreppstreifen teilt. F1 geht hinter ihm her und sagt: „Ihr kommt bitte in den Morgenkreis, es geht nicht dass Ihr unten einfach () und nicht nach oben kommt, das geht so nicht.“ Als sie mit den beiden Kindern wieder in den Raum zurückkommt und diese sich in den Morgenkreis gesetzt haben, erläutert sie ausführlich, warum die beiden nicht ohne ihr Wissen in den „Muckiraum“ gehen dürfen.

Wenn die Fachkraft in dem hier nur kurz zusammengefassten Teil der Interaktion ausführlich erläutert, warum die beiden nicht ohne ihr Wissen in den „Muckiraum“ gehen dürfen, gibt sie also eine Begründung für ihre Orientierungszumutung. Wir haben dies in Beispiel #39 ausführlich interpretiert (siehe Kapitel 7).

Bevor sie aber K17 und K20 erziehen kann, muss F1, wie in Beispiel #70 evident wird, diese so positionieren, dass sie auch die Orientierungszumutung wahrnehmen können. Als die beiden den Raum betreten, kommt es daher zunächst zu proaktiver Führung („**Ihr beiden, ich glaub wir müssen hier noch mal** (1) **sprechen**. Holt Euch mal ein:n Stuhl, setzt Euch mal dazu; (.) **K20**,“), in der ein initiiender Turn an die Akte von K17 und K20 (ihr Betreten des Raums) anknüpft. Als dieser →aufwärtskomplementär-appellative Turn jedoch dazu führt, dass die beiden Kinder wieder aus dem Raum hinausgehen (vermutlich, um sich Stühle zu holen), folgt hierauf reaktive Führung, in der dem Hinausgehen von K17 und K20 durch einen retrograd negierenden Turn eine erwartungsabweichende Bedeutung beigelegt wird: „Nee. (.) Ehähm. ((lautsprachliche Verneinung)) (1) **K20**“.⁷³ Noch bevor dies zum Erfolg geführt hat, schließt die Fachkraft eine erste Orientierungszumutung an, in der sie zunächst einmal nur prinzipiell problematisiert, dass die beiden sich ohne ihre Erlaubnis außerhalb des Gruppenraums aufgehalten haben: „es geht nicht dass Ihr unten einfach () und nicht nach oben kommt, das geht so nicht.“ Wie wir in der Interpretation von Beispiel #39 gezeigt

73 Dass hier – wie auch in anderen empirischen Beispielen – ein kritischer Moment entstanden ist, lässt sich für uns erst aus der Abfolge der Turns und aus dem Interaktionsmodus erschließen. Da wir keinen unmittelbaren empirischen Zugang zur Perspektive der Interaktionsbeteiligten (etwa auf der Basis von Interviews) haben, sind wir bei der Identifizierung dessen, was die Interaktionsbeteiligten als problematische Handlungskontingenzen ansehen, auf unsere Interpretation ihrer Interaktionsbeiträge angewiesen.

haben, wird diese reaktive Erziehung dann noch weiter ausgeführt und verbindet sich mit Lehr-Lern-Prozessen (siehe Kapitel 7).

Auch in dem folgenden Beispiel, das wir in der Berliner Kindertagesstätte gefunden haben, wird zuerst, im Sinne von Führung, die Aufmerksamkeit der Kinder für das, was die Fachkraft ihnen dann zu sagen hat, hergestellt. Hierzu ruft die Fachkraft die Kinder nicht nur herbei, sondern greift auch auf nonverbales Handeln zurück:

#71: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 02:46:31



Abbildung 12-3: F10 hebt K72 herunter.

K63 und K72 toben auf dem großen Holzschiff, während im benachbarten Raum F10 etwas vorlesen will. Sie geht durch die Öffnung zwischen den beiden Räumen und ermahnt die Kinder, leiser zu sein („**Nee. Bitte nicht, (.) Das tut in meinen Ohren weh. Das möchte ich nicht.**“). Als dies allerdings keine Wirkung zeigt, sagt sie: „@Nein. Kommt mal her Ihr beiden Rabauken.@ (1) komm mal bitte? (.) komm mal bitte? (1) **Komm mal bitte her.** ((mit verstellter Stimme gesprochen)) (.) @Komm mal bitte her;@“. K63 wendet sich ihr nun zu und sie hebt das Kind vom oberen Schiffsdeck herunter, so dass es vor ihr auf dem unteren Schiffsdeck sitzt; dann greift sie auch K72, das ebenfalls zu ihr gekommen ist, unter den Armen (Abb. 12-3) und platziert es neben K63. F10 tritt einen Schritt zurück und sagt: „Ihr beide, wenn Ihr mit den Füßen so aufklatscht, ist das laut in meinen Ohren. (.) Ganz dolle. Mach mal nicht.“ K72 beteuert: „**Ich mach leise.**“ Doch F10 entgegnet ihm scherzend: „**Nee ♪machst Du nisch♪**“. Auch K63 besteht darauf, leiser zu sein: „**Ich auch.**“

Die Fachkraft hat in ihrer ersten Ermahnung den Kindern bereits implizit ein →Orientierungsschema zugemutet: Sie sollen nicht so laut toben, weil dies ihren „Ohren weh“ tut. Der explizite Sinngehalt ist hier zwar nur auf die Situation begrenzt, doch verbirgt sich dahinter stillschweigend die Erwartung von F10, dass die Kinder auf sie Rücksicht nehmen. Es ist aber dieses Orientierungsschema der Rücksichtnahme, das dann zunächst keine Wirkung zeigt. Nun folgt hierauf das Führungshandeln: In einem zunächst inhibierenden („Nein“) und dann initiierenden („Kommt mal her“) Turn ruft F10 die beiden zu sich heran, wobei sie dies mit einem →arretierenden Turn unterstützt: Sie verlässt sich nicht auf die verbale Führung, sondern hebt die beiden Kinder, die sich ihr schon – in fremdinitiierten Turns – zugewandt haben, auf das Unterdeck direkt vor sich.

Aus dieser Interaktionssequenz lässt sich schließen, dass F10 die Situation, in der die beiden Kinder nicht auf ihre erste Orientierungszumutung reagieren, als durch eine problematische Kontingenz des Handelns gekennzeichnet sieht. Insbesondere der Kontrast zwischen dem fortgesetzten Toben und ihrem erzieherischen Interventionsversuch ist es, auf den dann die Handlungszumutung zielt.

Diese Führung schafft dann die für die Fachkraft offenbar hinreichende Bedingung der Möglichkeit von Erziehung. F10 kann nun den beiden Kindern deutlich machen, dass es Folgen hat, wenn man mit seinen „Füßen so aufklatscht“. Auch wenn sie dies mit ihren eigenen „Ohren“ exemplifiziert, steht im impliziten Hintergrund dieser Äußerung, dass die Kinder Rücksicht nehmen sollen. Es ist diese erzieherische Orientierungszumutung, die durch das Führen ermöglicht wurde. Wir werden im nächsten Abschnitt sehen, dass sie jedoch, trotz der fremdinitiierten Beteuerungen der Kinder („**Ich mach leise.**“), zunächst keine Wirkung entfaltet.

Zur Orientierungszumutung akkumulierende Handlungszumutungen

Zwischen Führung und Erziehung liegt – wie oben gezeigt – nur ein kleiner, wenn auch wichtiger Unterschied: Ein eingefügtes „jetzt“ kann eine auf eine Situation begrenzte Handlungszumutung signalisieren, während beispielsweise mit einem „noch“ eine situationsübergreifende Orientierung zugemutet wird. Insofern aber Orientierungen darauf beruhen, dass Handlungen wiederholt werden – denn nur so lässt sich eine Habituation erreichen –, können auch Handlungszumutungen, die eigentlich im Sinne von Führung erfolgen, zu Orientierungszumutungen werden; dies ist dann der Fall, wenn sie entweder mehrfach nacheinander gesetzt werden oder wenn sie über den Kitaalltag hinweg immer wieder verbalisiert

werden.⁷⁴ Denn dann rückt der momenthafte Charakter von Führung in den Hintergrund und das, was von den Kindern erwartet wird, verweist auf eine gewisse Dauerhaftigkeit.

Ein Beispiel für dieses Verschwimmen der Grenze zwischen Führung und Erziehung findet sich etwa zehn Minuten nach jener Intervention durch F10, die wir in Beispiel #71 interpretiert haben. Die Fachkraft hat inzwischen im Nachbarraum angefangen, den dort sitzenden Kindern eine Geschichte zu erzählen, als ihr das erneute Herumspringen von K63 und K72 auf dem Holzschiff zu laut wird:

#72: Berliner Kindertagesstätte, Gruppe 1, 02:57:39

F10 steht auf, stellt sich in die Verbindungstüre zwischen den beiden Räumen und blickt kurz zu K63, das sich gerade aufrichtet, und dann zu K72. F10 hebt ihre rechte Hand vor ihren Hals und zeigt mit ihrem Zeigefinger mehrmals abwechselnd auf K72 und K63, während sie zu sprechen beginnt: „Ääh **Ihr zwei (.) Ihr müsst bitte jetzt leiser sein.**“ K72 steht ganz oben auf der dritten Ebene, am Bug des Holzschiffs mit herabhängenden Armen, seine Front zu K63 ausgerichtet, und blickt seitlich zu F10 herab. Als F10 weiterspricht, nickt sie zweimal und schiebt einmal kurz ihren Kopf nach vorne und zurück: „**Ich kann mein eigenes Wort hier drin nicht verstehen. Dankeschön.**“ K72 tritt an die Kante der Ebene 3 heran. Nach „Dankeschön“ blickt F10 K72 hinterher, als dieses auf Ebene 2 des Holzschiffes herabspringt und mit einem lauten Knall aufkommt. K72 federt den Fall in die Hocke ab, stützt sich mit beiden Händen vor sich, hockend, auf dem Boden ab. K63, das abwechselnd zu F10 und K72 geschaut hat, guckt im Moment von K72s Bodenkontakt mit seitlich verzogenen Mundwinkeln zu F10 und zieht die Stirn nach oben. K72 richtet sich auf und dreht sich über seine rechte Schulter zu F10. F10 spricht erneut zu K72 („**K72 nein bitte nicht.**“) und nickt dabei viermal. K63 schaut wieder zu K72, welcher kurz darauf seinen Blick erwidert. K72 führt beide Hände hinter seinen Rücken, schaut wieder zu F10 und führt seine linke Hand an sein Gesicht. F10 spricht erneut: „**nee. Komm bitte runter.**“ Dabei schüttelt sie ihren Kopf, streckt ihre linke Hand mit der Innenfläche nach oben vor sich aus und zieht sie zu sich in einer fließenden Bewegung wieder ein. K63 blickt dabei wieder zu F10, während K72 sich seitlich nach rechts um den Mast herumbewegt, bis es an der Kante von Ebene 2 zu Ebene 1 angelangt, wo es auf Ebene 1 hinabschaut. K63 blickt K72 nach, als sich dieser um den Mast herumbewegt, und geht in kurzen Schritten auf die Kante der Ebene 3 zu. F10 blickt nun zu K63 und spricht mit leicht nach links geneigtem Kopf zu ihm, während sie mit der linken Hand die gleiche einholende Geste wiederholt: „**und Du auch.**“ K63 steigt mit dem linken Fuß voran sanft auf Ebene 2 herab und blickt dabei zu F10. F10 spricht

74 Dass solche Handlungszumutungen zwar nicht direkt nacheinander, aber immer wieder im Kitaalltag gesetzt werden, können wir allerdings im Folgenden nicht in der für dieses Buch notwendig komprimierten Weise herausarbeiten. Für eine ausführlichere Behandlung dieses Typus siehe Mazzarisi (2025).

währenddessen erneut: „**Ihr könnt gerne unterm Schiff spielen. Aber Ihr springt jetzt bitte nicht mehr rum?**“. Währenddessen schüttelt sie mehrmals leicht den Kopf. K63 kommt rechts vom Mast zum Stehen. K72 sitzt nun auf der Kante der Ebene 2, blickt zu Ebene 1 und stützt sich mit seiner rechten Hand auf Ebene 2 ab. K63 sagt zu F10: „ich will springen.“ K72 dreht sitzend seinen Körper im Uhrzeigersinn, sodass es sich nun mit beiden Händen abstützt und sich, die Beine über die Kante zu Ebene 1 hinhängend, mit dem Bauch auf Ebene 2 legt. F10 reagiert auf K63 mit: „**doch (.) komm runter.**“ K63 geht nun weiter auf die Kante zu Ebene 1 hin zu. K72 hebt seine Hände zum Gesicht und stützt sich nun mit seinen Ellenbogen ab, während es seine Beine über der Kante anwinkelt, sodass es langsam von Ebene 2 herabrutscht, bis es leise mit beiden Füßen auf Ebene 1 aufkommt. K63, angekommen an der Kante, hockt sich hin, hebt sein rechtes Bein über die Kante und hält den Blick zu F10. K72 dreht sich im Uhrzeigersinn, hebt seine linke Hand wieder an sein Gesicht, geht an die Kante der Ebene 1 und blickt zu F10. F10 hebt ihre Schultern an, bewegt ihren Kopf deutlich nach rechts unten und dann wieder zurück, als sie ihre Schultern wieder sinken lässt. K72 hockt sich nun an die Kante, während sich K63 mit seiner rechten Hand auf der Kante abstützt und sein linkes Bein nun ebenfalls nach vorne zieht, sodass es nun auf der Kante sitzt. Auch K72 zieht seine Beine über die Kante. K63 stößt sich leicht von der Kante ab, sodass es die restlichen Zentimeter auf Ebene 1 hinabspringt. F10 spricht erneut, blickt dabei zuerst zu K72, dann zu K63: „Runter. (2) Daankeschön. Ihr könnt gerne unterm Schiff spielen oder Ihr könnt gerne zuhörn.“ Während des Verweises auf die Spieloption unter dem Boot streckt sie ihre Hand auf Brusthöhe vor sich aus, auf das Boot deutend. K72 wippt mit seinen halb ausgestreckten Beinen einmal auf und ab. Das Kind stützt sich nach hinten mit beiden Händen ab und schiebt sich so weiter an die Kante. K63 geht nun neben K72 an die Kante der Ebene 1. K72 greift mit seiner linken Hand die Außenseite der Rehling und schiebt sich mit seiner linken Körperhälfte so über die Kante, dass es nur noch zur Hälfte auf der Kante sitzt. K72 und K63 blicken weiterhin zu F10. K63 hockt sich erneut hin und zieht sein linkes Bein über die Kante. Auf „oder“ dreht sich F10 über ihre rechte Schulter in Raum 1 hinein und deutet mit Blick und ausgestrecktem rechten Arm, in dem sie noch das Buch hält, auf den (Kamischibai-)Theaterkasten (in dem die Vorlesegeschichte visualisiert wird). Anschließend dreht sie sich wieder zur Hälfte zurück. K63 zieht nun auch sein anderes Bein nach, sodass es neben K72 auf der Kante sitzt. Nach einem kurzen weiteren Wortwechsel mit F10 verlassen die beiden Kinder das Holzschiff.

In dieser Interaktionssequenz wiederholt die pädagogische Fachkraft ihre Handlungszumutung, nicht mehr zu springen und leise zu sein, sieben Mal. K63 und K72 reagieren hierauf zögerlich, zeitweise ablehnend und schließlich fügen sie sich doch der Zumutung von F10, die nunmehr darauf dringt, dass sie „runter“ kommen: Sie verlassen das Schiff und F10 kann sich wieder dem Vorlesen widmen. Gerade vor dem Hintergrund des wenige Minuten zuvor bereits – wenngleich implizit – zugemuteten Orientierungsschemas, Rücksicht auf andere zu nehmen,

akkumuliert hier der sich mehrfach wiederholende Führungsprozess zu einer Orientierungszumutung, wird doch jegliches Handeln der Kinder, das die Ruhe stören könnte (bis hin zum reinen Aufenthalt auf dem Holzschiff), sogleich mit einer Handlungszumutung quittiert.

Während wir es im obigen Beispiel mit reaktiver Erziehung zu tun haben, zu der sich der wiederholte Führungsprozess akkumuliert, möchten wir nun auf zwei Beispiele eingehen, die eine bereits als →erinnernde proaktive Erziehung interpretierte Interaktionssequenz wiedergeben (siehe Kapitel 4). Im Zuge eines Brettspiels, das eine Fachkraft mit den Kindern spielt, ermahnt F6 die Kinder immer wieder, die Reihenfolge einzuhalten:

#23: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 5, 00:00:49

F6 sitzt gemeinsam mit K51, K40 und K44 an einem Tisch. Während K51 auf dem Schoß der Fachkraft sitzt und nicht mitspielt, sind die anderen in ein Brettspiel vertieft. F6 fragt den zunächst ratlosen K44 nach den Möglichkeiten für seine Spielzüge und als K40 für es antworten möchte, stoppt sie dieses mit den Worten: „lass mal den lass erstmal den K44 und dann kannst Du ihm helfen; (.) vielleicht findet der K44 auch“. In diesem Moment greift K44 nach der gelben Figur und bewegt sie zur Motivkarte. F6 kommentiert dies: „siehste der hat schon nen Weg gefunden zur Spinne“. Nun kommt K31 an den Tisch und beginnt zuzuschauen. K40 führt seine rechte Hand Richtung Spiel und zeigt mit dem Zeigefinger auf eine Karte und lässt die Hand wieder unter den Tisch herabsinken. Dann sagt F6: „so jetzt bin ich dran“ und zieht mit der rechten Hand eine Spielkarte vom Stapel neben der Vase, dreht sie zu sich herum und hält sie vor ihrem Oberkörper fest, betrachtet zunächst die Karte, dann das Spiel, legt die Karte offen vor sich auf den Tisch, greift mit der rechten Hand nach der grünen Figur und bewegt sie über das Spielfeld hin zu einem Motiv, indem sie die Figur immer wieder geräuschvoll auf dem Spielfeld abhebt und sie wieder aufsetzt.

In diesen Interaktionen wird deutlich, dass die Kinder noch Schwierigkeiten haben, das Spiel zu spielen. K40 versucht K44 zu helfen, wird dabei aber von F6 gestoppt. Es geht hier allerdings nicht um die Reihenfolge der Spielzüge, sondern darum, dass jedes für sich spielen soll. Dass die Kinder die Maßgabe, dass jedes erst dann spielt, wenn es an der Reihe ist, weitgehend habituiert haben, dokumentiert sich in der Geste von K40, das zunächst zu einem Spielzug ansetzt, dann aber innehält und seine Hand unter den Tisch gleiten lässt. Innerhalb des Interaktionssystems der Spielenden schließt die pädagogische Fachkraft hieran an, indem sie nicht nur den nächsten Spielzug vollzieht, sondern dies noch mit dem Verweis auf ihren Platz in der Reihenfolge verbal unterstreicht. Kurze Zeit setzen sich diese Handlungszumutungen fort. Die pädagogische Fachkraft erinnert nun auch daran, dass jetzt „der K40 dran“ ist:

#24: Sächsische Kindertagesstätte, Clip 5, 00:00:59

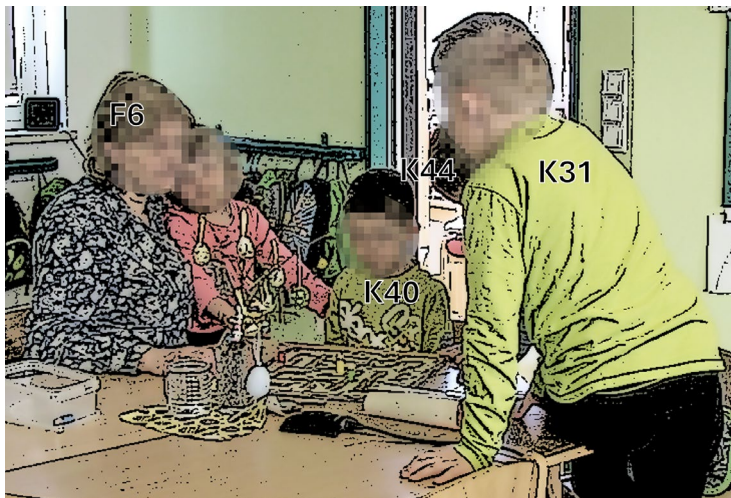


Abbildung 12-4: F6 und die Kinder sind in das Spiel vertieft.

K31, das neben K44 mit dem Rücken zur Kamera steht, stützt sich mit beiden Händen und durchgestreckten Armen auf dem Tisch ab (Abb. 12-4) und verlagert sein Gewicht abwechselnd auf das rechte und auf das linke Bein. Dabei setzt es sich zunächst mit der linken Gesäßhälfte auf den Tisch und stellt dann beide Beine wieder ab. Dann hebt es das rechte Knie in die Höhe und setzt es an der vorderen Kante des Tisches ab. Dann bittet K31 F6 darum, sich etwas anzuschauen, das es in einer anderen Ecke des Raumes gebaut hat, K44 kommentiert seinen Spielzug mit „das war °babyleicht“ und F6 beendet ihren Spielzug. Schließlich sagt F6: „so jetzt ist der K40 dran“, um dann den Wunsch von K31 mit Verweis auf das laufende Spiel abzuweisen. Nach etwas Nachdenkzeit vollzieht K40 seinen Spielzug.

Auch hier mutet F6 also eine Handlung zu, ohne dass es irgendeinen Hinweis darauf gegeben hätte, dass die Kinder nicht die Reihenfolge der Spielzüge einzuhalten wüssten. Indem sie dies mehrfach tut und überdies darauf achtet, dass jedes Kind für sich spielt, also anderen nicht voreilig hilft, akkumulieren sich diese Handlungszumutungen zur Orientierungszumutung: Nicht mehr die einzelne unklare Situation (wer ist jetzt an der Reihe?) wird geklärt; vielmehr werden die Kinder mittels der Wiederholung der Handlungszumutungen an die Orientierung, die

Reihenfolge stets einzuhalten, erinnert. Die einzelnen Führungsprozesse werden auf diese Weise zu Erziehung.⁷⁵

Führung als post-pädagogischer Grundprozess

Trotz dieser Übergänge lässt sich Führung, so wird in unserer empirischen Untersuchung evident, klar von Erziehung unterscheiden. Während erstere allein auf das Handeln in der Situation gerichtet ist, die einen „kritischen Moment“ (Muster et al., 2020, S. 295) und das heißt: Handlungskontingenzen beinhaltet, die von Interaktionsbeteiligten als problematisch eingeschätzt oder antizipiert werden,⁷⁶ weist Erziehung stets über die Interaktionssituation hinaus und mutet Orientierungsschemata zu, die auf ein zu habituierendes Handeln verweisen. Dieser Unterschied zwischen einer Handlungs- und einer Orientierungszumutung lässt sich in der Formulierung der entsprechenden Interaktionsbeiträge – bis hin zu den gebrauchten Adverbien (zum Beispiel „jetzt“ versus „noch“) – empirisch festmachen.

Zwei zentrale Verknüpfungspunkte von Führung und Erziehung verdienen Beachtung: Erstens kann Führung Erziehung ermöglichen, etwa wenn die Kinder, denen ein Orientierungsschema zugemutet werden soll, zunächst dazu zu bringen sind, in eine Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft zu kommen und ihr zuzuhören. Gerade im Falle reaktiver Erziehung spiegelt der kritische Moment, also die Handlungskontingenz, nicht die Erfahrung der Kinder wider, sondern wird von den Fachkräften antizipiert, die ein Handeln auf Seiten der Kinder wahrnehmen, das ihnen problematisch erscheint. Dann ist es nicht erst die erzieherische Orientierungszumutung, die das Handeln unterbricht (wie wir dies ansonsten gesehen haben; siehe Kapitel 5), sondern bereits der Führungsprozess, der das Kind sozusagen für die Erziehung ‚bereit macht‘. Zweitens können Handlungszumutungen, wenn sie mehrfach wiederholt werden, zur Orientierungszumutung werden, erscheint das Zugemutete dann doch nicht mehr momenthaft und situativ, sondern weist eine gewisse Dauerhaftigkeit auf.

75 Gerade dort, wo Führung nicht auf ‚offensichtlich‘ kritische Momente folgt, sondern vornehmlich im erwartungsabweichenden Handeln der Kinder begründet zu sein scheint (wie sich aus den auf sie bezogenen Turns der Fachkräfte erschließen lässt), weist jede einzelne Führungshandlung zugleich die Züge von Disziplinierung auf. Folgt man Breidenstein (2025, S. 268 f.), so verweist zwar Disziplinierung immer zuvorderst auf die Ordnung der Situation (also etwa das Einhalten der Reihenfolge oder die Wahrung von Ruhe), ist zugleich aber immer auch auf die Personen bezogenen, die diszipliniert werden. Durch diesen Personenbezug werden einzelne Disziplinierungspraktiken transsituativ und dienen letztlich auch der Erziehung.

76 Zu diesen problematischen Kontingenzen können auch fehlendes oder erwartungswidriges Handeln zählen.

Gerade weil dort, wo Handlungszumutungen zu einer Orientierungszumutung akkumulieren, nicht mehr von Führung gesprochen werden kann, wird ein wichtiger Unterschied zwischen Führung und Erziehung evident: Führung zielt nur auf situative Änderungen des Handelns, während es das Wissen, Können und die Orientierungen der Kinder unberührt lässt. Demgegenüber sind pädagogische Grundprozesse, also Erziehung, Lehre und →Bildung, gerade auf diese Veränderung der Personen mit ihrem Wissen, Können und ihren Orientierungen gerichtet. Aus diesem Grund ist Führung zwar ein für pädagogische Fachkräfte sehr wichtiges und relevantes Handeln, stellt selbst – ähnlich wie Sorge – aber nur einen pädagogisch *relevanten* Grundprozess dar, ohne selbst pädagogisch zu sein.

Als „post-pädagogische Prozessstruktur“ (Amling et al., 2022) haben wir Führung bezeichnet, weil viele Führungssituationen, die wir untersucht haben, daraus entstanden sind, dass die involvierten Kinder bereits Wissen, Können und gewisse Orientierungen erworben haben. Nur auf dieser Grundlage können einige unklare Situationen, wie etwa die Frage in Beispiel #2, welches Morgenlied nun gesungen werden solle, überhaupt entstehen. Während das Sorgen eine „prä-pädagogische Prozessstruktur“ (ebd.) ist, die letztlich keinerlei Voraussetzungen auf Seiten der Kinder hat (siehe Kapitel 3), ist Führung insofern voraussetzungsreich.

Ebenso wie das Sorgen, Lehren und Erziehen ist auch die Führung fest im habituierten Interaktionsraum der von uns untersuchten Kitagruppen verankert. Die Kinder sind daran gewöhnt, von den pädagogischen Fachkräften geführt zu werden, und erwarten dies von ihnen sogar.⁷⁷ In dieser Hinsicht zielt Führung zwar auf situatives Handeln (das zu ändern den Kindern zugemutet wird), Führung als Prozessstruktur der Interaktion ist selbst aber alles andere als situativ. Sie wird immer wieder in der Sozialisation der pädagogischen Fachkräfte und Kinder reproduziert und ist damit ein wichtiger Teil des Kitaalltags.

Literatur

- Amling, S., Dehnavi, M. & Nohl, A.-M. (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen: Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (2), 207–226.
- Breidenstein, G. (2025). *Erziehungspraktiken in der Grundschule. Unterrichtsalltag beobachten und reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Dehnavi, M. (2022). Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (3), 372–385.
- Hunold, M. (2023). Führungsmodi und Einflussmittel bei der Durchsetzung des Kinderschutzes im Allgemeinen Sozialen Dienst: Analysen zu kritischen Situationen in der Jugendamtspraxis. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 21 (3), 294–315.

77 Reichenbach (2011, S. 172) spricht bei Führung von einer „zugeschriebenen Rolle“.

- Mackowiak, K. & Wadepohl, H. (2017). Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag – Aktuelle Trends und Perspektiven. In I. Nentwig-Gesemann & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik X* (S. 229–250). Freiburg: FEL.
- Mazzarisi, M. (2025). *Relationen zwischen Führung und Erziehung in der Fachkraft-Kind-Interaktion an Kindertagesstätten*. Dissertationsprojekt an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T. & Koepp, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In Ch. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285–305). Wiesbaden: Springer VS.
- Nagel-Prinz, S. M. & Paulus, P. (2012). *Wie geht es Kita-Leitungen? Gesundheitliche Belastungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen*. URL: www.kigg.info/tlfiles/downloads/Praesentationen/GesundheitKita-Leitungennagel-prinzpaulusleuphana-kigggute%20gesunde%20kita.pdf [02.09.2020].
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Viernickel, S. (2006). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung*. Remagen: ibus.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2012). *STEGE – Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Abgerufen von www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20674&token=9d0413d1612a043e64cd74e9e71d51fccefd13ec&sdownload.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung*. Berlin: Paritätischer Wohlfahrtsverband.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext: Einleitung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS.

13 Fazit und Ausblick

Der stillschweigende Modus Operandi von →Erziehung als interaktionaler Praxis stand im Fokus dieser Untersuchung. Ausgehend von einer grundlagentheoretisch fundierten Begriffsbestimmung, die Erziehung nicht auf Intentionen und intentionales Handeln reduziert, sondern als nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Lebens- und Handlungsorientierungen versteht (Nohl, 2024), haben wir 63 Stunden Videografie, die in drei Kindertagesstätten mit vier Gruppen aufgenommen wurden, mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021; Asbrand & Martens, 2018) interpretiert. Im Ergebnis ließen sich nicht nur verschiedene Formen von Erziehung hinsichtlich ihrer interaktiven Struktur differenzieren, sondern auch in ihrem Bezug auf und ihrem Unterschied zu anderen pädagogischen bzw. pädagogisch relevanten Prozessen – wie →Sorge, →Führung, →Lehre und →Sozialisation – rekonstruieren.

In diesem Kapitel möchten wir zunächst unseren Ansatz, Erziehung als interaktive Praxis mittels der dokumentarischen Interpretation von Videografien zu analysieren, noch einmal konturieren, indem wir ihn mit einer alternativen Vorgehensweise kontrastieren: mit der praxistheoretisch grundierten ethnografischen Analyse von Erziehung. Dies bildet dann den Ausgangspunkt, um – im Kontext einschlägiger Forschungsarbeiten – die zentralen empirischen Ergebnisse unserer Untersuchung zur Diskussion zu stellen. Ein Ausblick wird dann nicht nur Kontaktpunkte zur praxistheoretisch inspirierten Analyse von Erziehung aufzeigen, sondern auch skizzieren, wie wir mit unserem reichhaltigen Material weiterarbeiten möchten.

Erziehung als interaktive Handlungspraxis

„Erziehung ist ... aus praxistheoretischer Perspektive nicht als Interaktionsgeschehen zwischen Erziehenden und ‚Zöglingen‘ kurzzuschließen, sondern als eine fortlaufende Praktik, die Subjekte, Arrangements und schulische Normen zueinander geordnet relationiert.“ Dieser apodiktische Satz, notiert von Jürgen Budde (2020, S. 77), würde, wenn man ihn auf unsere Untersuchung bezöge, diese der Kurzschlüssigkeit bezichtigen und sie ad absurdum führen. Denn wir haben ja gerade das Interaktionsgeschehen fokussiert und rekonstruiert, wie sich aus der Abfolge spezifischer Turns Erziehungsprozesse entfalten. Wie ist also diese These Buddes zu verstehen und einzuordnen? Und trifft diese Kritik überhaupt den von uns verfolgten Ansatz?

Praktiken stehen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Forschungsarbeiten, die sich einer praxistheoretisch angeleiteten Analyse von Erziehung widmen, so etwa in den Studien von Budde (2020) und Breidenstein (2025). Auch wenn es sehr unterschiedliche Auslegungen dessen gibt, was unter Praxistheorie zu verstehen ist (siehe etwa die Beiträge in Budde et al., 2018; Schäfer, 2016), beschränken wir uns zunächst auf einschlägige Publikationen von Budde (2020) bzw. Budde und Eckermann (2021), um später auch Breidenstein (2025) einzubeziehen.

Budde und Eckermann verstehen Praktiken als „räumlich zeitlich ausgedehnte, geordnete Verbindungen von einer unbestimmten Anzahl von Aktivitäten“ (2021, S. 23), wobei – wie Budde (2020, S. 63) schreibt – eine Aktivität als eine „folgenreiche Bewegung von Körpern, Sprache und/oder Artefakten“ definiert. Die Praktiken vermitteln quasi zwischen den „empirisch aufzeichenbaren [...] Aktivitäten und den zugrundeliegenden sozialen Ordnungen“ (ebd.), die selbst nur analytisch herauszuarbeiten sind. Praktiken treten nicht einmalig, sondern in einer „modifizierenden Wiederholung“ auf (Budde & Eckermann, 2021, S. 23); in ihrer Reproduktion kommt es also zu Veränderungen. Dabei geht Budde (2021, S. 124), ebenso wie wir, davon aus, dass Erziehung nicht notwendigerweise von expliziten Intentionen angeleitet wird, sondern eine ihr implizierte „Gerichtetheit“ aufweist.

Trotz dieser Gemeinsamkeit mit diesen praxistheoretischen Untersuchungen zeichnet sich in der Gegenüberstellung von „Aktivitäten“ und „Praktiken“ ein Kontrast zu unserem Ansatz ab, gehen wir doch in unseren Analysen weder von einzelnen Aktivitäten noch von aggregierten Praktiken aus. Denn einzelne Aktivitäten lassen sich, wenn man sie, wie wir dies tun, als Turns und Akte auffasst, in ihrer Qualität nur dann bestimmen, wenn sie in ihrem Interaktionskontext interpretiert werden, wenn also vorangehende und nachfolgende Turns – das, was die Aktivität bewegt hat und was sie selbst bewegt – ebenso wie die Orientierungen der Interaktionsbeteiligten mit in die Analyse einbezogen werden; wir haben dies insbesondere unter Bezug auf George Herbert Meads Schriften begründet (siehe Kapitel 2 und 5). Der Fokus liegt in unserer Untersuchung mithin auf den einzelnen →*Interaktionssequenzen*. Auch wenn sich diese situativ ergeben, sind sie immer geordnet, d.h. es lassen sich in ihnen wiederkehrende →*Interaktionsmodi* entdecken. Von einem Interaktionsmodus sprechen wir also dann, wenn eine spezifische Abfolge von Turns, in denen sich bestimmte Orientierungen dokumentieren, sinngenetisch typisiert werden kann, da sie in ganz unterschiedlichen Interaktionssequenzen bzw. Fällen zu finden ist. Wenn darüber hinaus noch sequenzielle Relationen solcher Interaktionsmodi über verschiedene Fälle hinweg zu identifizieren und relational zu typisieren sind, sprechen wir von →sequenziellen Mustern. Es sind diese sequenziellen Muster, in denen sich unterschiedliche Formen von Erziehung, aber auch von Sorge, Lehre,

Sozialisation und Führung – vor dem Hintergrund grundlagentheoretisch geschärfter Definitionen – entdecken lassen.

Die Interaktionsmodi und ihre sequenziellen Muster liegen jedoch – methodologisch gesehen – auf einer Ebene unterhalb jener Praktiken, wie sie die praxistheoretisch angeleitete Forschung im Visier hat. Denn für jedes einzelne von uns identifizierte sequenzielle Muster lässt sich präzise angeben, ob es sich um Erziehung oder einen anderen Grundprozess handelt, und welche Binnenform von Erziehung (z. B. reaktive Erziehung) es denn ist. Demgegenüber umfasst eine Praktik, folgt man Budde und Eckermann, durchaus auch mehrere pädagogische bzw. pädagogisch relevante Prozesse. So schreiben sie:

„Zwar kann eine Praktik beispielsweise des Unterrichtens auch fürsorgliche, lernende etc. Elemente aufweisen, diese müssten aber in der Relevanz für den Vollzug immer hinter den unterrichtlichen Elementen zurücktreten. Sind jedoch Elemente vordringlich, die auf Fürsorge hindeuten (beispielsweise wenn im Kontext inklusiven Unterrichts primär spezielle körperliche Bedürfnisse von Schüler:innen thematisch sind, Budde & Blasse, 2016), dann müsste die Praktik anders, nämlich als Praktik des Fürsorgens (in einer Unterrichtssituation) klassifiziert werden. Diese Bestimmung kann immer nur eine analytische sein, denn in jeder Praktik lassen sich Elemente anderer möglicher Klassifikationen auffinden.“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 25)

Rekonstruiert man Praktiken, also Gewebe routinierter Aktivitäten, dann mischen sich unweigerlich – dies würden auch unsere empirischen Analysen bestätigen – unterschiedliche pädagogische und pädagogisch relevante Grundprozesse. Dies führt in praxistheoretisch angeleiteten Analysen dazu, dass der ausschlaggebende, für die Fortsetzung der Praktik „vordringliche“ Grundprozess, jener also, dem die größte „Relevanz“ zukommt, zu seiner „Klassifizierung“ (Budde & Eckermann, 2021, S. 25) herangezogen wird. Es geht hierbei wohlgermerkt nicht um eine quantitative Gewichtung, sondern um die „Relevanz für den Fortgang der Praktik“ (ebd.).

Wenn, wie Budde schreibt, also die „Grenzen von Praktiken des Erziehens zu anderen pädagogischen Praktiken unscharf“ (2021, S. 129) sind, lässt sich auch nicht bestimmen, wie die pädagogischen Grundprozesse (also z. B. Lehren, Erziehung und Bildung) miteinander verschränkt sind. Denn auf der Ebene einzelner Aktivitäten lässt sich noch nichts über diese Grundprozesse aussagen, auf der Ebene der Praktiken sind sie jedoch schon zu hoch aggregiert. So spricht Breidenstein (2025, S. 103) davon, „Erziehungspraktiken auf einem mittleren Aggregierungsniveau untersuchen“ zu wollen, impliziert damit aber, dass er eben nicht die einzelnen erzieherischen Interaktionen, sondern deren Aggregation fokussiert. Dies hat, wie er deutlich macht, auch mit dem ethnografischen Ansatz solcher Forschung zu tun, der vorwiegend

(wenn auch nicht ausschließlich) auf teilnehmender Beobachtung beruht. Denn „Mikrophänomene menschlichen Verhaltens“ sind, wie Breidenstein (ebd.) weiter schreibt, „in teilnehmender Beobachtung schwer zu registrieren“.

Demgegenüber lassen sich mit unserem videografiebasierten Ansatz gerade die kleinteiligen Interaktionen rekonstruieren, innerhalb derer sich Interaktionsmodi zu sequenziellen Mustern und damit zu empirisch differenzierbaren Grundprozessen verknüpfen. Dass mit diesem Fokus zugleich aber eine Begrenzung impliziert ist, sei hier ebenfalls angemerkt: Wir haben (bislang, s. u.!) weder pädagogische Praktiken (als Gewebe einer Reihe unterschiedlicher pädagogischer und pädagogisch relevanter Grundprozesse) rekonstruiert noch diese als „Ausdrucksgestalt tieferliegender sozialer Ordnungen“ (Budde, 2020, S. 63) analysiert.⁷⁸ Umso wichtiger ist es aber, nun aufzuzeigen, wie sich sequenzielle Muster von Erziehung von anderen Grundprozessen wie Sorge, Lehre, Sozialisation und Führung abgrenzen lassen.

Die Komplementarität von Sorgen und Erziehen

Differenziert man Sorge theoretisch und empirisch von Erziehung, so wird in der Analyse alltäglicher Interaktionen in Kindertagesstätten deren *komplementärer* Charakter evident. Im Unterschied zur einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion, die diese beiden Grundprozesse bisweilen als Gegensätze betrachtet (siehe hierzu Nohl et al., 2025),⁷⁹ lösen in den von uns untersuchten Interaktionssequenzen nicht nur Sorge- und Erziehungsprozesse einander ab; sie verweisen aufeinander oder sind sogar Voraussetzung füreinander.

Wenn man Sorge nicht als eine übergreifende Haltung (so Nittel, 2011; Nodding, 1999, S. 205; Tronto, 1993, S. 104) begreift, sondern als eine spezifische Reaktion auf existenzielle „Situationen der Bedürftigkeit“ (Senghaas-Knobloch, 2008, S. 222), d. h. als – wie es bei Tronto (1998, S. 16) ohne praxistheoretischen Bezug heißt – Set „konkreter Praktiken“, dann kristallisiert sich ein Interaktionsmodus als Basis des Sorgens heraus, in dem auf einen *→bereitstellenden Turn* der pädagogischen Fachkraft ein *→akzeptierender Turn* des Kindes folgt; es handelt sich hier um einen *→abwärtskomplementär-akzeptierenden Interaktionsmodus* (siehe Kapitel 3). Dieser Grundprozess ist mithin nicht in einem sequenziellen Muster von Interaktionsmodi verankert, sondern fußt auf einem einzigen

78 Allerdings haben wir durchaus untersucht, wie sich spezifische Grundprozesse *allgemein* miteinander verknüpfen können, so etwa Erziehung mit Sorge (Kapitel 3), mit Sozialisation (Kapitel 6), mit Lehre (Kapitel 7) und mit Führung (Kapitel 12).

79 Ausschlaggebend sind hierfür insbesondere berufspolitische Gründe, rückt die Sorge doch die Tätigkeit pädagogischer Fachkräfte in die Nähe dessen, was in der Gesellschaft bisweilen als Mutterschaft stereotypisiert wird, und damit aus dem professionellen Bereich heraus.

Interaktionsmodus. Dieser Interaktionsmodus ließ sich sowohl in individuellen Situationen der Bedürftigkeit (etwa beim Öffnen einer klemmenden Brotbox: die Fachkraft öffnet sie, das Kind nimmt sie dann entgegen) beobachten als auch dann, wenn aus organisatorischen Gründen die pädagogischen Fachkräfte für die Kinder sorgen (indem sie ihnen zum Beispiel Essen austeilen).

Allerdings verknüpft sich das Sorgen in vielfältiger Weise mit anderen Grundprozessen, zuvorderst demjenigen der Erziehung. So werden die Kinder dazu erzogen, ihren Sorgebedarf angemessen anzumelden („Ja dann sag Bescheid, F1 hilf mir“). Zugleich werden sie dazu angehalten, ihren eigenen Sorgebedarf aufrichtig und authentisch einzuschätzen („Nur die die jetzt wirklich richtig Bauchweh haben“, sollen sich Tee geben lassen). Beides verweist auf die Komplexität dieses scheinbar so einfachen Sorgens:

Einerseits ist das Sorgen nötig, damit die Kinder (und ihre Eltern) die Gewissheit haben, dass all ihre existenziellen Bedürfnisse, die sie in der Kindertagesstätte haben können, befriedigt werden. Das hierdurch begründete Vertrauen ist die Basis gerade auch für Erziehungsprozesse. Sorge erweist sich hier als „die anfängliche und fortwirkende Bedingung der Möglichkeit, damit Bildung und Erziehung stattfinden können“ (Bilgi & Stenger, 2020, S. 159). Denn nur denjenigen, denen die Kinder vertrauen, können sie auch folgen, wenn diese ihnen Orientierungen zumuten.

Andererseits verhindert jedes Sorgen, dass die Kinder das Bedürfnis, das die Fachkräfte zum Sorgen veranlasst hat, selbst zu befriedigen lernen – wir haben es aus diesem Grund als „prä-pädagogische Prozessstruktur“ (Amling et al., 2022) bezeichnet. Die Fachkräfte müssen daher in jeder Situation neu einschätzen, ob sie dem Kind helfen oder ihm zumuten sollen, selbst tätig zu werden. In Bezug auf eine einzelne Situation und ein spezifisches Problem schließen Sorge und Erziehung, wie wir in mehreren Interaktionssequenzen gezeigt haben, also einander aus. Das Sorgen ist, da es gegenüber pädagogischen Tätigkeiten des Erziehens, aber auch des Lehrens auszutarieren ist, mithin „meist eine subtile Arbeit“ (Ailwood, in Ailwood et al., 2022, S. 908).

Reaktive, proaktive und katalysierende Erziehung

Erziehen ist – wie Breidenstein (2025, S. 267) schreibt – „unvermeidlich mit der Zuschreibung eines Defizits an die zu erziehende Person verbunden: Der oder die Adressat:in der Erziehungsbemühungen verhält sich *nicht* erwartungsgemäß, es *mangelt* an den notwendigen Einstellungen oder moralischen Orientierungen, es *fehlt* an Selbständigkeit und so weiter...“ (Hervorhebung im Original). Besonders deutlich wird dies in jenen Erziehungsprozessen, die wir als →*reaktive Erziehung* bezeichnet haben. Denn hier problematisieren die pädagogischen Fachkräfte ein Handeln der Kinder, das sie als erwartungswidrig markieren,

und muten ihnen neue, entgegengesetzte Orientierungen zu. Charakteristisch für Erziehung ist, dass diese Zumutung sich auf Orientierungen – und damit auf die „Person“ (Breidenstein, 2025, S. 269) – bezieht; dies unterscheidet sie vor allem von →Führungsprozessen (s. u.).

Gerade weil es hier um Orientierungszumutungen, d. h. um Adressierungen von Personen, die auf deren Änderung gerichtet sind, handelt, lässt sich Erziehung klar von dem unterscheiden, was bisweilen als „behavior management“ (Pianta & Hamre, 2009, S. 111) verhandelt wird. Der Classroom-Management-Ansatz (Hamre et al., 2012; Schmelzeisen-Hagemann, 2021) wie auch der die quantitative Videografieforschung dominierende CLASS-Ansatz (Hamre et al., 2013 u. 2014) ignorieren mit diesem Begriff des Verhaltensmanagements die – erziehungswissenschaftlich höchst bedeutsame – Differenz von Erziehung und Führung. Denn die Interventionen von pädagogischen Fachkräften können sich sowohl auf das situative Handeln von Kindern beziehen – dann würden wir von Führung sprechen – als auch – erzieherisch – auf deren Orientierungen (siehe Kapitel 12).

In der reaktiven Erziehung wird regelmäßig dem Handeln eines Kindes (das noch gar kein Turn innerhalb eines bestehenden Interaktionssystems sein muss) mittels eines retrograd negierenden Turns durch die Fachkraft („So wir hörn auf mit Schubsen ...“) der neue Sinn einer Abweichung von ihren Erwartungen beigegeben. An diesen →aufwärtskomplementär-konfrontativen Interaktionsmodus schließt ein initiiender Turn der Fachkraft („... und bleiben schön stehn.“) an,⁸⁰ der mit einem →fremdinitiierten Turn des Kindes beantwortet wird, der sich – falls die im →initiiierenden Turn ausgedrückte Orientierungszumutung für den Moment erfolgreich ist – dadurch auszeichnet, dass das Kind konform handelt. Hier schließt sich also ein →abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus an. Dieses sequenzielle Muster findet sich, in abgewandelter Form, auch in den Binnendifferenzierungen reaktiver Erziehung, bei denen es darum geht, ob die Fachkraft besonders konfrontativ vorgeht, das Interaktionssystem mit dem Kind erst neu etabliert oder auch auf der zuvor schon zugemuteten Orientierung insistiert (siehe ausführlich: Kapitel 5).

Wenn wir hier von Erziehung als sanktionsbewehrter und nachhaltiger Zumutung von Orientierungen sprechen, muss immer wieder betont werden, dass in jenem Moment, da die Fachkräfte Kindern Orientierungen zumuten, das Zugemutete lediglich ein →„Orientierungsschema“ (Bohnsack, 1997) ist. Dieses soll von den Kindern erst noch in eine Handlungspraxis übersetzt werden und ist erst dann als Orientierung zu bezeichnen, wenn diese Handlungspraxis habituiert ist. Es ist aber durchaus voraussetzungsvoll für die Kinder, ein zugemutetes Orientierungsschema (also die theoretisch-begrifflich explizierte normative Erwartung seitens der Fachkraft) in eine Handlungspraxis zu übersetzen, die

80 Bisweilen hat auch ein einziger Interaktionsbeitrag der Fachkraft beide Bedeutungen, d. h. fungiert als retrograd negierender und als initiiender Turn.

von den Fachkräften dann als erwartungskonform beurteilt wird. Es geht dabei nicht nur um die nötige Motivation der Kinder, sondern auch um das Wissen und Können, das der gewünschten Handlungspraxis unterliegt (s. u.).

Dies gilt auch für die *→proaktive Erziehung*. Hier versuchen die Fachkräfte, bei den Kindern Orientierungen aufzubauen, die diese – zumindest aus Sicht der Fachkräfte – noch nicht haben. Die Fachkräfte beginnen hiermit, bevor bei den Kindern ein Handeln manifest wird, das sie als erwartungsabweichend betrachten (siehe Kapitel 4). In der Grundform der proaktiven Erziehung knüpft die Fachkraft an ein gerade ablaufendes Handeln des Kindes (das sie aber nicht problematisiert) an und setzt dann einen initiiierenden Turn, indem sie das Orientierungsschema, das sie dem Kind zumutet, formuliert (zum Beispiel sagt die Fachkraft am Ende des Frühstücks: „Wer fertig ist (1) darf abräumen, Stuhl bitte ranschieben“). An diesem *→aufwärtskomplementär-appellativen* Interaktionsmodus schließt in der Regel ein fremdinitiiert Turn des Kindes an, in dem es gemäß der Aufforderung, also konform handelt; wir haben es hier also wieder mit einem *abwärtskomplementär-konformen* Interaktionsmodus zu tun.

Zur Erziehung werden diese sequenziellen Muster von Interaktionsmodi u. a. dadurch, dass sie nachhaltig werden. Die Orientierungszumutungen am Ende des Frühstücks erfolgen dann nicht nur an einem Tag, sondern tagtäglich. Auch die Orientierungszumutungen, die in der reaktiven Erziehung gesetzt werden, greifen zwar situativ ein Handeln von Kindern auf, das als erwartungsabweichend gilt. Aber diese Orientierungszumutungen werden in ähnlichen Situationen wiederholt.

Und nicht nur das. Zur *Nachhaltigkeit der Erziehung* trägt auch bei, dass fast alle Orientierungszumutungen in der Öffentlichkeit der Kitagruppe gesetzt werden. Wenn die pädagogische Fachkraft „innerhalb einer gruppenöffentlichen Interaktionssituation erzieht“ (Wenzl, 2023, S. 201), ist sie nicht nur dazu gezwungen, das zugemutete Orientierungsschema an verallgemeinerbaren Prinzipien auszurichten. Da hier immer „Zaungäste“ (König et al., 2013, S. 20; Weltzien, 2013, S. 79) anwesend sind, werden, wie wir an mehreren Beispielen gezeigt haben (siehe Kapitel 8), auch diese anderen Kinder an das zugemutete Orientierungsschema erinnert. In besonderem Maße wird die Nachhaltigkeit der Orientierungszumutungen dort gefördert, wo es zur *→Pars-pro-toto-Erziehung* und zur *→Erziehung ad omnibus* kommt: In der Pars-pro-toto-Erziehung wird an einem Kind quasi ein Exempel statuiert, wobei deutlich gemacht wird, dass das zugemutete Orientierungsschema für alle Kinder gilt („Du isst bitte die ganze Birne ... Wir essen die Birne mit Schale. Alle Kinder.“). Direkt an alle Kinder richten sich die pädagogischen Fachkräfte in der Erziehung ad omnibus, etwa wenn es darum geht, sie dazu zu bringen, beim Mittagessen keinen Lärm zu machen.

Eine besondere Form der Erziehung – die uns interessanterweise auch vornehmlich außerhalb von Gruppenöffentlichkeiten begegnet ist – findet sich dort, wo pädagogische Fachkräfte Handlungspraktiken der Kinder, die diese spontan

gezeigt haben, aufgreifen und – etwa durch ein Lob („↑Klasse, K4, toll hast Du mitgeholfen; ↑“) – bestärken. Auf diese Weise wird diese Handlungspraxis, zu der das Kind aufgrund mannigfaltiger Motivationen gekommen sein mag, nunmehr zu einer erwünschten Handlung gemacht. In dieser →*katalysierenden Erziehung* wird dem Kind also zugemutet, sich das, was es gerade getan hat, nunmehr als Orientierung anzueignen, also zu habituierten (siehe Kapitel 4). Dabei folgt auf einen unspezifischen Turn des Kindes (oder sogar einen Akt, d. h., ohne dass es zuvor mit der Fachkraft interagiert hätte) ein →retrograd validierender und damit →evaluativer Turn seitens der Fachkraft. An diesen →aufwärtskomplementär-katalysierenden Interaktionsmodus schließt sich ein →abwärtskomplementär-validierender Interaktionsmodus an, wenn das Kind das Lob (und die damit einhergehende Orientierungszumutung) durch die Fachkraft in einem →validierenden Turn gutheißt.

Diese drei Formen des Erziehens (proaktive, reaktive und katalysierende Erziehung), die im Alltag der von uns videografierten Kindertagesstätten eine bedeutende Rolle spielen, kommen der Forschung allerdings nur in den Blick, wenn man die „frühkindliche Erziehung“ aus ihrem „Schattendasein“ (Wehner, 2019, S. 435; siehe auch Thiel & Hans, 2020, S. 139) befreit und beobachtet, wie sich Erziehung interaktiv zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern entfaltet. Ziel dieser Renaissance des Erziehungsbegriffs kann es aber nicht sein, diesen zum Oberbegriff für alles pädagogische Handeln zu machen – wie dies etwa bei Prange (2012) und Prange & Strobel-Eisele (2015) geschieht (zur Kritik siehe Kapitel 7). Gerade dann, wenn man Erziehung im Detail interaktiver Praktiken rekonstruiert, ist vielmehr ein theoretisch scharf von anderen pädagogischen und pädagogisch relevanten Grundprozessen abgegrenzter Begriff dessen, was empirisch zu rekonstruieren ist, vonnöten. Ein dezidierter Begriff von Erziehung bietet dann nicht nur die Möglichkeit, das Zusammenspiel von Erziehung mit anderen Grundprozessen empirisch zu untersuchen, sondern auch, Subformen des Erziehens – wie die proaktive, reaktive und katalysierende Erziehung – zu identifizieren.

Eine derart theoretisch angeleitete empirische Erziehungsforschung vermag es zudem, Elemente von Erziehungsprozessen zu entdecken, die in der Definition von Erziehung als nachhaltiger und sanktionsbewehrter Zumutung von Orientierungen so nicht abgedeckt werden. Dass die Nachhaltigkeit nicht nur durch die Wiederholung von Orientierungszumutungen, sondern auch durch die Gruppenöffentlichkeit, in der erstere an die Kinder adressiert werden, gewährleistet wird, hatten wir schon erwähnt. Aber auch hinsichtlich der →*Sanktionen*, mit denen Orientierungszumutungen Nachdruck verliehen werden kann, zeitigen die empirischen Ergebnisse unserer Untersuchung unvorhergesehene Einsichten (siehe Kapitel 9).

Im von uns videografierten Alltag der Kindertagesstätten werden Sanktionen oftmals symbolisch in Form von Lob und Tadel ausgedrückt („Ihr habt wirklich

(.) super zugehört (.) und habt das wirklich gut geschafft.“), während positive oder negative Sanktionen, die über Lob und Tadel hinausgehen, nur wenig Verwendung finden. Dabei zeigt sich, dass positive Sanktionen oft als Versprechen für zukünftiges erwartungsgemäßes Handeln genutzt werden. Diese müssen dann aber auch eingelöst werden, etwa indem die Kinder beim Mittagessen eine CD hören dürfen. Negative Sanktionen hingegen („K67 wenn Du den Kindern wehtust, werde ich (.) sauer.“) werden in der Regel nur angedroht. Denn schon die Sanktionsankündigung führt meist dazu, dass die Kinder sich sofort bemühen, ein dem zugemuteten Orientierungsschema entsprechendes Handeln an den Tag zu legen.

Auch wenn hier also „die negativen und die positiven Sanktionen gleichsam als Verstärkungsfaktoren von Erziehungszumutungen“ (Hunold, 2019, S. 111) fungieren, konnten wir doch viele erzieherische Orientierungszumutungen beobachten, die ohne jegliche Ankündigung von positiven oder negativen Sanktionen auskamen. Heißt dies nun, dass Sanktionen, allzumal negative, nicht nur „nahezu aus dem *Diskurs* der Erziehung verschwunden“ (Richter, 2022, S. 296; Hervorhebung von uns) sind, sondern auch aus der Erziehungs*praxis*?

Diese Frage ist klar zu verneinen. Zwar sind im Kitaalltag, wie er sich uns dargestellt hat, Sanktionsankündigungen selten – dies entlastet im Übrigen die pädagogischen Fachkräfte auch davon, ihren Ankündigungen Taten folgen zu lassen. Aber dadurch, dass immer mal wieder im unmittelbaren Zusammenhang mit einer Orientierungszumutung eine Sanktion angekündigt wird, ist allen Kindern klar, dass, selbst wenn dies nicht expliziert wird, Orientierungszumutungen sanktionsbewehrt werden können. Sanktionen werden „subtil angedeutet“ (Hunold, 2019, S. 119), wobei die asymmetrische Rollenbeziehung (Dehnavi, 2022) zwischen Fachkräften und Kindern wie ein „Substitut“ (Luhmann, 2012, S. 17) der Sanktionsankündigung fungiert, ist doch stets evident, dass die Fachkräfte mehr Macht als die Kinder haben. Im Gedächtnis des habituierten Interaktionsraums (ein Begriff, auf den wir weiter unten noch eingehen werden), der in jeder Kitagruppe entsteht, gibt es nämlich immer „Fälle erfolgreicher Durchsetzung in Konfliktlagen, die erinnert, normalisiert, als Erwartungen generalisiert werden“ (Luhmann, 2012, S. 17). Wenn sich somit Erfahrungen reproduzieren, in denen Kinder die Fachkräfte als erziehungsberechtigt und potenziell sanktionsfähig wahrnehmen und die Fachkräfte die Kinder als erziehungsbedürftig behandeln, etabliert sich eine machtvolle und zugleich habituierte asymmetrische Rollenbeziehung. Gerade eine Frühpädagogik, die die demokratische Partizipation in Kindertagesstätten fördern möchte (siehe etwa Eberlein et al., 2021), wäre gut beraten, sich auch jenseits von auf die Gesellschaft bezogenen Machtanalysen zur Kindertagesstätte (siehe Knoll, 2016; Weichselbaum, 2022) mit solchen in die Interaktion zwischen Fachkräften und Kinder eingelassenen Elementen von Macht (siehe hierzu auch Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018; sowie Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014) zu befassen.

Lehrunterstützende Erziehung und erziehungsunterstützende Lehre

Die Früh- bzw. Elementarpädagogik fokussiert, insbesondere seit der Bildungsauftrag an die Kindertagesstätten forciert wurde, die Frage, wie das →Lernen der Kinder gefördert werden kann (siehe etwa Askeland & Maager, 2010; Bautista et al., 2018; Bürgermeister et al., 2019; Carlsen, 2013; Degotardi et al., 2018; Elia & Evangelou, 2014; Gjems, 2011; Gosen et al., 2015; Kannengieser & Tovote, 2015; Kekeritz, 2017; King & Dockrell, 2016; Nentwig-Gesemann et al., 2012; Piker & Rex, 2008; Plowman & Stephen, 2013; Trawick-Smith et al., 2016). Auch wenn unsere Untersuchung einen anderen Fokus hat, lässt sich die Bedeutung von →Lehre für Erziehung – und umgekehrt der Erziehung für die Lehre – nicht ignorieren (siehe hierzu Kapitel 7).

Denn in manchen Fällen fehlt den Kindern zwar nicht die Motivation, ein ihnen von den pädagogischen Fachkräften zugemutetes Orientierungsschema in eigenes Handeln zu übersetzen, wohl aber das Wissen und Können. Zum Beispiel muss die Fachkraft den Kindern erst zeigen, wie sie ihren Stuhl tragen sollen, ohne andere zu gefährden: „nich so nach vorne wenn Ihr anstoßt damit (.) tut Ihr Euch das direkt in den Bauch rein“. Wenn auf diese Weise Wissen und bzw. oder Können vermittelt wird, damit die Kinder einer Orientierungszumutung nachzukommen in der Lage sind, sprechen wir von →*erziehungsunterstützender Lehre*.

Umgekehrt können Orientierungszumutungen aber auch dazu dienen, Kindern bei der Aneignung von Wissen und Können zu helfen. So wird etwa ein Kind, das beim Spielen einem anderen, noch lernenden Kind zu schnell zur Hilfe kommt, dazu aufgefordert, es erst einmal allein an der Aufgabe arbeiten zu lassen („lass mal den lass erstmal den K44 und dann kannst Du ihm helfen“), oder die pädagogische Fachkraft unterstreicht, als sie mit den Kindern wiederholt, wie man eine Kerze anzündet, die hohe Bedeutung dieses Wissens. Diese →*lehrunterstützende Erziehung* steht – auch wenn sie nicht so genannt wird – dort im Zentrum der Aufmerksamkeit, wo es im Rahmen des Classroom-Management-Ansatzes um „Methoden“ geht, „um positives Verhalten auf- und negatives abzubauen“ (Bäuerlein et al., 2017, S. 124). Denn mit dem ‚Aufbauen‘ ist ja nicht auf einmaliges Handeln in einer einzigen Situation verwiesen, sondern auf ein „Verhalten“, das die Kinder sich zur Gewohnheit machen sollen, mithin, wenngleich dies in dem genannten Ansatz nicht so expliziert wird, auf Orientierungen.

Die feine Grenze zwischen Führung und Erziehung

Auch wenn bestimmte Formen dessen, was im CLASS-Ansatz (Pianta & Hamre, 2009, S. 111; Schmelzeisen-Hagemann, 2021, S. 10) als „Verhaltensmanagement“ bezeichnet wird, eher Orientierungszumutungen und damit als Erziehung zu

verstehen sein mögen, finden sich im von uns videografierten Alltag der Kindertagesstätten trotz unseres Fokus auf Erziehung doch auch viele Interaktionen, in denen die Fachkräfte intervenieren und zumuten, ohne zu erziehen. Im Kitaalltag entstehen immer wieder „kritische Momente“, die sich „durch kontingente Handlungsoptionen auszeichnen“, wobei es darauf ankommt, dass Interaktionsbeteiligte diese Kontingenz als kritisch ansehen. Solche Situationen – hier folgen wir Muster et al. (2020, S. 295) – erfordern Führung. Allerdings zeigt sich in unseren empirischen Analysen, dass im Alltag der Kitagruppen keineswegs – wie Muster et al. (2020, S. 294) in ihrem letztlich situationistischen Ansatz postulieren – Führung nur dann realisiert wird, wenn jemand einen „Führungsanspruch“ erhebt, „Einflussmittel mobilisiert“ und dann „andere diesem Führungsanspruch folgen“ (ebd., S. 294). Vielmehr sehen die Kinder, aufgrund der asymmetrischen Rollenbeziehung, die pädagogischen Fachkräfte immer schon als der Führung fähig und für sie zuständig an; es muss also nicht situativ ausgehandelt werden, wer führen darf.

Empirisch ist der Unterschied zwischen Führung und Erziehung ein sehr feiner. Ein kleines Adverb kann aus einer situativen Handlungszumutung eine situationsübergreifende Orientierungszumutung machen: So drückt der Satz „K2, nimmst Du Dir bitte noch einen Teller zum Frühstück?“ alleine schon aufgrund des Adverbs „noch“ eine dauerhafte Erwartung aus, die von K2 in der Situation nicht erfüllt wurde, und stellt mithin eine Orientierungszumutung dar. Demgegenüber wird in einem Satz wie „Ääh Ihr zwei (.) Ihr müsst **bitte jetzt leiser sein.**“ eine situative, auf das „jetzt“ begrenzte Erwartung formuliert, mithin also geführt.

Unter den vielfältigen Formen und Funktionen von Führung (siehe hierzu Mazzarisi, 2025) heben wir zwei hervor, die sich in besonderer Weise mit Erziehung verbinden (siehe Kapitel 12). Erstens kann – wie sich in unseren empirischen Rekonstruktionen zeigen lässt – Führung Erziehung vorbereiten. Wir haben es hier mit Interaktionssequenzen zu tun, in denen die pädagogischen Fachkräfte zunächst die zu erziehenden Kinder so in eine Interaktion mit ihnen einbinden, dass sie überhaupt für eine Orientierungszumutung ansprechbar werden („@Kommt mal her Ihr beiden Rabauken.@“). Zweitens können die pädagogischen Fachkräfte den Kindern nacheinander wiederholt dieselben Handlungen zumuten (sie etwa immer wieder zum Ruhigsein auffordern). Aus der situativen Erwartung wird auf diese Weise eine Erwartung, die sich auf ein Handeln bezieht, das sich die Kinder dauerhaft zu eigen machen sollen, also auf eine Orientierung. Sich wiederholende Führungsprozesse können so zu Erziehung akkumulieren.

Führung wird gerade in solchen Situationen nötig, in denen bestimmte Orientierungen, Fähigkeiten oder spezifisches Wissen zum Tragen kommen, die die Kinder bereits – sei dies per Sozialisation, Lernen, Bildung oder Erziehung – erworben haben. Wir sprechen daher bei Führung von einer „*post-pädagogischen* Prozessstruktur“ (Amling et al., 2022), allzumal sie nicht darauf gerichtet ist,

die geführten Personen in ihrem Wissen, Können oder in ihren Orientierungen zu verändern. Auch wenn in den Kitagruppen es sich nicht situativ ergibt, wer führt – stets sind dies die pädagogischen Fachkräfte oder allenfalls von ihnen delegierte Kinder –, ist das Führungshandeln mithin selbst doch auf die Situation bezogen: Die Fachkräfte fordern die Kinder nur dazu auf, im Moment anders zu handeln; es wird ihnen im Führungsprozess aber nicht zugemutet, dieses Handeln dauerhaft zu habituierten. Solche Handlungszumutungen sind, gerade auch empirisch, klar von Orientierungszumutungen zu unterscheiden – dieser Unterschied markiert die Grenze zwischen Führung und Erziehung.

Sozialisation im habituierten Interaktionsraum

Nicht nur die typischen sequenziellen Muster von Interaktionsmodi, in denen Führung realisiert wird, auch die sequenziellen Muster, die Erziehung und andere Grundprozesse ausmachen, kommen für die Kinder nicht unerwartet; vielmehr sind sie an diese weitgehend gewöhnt. Dass den Kindern zwar für sie neue Orientierungen zugemutet werden, dass die interaktive Praxis des Zumutens selbst jedoch zu den nicht (mehr) reflektierten Gewohnheiten ihres Alltags gehört, macht Erziehung erst möglich. Hier schafft Sozialisation die Basis für Erziehung (siehe Kapitel 6).

In diesen Sozialisationsprozessen wird die Rollenasymmetrie zwischen Fachkräften und Kindern (Dehnavi, 2022) nicht nur hergestellt, sondern auch immer wieder reproduziert; wir finden in unserem Datenmaterial kaum einen Moment, in dem sie infrage gestellt werden würde. Zugleich werden in der Sozialisation die wechselseitigen (Rollen-)Erwartungen in eine Praxis übersetzt und damit situativ handhabbar gemacht, wobei im Zuge der Etablierung einer gemeinsamen Interaktionspraxis auch die bereits außerhalb des Kitaalltags aufgebauten Habitus (Bourdieu, 1974) der Interaktionsbeteiligten eine große Bedeutung haben. Auf diese Weise etablieren sich in der Kitagruppe interaktive Handlungspraktiken, die nicht nur eine gewisse Dauerhaftigkeit erlangen, sondern auch für alle erkennbar sind (Bohnsack, 2017, S. 108; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018). Wir sprechen dort, wo eine gemeinsame Geschichte, auch des Umgangs mit Erwartungen und den Unterschieden der Habitus, ebenso wie eine verlässliche interaktive Handlungspraxis, die zur Gewohnheit geworden ist, aufgebaut wurden, von einem „habituierten Interaktionsraum“ (Nohl, 2023, S. 272). Sozialisation in der Kitagruppe findet in diesen habituierten Interaktionsraum hinein und in diesem selbst statt.

In der Sozialisation reproduzieren sich nicht nur die Selbstverständlichkeiten des habituierten Interaktionsraums, also etwa die sequenziellen Muster jener Interaktionsmodi, die wir als proaktive, katalysierende oder reaktive Erziehung interpretieren. Sozialisation kann auch Neues in das Interaktionsgeschehen

einführen (siehe Kapitel 6), nämlich dann, wenn dieses Neue nicht eigens Gegenstand praktischer oder theoretischer Reflexion (Bohnsack, 2022) wird (etwa, wenn die Fachkraft durch ihr melodisches Sprechen die Normalität einer „Kacka-Windel“ unterstellt, ohne eine solche Orientierung den Kindern explizit zuzumuten); wir sprechen hier – im Unterschied zur „reproduzierenden Sozialisation“ (Dehnavi, 2025) – von „inszenierter Sozialisation“ (Thomsen, 2025).

Forschungspotenziale

Sozialisation bezeichnet allerdings einen jener pädagogischen Grundprozesse, die wir in unserer Untersuchung nur insoweit erforscht haben, als sie für Erziehung und in Abgrenzung von dieser relevant sind. Dass wir nicht nur an diesen Rändern unserer Studie Forschungspotenziale sehen, sondern auch darüber hinaus, möchten wir nun abschließend deutlich machen.

Die Kitagruppe als Ort der *Sozialisation*, in der es nicht nur um die Habituation einer gruppeninternen Interaktionspraxis geht (siehe dazu auch Dehnavi, 2025; Thomsen, 2025), sondern um die sozialisatorische Verbürgung der über die Kitagruppe hinaus in der Gesellschaft gültigen „symbolischen Ordnung“ (Bourdieu, 1985, S. 23), ist bislang noch kaum erforscht worden; ohnehin erhält – auch angesichts der hohen Aufmerksamkeit für Bildung und Lernen – Sozialisation in der Früh- und Kleinkindpädagogik nur wenig Aufmerksamkeit. Deshalb wollen wir unser Datenmaterial – und weitere Videografien – in Zukunft mit einem Fokus auf Sozialisation (erneut) auswerten.

Dass pädagogische Fachkräfte Kinder *führen*, wird zwar – unter dem Stichwort des „Verhaltensmanagements“ – vielfach erforscht (s. o.), wird aber bislang nicht ausreichend von Erziehung abgegrenzt.⁸¹ Dies verhindert dann aber auch, die vielen Schattierungen im Wechselverhältnis von Erziehung und Führung, nahezu fließende Übergänge und die Binnendifferenzen im Führungshandeln von Fachkräften in den Blick zu bekommen, die wir in unserer Untersuchung eher angedeutet als umfassend ausgearbeitet haben (siehe aber Mazzarisi, 2025).

Bildung haben wir in unserer empirischen Studie mit kaum einem Wort erwähnt, denn in den beiden Kindertagesstätten (in Sachsen und Hamburg), deren Videografien der Ausgangspunkt unserer Typenbildung waren, ließen sich nur sehr wenige Bildungsimpulse seitens der Fachkräfte beobachten. Dass Fachkräfte den Kindern durchaus nicht nur Orientierungen zumuten, sondern sie ihnen auch anbieten, dass sie ihnen also Optionen unterbreiten, wie sie sich selbstbestimmt orientieren können, haben wir hingegen in der Berliner Kindertagesstätte

81 Erwähnt werden sollte hier, dass unter Führung in Kindertagesstätten üblicherweise die Führung der Fachkräfte durch die Kitaleitung verstanden wird (siehe etwa Schreyer et al., 2014).

beobachtet. Diese Form von Bildung, die diese nicht auf die Aneignung von Wissen und Können (also auf Lehr-Lern-Prozesse) reduziert, ist trotz der Konjunktur dieses Begriffs (Dietrich & Stieve, 2022, S. 37; Jergus & Thompson, 2017, S. 2; Kelle & Mierendorff, 2020) bislang wenig erforscht worden. Denn vielfach werden vornehmlich oder gar ausschließlich Prozesse der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Können als Bildung bezeichnet. Da man sich mithin nicht darauf verlassen kann, dass diejenigen Kindertagesstätten, die sich Bildung ‚auf die Fahnen schreiben‘, auch Bildung in unserem Sinne (also als Angebot von Orientierungen, welches zur eigenständigen Orientierungsfindung und -transformation anregen soll) praktizieren, dürfte die Samplebildung für eine Bildungsforschung, in der es um das Angebot von Orientierungen durch die Fachkräfte und deren Entfaltung und Transformation durch die Kinder geht, recht komplex sein.

Im Unterschied zu Bildung sind nachhaltige und sanktionsbewehrte Orientierungszumutungen oft anzutreffen: Die drei zentralen Formen, in denen Erziehung geschieht (proaktive, katalysierende und reaktive Erziehung), haben wir in allen drei von uns untersuchten Kindertagesstätten und deren vier Kitagruppen vorgefunden. Sicherlich würde eine Erweiterung des Samples, insbesondere um solche Kindertagesstätten, die sich einer partizipativen Pädagogik verpflichtet fühlen, zusätzliche Binnendifferenzen innerhalb dieser drei Formen von Erziehung und möglicherweise auch weitere Formen zu Tage bringen. Wir sind jedoch davon überzeugt, dass sich die proaktive, katalysierende und reaktive Erziehung in vielen Kindertagesstätten wiederfinden lassen.

Unsere Untersuchung war auf die Frage gerichtet, wie sich Erziehung im Allgemeinen interaktiv entfaltet, es ging also um die prinzipiellen Modi Operandi des Erziehens. Die Unterschiede zwischen den von uns beforschten Kindertagesstätten, die wir in diesem Buch nicht thematisiert haben, verweisen indes darauf, dass es auch darauf ankommt, wie sich Erziehung mit anderen Grundprozessen verschränkt. Ohnehin ist Erziehung immer durch Sozialisation fundiert, die zugleich über die Kitagruppe hinausweist (s. o.). Im Alltag der Kitagruppen verknüpfen sich Erziehungsprozesse aber auch mit anderen pädagogischen und pädagogisch relevanten Grundprozessen wie Lehre, Bildung, Führung und Sorge. Die spezifische Art und Weise, wie sich diese Grundprozesse zu einer Alltagspraxis im jeweiligen habituierten Interaktionsraum kombinieren, lässt sich als „pädagogischer Grundmodus“ (Thomsen, 2025) untersuchen. Wir gehen davon aus, dass eine solche vergleichende Interpretation unseres Datenmaterials (und einer weiteren zu erhebenden Kindertagesstätte) unterschiedliche pädagogische Grundmodi, die jeweils im habituierten Interaktionsraum sozialisatorisch verbürgt sind (Dehnavi, 2025), zu Tage bringen wird. Diese sozialisatorisch verankerten pädagogischen Grundmodi können für eine Kitagruppe oder auch für eine ganze Kindertagesstätte charakteristisch sein, je nachdem, wie weit der habituierte Interaktionsraum, in dem sie fundiert sind, reicht. Neben den pädagogischen

Grundmodi müssten daher auch die habituierten Interaktionsräume näher untersucht und typisiert werden.

Eine Ausweitung des Samples wäre auch die Voraussetzung, um unsere empirischen Ergebnisse generalisierungsfähiger zu machen. Wir haben uns in der vorliegenden Untersuchung darauf konzentriert, Gemeinsamkeiten empirisch aufzuzeigen, die sich über unterschiedliche Fälle hinweg zeigen lassen. Auf diesen ersten Schritt der Generalisierung müsste, im Sinne der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2021, S. 204–205), jedoch ein zweiter Schritt folgen, in dem auch die Grenzen der relationalen Typen von Erziehungsprozessen, die wir über verschiedene Kindertagesstätten hinweg herausgearbeitet haben, identifiziert werden. Es würde hier darum gehen, empirisch aufzuzeigen, wie weit die von uns entwickelten Typen und Typologien reichen und wie sie in anderen Kontexten (etwa: anderen Kindertagesstätten mit anderen pädagogischen Konzeptionen, anderen pädagogischen Einrichtungen oder auch anderen Gesellschaften) modifiziert werden.

In den von uns rekonstruierten Erziehungsprozessen werden den Kindern ganz unterschiedliche Orientierungsschemata zugemutet. Da es uns um die interaktiven Modi Operandi des Erziehens ging, nicht aber um diese Orientierungsschemata, haben wir ihnen keine weitere Aufmerksamkeit gewidmet. Gerade im Kontext pädagogischer Grundmodi lässt sich indes die Frage stellen, worauf solche Erziehungsprozesse implizit abzielen, abstrahiert man sie von den im Detail zugemuteten Orientierungsschemata. Ohne dass dies die pädagogischen Fachkräfte je so äußern würden, implizieren nämlich diese Orientierungsschemata, wenn man sie im Kontext eines pädagogischen Grundmodus betrachtet, auch übergreifende Orientierungen (wie etwa Rücksicht auf andere zu nehmen, wahrhaftig zu sein, Regeln einzuhalten), bis hin zu Subjektfiguren (Geimer & Amling, 2017). Diese eher supponierten denn explizierten Gerichtetheiten der Erziehungsprozesse sollten zum Gegenstand der empirischen Analyse gemacht werden.

Die implizierten Gerichtetheiten von Erziehung wie auch die übergreifenden pädagogischen Grundmodi lassen sich dann, geht man von einer konsequent auf die professionelle Interaktion gerichteten Professionstheorie (Bohnsack, 2020) aus, professionstheoretisch reflektieren und miteinander vergleichen (Nohl, 2025). Überdies haben wir es bei diesen pädagogischen Grundmodi mit einer Ebene des Pädagogischen zu tun, die dem nahekommt, was in der praxistheoretisch geschulten, ethnografischen Erziehungsforschung (Breidenstein, 2025; Budde, 2020) als Praktiken begriffen wird (s. o.). Mit unserem methodologisch-grundlagentheoretischen Ansatz kann diese Ebene aber empirisch differenziert nach unterschiedlichen pädagogischen und pädagogisch relevanten Grundprozessen erfasst werden.

Die Modi Operandi des Erziehens empirisch herauszuarbeiten, ist ebenso wenig reiner Selbstzweck wie umfassendere Analysen ihrer Kombination mit

anderen Grundprozessen. Das detaillierte und grundlegende Verständnis des Erziehens als interaktiver Praxis, wie wir es in diesem Buch entworfen haben, soll es einerseits ermöglichen, hieran anschließende Forschung, gerade auch solche, die sich eher auf praktische Anwendungsfragen bezieht, zu inspirieren. Wenn unsere Untersuchung andererseits auch angehenden und erfahreneren pädagogischen Fachkräften dazu dient, ihre professionelle Arbeit zu reflektieren, dann freut uns dies besonders. Denn von ihnen, und von den Kindern, denen eine solche (Selbst-)Reflexion sicherlich zugutekommen wird, haben wir vieles von dem erfahren, was wir in diesem Buch expliziert und systematisiert haben.

Literatur

- Ailwood, J., Lee, I.-F., Arndt, S., Tesar, M., Aslanian, T. K., Gibbons, A. & Heimer, L. G. (2022). Communities of care: A collective writing project on philosophies, politics, and pedagogies of care and education in the early years. *Policy Futures in Education*, 20 (8), 907–921.
- Amling, S., Dehnavi, M. & Nohl, A.-M. (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (2), 207–226.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Askeland, N. & Maager, E. (2010). Tasting words and letting them hang in the air. About subject-oriented language in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (1), 75–91.
- Bäuerlein, K., Rösler, J. & Schneider, W. (2017). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe: Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung. In H. Wadepohl et al. (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 115–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Ng, S. C. & Bull, R. (2018). Preschool educators' interactions with children about sustainable development. *International Journal of Early Childhood*, 50, 15–32.
- Bilgi, O. & Stenger, U. (2020). Betreuung – Pädagogisch-anthropologische Notizen zu kindheitspädagogischen Dimensionen der Sorge. In C. Dietrich, O. Sanders, N. Uhlendorf & F. Beiler (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 154–166). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, S. 154–166.
- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49–61). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Budrich/utb.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionsforschung in praxeologischer Perspektive*. Budrich/utb.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen: UTB.
- Bohnsack, R. (2022). Metatheoretische Grundlagen der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2025). Erziehungspraktiken in der Grundschule. Unterrichtsalltag beobachten und reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Budde, J. (2020). Ethnographie von Erziehungspraktiken. In A.-M. Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 61–79). Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, J. (2021). Erziehen. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken* (S. 119–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Budde, J. & Eckermann, T. (2021). Grundrisse einer Theorie pädagogischer Praktiken. In J. Budde & T. Eckermann (Hrsg.), *Studienbuch Pädagogische Praktiken* (S. 10–34). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Budde, J., Bittner, M., Bossen, A. & Rißler, G. (2017) (Hrsg.). *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. Basel: Juventa.
- Bürgermeister, A., Grose, G., Leuchter, M., Studhalter, U. & Saalbach, H. (2019). Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 8 (1), 13–21.
- Carlsen, M. (2013). Engaging with mathematics in the kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 502–513.
- Degotardi, S., Torr, J. & Han, F. (2018). Infant educators' use of pedagogical questioning: Relationships with the context of interaction and educators' qualifications. *Early Education and Development*, 29 (8), 1004–1018.
- Dehnavi, M. (2022). Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (3), 372–385.
- Dehnavi, M. (2025). *Sozialisation in Interaktionen: Reproduzierend und im Vollzug. Eine videographische Rekonstruktion in der Kindertagesstätte*. Aufsatzmanuskript.
- Dietrich, C. & Stieve, C. (2022). Shifts between education, upbringing and childcare. On the transformation of basic concepts of early childhood pedagogy in the professional discourse of Germany. In B. Bloch, M. Kuhn, M. Schulz, W. Smidt & U. Stenger (Hrsg.), *Early Childhood Education in Germany. Exploring Historical Developments and Theoretical Issues* (S. 37–53). London: Routledge.
- Eberlein, N., Durand, J. & Birnbacher, L. (2021). *Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Elia, I. & Evangelou, K. (2014). Gesture in a kindergarten mathematics classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22 (1), 45–66.
- Geimer, A. & Amling, S. (2017). Muster und Aporien der Subjektivierung in der professionellen Politik. Zur Rekonstruktion hegemonialer Subjektfiguren im Rahmen der praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Spies & E. Tuijter (Hrsg.), *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen von Biographie- und Diskursforschung* (S. 151–167). Wiesbaden: VS.
- Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (4), 501–513.
- Gosen, M. N., Berenst, J. & de Gloppe, K. (2015). Problemsolving during shared reading at kindergarten. *Classroom Discourse*, 6 (3), 175–197.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal February*, 49 (1), 88–123.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461–487.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85 (3), 1257–1274.
- Hunold, M. (2019). *Organisationserziehung und Macht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2017). Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Autorisierung des pädagogischen Selbst* (S. 1–46). Wiesbaden: Springer VS.
- Kannengieser, S. & Tovote, K. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Spielgruppe. Welche Fachperson-Kind-Interaktionen finden statt? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37 (1), 57–74.
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2020). Childcare, education, protection and prevention – the transformation of early childhood policies in Germany since 2000. In K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (Hrsg.), *The policies of childcare and early childhood education* (S. 73–91). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- King, S. E. & Dockrell, J. E. (2016). Investigating affordance of opportunity for young children's language interactions in a nursery setting. *Journal of Early Childhood Research*, 14 (4), 351–369.
- Knoll, M. (2016). *Das Kind im Mittelpunkt: Elementarpädagogische Bezugnahmen auf gesellschaftliche Kontexte*. Wiesbaden: Springer VS.
- König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). Einführung: Interaktion im frühpädagogischen Diskurs. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt Interaktion* (S. 11–33). Freiburg: FEL.
- Luhmann, N. (2012). *Macht*. Konstanz & München: UVK.
- Mazzarisi, M. (2025). *Relationen zwischen Führung und Erziehung in der Fachkraft-Kind-Interaktion an Kindertagesstätten*. Dissertationsprojekt an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T. & Koepp, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In Ch. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285–305). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (S. 45–72). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F. & Tengler, M. (2012). Die vielen Facetten des Forschens: Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Settings. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik – Band V: Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 33–64). Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim: Beltz.
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. *Teachers College Record*, 100 (5), 205–220.
- Nohl, A.-M. (2023). Zur impliziten Pädagogik des NDR-Podcasts „Coronavirus-Update“. In D. Klinge, A.-M. Nohl & B. Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie* (S. 255–294). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A.-M. (2024). Erziehung. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 170–178). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2025). Pädagogisches Handeln in professionalisierten Interaktionen – Zur Kritik der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00486-5>.
- Nohl, A.-M., Dehnavi, M., Mazzarisi, M. & Thomsen, S. (2025). Education versus Care? Complementary Practices in Early Childhood Facilities. *Early Child Development and Care*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2543866>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38 (2), 109–119.
- Piker, R. A. & Rex, L. A. (2008). Influences of Teacher – Child Social Interactions on English Language Development in a Head Start Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 187–193.
- Plowman, L. & Stephen, C. (2013). Guided Interaction: Exploring how Adults can Support Children's Learning with Technology in Preschool Settings. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 12 (1), 15–22.
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, S. (2022). Pädagogisches Strafen und Schweigen: Entstehung und Effekte des Straf-Tabus in erziehungswissenschaftlichen Diskursen und schulischer Praxis. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 98 (3), 288–304.
- Schäfer, H. (2016) (Hrsg.). *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.
- Schmelzeisen-Hagemann, S. (2021). Professionelles Handeln pädagogischer Fachkräfte im Kindergarten. Nr. 8/2021. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/professionelles-handeln-paedagogischer-fachkraefte-im-kindergarten>.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Senghaas-Knobloch, E. (2008). Care-Arbeit und das Ethos fürsorglicher Praxis unter neuen Marktbedingungen am Beispiel der Pflegepraxis. *Berliner Journal für Soziologie*, 18 (2), 221–243.
- Thiel, C. & Hans, K. (2020). Auf unsicherem Grund. Ein Essay zur Bearbeitung des Problems der Qualität pädagogischer Praxis in der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 96 (1), 138–159.
- Thomsen, S. (2025). Pädagogische Grundmodi – Überlegungen zu einem Grundbegriff am Beispiel pädagogischer Interaktionen in der Kindertagesstätte. Erscheint in: *Zeitschrift für Bildungsforschung*.

- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S. & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186 (5), 716–733.
- Tronto, J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Tronto, J. C. (1998). An ethic of care. *Generations*, 22 (3), 15–20.
- Wehner, U. (2019). Frühkindliche Erziehung. In C. Dietrich, U. Stenger, C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 435–451). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Weichselbaum, M. (2022). „Dann rede ich mit ihr heimlich auf Türkisch“ – Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. Heinemann, N. Thoma & D. Pokitsch (Hrsg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen* (S. 323–345). Wiesbaden: Springer VS.
- Weltzien, D. (2013). Erfassung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – Erste Ergebnisse der Entwicklung und Überprüfung des Beobachtungsverfahrens GInA. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Band 6* (S. 59–85). Freiburg: FEL.
- Wenzl, T. (2023). Öffentlichkeit, Einheitlichkeit, Prinzipienhaftigkeit: Der Beitrag der schulischen Erziehung zur Grundlegung einer „organischen Solidarität“. In A. Schierbaum, R. Oliveras & J. Bossek (Hrsg.), *Erziehung Quo Vadis?: Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung* (S. 201–213). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.

Anhang

Transkriptionsregeln

Folgende Richtlinien gelten für die Transkription:⁸²

(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
(.)	kurze Pause
<u>nein</u>	betont
.	stark sinkende Intonation
,	schwach steigende Intonation
vielleicht-	Abbruch eines Wortes
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung
haben=wir	schleifend, ineinander übergehend gesprochene Wörter
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription
()	unverständliche Äußerung, je nach Länge
((stöhnt))	parasprachliche Ereignisse
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
L	Überlappung der Redebeiträge
°nein°	sehr leise gesprochen
♪nein♪	melodisch gesprochen
↑nein↑	mit hoher, motivierender Tonlage gesprochen

82 Mit Ausnahme der beiden letzten, von uns entwickelten Zeichen folgen wir hier Bohnsack (2021, S. 255 f.).

Glossar

Unser Glossar dient dazu, den Leser*innen Hinweise auf die Bedeutung einzelner von uns gebrauchter oder entwickelter Begriffe zu geben. Es hat keineswegs den Zweck, diese Begriffe abschließend zu definieren. Denn die Bedeutung der Begriffe, die in diesem Buch zu finden sind, hat sich im Zuge unserer empirischen Untersuchung bisweilen weiterentwickelt und es ist anzunehmen, dass auch in Zukunft diese Begriffe, die uns sehr geholfen haben, Erziehung und Interaktion in Kindertagesstätten zu analysieren, sich verändern werden. Wir listen die Begriffe des Glossars in alphabetischer Reihenfolge auf, geben aber Hinweise darauf, ob es sich um theoretische (th.), methodologische (meth.) oder empirisch generierte (emp.) Begriffe handelt.

Akt (meth.): Eine Handlung, die (noch) nicht in eine Interaktion eingebunden ist. (Der Begriff ist an Nentwig-Gesemann & Gerstenberg [2018, S. 138] angelehnt, wird hier jedoch etwas anders gebraucht.)

Bildung (th.): Entfaltung oder Transformation eigenständiger (Lebens-)Orientierungen angesichts von Kontingenzerfahrungen, die praktisch oder alltagstheoretisch reflektiert werden.

Bildungsimpuls (th.): Pädagogische Intervention, die Kontingenz hervorhebt und zur Entfaltung oder Transformation eigenständiger (Lebens-)Orientierungen anregt.

Erziehung (th.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas, das von den Zu-Erziehenden in eine Handlungspraxis übersetzt und als Orientierung habituiert wird (siehe Nohl, 2024).

Erziehung ad omnibus (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas gegenüber allen anwesenden Zu-Erziehenden.

Erziehung, erinnernd-proaktive (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas, das in dem vorangegangenen Handeln der Zu-Erziehenden als bereits in die Praxis übersetzt gelten kann; die Orientierungszumutung greift dieses Handeln jedoch nicht explizit auf. Sequenzielles Muster: Auf einen aufwärtskomplementär-assertorischen Interaktionsmodus folgt ein abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus.

Erziehung, katalysierende (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas, das sich explizit auf ein unmittelbar vorangegangenes Handeln der Zu-Erziehenden bezieht und dieses zum erwünschten

Handeln macht. Sequenzielles Muster: Auf einen aufwärtskomplementär-katalysierenden Interaktionsmodus folgt ein abwärtskomplementär-validierender Interaktionsmodus.

Erziehung, lehrunterstützende (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas, das die Bedeutung von Wissen oder Können und ihrer Aneignung hervorhebt.

Erziehung, proaktive (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas, das sich nicht problematisierend auf unmittelbar vorangegangenes Handeln der Zu-Erziehenden bezieht. Sequenzielles Muster: Auf einen aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus folgt ein abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus.

Erziehung, reaktive (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas angesichts eines Handelns der Zu-Erziehenden, das als erwartungswidrig markiert wird.

Erziehung, reaktiv-insistierende (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas angesichts eines trotz vorheriger reaktiver Erziehung erneut gezeigten Handelns der Zu-Erziehenden, das als erwartungswidrig problematisiert wird. Sequenzielles Muster: Auf einen abwärtskomplementär-nonkonformen Interaktionsmodus folgt ein aufwärtskomplementär-insistierend-konfrontativer Interaktionsmodus.

Erziehung, reaktiv-involvierende (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas im Zuge der Herstellung eines zuvor mit der zumutenden Person nicht bestehenden Interaktionssystems, das angesichts einer Handlung der Zu-Erziehenden, die als erwartungswidrig markiert wird, etabliert wird. Sequenzielles Muster: Auf einen aufwärtskomplementär-involvierend-konfrontativen Interaktionsmodus folgt ein abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus.

Erziehung, reaktiv-konfrontative (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas angesichts eines Handelns der Zu-Erziehenden, das als erwartungswidrig problematisiert wird. Sequenzielles Muster: Auf einen aufwärtskomplementär-konfrontativen Interaktionsmodus folgt ein abwärtskomplementär-konformer Interaktionsmodus.

Führung (th.): Situative Zumutung von Handlungen, mit der von Interaktionsbeteiligten als kritisch angesehene oder antizipierte Momente, in denen es mehrere Handlungsmöglichkeiten gibt (Muster et al., 2020), gelöst oder vorweggenommen werden, ohne dabei die Adressat*innen zu verändern (Mazzarisi, 2025).

Handlungszumutung (th.): Zumutung einer situationsspezifischen Handlung.

Interaktionsmodus (meth.): In der sinngenetischen Typenbildung herausgearbeitete, situationsübergreifend reproduzierte Art und Weise, in der zwei oder mehrere spezifische Turns aufeinander folgen.

Interaktionsmodus, abwärtskomplementär-akzeptierender (meth.) (emp.): Abfolge (Fachkraft→Kind) eines bereitstellenden und eines akzeptierenden Turns.

Interaktionsmodus, abwärtskomplementär-erkundender (meth.) (emp.): Abfolge (Fachkraft→Kind) eines selbstinitiierten und zugleich initiiierenden Turns sowie eines fremdinitiierten Turns, wobei hier auf eine erkundende Frage eine Antwort gegeben wird.

Interaktionsmodus, abwärtskomplementär-konformer (meth.) (emp.): Abfolge (Fachkraft→Kind) eines initiiierenden und eines fremdinitiierten Turns, wobei im initiiierenden Turn eine bestimmte Handlungsweise gefordert wird, die im fremdinitiierten Turn an den Tag gelegt wird.

Interaktionsmodus, abwärtskomplementär-nonkonformer (meth.) (emp.): Abfolge (Fachkraft→Kind) eines initiiierenden Turns und eines fremdinitiierten Turns, wobei letzterer zugleich divergierend ist (ohne in Opposition zu gehen).

Interaktionsmodus, abwärtskomplementär-pseudo-erkundender (meth.) (emp.): Abfolge (Fachkraft→Kind) eines initiiierenden und eines fremdinitiierten Turns, wobei im initiiierenden Turn eine unechte Frage gestellt wird, die im fremdinitiierten Turn beantwortet wird (Mehan, 1979).

Interaktionsmodus, abwärtskomplementär-validierender (meth.) (emp.): Abfolge (Fachkraft→Kind) eines initiiierenden Turns und eines fremdinitiierten und zugleich validierenden Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-appellativer (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines unbestimmten Turns oder Aktes und eines initiiierenden Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-assertorischer (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines unbestimmten Turns und eines assertorischen Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-entscheidender (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines fremdinitiierten Turns (Antwort) und eines validierenden Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-evaluativer (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines fremdinitiierten Turns und eines evaluativen Turns, wobei im fremdinitiierten Turn eine unechte Frage beantwortet wird, die dann bewertet wird (Mehan, 1979).

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-insistierend-konfrontativer (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines divergierenden Turns und eines erneuten retrograd negierenden und initiiierenden Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-involvierender (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines unbestimmten Aktes oder eines unbestimmten Turns in einem anderen Interaktionssystem und eines retrograd relevanzierenden Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-involvierend-konfrontativer (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines unbestimmten Aktes oder eines unbestimmten Turns in einem anderen Interaktionssystem und eines retrograd negierenden Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-katalysierender (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines unbestimmten Turns und eines retrograd-validierenden Turns.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-konformer (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines initiiierenden und eines fremdinitiierten Turns, wobei der erste Turn eine Bitte oder Aufforderung darstellt, der der zweite Turn nachkommt.

Interaktionsmodus, aufwärtskomplementär-konfrontativ (meth.) (emp.): Abfolge (Kind→Fachkraft) eines unbestimmten Turns und eines retrograd negierenden Turns, wobei im retrograd negierenden Turn die Handlungsweise, die im vorangegangenen (unbestimmten) Turn an den Tag gelegt wurde, problematisiert wird.

Interaktionsraum, habituierter (th.): Ein Interaktionssystem mit einer gemeinsamen Geschichte, routinierten Abläufen der Interaktion und einem wechselseitigen Vertrauen in diese Interaktionsabläufe auf Seiten aller Interaktionsbeteiligten, die gleichwohl unterschiedliche Habitus aufweisen (Nohl, 2023 u. 2025).

Interaktionssequenz (meth.): Abfolge von Interaktionsbeiträgen (Turns), die sich auf *ein* Thema beziehen. Die Interaktionssequenz beginnt mit dem Thema und endet mit ihm, kann aber durch andere Interaktionssequenzen und damit Themen unterbrochen oder durch sie überlappt werden.

Interaktionssystem (th.): Ein Interaktionssystem liegt dann vor, wenn zwei oder mehr Beteiligte in Kopräsenz zumindest einen Teil ihrer Handlungen wechselseitig aufeinander beziehen (im Sinne einer „conditional relevance“ [Schegloff, 1968, S. 1083]).

Ko-Erziehung (emp.): Orientierungszumutung durch eine (ggf. von Erziehenden beauftragte) Person, die nicht in einer asymmetrischen Rollenbeziehung zu der zu erziehenden Person steht (Nohl & Pusch, 2017).

Komplementär (meth.): Die Art und Weise, in der Turn, Orientierungen und Rollen jeweils zueinander im Verhältnis stehen, wenn diesen keine gemeinsamen Orientierungen unterliegen, sich die Interaktionsbeteiligten aber aufeinander eingestellt haben.

Lehre (th.): Vermittlung von Wissen und Können.

Lehre, erziehungsunterstützende (emp.): Vermittlung jenes Wissens und Könnens, das für die Übersetzung eines zugemuteten Orientierungsschemas in eine Praxis nötig ist.

Lernen (th.): Aneignung von Wissen und Können.

Muster, sequenzielles (meth.): In der relationalen Typenbildung herausgearbeitete, situationsübergreifend reproduzierte Abfolge von zwei Interaktionsmodi.

Orientierung (th.) (meth.): Habituierte Art und Weise, mit Problemen und Themen praktisch umzugehen (Bohnsack, 1997).

Orientierungsschema (th.) (meth.): Proponierte Art und Weise, mit Problemen und Themen praktisch umzugehen (Bohnsack, 1997).

Pars-pro-toto-Erziehung (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Orientierungszumutung, die an (eine) einzelne Person(en) adressiert ist, aber auch andere anwesende Personen an das zugemutete Orientierungsschema erinnert.

Rollenbeziehung, asymmetrische (meth.) (th.): Beziehung zwischen Personen, in der die Beteiligten ungleiche Positionen einnehmen, wobei eine Seite eine machtvolle und die andere eine machtunterworfenen Rolle innehat (Dehnavi, 2022).

Rumpferziehung, proaktive (emp.): Nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung eines Orientierungsschemas, das sich nicht problematisierend auf unmittelbar vorangegangenes Handeln der Zu-Erziehenden bezieht und auch nicht in deren konformen Handeln mündet. Das sequenzielle Muster erschöpft sich in einem aufwärtskomplementär-appellativen Interaktionsmodus. Als Rumpferziehung wird dies bezeichnet, weil sie auf ihren Kern – die Orientierungszumutung – reduziert ist.

Sanktion (th.): Aus Sicht der Kinder erstrebenswerte (positive) oder zu vermeidende (negative) Konsequenz ihres (Nicht-)Handelns, welche von Fachkräften gegenüber Kindern impliziert, angedroht oder umgesetzt werden kann.

Sorge (th.): Hilfe in Situationen existenzieller Bedürftigkeit.

Sozialisation (th.): Entstehung und Reproduktion von Orientierungen innerhalb organisierter und/oder kollektiver Praktiken, die für die Sozialisand*innen im Moment des Handelns alternativlos und unhinterfragt sind sowie sich beiläufig vollziehen.

Turn (meth.): Verbaler oder nonverbaler (korporierter) Beitrag einer Person zu einer Interaktion.

Turn, akzeptierender (meth.) (emp.): Turn, welcher ein Angebot (bereitstellender Turn) einer anderen Person annimmt.

Turn, arretierender (meth.) (emp.): Turn, der (durch körperliche Intervention) die Fortsetzung einer Handlung oder Äußerung eines Interaktionsbeteiligten weitgehend unterbindet.

Turn, assertorischer (meth.) (emp.): Turn, in dem etwas mit Rückbezug auf einen vorherigen Akt oder Turn festgestellt wird. Assertorische Turns differenzieren oder elaborieren den vorausgegangenen propositionalen Gehalt.

Turn, bereitstellender (meth.) (emp.): Turn, welcher einer anderen Person ein Angebot unterbreitet.

Turn, divergierender (meth.) (emp.): Turn, bei dem ein vorangegangener Turn auf der Ebene der sachbezogenen Handlungsorientierungen abgelehnt wird, aber auf der Ebene der Rollenbeziehung Komplementarität herrscht.

Turn, ermöglichender (meth.) (emp.): Turn, der die Übernahme eines folgenden Interaktionsbeitrags ermöglicht, ohne ihn zu forcieren.

Turn, evaluativer (meth.) (emp.): Turn, der sich bewertend (positiv oder negativ) auf einen vorangegangenen propositionalen Inhalt bezieht. Oberbegriff für validierende und negierende Turns.

Turn, fremdinitiiert (meth.) (emp.): Turn, der übernommen wird, nachdem zuvor die Turnübernahme durch einen initiiierenden Turn gefordert wurde.

Turn, inhibierender (meth.) (emp.): Turn, der die Fortsetzung einer Handlung oder Äußerung zu unterbinden versucht, ohne dabei jedoch die adressierten Akteur*innen ihres Handlungsspielraums zu berauben.

Turn, initiiierender (meth.) (emp.): Turn, welcher einen nachfolgenden Interaktionsbeitrag mit Nachdruck in Gang setzt oder dies zu tun versucht.

Turn, katalysierender (meth.) (emp.): Turn, der seine Adressat*innen darin zu bestärken versucht, einen Interaktionsbeitrag, welcher bevorsteht oder bereits im Gange ist, um- oder fortzusetzen.

Turn, konstatierender (meth.) (emp.): Turn, in dem etwas ohne Rückbezug auf einen vorherigen Akt oder Turn festgestellt wird. Konstatierende Turns haben einen eigenen propositionalen Gehalt, der ohne den Aussagegehalt vorangegangener Turns für sich steht.

Turn, negierender (meth.) (emp.): Evaluativer Turn, welcher einen vorangegangenen propositionalen Gehalt ablehnend bewertet.

Turn, retrograd negierender (meth.) (emp.): Turn, welcher den propositionalen Gehalt eines vorangegangenen Turns ablehnt und letzteren neu rahmt.

Turn, retrograd relevanzierender (meth.) (emp.): Turn, welcher dem vorangegangenen Turn einen neuen Rahmen gibt, der weder positiv noch negativ konnotiert ist.

Turn, retrograd validierender (meth.) (emp.): Turn, welcher den propositionalen Gehalt eines vorangegangenen Turns bestätigt und ihn neu rahmt.

Turn, selbstinitiiert (meth.) (emp.): Turn, bei dem eine Person unaufgefordert und ohne, dass durch andere nahegelegt wird, eine neue Interaktionssequenz beginnt.

Turn, selbstinvolvierend (meth.) (emp.): Turn, bei dem sich eine Person unaufgefordert und ohne, dass durch die bisherigen Interaktionsbeteiligten eine Involvierung nahegelegt oder gar gefordert wird, in eine Interaktion einklinkt oder diese herstellt und dabei an einem propositionalen Gehalt der Interaktion oder eines Aktes anschließt.

Turn, selbstselektionsinitiiierender (meth.) (emp.): Initiierender Turn, bei dem die Angesprochenen selbst entscheiden sollen, ob sie zum Kreis der in der Frage oder Aufforderung implizierten Personen gehören. Den so Angesprochenen wird diesbezüglich also prinzipiell eine Beurteilungsfähigkeit zugetraut.

Turn, selbstselektiver (meth.) (emp.): Fremdinitiiierter Turn infolge eines selbstselektionsinitiiierenden Turns, bei dem eine Person den Turn übernimmt, ohne dafür von anderen ausgewählt worden zu sein.

Turn, übernehmender (meth.) (emp.): Turn, welcher sich auf einen vorangegangenen Interaktionsbeitrag bezieht, ohne von diesem initiiert worden zu sein.

Turn, unbestimmter (meth.) (emp.): Turn, dessen nähere Definition entweder für die Analyse nicht wichtig oder nicht möglich ist.

Turn, validierender (meth.) (emp.): Evaluativer Turn, welcher einen vorangegangenen propositionalen Gehalt bestätigt.

Turn-Taking (meth.): Übernahme eines Interaktionsbeitrags.

Literatur

- Bohnsack, R. (1997). „Orientierungsmuster“: Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft* (S. 49–61). Baltmannsweiler: Schneider.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Opladen: UTB.
- Dehnavi, M. (2022). Zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (3), 372–385.
- Mazzarisi, M. (2025). *Relationen zwischen Führung und Erziehung in der Fachkraft-Kind-Interaktion an Kindertagesstätten*. Dissertationsprojekt an der Helmut-Schmidt-Universität. Hamburg.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Muster, J., Büchner, S., Hoebel, T. & Koepp, T. (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In Ch. Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285–305). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. Hoffmann (Hrsg.), *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode* (S. 131–150). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. & Pusch, B. (2017). „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (3), 324–344.
- Nohl, A.-M. (2024). Erziehung. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 170–178). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2025). Das Pädagogische professionalisierter Interaktionen – Zur Kritik der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00486-5>.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist* 70 (6), S. 1075–1095.