

Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten

Morvarid Dehnavi

Zusammenfassung

Der Artikel nimmt die (Rollen-)Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten in den Blick und geht dabei von einer grundlegenden Asymmetrie aus, welche im alltäglichen interaktiven Austausch unterschiedliche Formen annehmen kann. An exemplarisch ausgewählten videographierten Interaktionspassagen aus einer Kindertagesstätte, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden, wird aufgezeigt, wie die (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkraft und Kindern stabilisiert oder eine temporäre Aufweichung erfahren kann, ohne dass die Asymmetrie aufgegeben wird.

Schlagwörter: Asymmetrie, (Rollen-)Beziehung, Erziehung, Kindertagesstätte, Dokumentarische Methode

The asymmetrical (role) relationship between child care workers and children in child care centers

Abstract

The paper focuses on the role relationship between child care workers and children in child care centers and assumes a basically given asymmetrical relationship, which can take different forms in everyday interactions. Based on videographed interaction passage from a child care center, which were analyzed by the Documentary Method, the paper shows how the relationship is stabilized or temporarily softened without giving up the asymmetry.

Keywords: Asymmetry, (Role) relationship, Education, Child care center, Documentary Method

1 Einführung

Mit dem bildungspolitischen Anspruch, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder unabhängig ihrer sozialen Herkunft zu schaffen (BMFSFJ, 2018), sind Fragen zur pädagogischen Qualität der Kindertagesbetreuung mehr denn je in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschungsarbeiten gerückt worden (Honig et al. 2004; Nentwig-Gesemann et al., 2017). In diesen wird oftmals neben einer guten Interaktionsqualität auch ein positives Beziehungsverhältnis zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern als zentral für erfolgreiche Bildungs- und Entwicklungsprozesse hervorgehoben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Koch, 2013). Jenseits solcher normativen Bewertungen der Interaktionsqualität existieren bislang wenige Untersuchungen, die die Interaktionen zwi-

schen Fachkräften und Kindern und das darin zum Ausdruck kommende Beziehungsverhältnis empirisch untersuchen. Der Artikel schließt an videographiegestützte dokumentarische Interpretationen zu Fachkraft-Kind-Interaktion an (u.a. Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018; Martens & Asbrand, 2017; Asbrand et al., 2020; Nohl et al., 2021), in denen zudem von einer (konstitutiven) Asymmetrie des Beziehungsverhältnisses zwischen Fachkräften und Kindern ausgegangen wird. Ähnlich wie für die Schule breit diskutiert (de Boer, 2006; Bonanati, 2018), bewegt sich auch das pädagogische Handeln von Fachkräften in Kindertagesstätten in den Antinomien von Autonomie und Zwang, zwischen suggerierter Symmetrie und einer altersbedingten sowie organisational gerahmten unauflösbaren Asymmetrie (Helsper, 2004), und dies unabhängig davon, ob Kinder als erziehungsbedürftige oder autonome Wesen konzipiert werden. Bezugnehmend auf diese Vorannahme wird in dem Beitrag nach der Dynamik und den Ausformungen der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern gefragt. Anhand videographierter Interaktionen werden differente Formen der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung empirisch rekonstruiert.

Zunächst erfolgt ein knapper Überblick über Forschungen zur Fachkraft-Kind-Beziehung und -Interaktion (2). Daran schließen Überlegungen zur Bestimmung der Asymmetrie pädagogischer (Rollen-)Beziehungen an (3). Diese Überlegungen werden mittels der dokumentarischen Interpretation von videographierten Interaktionssequenzen aus einer Kindertagesstätte¹ empirisch unterfüttert (5). Dafür wird nach einer Erläuterung des methodischen Vorgehens (4) anhand der Auswertung einer Passage, in der es zu drei unterschiedlichen Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern kommt, rekonstruiert, dass Kinder ein Vertrauen in die Einhaltung der Rollenorientierung und des Rollenhandelns der Fachkraft zeigen und so gleichzeitig die asymmetrische (Rollen-) Beziehung stabilisiert wird (5.1). Dass die asymmetrische (Rollen-)Beziehung kurzfristig eine Irritation erfahren kann, in der die grundlegende Asymmetrie nicht aufgegeben, jedoch aufgeweicht wird, wird dann an einer weiteren Passage aufgezeigt (5.2). Abschließend werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst und weitere Forschungsfragen skizziert (6).

2 Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung in der Forschung zu Fachkraft-Kind-Beziehung und Fachkraft-Kind-Interaktion

In der frühpädagogischen Forschung existiert eine lange Tradition, die Beziehung zwischen Kindern und ihren (pädagogischen) Bezugspersonen in Anlehnung an bindungstheoretische Überlegungen zu untersuchen. In der klassischen Bindungstheorie (Bowlby, 1969, S. 194; Ainsworth, 1972) wird von einem phasenweisen und gegenseitigen Anpassungsprozess zwischen Kind und Bezugsperson, hier zunächst der Mutter, ausgegangen. In neueren Forschungsarbeiten wird diese Perspektive erweitert und auch die Beziehung zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften bindungstheoretisch begründet und untersucht (Becker-Stoll, 2009; Ahnert, 2007; Remsperger, 2011; Koch, 2013). Jenseits bindungstheoretischer Überlegungen sind in den vergangenen Jahren auch konstruktivistische Lerntheorien, aber auch Überlegungen aus der Resilienzforschung einbezogen worden, um pädagogische Interaktionen und Beziehungen zu untersuchen (Remsperger, 2011; König, 2009; Wustmann, 2004). Einen besonderen Schwerpunkt bilden unabhängig

von der theoretischen Ausrichtung Untersuchungen zur Qualität von Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften, mit denen gleichzeitig auch das Beziehungsverhältnis zwischen Fachkraft und Kindern in den Blick geraten ist (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Tietze et al., 1998; Roux, 2002; König, 2009; Nentwig-Gesemann et al., 2017). Sowohl Tietze et al. (1998) als auch König (2009) arbeiten heraus, dass bestimmte Interaktions- und Beziehungsformen Lern- und Bildungsprozesse effektiver unterstützen als andere. Remsperger (2011) zeigt auf, inwiefern sensitiv-responsives bzw. weniger feinfühliges pädagogisches Verhalten die Interaktionsbeiträge von Kindern in ihrer Qualität, aber auch Quantität beeinflussen kann. Insgesamt wird in diesen Analysen auf die überlegene Position der Fachkräfte im pädagogischen Alltag verwiesen und gleichsam für Sensibilität und Empathie seitens der Fachkräfte plädiert, die das Beziehungsverhältnis positiv beeinflussen können, um so erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse bei Kindern zu erreichen.

Neben dieser dominierenden und in Teilen normativen Forschung zur Qualität von Interaktionen sind in den vergangenen Jahren erste videographiegestützte Analysen auf Basis der Dokumentarischen Methode entstanden, die Interaktionsmodi und damit verschiedene Möglichkeiten der Ausgestaltung von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern rekonstruieren (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018; Asbrand et al., 2020; Nohl et al., 2021). Auch wenn sich die Ansätze teils in der Argumentation und den Begrifflichkeiten unterscheiden, stimmen auch sie grundlegend darin überein, dass pädagogische Interaktionen in der Regel nicht von „habituellem Übereinstimmung“ (Bohnsack, 2014, S. 63) geprägt sind, sondern von der Differenz der Orientierungen der Interaktionsbeteiligten; damit verweisen auch sie auf eine grundlegende asymmetrische Beziehungsstruktur. Wie es trotz dieser Differenz zu gelingenden Interaktionen kommen kann, begründen sie auf unterschiedliche Weise.

Martens und Asbrand (2017, S. 83) zeigen – zunächst auf den Unterricht bezogen – auf, dass in pädagogischen Settings unfreiwillige Gemeinschaften zwischen Lehrenden und Schüler*innen entstehen, die durch eine komplementäre Beziehung gekennzeichnet sind. In dieser sogenannten „Rahmenkomplementarität“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 75) gelingt es den Interaktionsbeteiligten, die Beiträge des Gegenübers zu „rekontextualisieren“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 85), d.h. diese in die Wahrnehmungs- und Denkmuster des eigenen Habitus zu übersetzen (Asbrand & Martens, 2018). Diese Form der Interaktionsorganisation bezeichnen sie als den „komplementären Interaktionsmodus“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 87). Während diese „Rekontextualisierungsprozesse“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 210) sich auf der Ebene des kommunikativen Verstehens bewegen, bezieht sich die „Reziprozität der Akte“, wie Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018, S. 138) in ihren Untersuchungen aufzeigen, auf Situationen, in denen es trotz der Differenz der Orientierungen zu einem unmittelbaren und einvernehmlichen Verstehen (ohne gegenseitige Rekontextualisierung) kommt. Diese Reziprozität wird über die „Rahmungshoheit“, die der Fachkraft in der Organisation zugesprochen wird, sowie durch „geteiltes Skriptwissen“ hergestellt (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147). Es sind vor allem wiederkehrende Situationen, wie Morgenkreis oder Mittagessen, in denen die Interaktionsbeteiligten auf der Basis einer gemeinsamen (Interaktions-)Geschichte ein gemeinsames Wissen dazu aufbauen, wie sie verlässlich miteinander umgehen können (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147). Jenseits eines solchen einvernehmlichen Interaktionsmodus rekonstruieren die Autorinnen auch zwei machtstrukturierte Interaktionsmodi. Zum einen zeigen sie auf, wie sich eine Reziprozität auch ohne metakommunikative Aushandlung etablieren kann („machtstrukturierter Interaktionsmodus der Rahmungs-

macht“) und wie mit Willkür seitens der Fachkraft eine erfolgreiche Interaktion verhindert wird („machtstrukturierter Interaktionsmodus der Willkür“) (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147).

Wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise begründet, so zeigen beide Autor*innengruppen auf, wie Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ausgestaltet werden und im Falle der Studie von Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018), wie Fachkräfte die überlegene Position bei der Strukturierung von Interaktionen machtvoll einsetzen können. Anknüpfend an diese Ergebnisse werden nachfolgend weiterführende Überlegungen zur Bestimmung der Asymmetrie pädagogischer (Rollen-)Beziehung vorgestellt, um später exemplarisch aufzuzeigen, welche unterschiedliche Formen diese asymmetrische (Rollen-)Beziehung annehmen kann.

3 Überlegungen zur Bestimmung der Asymmetrie pädagogischer (Rollen-)Beziehungen

Mit pädagogischer (Rollen-)Beziehung sind all jene interaktiven Bezugnahmen zwischen einer pädagogisch handelnden Person und einer weiteren Person gemeint, die ein besonderes Verhältnis aufbauen. Neben privaten Beziehungen, wie sie zwischen Eltern und Kindern zustande kommen und einen pädagogischen Charakter haben können, gibt es professionelle pädagogische (Rollen-)Beziehungen (Fasching, 2019, S. 17), in denen es in organisierter Form und unter Berücksichtigung der jeweiligen organisationalen Rolle zu interaktivem Austausch und zu pädagogischen Prozessen wie beispielsweise Lehre und Erziehung kommen kann.² Solche pädagogischen Interaktionen unterscheiden sich von symmetrisch organisierten Alltagsgesprächen, wie z.B. zwischen Kindern untereinander (Youniss, 1980), durch ihre Asymmetrie und Komplementarität (Asbrand & Martens, 2018, S. 134). Die Asymmetrie, wie wir sie in pädagogischen Settings vorfinden, wird zum einen durch den Altersunterschied und die damit einhergehenden Differenzen in Bezug auf Fähigkeiten und Orientierungen, und zum anderen durch die innerhalb pädagogischer Organisationen vorgegebenen Rollenerwartungen mit entsprechenden Aufgaben und Pflichten hergestellt. Die Funktion dieser Asymmetrie im organisationalen Rahmen ist nach Asbrand und Martens (2018, S. 92; hier in Bezug auf Schule) „die Reduktion von Komplexität“, indem der pädagogischen Bezugsperson „die Macht zur Regelung der Beteiligung an der Kommunikation eingeräumt wird“. Gleichsam ist sie eine Voraussetzung dafür, dass pädagogische Grundprozesse wie beispielsweise Erziehung und Lehre, aber auch andere in pädagogischen Settings beobachtbare Prozesse wie Führung überhaupt stattfinden können.³ Die der Asymmetrie zugrundeliegende Ungleichheit führt jedoch in pädagogischen Situationen nicht zwangsläufig zu Destabilisierungen des Beziehungsverhältnisses; vielmehr schaffen es die Interaktionsbeteiligten, ihre differenten Orientierungen und Rollenerwartungen aufeinander abzustimmen, ohne dass die Asymmetrie aufgegeben wird.

Somit liegt trotz prinzipieller Asymmetrie allen pädagogischen (Rollen-)Beziehungen eine dynamische Reziprozität zugrunde, die je nach Interaktionssituation und (Interaktions-)Geschichte verschieden ausgeprägt sein kann (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018) und an deren Ausformung alle Akteure beteiligt sind. Die Handlungsmöglichkeiten, die sich interaktiv ergeben, sind demnach als Herstellungsleistung aller Beteiligten zu

verstehen. Denn es ist nicht nur die Fachkraft, die aus ihrer Position heraus Abläufe bestimmt, auch Kinder können den Verlauf von Interaktionen mitbestimmen, indem sie beispielsweise Ablehnung zeigen (Grindheim, 2014) oder sich proaktiv bei der Bewältigung von Aufgaben einbringen (Nentwig-Gesemann et al., 2012) und so die asymmetrische (Rollen-)Beziehung mitgestalten. Hier lassen sich Anknüpfungen an dem Begriff des „doing generationing“ (Kelle, 2005 S. 85) aufzeigen, mit dem auf die situative und beidseitige Herstellbarkeit der Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern in der Interaktion verwiesen wird. Wie in pädagogischen Interaktionen die organisationalen Rollenerwartungen übersetzt werden können und so verschiedene Formen asymmetrischer (Rollen-)Beziehung entstehen, soll nach einer kurzen Skizze der methodischen Vorgehensweise am empirischen Material nachgezeichnet werden.

4 Die dokumentarische Interpretation von Videographien

Die Datenbasis für die nachfolgende Auswertung bilden Videographien aus dem Alltag einer Kindertagesstätte in einem Dorf in Sachsen, in der eine Gruppe von 3- bis 6-Jährigen an zwei Vormittagen mit zwei Stativkameras videographiert wurde.⁴ Die Auswertung der Interaktionen erfolgte in Anknüpfung an das für die videographiebasierte Unterrichtsanalyse entwickelte Vorgehen von Asbrand und Martens (2018), die die in der dokumentarischen Interpretation angewendete sequenzielle Gesprächsanalyse (Bohnsack, 2014) zu einer „multimodalen Interaktionsanalyse“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 109) erweitert haben. Videographien ermöglichen nicht nur einen Zugang zu den verbalisierten Aspekten der Interaktionen, sondern auch zu den nicht verbalisierten Aspekten der Interaktionen, so dass „Sprache, Gestik, Mimik, Bewegungen und Positionierungen der Körper im Raum, Interaktionen mit den Dingen“ (Asbrand & Martens, 2018, S. 109) Berücksichtigung finden.

Aus dem umfangreichen Material wurden zunächst mittels eines thematischen Verlaufs solche eineinhalb- bis zweiminütigen Passagen identifiziert und für die weitere Auswertung herangezogen, die eine hohe Interaktionsdichte aufwiesen (Asbrand & Martens, 2018, S. 53) und aus theoretischen Überlegungen (hier zur asymmetrischen (Rollen-)Beziehung) heraus für die Auswertung geeignet erschienen. Daran anschließend wurden zunächst die verbalisierten Äußerungen transkribiert. Wie auch bei Asbrand und Martens (2018), die sich grundsätzlich an den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) orientieren, erfolgte dann die formulierende Interpretation, innerhalb derer nonverbale Aspekte wie körperliche Bewegungen und materielle Dinge und die verbalen Aspekte der Interaktion getrennt voneinander, aber dennoch in Bezug zueinander mit eigenen Worten detailliert reformuliert wurden. Der Einsatz von Zeitcodes ermöglicht es hier, der Sequenzialität und Simultanität der verbalen und nonverbalen Interaktionen gerecht zu werden. In der reflektierenden Interpretation wurde dann herausgearbeitet, wie die Akteure verbal und nonverbal miteinander agieren, wie sie Themen und Probleme, die in den Interaktionen aufgeworfen werden, bearbeiten (Asbrand & Martens, 2018, S. 55) und welche Formen und Dynamiken der Interaktion sich hierbei ergeben (Nohl et al., 2021).

5 Formen asymmetrischer (Rollen-)Beziehungen in pädagogischen Interaktionen

Fachkräfte und Kinder interagieren in Kindertagesstätten in organisational gerahmten Settings, in denen sich sowohl strukturierte Gelegenheiten (z.B. Morgenkreis) als auch teilstrukturierte Gelegenheiten (z.B. die Ausführung einer Aufgabe) für pädagogische Prozesse ergeben können. Herangezogen werden im folgenden empirischen Teil dieses Beitrages zwei Interaktionspassagen, in denen es zu Erziehung und Lehre sowie zu Führung kommt. Diese Interaktionen sind – wie nahezu alle im Rahmen des Projekts rekonstruierten Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern (Nohl et al., 2021; Amling et al., 2022) – durch einen „komplementären Interaktionsmodus“ (Martens & Asbrand, 2017, S. 86) strukturiert. Wie im Folgenden exemplarisch aufgezeigt wird, kann die asymmetrische (Rollen-)Beziehung unterschiedliche Formen annehmen.

5.1 Vertrauen in die asymmetrische (Rollen-)Beziehung und ihre Stabilisierung

In der Passage ‚Morgenkreis‘ dokumentiert sich in einer interaktiven Situation, in der es zu Führung kommt, ein Vertrauen⁵ in die Einhaltung der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung. Nicht nur die Fachkraft führt, sondern die Kinder artikulieren zum einen die Erwartung, von der Fachkraft geführt zu werden, und zum anderen übernimmt sogar ein Kind kurzzeitig die Führung. In allen Interaktionen zeichnet sich eine Komplementarität der Orientierungen ab. Die Asymmetrie wird nicht nur nicht infrage gestellt, sondern sogar stabilisiert.

Beispiel 1:

In dieser ‚Morgenkreis‘-Szene steht die Fachkraft mit 13 Kindern, einander die Hände haltend, in einem Kreis. Die Fachkraft eröffnet die verbale Interaktion, indem sie nach Vorschlägen für das Lied fragt. Nachdem ein Vorschlag gemacht wurde, bestätigt die Fachkraft die Wahl des Liedes. Dass es sich beim Morgenkreis um eine strukturierte und wiederkehrende Situation handelt, in der Abläufe ritualisiert sind, dokumentiert sich in der initiierten Frage der Fachkraft.

E1 welches Morgenlied wollen wir singen #00:02#
 K? ()
 K8 ↳ wir können den Liedtext von halli hallo machen
 K9 ↳ ja halli hallo #00:05#
 E1 Du das könn wir machen #00:05#

Die Fachkraft übernimmt die Führungsrolle. Sie entscheidet, den Morgenkreis mit einem Lied zu beginnen und initiiert den Beginn mit einer Frage. Die Kinder werden dann aber performativ in den Führungsprozess einbezogen; sie dürfen entscheiden, welches Lied gesungen wird. Diese Entscheidung setzt vorangegangene Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse voraus. Denn auf der Ebene des Wissens und Könnens geht die Fachkraft davon aus, dass verschiedene Morgenkreislieder bekannt sind und dass es für die Kinder selbstverständlich ist, in einem Kreis zu stehen und zu singen; auf der Ebene der Beziehung geht sie von der Bereitschaft der Kinder aus, sich an der eingeübten asymmetrischen

das Singen des Morgenliedes initiiert hat und alle Kinder einstimmen, geht das ausgewählte Kind im Kreis herum und berührt die Köpfe der Kinder nacheinander. Die Fachkraft stoppt nach dem dritten berührten Kind die Begrüßung, indem sie den Refrain des Liedes initiiert. Diesmal aber wird sie hier von einem weiteren Kind (K8) korrigiert:

E1 Halli #00:30#
 viele Lhalli; hallo; schön dass du da bist; halli; hallo; da freuen wir uns sehr; #00:37#
 K7 und der K8 ist da; und der K9 ist da; und der K10 ist da; #00:44#
 E1 Lund? L^oist da° halt, halli hallo
 viele Lhallo
 K8 L(ey da geht noch
 einmal) #00:47#
 E1 Leiner noch? na dann noch einen #00:48#
 K7 und der K11 °is da° #00:50#
 K8 Lund jetzt (im Kreis) #00:50#
 alle halli; hallo; schön dass du da bist; halli; hallo; da freuen wir uns sehr #00:59#
 K7 und der K12 is da; und der K13 is da; und die Frau E1 is da; und der K1 is da; (und) #01:10#
 K8 Leigentlich ()
 E1 Lhalli
 alle hallo; schön dass ihr da seid

Die Fachkraft begleitet das zur Begrüßung ausgewählte Kind (K7), indem sie an entsprechender Stelle mit anhebender Intonation reagiert. Sie traut dem Kind nicht zu, diesen Begrüßungsprozess selbständig zur Performanz bringen zu können. Gleichzeitig blickt aber auch das Kind immer wieder zur Fachkraft, um sich abzusichern und trägt letztlich so dazu bei, dass die gegebenen Ordnungen aufrechterhalten werden. Bühler-Niederberger (2011, S. 203) beschreibt ein solches Vorgehen als „Komplizenschaft“ und „kompetente Gefügigkeit“, womit gleichzeitig auf die Konstruktionsleistung von Kindern an der generationalen Ordnung verwiesen wird. Hier wird erneut deutlich, dass die asymmetrische (Rollen-)Beziehung von beiden anerkannt und aufrechterhalten wird. Während die Fachkraft einen Führungsanspruch erhebt und diesen umsetzt, erhebt das Kind den Anspruch, geführt zu werden.

Die anschließende, durch ein Kind (K8) initiierte Unterbrechung des Gesangs bedeutet an dieser Stelle keine Infragestellung der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung. Es ist anzunehmen, dass K8 hier eine Irritation erfährt, weil der Ablauf der Begrüßung anders abläuft als erwartet; es werden nur drei Kinder statt vier begrüßt. Diese Korrektur verweist darauf, dass das Kind in vorangegangenen Lernprozessen ein entsprechendes Wissen um den Ablauf des Liedes erworben hat, das hier fehlerhaft vollzogen wird. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass K8 in vorangegangenen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen erfahren hat, dass eine Korrektur der Fachkraft und die Übernahme einer Ko-Führungsrolle Teil des ihm/den Kindern zugesprochenen Handlungsspielraums ist. Damit rekurriert K8 hier auf ein Interaktionsgedächtnis und ein „Skriptwissen“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 147), das ihm deutlich macht, dass eine solche Korrektur der Erzieherin legitim ist. Gleichzeitig dokumentiert sich auch hier ein Vertrauen in die „Rollenorientierung“ (Nohl, 2021) der Fachkraft.

Fachkraft weist K4 darauf hin, dass es hinter ihr nicht durchgeht, und fordert das Kind mehrmals auf, den Weg zu gehen, den alle Kinder gehen. K4 lehnt die Aufforderungen weinerlich immer wieder ab, schiebt die Fachkraft von hinten, was von der Fachkraft mit einem Hüft-Rempeln erwidert wird. Zwischenzeitlich widmet sich die Fachkraft anderen Personen. K4 äußert schließlich weinerlich, dass der Stuhl zu schwer ist, worauf die Fachkraft fragt, ob sie den Stuhl tragen soll. Die Sequenz wird damit beendet, dass die Fachkraft den Stuhl hochhebt und K4 ohne Stuhl durch die Tür geht.

E1 K4 hinter mehr gehts nicht durch #00:19#
 K? ()
 K4 **hey**
 E2 na ((schüttelt den Kopf))
 E1 ja **hey::** mit hey gleich gar nicht #00:22#
 K4 L((schreit weinerlich))
 E1 K4 hier wo alle Kinder lang laufen #00:26#
 K4 L**nein** (.) Lnein ((schreit weinerlich)) (nicht) laufen
 E1 K4 hier rumlaufen #00:32#
 K4 L**nein**
 E1 doch wo alle Kinder langlaufen. (.) musst
 K4 L((schreit weinerlich))
 E1 hier () keine Extrawurst machen (.)
 K4 Lweiter so Lweiter so
 E1 K4 nimm den Stuhl mit (.) und lauf hier vorne lang #00:44#
 K4 L((weinerlich)nein) ((weinen))
 E3 ()
 E1 L() kommst du auch mit? #00:48#
 K4 L(das ist mir zu) schwer
 E2 ja komm bitte #00:51#
 E1 hier K4 lauf hier mit lang ((stellt Stuhl um) #00:53#
 K4 L**nein**
 K4 nein ((weinen)) mein Stuhl tragen ((zieht Stuhl zurück)) #01:00#
 E1 ((stellt Stuhl zurück))
 K4 nein
 E1 Lna dann trag ich deinen Stuhl wenn die
 K4 L((weinerlich) ja
 E1 L K4 nich möchte 01:04#

In dieser Interaktion werden die Aufweichung der Asymmetrie und der temporäre Zusammenbruch der Komplementarität der Orientierungen erkennbar. Zunächst besteht die Fachkraft vehement auf eine Umsetzung der von ihr gegenüber K4 zugemuteten Orientierung, womit sie ihre dominante Rolle in der asymmetrischen Beziehung betont und diese zur Erziehung nutzt. K4 weist die Orientierungszumutung der Fachkraft zurück und provoziert deren Zuwendung und schließlich auch ihre Hilfestellung. Das Verhalten von K4 wird von der Fachkraft zunächst nicht als Ruf nach Hilfe gedeutet, sondern als eine Missachtung ihrer Erziehungsanstrengungen. Mit dem Hüft-Rempeln bewegt sich die Fachkraft dann kurzzeitig auf einer symmetrischen Ebene und spielt zugleich ihre körperliche Überlegenheit aus. Denn das Rempeln dient nicht dazu, dem Kind den Weg zur gewünschten Handlungsweise zu zeigen, sondern vergilt das Schubsen des Kindes mit Gleichem. Damit suspendiert sie die asymmetrische (Rollen-)Beziehung kurzzeitig und fällt sozusagen aus ihrer Rolle. Hier zeigt sich das, was Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2018, S. 147) als „machtstrukturierten Interaktionsmodus der Willkür“ bezeichnen. Schließlich gibt die Fachkraft die Orientierungszumutung gegenüber K4 auf. Mit der Hil-

feststellung der Fachkraft, die den Stuhl in den anderen Raum trägt, wird die Situation aufgelöst. In dieser Sequenz dokumentiert sich nicht nur eine kurzzeitige Suspendierung der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung, sondern auch das Scheitern des Erziehungsversuches.

6 Fazit

Pädagogische Interaktionen sind – wie die Forschung bereits zeigt – durch Komplementarität und selten durch die Übereinstimmung der Orientierungen geprägt. Wird die Asymmetrie der (Rollen-)Beziehung als konstitutive Eigenschaft von pädagogischen Beziehungsverhältnissen verstanden, die nicht nur statisch ist, sondern dynamisch und von den Akteuren gestaltbar, können durch sie pädagogische Interaktionen und Praktiken in ihrer Vielfalt verständlich werden. Über die in diesem Aufsatz exemplarisch ausgewählten videographierten Interaktionen, in denen es zum Führen, Erziehen und Lehren kommt, wurden verschiedene Ausformungen der asymmetrischen (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkraft und Kindern deutlich:

- Ein Vertrauen in die asymmetrische (Rollen-)Beziehung und ihre Stabilisierung zeigen sich in solchen Interaktionssituationen (hier am Beispiel des Führens), in denen die Rollen bereits so eingeübt sind, dass rollenbezogene Handlungen nicht infrage gestellt werden oder sogar wechselseitig der Anspruch erhoben werden kann, ein erwartetes Rollenverhalten zu zeigen (Führen oder Geführtwerden).
- Wehrt sich ein Kind gegen die Orientierungszumutung in der Sache und wird diese Ablehnung von der Fachkraft nicht akzeptiert und die Komplementarität durch diese aufgegeben, kann es zu einer temporären Suspendierung der Asymmetrie kommen, ohne dass diese grundsätzlich aufgelöst wird. Hier, wo die Asymmetrie eine Aufweichung erfährt, sich Fachkraft und Kind womöglich auf einer symmetrischen Interaktionsebene bewegen, kann die (Rollen-)Beziehung durch die Überlegenheit der pädagogischen Fachkraft dominiert werden, während pädagogische Bestrebungen scheitern.

Diese Ausdifferenzierung stellt einen ersten Versuch dar, verschiedene Formen asymmetrischer (Rollen-)Beziehungen herauszuarbeiten, und muss unter Hinzunahme weiterer Passagen verdichtet bzw. modifiziert werden. Dennoch können an dieser Stelle folgende weiterführende Ergebnisse abgeleitet werden: (1) Die asymmetrische (Rollen-)Beziehung zwischen Fachkraft und Kind stabilisiert die Komplementarität, durch die die Beteiligten trotz unterschiedlicher Orientierungen fast selbstläufig miteinander interagieren. (2) Die Asymmetrie und die Rollenkomplementarität sind für das Funktionieren pädagogischer Interaktionen und Prozesse wie Erziehung und Lehre, aber auch für Führungsprozesse wesentlich, weil sie diese rahmen und ermöglichen. (3) Während die asymmetrische (Rollen-)Beziehung für die erwachsenen Fachkräfte aufgrund der bereits eingeübten und habitualisierten organisationalen Rolle selbstverständlich zu sein scheint, werden Rollen von den Kindern im Rahmen regelmäßig wiederkehrender Interaktionssituationen, in denen z.B. erzogen und gelehrt wird, zunächst noch eingeübt, reproduziert und stabilisiert. (4) Die Aufrechterhaltung der Asymmetrie und der Rollenkomplementarität sind zentral für einen pädagogischen Austausch in der Kindertagesstätte, bei der die Überlegenheit der

Fachkraft nicht ausgespielt wird, sondern die jeweiligen Orientierungen und Kompetenzen der Kinder Berücksichtigung finden sollen.

In weitergehenden – für diesen Beitrag aber nicht zu leistenden – Analysen müssten weitere Sequenzen vergleichend hinzugezogen werden, um die herausgearbeiteten Ergebnisse zur Asymmetrie der (Rollen-)Beziehung fallübergreifend zu verdichten. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob sich das asymmetrische Beziehungsverhältnis nach mehreren temporären Aufweichungen auch langfristig verändern kann und die Komplementarität beispielsweise aufgrund der wiederholenden Durchsetzung der dominanten Rolle der Fachkraft aufgegeben wird. Da in diesem Beitrag Beispiele aus einer Kindertagesstätte herangezogen wurden, könnte weiterführend nach Unterschieden zwischen Kindertagesstätten mit verschiedenen pädagogischen Konzepten (z.B. antiautoritäre Erziehung) gefragt werden, oder auch danach, wie die hier als zentral herausgearbeitete Asymmetrie und Rollenkomplementarität in den Programmatiken neuerer partizipativer Ansätze diskutiert wird. Auch lässt sich die Frage formulieren, in welchen vorgelagerten Settings (z.B. Familie) Kinder die Fähigkeiten erworben haben, organisationale Ordnungen zu entschlüsseln und anzuerkennen.

Anmerkungen

- 1 Im Rahmen unserer Vorstudie zum DFG-Projekt „Erziehung und Interaktion in der Kindertagesstätte“ (2022-2025) wurde im Jahr 2019 das Interaktionsgeschehen in einer Kindertagesstätte eines sächsischen Dorfes und einer Kindertagesstätte in Hamburg an zwei bzw. fünf Vormittagen nahezu durchgehend videographiert. Für die anregenden Diskussionen danke ich Arnd-Michael Nohl und Steffen Amling.
- 2 Unter Erziehung wird die nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Handlungs- und Lebensorientierungen verstanden (Nohl, 2020), d.h. in der Interaktion werden den Zuerziehenden Orientierungen – damit sind nicht nur Handlungen gemeint, sondern auch eine habituierte Handlungsbereitschaft – abgefordert, die sie nicht unaufgefordert gezeigt oder eingenommen hätten. Lehre zielt demgegenüber auf die Vermittlung von Wissen und Können ab, bei der spezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten verändert oder angeeignet werden. Erst wenn dabei eigenständige Lebensorientierungen entstehen oder transformiert werden, lässt sich von Bildung sprechen. Im Prozess der Sozialisation werden Lebens- und Handlungsorientierungen im Austausch mit der sozialen und dinglichen Umwelt beiläufig entwickelt oder modifiziert (zu diesen begrifflichen Unterscheidungen Amling et al., 2022).
- 3 Während Erziehung, Lehre und Sozialisation die Gemeinsamkeit haben, dass sie als pädagogische Grundprozesse zu nachhaltigen Veränderungen der Wissens-, Könnens- und/oder Orientierungsstrukturen führen, geht es bei Führung um die situative Einflussnahme in kritischen Momenten, d.h. in solchen Situationen, in denen Wissen und Können vorhanden ist, aber unklar ist, ob und wann gehandelt werden soll (Muster et al., 2020; Amling et al., 2022). Führung kann demnach nur dann erfolgreich stattfinden, wenn zuvor spezifische Lehr-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse stattgefunden haben. Zugleich schafft Führung in Situationen, in denen Wissen, Können und Orientierungen fehlen, Möglichkeiten für Erziehung, Lehre und Sozialisation (dazu Amling et al., 2022).
- 4 Im Projekt wurden bislang von den insgesamt 28h Datenmaterial 12 Passagen à ca. 1.30 min. ausführlich interpretiert.
- 5 Im Beitrag wird Vertrauen als soziale und personale Ressource gefasst, das einen Einfluss auf zwischenmenschliche Interaktionen und das Beziehungsverhältnis haben kann. Es wird interaktiv entwickelt, kann aber auch modifiziert und möglicherweise enttäuscht werden (Schweer, 2012).

Literatur

- Ahnert, Lieselotte (2007). Von der Mutter-Kind- zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In Fabienne Becker-Stoll & Martin R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung* (S. 31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ainsworth, Mary D. (1972). Attachment and dependency: A comparison. In Jacob L. Gewitz (Ed.), *Attachment and dependency* (pp. 97-137). New York: Winston & Sons.
- Amling, Steffen, Dehnavi, Morvarid & Nohl, Arnd-Michael (2022). Führung und Sorge in pädagogischen Interaktionen – Videographiegestützte Beobachtungen in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68 (2), 207-226.
- Asbrand, Barbara, Martens, Matthias & Nohl, Arnd-Michael (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, Heft 2-3/2020 (S. 299-328). Berlin: ces. <https://doi.org/10.21241/ssoar.70913>
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Stoll, Fabienne (2009). Von der Eltern-Kind-Bindung zur Erzieherin-Kind-Bindung. In Karl H. Brisch & Theodor Hellbrügge (Hrsg.), *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft. Prävention, Begleitung, Beratung und Psychotherapie* (S. 152-169). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarb. und erw. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bonanati, Marina (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bowlby, John (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2018). *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2017*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/126672/b3269db29ac336a256ac863802957533/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2017-ausgabe-3-data.pdf> [13. November 2021].
- Bühler-Niederberger, Doris (2011). *Lebensphase Kindheit: Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- De Boer, Heike (2006). *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fasching, Helga (2019). Einleitender Beitrag zum Thema. In Helga Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 17-27). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, König, Anke, Stenger, Ursula & Weltzien, Dörte (Hrsg.) (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI, Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: FEL Verlag.
- Grindheim, Liv T. (2014). 'I Am Not Angry in the Kindergarten!' Interruptive Anger as Democratic Participation in Norwegian Kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15 (4), 308-318. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.308>
- Helsper, Werner (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger & Werner Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honig, Michael-Sebastian, Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert. (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Kelle, Helga (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In Heinz Hengst & Helga Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 83-108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, Andreas (2013). *Beziehungsgestaltung in der Elementarpädagogik als Voraussetzung für kindliche Bildungsprozesse. Relevanz bindungstheoretischer Ansätze und deren Umsetzung in den Rahmenplänen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Frankfurt: Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main.

- König, Anke (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72-90. <https://doi.org/10.25656/01:18481>
- Muster, Judith, Büchner, Stefanie, Hoebel, Thomas & Koepp, Tabea (2020). Führung als erfolgreiche Einflussnahme in kritischen Momenten. In Christian Barthel (Hrsg.), *Managementmoden in der Verwaltung* (S. 285-305). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Nicolai, Katharina (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45-72). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris & Gerstenberg, Frauke (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In Ralf Bohnsack, Nora F. Hoffmann & Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Wedekind, Hartmut, Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina (2012). Die vielen Facetten des ‚Forschens‘. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V* (S. 33-64). Freiburg: FEL-Verlag.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration: Berlin. Verfügbar unter: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf [13. November 2021].
- Nohl, Arnd-Michael (2022). *Populismus, Protest und politische Sozialisation. Erkundungen am Rande der repräsentativen Demokratie*. Weinheim: Beltz.
- Nohl, Arnd-Michael (2020). Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung* (S. 238-291). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael, Dehnavi, Morvarid & Amling, Steffen (2021). Interaktionsmodi und pädagogische Prozesse: Zur videographiebasierten dokumentarischen Interpretation von Interaktionen in Kindertagesstätten. In Alexander Geimer, Denise Klinge, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode*. Heft 4/2021 (S. 77-101). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/78304> [14. Juli 2022].
- Remsperger Regina (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roux, Susanna (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten. Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim: Juventa.
- Schweer, Martin (2012). Vertrauen im Klassenzimmer. In Martin Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 547-564). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, Wolfgang, Meischner, Tatjana, Gänsfuß, Rüdiger, Grenner, Katja, Schuster, Käthe-Maria, Völkel, Petra & Roßbach, Hans-Günther (Hrsg.) (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Wustmann, Corina (2004). *Resilienz – Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Youniss, James (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.