



Hochschule Neubrandenburg  
University of Applied Sciences

**Master-Thesis**  
**im Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und**  
**Erziehung**  
**Studiengang: Social Work**

Eine Analyse  
geschlechtsspezifischer Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern

Vorgelegt von:  
Paul Gröschel

Erstgutachter: Prof. Dr. paed. Hans-Werner Klusemann  
Zweitgutachter: Prof. Dr. phil. Marion Musiol

URN:  
urn:nbn:de:gbv:519-thesis 2012-0415-6

# Inhaltsverzeichnis

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Danksagung</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>Einleitung</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>1 Wissenschaftliche Rahmung der Forschungsfrage</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>2 Videographie als Zugang um Interaktionsprozesse aufzunehmen</b> .....                                     | <b>5</b>  |
| <b>3 Videographie im Forschungsprozess</b> .....   | <b>7</b>  |
| 3.1 Bedingungen an die Familien.....   | 7         |
| 3.2 Familienkonstellationen .....  | 8         |
| 3.3 Videographieren in der Familie .....   | 8         |
| 3.4 Methodisches Vorgehen bei der Datenaufnahme mit der Kamera.....  | 9         |
| 3.5 Videosequenzen-Auswahl.....  | 10        |
| <b>4 Aufbereitung der audiovisuellen Interaktionsdaten zwischen Eltern und Kindern</b> .....                   | <b>11</b> |
| <b>5 Die Methode: „Sozialwissenschaftliche Paraphrasierung“</b> .....  | <b>12</b> |
| 5.1 Theoriefolie „Emotionen in Interaktionen“ .....  | 15        |
| 5.2 Woran sind Emotionen in einer Interaktion zu erkennen? .....   | 21        |
| <b>6 Sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase nach Heinze/ Klusemann</b> .....                        | <b>24</b> |
| 6.1 Familie 1 .....  | 24        |
| 6.1.1 Videosequenz Friseurspiel (Mutter mit ihren beiden Töchtern) .....                                       | 24        |
| 6.1.2 Videosequenz: Handwerk (Papa mit seinen beiden Töchtern) .....   | 30        |
| 6.2 Familie 2 .....  | 38        |
| 6.2.1 Videosequenz: Kartenzählen (Mutter mit Sohn).....  | 38        |
| 6.2.2 Videosequenz Schachspielen (Vater mit Sohn) .....  | 45        |
| <b>7 Zusammenfassung der Ergebnisse</b> .....  | <b>52</b> |
| 7.1 Gemeinsamkeiten in den Interaktionen zwischen den Eltern und ihren Kindern .....                           | 53        |
| 7.2 Unterschiede in den Interaktionen zwischen den Eltern und ihren Kindern .....                              | 54        |
| 7.2.1 Differenzierungen innerhalb der Familien .....   | 55        |
| 7.2.1.1 Familie 1 („Friseurspiel“: Mutter mit ihren 2 Töchtern & „Handwerk“: Vater mit seinen 2 Töchtern)..... | 55        |
| 7.2.1.2 Familie 2 („Kartenzählen“: Mutter mit ihrem Sohn & „Schachspielen“: Vater mit seinem Sohn).....        | 56        |
| 7.2.2 Differenzierungen zwischen den Familien.....   | 57        |
| 7.2.2.1 Sequenzvergleich zwischen Vater- Sohn und Vater- Tochter .....   | 57        |
| 7.2.2.2 Sequenzvergleich zwischen Mutter- Sohn und Mutter- Tochter .....                                       | 57        |
| 7.3 Abschlussbetrachtung der Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage .....                         | 589       |
| <b>8 Reflexion des methodischen Vorgehens und der Analyse</b> .....  | <b>60</b> |
| <b>9 Schlusswort</b> .....   | <b>61</b> |
| <b>10 Quellenverzeichnis</b> .....   | <b>65</b> |
| <b>11 Anhang</b> .....   | <b>68</b> |

## **Danksagung**

In meiner bisherigen Studienzeit war die hier vorliegende Abschlussarbeit des Master-Studiums „Social Work“ meine erste „große“ selbständige Forschungsarbeit, die es mir ermöglichte auf eigenem Wege zu erfahren und zu erleben, wie Forschung im Prozess abläuft. Probleme und Fragen, die in Mitten dieses Prozesses auftraten, konnten vor allem durch die Unterstützung von Freunden und Familie gelöst beziehungsweise beantwortet werden. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle erkenntlich zeigen.

Zudem möchte ich mich bei den Mitglieder und Mitgliederinnen des Forschungsprojektes **„Gendersensible individuelle Förderung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen des Landes MV“** bedanken, die mir für meine Arbeit oft interessante Anregungen gaben und bei der Beantwortung von aufkommenden Fragen halfen. Zum Abschluss möchte ich mich ebenfalls bei den beiden Familien bedanken, da diese mir die Themenbearbeitung erst ermöglichten.

## Einleitung

Im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft, in dem Projekt **„Gendersensible individuelle Förderung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen des Landes MV“**, ist häufig diskutiert worden, wie pädagogische Fachkräfte<sup>1</sup> in der Praxis mit Jungen und Mädchen interagieren. Diese Thematisierung führte zu meiner Überlegung geschlechtsspezifische Interaktionen ebenso in Familien zu untersuchen.

Die Forschungsfrage in der vorliegenden Master-Thesis beschäftigt sich mit der geschlechtsspezifischen Interaktion von Eltern mit ihren Kindern. Dies beinhaltet beispielsweise das Verhalten, wie eine Mutter auf ihren Sohn beziehungsweise auf ihre Tochter eingeht oder wie sich ein Vater zu seiner Tochter beziehungsweise zu seinem Sohn verhält. Es stellt sich mir die Frage, ob Unterschiede aufgezeigt werden können und worin diese möglicherweise zu erkennen sind?

Zunächst wird die Forschungsfrage in einen wissenschaftlichen Kontext gestellt und mit anderen Forschungen verglichen, um die eigene Vorgehensweise zu bestimmen.

Darauffolgend wird auf die Vorteile eingegangen, mit Hilfe der Videographie Interaktionsprozesse zu untersuchen. Zudem wird in diesem Zusammenhang die Frage geklärt, wie mit der Komplexität der audiovisuellen Daten umgegangen werden soll und inwieweit die Kamera Einfluss auf die zu beobachtenden Interaktionen nehmen könnte.

Im nächsten Kapitel wird sich dem Prozess der Videographie gewidmet. Dabei wird zunächst erläutert, welche Bedingungen an die zu untersuchenden Familien gestellt und wie die Suche nach geeigneten Familien gestaltet wurden. Danach wurden die beteiligten Familien beschrieben.

Im darauffolgenden Schritt wird zunächst auf das Filmen in den Familien eingegangen, bevor die Vorgehensweise aus der wissenschaftlichen Sichtweise beim Filmen erläutert wird.

Anschließend wird die Auswahl der Sequenzen für die Analyse diskutiert. Folglich wird aufgezeigt, wie die audiovisuellen Daten schriftlich festgehalten werden.

Im Anschluss wird die Methode der „sozialwissenschaftlichen Paraphrase“ von Heinze und Klusemann erläutert. Des Weiteren wird eine Theoriefolie konstruiert, die in der „sozialwissenschaftlichen Paraphrase“ eine wesentliche Stellung einnimmt. Diese beschäftigt sich mit der Thematik „Emotionen in Interaktionen“ und geht unter anderem der Frage nach, wie Emotionen in Interaktionen zu erkennen sind.

---

<sup>1</sup> Hiermit möchte ich darauf verweisen, dass wenn nur die männliche oder weibliche Form benutzt wird, beide Geschlechter gemeint sind und nur aus pragmatischen Gründen beide Formen nicht explizit genannt werden.

Im nächsten Kapitel wird auf die Analyse eingegangen. Es werden vier Sequenzen analysiert, die zunächst einzeln betrachtet werden und abschließend wird zu jeder Sequenz eine „Kernaussage“ konstruiert. Nachfolgend werden die Ergebnisse miteinander verglichen und schließlich wird angestrebt, mit den produzierten Ergebnissen die Forschungsfrage zu beantworten. Bevor ein Schlusswort erfolgt, wird die Vorgehensweise dieser Master-Arbeit reflexiv diskutiert.

## **1 Wissenschaftliche Rahmung der Forschungsfrage**

Bei der Suche nach Forschungen mit ähnlichen Fragestellungen, wie bei dieser vorliegenden Arbeit, zur Einbettung in den Forschungskontext, wurden unterschiedlichste Werke aufgefunden. Folglich werden zunächst die recherchierten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und jeweils anschließende Überlegungen zu der hier vorliegenden Arbeit abgrenzend erläutert.

Es gibt viele Erkenntnisse darüber, wie Jungen oder Mädchen innerhalb ihrer Familie erzogen beziehungsweise behandelt werden sowie wie Eltern verschieden auf das jeweilige Geschlecht ihrer Kinder reagieren.

Die Autorin Carol Hagemann-White erklärt, es gebe besonders bei Erwachsenen Neigungen, Jungen und Mädchen unterschiedlich wahrzunehmen und differenzierte Erwartungen an sie zu stellen. Des Weiteren sei das Geschlecht bei einem Kind für erwachsene Personen das erste Orientierungsmittel bei einer Interaktion (vgl. Hagemann-White 1984, S. 49 - 50).

Erving Goffman verweist auf die gesellschaftliche Tatsache, dass Kinder direkt nach der Geburt nach ihrem Geschlecht und den primären Geschlechtsmerkmalen, klassifiziert werden. Somit wird der Weg für eine unterschiedliche Sozialisation geebnet. Der amerikanische Soziologe geht von einer differenzierten Erwartungshaltung an die jeweiligen Geschlechter aus. Seiner Auffassung nach werden Kinder, auf Grund ihres Geschlechtes, differenziert behandelt und durch unterschiedliche Erfahrungen geprägt (vgl. Goffman 1994, S. 107- 109).

Die Wissenschaftlerin Anja Tervooren beschäftigt sich in ihrem Aufsatz mit dem Thema „Körper, Inszenierung und Geschlecht – Judith Butlers Konzept der Performativität“. Butler, so erklärt Tervooren, beschäftigt sich mit der Inszenierung und Bildung der Geschlechter. Sie geht von einer „Inszenierung der Körper“ aus. Diese stellen zwar eine symbolische Ordnung dar, das Dasein des Körpers wird jedoch erst später in „performativen Akten“ gebildet. Der Körper an sich, stellt keine wirkliche Bedeutungs-Plattform dar. Viel mehr bekommt er eine

Bedeutung, in dem er in bestimmten Konstellationen oder in Situationen inszeniert wird (vgl. Tervooren 2001, S. 159- 160).

Die Präsentation des Körpers muss aber nicht selber vom Subjekt ausgehen, sondern kann auch von der Umwelt initiiert werden. Ein Beispiel wäre die wiederholende Benennung des Geschlechtes, welche zum ersten Mal nach der Geburt stattfindet (vgl. Tervooren 2001, S. 164). Die Autorin beschreibt dies beispielsweise durch die typische Frage: „*Ist es ein Mädchen oder ein Junge?*“ (Tervooren 2001, S. 164).

Doris Bischof- Köhler beschreibt in ihrem Buch „Von Natur aus anders“ ebenfalls Erkenntnisse aus der Forschung über differenzierte Interaktionen bei Jungen und Mädchen. Beispielsweise führt die Autorin ein Experiment von Goldberg und Lewis aus den 70-er Jahren an. In diesem wurde ein Raum einer Universität zum „Spielzeugzimmer“ umfunktioniert. Dieses konnte von dreizehn monatigen Kindern entdeckt werden. Innerhalb dieses Versuches wurde deutlich, dass Jungen erheblich länger spielten und weniger den Kontakt zu der Mutter suchten als Mädchen. Im zweiten Teil des Experimentes wurde ein Hindernis zwischen den Kindern und den Bezugspersonen aufgestellt. Die Jungen versuchten zu ihren Müttern zu gelangen und wurden aggressiv, wenn ihnen dies nicht glückte. Die Mädchen hingegen suchten Hilfe und weinten (vgl. Bischof- Köhler 2006, S. 258).

Schlusszufolgern ist aus meiner Sicht daraus, dass die Ergebnisse lediglich Auskunft über das Verhalten der Kinder geben, ohne jedoch dabei auf den Prozess, die Aktionen oder Reaktionen der Mütter einzugehen. Darüber hinaus wurden Väter nicht in das Experiment miteinbezogen. Außerdem handelt es sich hierbei um ein experimentelles Vorgehen.

Im Rahmen der vorliegenden Abschlussarbeit werden natürliche Situationen<sup>2</sup>, Mütter in der Interaktion<sup>3</sup> mit ihren Kindern als auch Väter mit Hilfe einer Kamera, beobachtet. Im Zentrum der Beobachtungen steht der Verlauf der Situation.

Ulrich Schmidt- Denter zeigt in seinem Werk „Soziale Entwicklung“ viele Studien auf, die Erkenntnisse zu Funktionen und Aufgaben von Vätern oder auch Müttern beschreiben. Er bezieht sich beispielsweise auf Kotelchuck, der in den 80-er Jahren entdeckte, dass der Anteil an Pflegetätigkeiten bei Vätern geringer ist, als bei Müttern (vgl. Schmidt- Denter, S. 52).

Schmidt- Denter verweist, aus meiner Perspektive, mit dieser Untersuchung auf folgende Problematik hin. Väter übernehmen eventuell weniger pflegerische Aufgaben bei jüngeren Kindern. Es wird jedoch damit nicht deutlich, wie die Interaktion, zum Beispiel in einer

---

<sup>2</sup> Mit „natürliche Situation“ ist gemeint, dass die beobachtende Situation nicht künstlich hergestellt wird, wie beispielsweise bei einem Experiment und in einem natürlichen kulturellen und sozialen Kontext stattfindet (vgl. Knoblauch/ Schnettler 2007, S. 588).

<sup>3</sup> Interaktion wird in dieser Arbeit als ein soziologischen Grundbegriff verstanden, der für ein wechselseitiges, zwischen Personen bezogenes und beeinflussendes Verhalten steht (vgl. Reinhold 2000, S. 305).

Pflegesituation, wie Wickeln, von Vätern gestaltet wird. Wie eine Interaktion von Müttern und Vätern gestaltet wird, soll in dieser Arbeit untersucht werden.

Die Autorin Anke König verfasste 2009 eine Studie mit dem Titel „Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag“. In dieser Studie ist, wie auch in der vorliegenden Arbeit beabsichtigt, die Kamera als Zugangsinstrument gewählt worden und es sind natürliche Interaktionsgeschehen zwischen Erzieherinnen und Kindern beobachtet worden. Es wurde bei der Auswertung mit vorgefertigten Kategorien gearbeitet (vgl. König 2009, S. 191- 251).

Somit ist, meiner Ansicht nach, bei dieser Studie das Sinnverstehen und der Prozesscharakter einer Interaktion vernachlässigt worden. Besonders diese beiden Aspekte sollen in dieser Master-Arbeit eine wesentliche Rolle spielen.

Die Forschungsfrage für die geplante Master-Thesis ist in diesem Abschnitt mit anderen Studien in Beziehung gesetzt worden und bildet die Ausgangslage des empirischen Vorgehens. Im nächsten Abschnitt soll der Zugang „Videographie“ diskutiert werden.

## **2 Videographie als Zugang um Interaktionsprozesse aufzunehmen**

Die eingangs gestellte Forschungsfrage beschäftigt sich mit der Frage, ob Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern möglicherweise zu erkennen sind.

Zur Beantwortung dieser Frage soll die Kamera als Zugangsmittel genutzt werden. Die Datengewinnung mit einer Kamera ermöglicht familiäre Interaktionsprozesse festzuhalten sowie deren nonverbalen und verbalen Aspekte anschließend analysieren zu können. Darüber hinaus ist es möglich, die Materialien mehrmals anzuschauen und es könnte mit dem Videomaterial in die Diskussion gegangen werden.

Die beiden Autoren Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle diskutieren in ihrem verfassten Werk weitere Zugänge für die erziehungswissenschaftliche Thematik „Lehr-Lern Interaktion“ und verweisen auf die Vorteile einer Kamera als Zugangsinstrument, auf die meine eben genannten Überlegungen gründen. Sie vergleichen die Kamera mit anderen Aufnahme-Geräten, die Audioaufnahmen oder Bilddaten herstellen. Mit Hilfe von Audioaufnahmen, so die Autoren, wird es möglich verbale Interaktionen zu analysieren. Dagegen können Bilddaten, wie Fotografien, bestimmte Konstellationen aufdecken und einen bildhaften Eindruck über das Verhältnis der beteiligten Personen ermöglichen. Des Weiteren wird eine räumliche Struktur sichtbar. Die gewonnenen Aufzeichnungen sind jedoch nur

Momentaufnahmen, die statisch sind. Bewegungen, Veränderungen und Prozesse sind auf Bildern im Sinne der Interaktion nicht festzuhalten. Der Reiz einer Kamera liegt in der Verknüpfung von Bild- und Audiodaten sowie in der Darstellung von Verläufen. Die beiden Autoren sehen in der Kamera den Gewinn Audio- und Bilddaten miteinander zu koppeln (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 14).

Sie äußern: „Die bewegungsabbildende Aufnahme wird mit der gleichzeitig stattfindenden Tonaufzeichnung synchronisiert“ (Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 14- 15).

Diese Kombination aus audiovisuellen Daten ermöglicht ein umfassendes Verständnis von Interaktionen. Werden diese nur aus der verbalen Perspektive untersucht, erfolgt eine relative lineare Betrachtung des Geschehens. Verbale Äußerungen, in Form von Audiodateien, folgen meist nacheinander. Dagegen sind die produzierten Informationen durch eine Kamera um einiges komplexer, da sie verbale und nonverbale Geschehnisse festhalten. Es können sprachliche Mitteilungen, beispielsweise bestimmte Gesten, zugeordnet und synchrone sowie lineare Abläufe gleichzeitig beobachtet werden. Jedoch ist die Kamera, trotz ihrer komplexen Datengewinnung, nicht in der Lage ein hundertprozentiges Abbild von der sozialen Welt zu erstellen, da Sinnkanäle wie Geruchs- oder Temperaturempfindungen nicht mit erfasst werden können. Einen Zugang bei dem alle Sinne erfasst werden, könnte nur eine teilnehmende Beobachtung ermöglichen. Diese wiederum filtert schon bei der Protokollierung des Geschehens bestimmte Daten (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 15).

Da im Rahmen der Videographie nur audiovisuelle Daten aufgenommen werden können, wird es von mir als wichtig erachtet ein **Reflexionsbuch**<sup>4</sup> zu führen, in dem Auffälligkeiten, wie Gerüche, Körpergefühle sowie Emotionen und Eindrücke, zum Zwecke der späteren Reflexion, schriftlich festgehalten werden können.

Bei meinen Überlegungen Familien zu filmen, spielt auch der Grad der Beeinflussung durch die Kamera auf die zu beobachtenden Interagierenden eine Rolle.

Die Autorin König bezieht sich, bei der Problematik die Kamera als mögliche Beeinflussung auf eine zu beobachtende Situation, auf Jordan und Henderson. So geht sie davon aus, dass eine Kamera Störungen verursachen kann und das Filmen die zu Beobachtenden beirren könnte. Sie verfolgt jedoch die Annahme, dass sich die Probanden relativ schnell an die Kamera gewöhnen sowie in ihren Kontext aufnehmen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sie in ihr eigenes Geschehen vertieft sind (vgl. König 2009, S. 162). Da in meiner Forschungsarbeit die Familien über einen längeren Zeitraum begleitet werden und es keinen resoluten Handlungszwang geben soll, wird diese Fragestellung nicht weiter problematisiert.

---

<sup>4</sup> Das Reflexionsbuch soll in meiner Arbeit vor allem Eindrücke und Erfahrungen beim Filmen festhalten und mir zudem dabei helfen kritisch meine eigenen Handlungen zu betrachten.



Im nächsten Teil der Arbeit wird der Zugang zu den Familien erläutert und wie der Prozess des „Videographierens“ sich gestalten soll.

### **3 Videographie im Forschungsprozess**

#### **3.1 Bedingungen an die Familien**

Innerhalb meiner Forschungsarbeit stellte ich mir die Frage, welche Bedingungen die zu beobachtenden Familien erfüllen müssten, damit meine Forschungsfrage beantwortet werden kann. Den Ausgangspunkt bildete erneut meine zu Beginn gestellte Forschungsthese.

Da ich geschlechtsspezifische Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern beobachten wollte, benötigte ich Mädchen sowie Jungen und beide Elternteile<sup>5</sup>, Mütter sowie Väter. Außerdem vermutete ich, dass es von Vorteil ist, wenn die Kinder der verschiedenen Familien ungefähr das gleiche Alter hätten. Zudem mussten die Elternpaare damit einverstanden sein, dass ich sie zu Hause oder in einer anderen vertrauten Umgebung filmen werde, da ich keine gestellten Situationen aufnehmen wollte.

Die vorliegende Arbeit ist mein alleiniges Werk und der Zugang zu einer Familie erwies sich sehr „hoch-schwellig“. Daher wurden bestimmte Bedingungen, wie beispielsweise die Anzahl der Familien oder Unterschiede, wie etwa die Familienzusammenstellungen, das Alter und die Gesellschaftsklassen, vernachlässigt,

Um Familien für meine Master-Thesis zu gewinnen, erstellte ich Aushänge in der Hochschule und warb bei mir nicht genauer bekannten Familien für meine Forschungsprojekt.

Viele Familien waren zwar an meinem Projekt interessiert, wollten jedoch aufgrund ihrer Sorge um ihre Privatsphäre nicht gefilmt werden und sagten daher ab.

Schließlich ermöglichten mir zwei Familien, die ich durch die Unterstützung eines Professors der Hochschule Neubrandenburg gefunden hatte, mit ihnen zusammenzuarbeiten und erlaubten mir bei ihnen zu Hause Filmaufnahmen beim Agieren mit ihren Kindern anzufertigen.

---

<sup>5</sup> Mir ist sehr wohl bewusst, dass es auch gleichgeschlechtliche Eltern und Einelternfamilien gibt. Diese wurden jedoch in dieser Arbeit vernachlässigt, da ich nicht alle Konstellationen in meine Arbeit integrieren konnte. Heterogene Elternpaare erschienen mir am pragmatischsten für meine Arbeit.

### 3.2 Familienkonstellationen

Die beiden Familien setzen sich aus zwei Elternpaaren, jeweils Mutter und Vater, sowie zwei Kindern zusammen. Die erste Familie hatte zwei Söhne. Während des Videographierens war der jüngere Sohn circa neun Monate und der ältere Sohn sieben Jahre alt. Bei der anderen Familie waren die zwei Töchter zum Zeitpunkt der Aufnahmen im Alter von drei sowie sechs Jahren. Somit wurden meine oben benannten Bedingungen erfüllt, dass die Kinder in einem relativ gleichen Alter sind sowie Mütter und Väter gefilmt werden können.

Ein Paar war verheiratet und das andere lebte schon als Familie für einen längeren Zeitraum zusammen. Alle Eltern sind zur Zeit meiner Begleitung einer Arbeitstätigkeit nachgegangen. Die Familie mit den beiden Töchtern lebte in einem Haus in einer mittelgroßen Stadt mit ungefähr 60 000 Einwohnern. Die Familie mit den beiden Jungen hatte eine Wohnung in einer Großstadt mit über einer Million Einwohnern.

### 3.3 Videographieren in der Familie

Bevor ich mit den Familien Termine für mögliche Filmtage vereinbarte, folgte ein Erstgespräch, um aufkommende Fragen klären zu können und um ihnen die Möglichkeit zu geben, Informationen einzuholen. Ziel war es zum einen Vertrauen aufzubauen und sich einander kennen zu lernen und zum anderen bestimmte Vereinbarungen zu treffen, damit für alle Beteiligten klar war, wie die zukünftige Zusammenarbeit aussehen wird. Folgende Absprachen wurden getroffen:

- Die Familien haben zu jeder Zeit das Recht zu sagen, welche Sequenzen benutzt werden dürfen und welche nicht.
- Wenn aus meiner Sicht oder aus der Sicht der Familie beim Filmen das Gefühl der Beschämung auftreten sollte, wird die Kamera ausgeschaltet.
- Falls eine der Parteien am Tage des Drehs sich nicht wohl fühlt, kann er ohne Begründung den Termin absagen.
- Alle Filmmaterialien werden den Familien auf DVD überspielt, damit auch die Familien von der Zusammenarbeit profitieren. Dies sollte eine Win-Win-Situation darstellen.
- Das Datenmaterial wird anonymisiert und die Videosequenzen dürfen nur von mir angesehen werden. Sollten sich auch andere Personen die Sequenzen anschauen wollen, ist die Erlaubnis der Eltern erforderlich.

Da das Filmen für beide Parteien eine neue Situation darstellt und für beide Seiten sehr aufregend war, wurde zunächst immer erst ein kurzes Gespräch geführt. Zudem gab ich den Familien zu verstehen, dass keine bestimmte Situation gesucht wird beziehungsweise der Alltag „normal“ begleitet werden sollte und nichts vorher geplant werden muss.

Ich begleitete daher die Familien über mehrere Stunden an verschiedenen Tagen. Der Vorteil bei einer längeren Begleitung lag darin, den normalen Alltag zu erleben und sich in diesen zu integrieren. Zudem nahm es den Familien Druck etwas „abliefern“ zu müssen. Sie konnten sich an mich gewöhnen und Vertrauen aufbauen. Den Kindern gab ich zeitweise die Kamera, damit sie selber filmen können. Es stellte sich heraus, dass sie sich dadurch schnell an die Situation gewöhnen konnten. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, wie offen die Kinder waren und nur wenige Minuten benötigten, um sich an die neue Lage zu gewöhnen.<sup>6</sup> Wenn ich den „Drehtag“ beendete, unterhielt ich mich noch mit den Eltern und fragte vereinzelt nach, wie sie sich in den Situationen, als die Kamera an war, fühlten. Dabei berichteten die Mütter davon, sich wohlgefühlt und nur in den ersten Momenten die Kamera bewusst wahrgenommen zu haben.

Anschließend soll die Art und Weise, wie die Daten mit der Kamera aufgenommen wurden, aus der wissenschaftliche Perspektive begründet werden.

### 3.4 Methodisches Vorgehen bei der Datenaufnahme mit der Kamera

Johan August Schülein beschäftigte sich in seinem Werk „Mikrosoziologie- Ein interaktionsanalytischer Zugang“ unter anderem damit, welche Möglichkeiten es gibt, Interaktionen auf der Mikroebene zu untersuchen und nennt praktische Vorgehensweisen. Als erstes stellt er die Variante vor, sich experimentell dem Untersuchungsgegenstand zu nähern. Diese Vorgehensweise lässt zwar zu, bestimmte Faktoren zu kontrollieren und damit „objektive“ Rahmenbedingungen herzustellen, jedoch sind Ergebnisse in untersuchter künstlicher Situation nur bedingt auf Alltagssituationen zu übertragen (vgl. Schülein 1983, S. 27).

Als zweite Möglichkeit nennt er die „standardisierten Forschungstechniken außerhalb des Labors“. Hier bestimmt der Forscher was er sehen möchte und schränkt dadurch ebenfalls die zu beobachtenden Akteure ein. Es geht nicht um die Situation und um die zu untersuchenden Personen, sondern immer nur um die „objektive Struktur“. Für Forschungsfragen die eher

---

<sup>6</sup> Die ist allerdings nur mein persönlicher Eindruck. In wie weit „normal“ die Kinder waren, können nur sie selber wissen.

quantitativ geprägt sind, scheint, dem Autor nach, diese Methode geeigneter zu sein. „Fallstudien“ haben das Ziel, erklärt Schülein, alltägliche Prozesse zu verstehen und möchten Konstellationen aufdecken, die mit Hilfe unterschiedlichster Methoden entdeckt werden sollen. Damit verweisen Fallstudien vor allem auf beispielhafte Gefüge, die anhand von Einzelfällen zum Ausdruck kommen. Eine höhere Gültigkeit wird vor allem dann erreicht, je mehr Situationen und Aspekte erfasst werden. Eine andere Variante ist es, Erfahrungen und Eindrücke im Alltag zu sammeln. Der Vorteil liegt hier in der Nähe zum Alltag und es gibt keine methodische Trennung. Die Problematik besteht in der nicht vorhandenen Systematik. Der Beobachter ist darauf angewiesen, dass etwas „passiert“ und hat keinen Einfluss, was er beobachten wird. Schlussfolgernd daraus, erklärt Schülein, können in diesem Sinne keine systematisierten Ergebnisse produziert werden (vgl. Schülein 1983, S. 27- 28).

Ob es nun möglich ist, strikt die verschiedenen Zugänge zu einem Gegenstand zu trennen, hinterfragt Schülein. Viele Autoren gehen ohnehin immer von einer Beeinflussung des Beobachters aus, egal welche Methode angewendet wird (vgl. Schülein 1983, S. 28).

Wenn meine Vorgehensweise bei der Videoaufnahme von Interaktionsprozessen in Schüleins Auffassungen eingeordnet werde müsste, würde die letzte Möglichkeit, „das Sammeln von Erfahrungen und Eindrücken im Alltag“ am zu treffendsten sein. Die Familien wurden begleitet und keinerlei Bedingungen an sie und an die Situation gestellt, außer dass Interaktionen zwischen der Mutter und ihrem Kind sowie dem Vater und seinem Kind gefilmt werden sollten. Somit sind meine Ergebnisse nicht übertragbar auf andere Konstellationen, jedoch schlüssig für die Familien und geben eventuell Tendenzen preis, denen in nachfolgenden Forschungen systematisch nachgegangen werden könnte. Zudem muss an dieser Stelle hinzugefügt werden, dass die Datengewinnung an sich zwar keine Ordnung enthielt, allerdings das gewonnene Datenmaterial, durch die Auswahl der zu analysierenden Sequenzen, es zu ließ systematischer vorzugehen.

### 3.5 Videosequenzen-Auswahl

Die Aufnahmen sollten erst dann beendet werden, wenn viele Interaktionen von Mutter und Kind sowie Vater und Kind gefilmt worden sind. Schließlich waren mehrere Sequenzen pro Familien zur Auswahl. Insgesamt war ein Filmmaterial von fünf Stunden vorhanden.

Aufgrund der aufwendigen Protokollierung und den begrenzten Zeitressourcen wurden in dieser Arbeit vier Sequenzen aus dem Videomaterial entnommen und analysiert. Die ausgewählten Interaktionsausschnitte sollten nicht mehr als fünf Minuten beinhalten. Ferner

sollte ebenfalls möglich sein, Vergleiche zwischen den Sequenzen ziehen zu können. Daher wurden in dieser Master-Thesis aus jeder Familie jeweils eine Interaktionssequenz mit Vater-Kind beziehungsweise Mutter-Kind Interaktion analysiert. Zudem wurde der jüngere Sohn aus der zweiten Familie nicht weiter berücksichtigt, da die Altersspanne zu den anderen Kindern zu groß war.

Diese Sequenzen wurden anonymisiert und alle Daten wurden vertraulich behandelt.

Es ergaben sich folgende Sequenzen:

### **Familie 1**

Friseurspiel: Mutter mit ihren zwei Töchtern

Handwerk: Vater mit seinen zwei Töchtern

### **Familie 2**

Kartenzählen: Mutter mit ihrem Sohn

Schachspielen: Vater mit seinem Sohn

## **4 Aufbereitung der audiovisuellen Interaktionsdaten zwischen Eltern und Kindern**

Hubert Knoblauch und Bernd Schnettler erklären in ihrem Artikel „Videographie- Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten“, dass Videodaten zwar beliebig angeschaut werden können, eine Verschriftlichung des Gesehenen und des Gehörten jedoch dabei unabdingbar ist. Dies ist zum einen der Fall, um eine genaue Untersuchung des Geschehens zu gewährleisten und zum anderen um die differenzierten Aspekte einer Videosequenz, wie etwa Ton, Bild und Bewegung einzeln und im Zusammenhang betrachten zu können (vgl. Knoblauch/ Schnettler 2007, S. 592).

Dinkelaker und Herrle erklären jede Art der Aufbereitung von Daten birgt Vor- und Nachteile. Daher sollten verschiedene Formen miteinander verknüpft beziehungsweise ergänzend kombiniert werden, um zum Beispiel sprachliche und bildliche Aspekte in einer Interaktion darstellen zu können (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 39).

Für diese Master-Thesis wurde ein Beobachtungsprotokoll für die ausgewählten audiovisuellen Daten angelegt (siehe zum Beispiel Kapitel. 6.1.1, S. 24- 25). Damit, so auch Dinkelaker und Herrle, werden sowohl Audio- als auch visuelle Daten schriftlich

festgehalten. Dieses Vorgehen bietet die Möglichkeit, das zu untersuchende Material, zu entzeitlichen<sup>7</sup> (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 31).

Die verbalen Daten werden nach den Transkriptionsregeln der Hochschule Ludwigsburg dokumentiert (vgl. URL3: Transkriptionsregeln Hochschule Ludwigsburg 2012).<sup>8</sup>

Allerdings liegt der Nachteil bei einem Beobachtungsprotokoll darin, dass der Beobachter mit seiner Perspektive, bewusst oder auch unbewusst, auf das Geschehen blickt und subjektiv dies schriftlich festhält. Das Beobachtungsprotokoll ist jedoch nicht statisch anzusehen, sondern kann immer wieder ergänzt und bearbeitet werden (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 36). Daher werden die gewählten Videosequenzen wiederholend angeschaut. Wie Dinkelaker und Herrle erläutern, können durch das mehrmalige Anschauen und differenzierte Beobachten, unterschiedliche Aspekte untersucht und somit mehr Inhalte erschlossen werden, als es in „Alltagsbeobachtungen“ der Fall ist (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 32- 33). Gleichwohl, so erklären die beiden Autoren, gibt es im Gegensatz zu dem Verbaltransskript bei der Kombination aus Gesten- und Verbaltransskripten eine stärkere und massivere Übersetzung, da die visuellen Daten, wie zum Beispiel Bewegungen in Sprache umgewandelt werden müssen (vgl. Dinkelaker/ Herrle 2009, S. 35).

Hubert Knoblauch schlägt eine Möglichkeit vor, wie mit der Komplexität der Daten und mit der Frage – Was im Protokoll festgehalten werden soll? umgegangen werden könnte. Er sieht eine Lösung darin, sich auf die visuellen Daten zu fokussieren, die relevant sind und in einem Zusammenhang zu einer vorherigen Handlung stehen. Die Person selber, so der Autor, zeigt welche Handlungen für sie selbst wichtig sind. Er bezieht sich dabei auf Schegloff, der das „Relevanzkriterium“ nennt. Das herausgearbeitete Ereignis muss auch für die beobachtete Person im Fokus stehen (vgl. Knoblauch 2011, S. 378- 379).

Mein Beobachtungsprotokoll steht im engen Zusammenhang mit der Methode, wie die Daten analysiert werden sollen. Daher wird anschließend zunächst auf die Art und Weise der Datenanalyse eingegangen.

## 5 Die Methode: „Sozialwissenschaftliche Paraphrasierung“

Erika Steinert formuliert in ihrem Beitrag „Methodologien qualitativer und quantitativer Verfahren“, es sei wichtig zu wissen, welche Fragen an den Untersuchungsgegenstand gestellt

---

<sup>7</sup> Mit dem Wort „entzeitlichen“ soll ausgedrückt werden, dass Datenmaterialien in einer losgelösten temporären Form betrachtet werden können.

<sup>8</sup> Die Transkriptionsregeln sind im Anhang auf Seite 68 zu finden.

werden. Ist dieser sehr vielschichtig, detailliert und die Thematik kaum in der Empirie behandelt, sollte die qualitative Methodik präferiert werden (vgl. Steinert 2008, S. 35).

Aus meiner Sicht sollte daher die Auswertung, aufgrund der umfassenden Untersuchungsfrage in dieser Master-Thesis und der komplexen Aufbereitung der audiovisuellen Daten, qualitativ erfolgen.

Wegweisend für die Methodenwahl sind weiterhin die aufgeführten Kriterien, die Uwe Flick in seinem Werk „Qualitative Forschung- Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften“ benennt. Nach Flick sei ein wesentliches Kriterium in der qualitativen Forschung, dass der Forschungsgegenstand die Wahl der Methode vorgibt und die gewählten Methoden in der Lage sein müssen, die Vielschichtigkeit der Daten erfassen zu können. Ein weiteres Kriterium, welches in der Methodenwahl mit einfließen sollte, ist das Ziel nicht alte Theorien überprüfen zu wollen, sondern viel mehr „Neues“ selbst zu entdecken. Eventuelle neue angefertigte Aussagen sollen aus dem Datenmaterial begründet sein und nicht, wie in der quantitativen Forschung hauptsächlich abstrakt gewonnen werden (vgl. Flick 1995, S.13- 14). Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit das aufgenommene Datenmaterial mit der „Sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung“, von Thomas Heinze und Hans-Werner Klusemann, analysiert.

Heinze und Klusemann erklären zunächst den Unterschied zwischen einer „naiven“ und einer „kritischen“ Paraphrasierung. „Naiv“ heißt in ihrem Sinne, sich nur auf „Alltagshandeln“ und schon produzierten Deutungen zu verlassen und eine „kritische“ Paraphrase bedeutet eine planvolle Skepsis beim Interpretieren gegen seine eigenen Betrachtungen und Vermutungen. Zudem beinhaltet die „kritische“ Paraphrase seine möglichen Deutungen als zeitlich vergänglich zu betrachten (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S 104- 105). Die beiden Autoren beziehen sich hier auch auf Mollenhauer und Rittelmayer, nach dessen Meinung der Verstehensprozess durch ein wechselseitiges Interpretieren der Aussagen gegeneinander entsteht und gleiche Gefühle bei sich und beim Gesprächspartner initiiert werden. Misslingt dieser Prozess, dann rückt die Interpretation in den Vordergrund.

In Alltagssituationen besteht die Möglichkeit des Nachfragens und in der Wissenschaft muss diese Frage selber beantwortet werden. Es wird von dem „Nicht Verstehen“ ausgegangen (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S. 98- 99).

Mit Hilfe der „Sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung“ soll, so den Autoren nach, ein Bild über den Forschungsgegenstand rekonstruiert werden, wie die zu untersuchenden Akteure sich selber sehen. Des Weiteren geht es darum, das Muster der Sprache zu verstehen und zu untersuchen, wie das Verhältnis der Akteure zu sich und ihrer Umwelt ist (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S. 100). In ihrer wissenschaftlichen Arbeit sprechen die Autoren von einem

Textprotokoll, dass sie mit dieser Methode analysiert haben. Sie wendeten die Methode der sozialwissenschaftlichen Paraphrase bei transkribierten Interviews an (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S. 120).

In der vorliegenden Arbeit wird diese Methode bei Beobachtungsprotokollen angewendet, die eine Verschriftlichung der Videosequenzen darstellen

Hans-Josef Wagner schreibt in seinem verfassten Werk „Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts“, eine planvolle Analyse im hermeneutischen Sinne kann nur erfolgen, wenn das Untersuchte vorab in eine Textform gebracht wird. Weiter erklärt Wagner sei der Textbegriff<sup>9</sup>, nach Oevermann, erweitert zu sehen. Dieser schließt nicht nur die Schriftsprache mit ein, sondern zählt Bilder und Videos exemplarisch dazu (vgl. Wagner 2001, S. 87).

In meiner vorliegenden Arbeit möchte ich daher den Begriff des „Textmaterials“ erweitern und mich auf den Textbegriff der „Objektiven Hermeneutik“ von Oevermann beziehen, da Heinze und Klusemann ihre Methode als eine „deskriptive-hermeneutische Entschlüsselung“ ansehen und damit selber den Bezug zur Hermeneutik herstellen (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S. 99 u. 148).

Aufgrund dieser Erweiterung kann, aus meiner Sicht, die Analyse von Videosequenzen nach der Methode von Heinze und Klusemann stattfinden. Diese gestaltet sich in der sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung in drei Schritten. Im erstem geht es darum, die Perspektive der zu beobachtenden Akteure zu verstehen und zu erklären. Im zweiten Teil der Analyse, die „metakommunikative Rekonstruktionsphase“ sollen die produzierten Erklärungsstrukturen dargestellt und kritisch beleuchtet werden, um noch andere Muster zu finden. Im dritten und letzten Abschnitt dieser Analyse soll eine „Kernaussage“ aus den gebildeten Strukturmustern und Handlungen des Analysegegenstandes und den Theoriefolien generiert werden (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S. 120- 121).

Besonders der Begriff „Theoriefolie“ soll hier an dieser Stelle genauer erläutert werden, da er nachfolgend im Fokus stehen wird. Heinze und Klusemann verstehen unter „Theoriefolie“ eine zu entwickelnde theoretische Perspektive, welche die Analyse fokussieren soll und damit den Analysierenden helfen soll unter einer bestimmten Sichtweise sein Material zu untersuchen. Die Autoren entwickelten eine Theoriefolie, die sich thematisch mit der Identität auseinandersetzte (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S. 110).

---

<sup>9</sup> Die Bedeutung des „Textbegriffes“ ist in der hermeneutischen Analyse sehr bedeutsam. Dieser bestimmt, welche Dinge aus der Umwelt schriftlich festgehalten werden dürfen und damit zugänglich für eine Analyse sind (vgl. Wagner 2001, S. 87-88). Dieser Thematik widmet sich Wagner in seinem Buch „Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts“ und kann auf den Seiten 87- 92 nachgelesen werden.



In der vorliegenden Arbeit soll sich die Theoriefolie an der zu Beginn aufgestellten Fragestellung orientieren:

„Sind möglicherweise in der geschlechtsspezifischen Interaktion zwischen Eltern und ihren Kindern Unterschiede zu erkennen?“

Bei meinen Aufnahmen in den Familien schienen Emotionen in den Interaktionen eine wesentliche Rolle zu spielen. Daher soll sich in dieser Arbeit theoretisch damit befasst werden, welche Rolle Emotionen in Interaktionen einnehmen.

### 5.1 Theoriefolie „Emotionen in Interaktionen“

Klaus Rothermund und Andreas Eder erklären, das Wort „Emotion“ stammt von dem lateinischen Wort „*emovere*“ ab und bedeutet „*heraus bewegen, in Bewegung setzen, in einen erregten Zustand versetzen.*“ (Rothermund/ Eder 2011, S. 165).

Sie charakterisieren den Begriff „Emotion“ in seiner Wirkungsweise in folgender vierfacher Ausprägung:

- **Affektivität:** Aufgrund des Gefühlscharakters können Menschen Erlebnisse emotional einordnen.
- **Objektgerichtetheit:** Emotionen haben immer einen Bezugspunkt. Dieser muss nicht (nur) reell sein, sondern kann auch ausschließlich in den Gedanken vorhanden sein. Die subjektive Einschätzung einer Person bestimmt die Emotionen.
- **Unwillkürlichkeit:** Die Individuen können sich Emotionen nicht entziehen, sondern sie können nur durch das wiederholende Erleben wissen wo und wie sie bestimmte Emotionen erfahren oder nicht erfahren werden.
- **Begrenzte zeitliche Dauer:** Emotionen sind unter anderem geknüpft an Gegenständen, Erfahrungen sowie Personen und diese bestimmen die zeitliche Dauer von Emotionen (vgl. Rothermund/ Eder 2011, S. 167).

Am Ende ihres Kapitels „Emotionen“ fassen die beiden Autoren diesen Begriff und dessen Bedeutung wie folgt zusammen:

*„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Emotionen intrapersonale<sup>10</sup> und interpersonale<sup>11</sup> Funktionen haben: Emotionen informieren die Person über persönlich relevante Ereignisse,*

---

<sup>10</sup> Intrapersonal wird in dieser Arbeit definiert als Abläufe, die in einer Person selbst erfolgen beziehungsweise von der Person aus entstehen (vgl. URL1: Universal-Lexikon 2012).

<sup>11</sup> Das Wort „interpersonal“ bezeichnet Prozesse die zwischen mehreren Individuen stattfinden (vgl. URL2: Universal Lexikon 2012).

*sie motivieren Verhalten zur Bewältigung dieser Ereignisse und sie regulieren soziale Interaktionen“* (Rothermund/ Eder 2011, S. 180).

Emotionen wirken somit nach „innen“ und „außen“.

Randall Collins hat sich aus soziologischer Sicht mit der Thematik Emotion und Interaktion beschäftigt. Jörg Rössel hat sich in der Zeitschrift für Soziologie mit Collins Konflikttheorie und Interaktionsrituale beschäftigt. Collins, der durch Marx und Webers Konflikttheorie geprägt wurde, so Rössel, probiert auf der Ebene der radikalen Mikrosoziologie und Soziologie der Emotionen ein interaktionstheoretisches Konzept zu begründen, welches rituelle Grundlagen von Konflikten und soziale Integration von Streitparteien erklären soll (vgl. Rössel 1999, S. 24).

Rössel macht in seiner Abhandlung deutlich, dass Collins seinen Schwerpunkt mehr auf Emotionen als auf Kognitionen legt. Emotionen und dessen Entwicklung innerhalb sozialer Situationen sind für ihn in seinen Überlegungen der Ausgangspunkt für menschliche Interaktionen und sind essentiell für die Sozialität von Menschen. Collins bezieht sich hierbei auf Arbeiten von Durkheim, der in einer Untersuchung die soziale Arbeitsteilung als wesentliche Ursache für die Entwicklung von Märkten und Verträgen sieht. Collins interpretiert hier eine vorvertragliche Solidarität und sieht darin affektive oder emotionale Bindungen. Zudem bezieht er sich auf Durkheims Religionsstudie. Diese beschreibt das rituelle Vorgehen als ein Mittel, welches „soziale Solidarität“, zu erkennen an Emotionen und „symbolischen Objektivationen“ der Solidarität, produziert beziehungsweise neu herstellt. Ervin Goffman spielt bei Collins ebenfalls eine Rolle. Collins, so Rössel, übernimmt von Goffman den Begriff der „Rituale“, welche auch bei einzelnen Personen zu erkennen sind und in alltäglichen Situationen stattfinden (vgl. Rössel 1999, S. 28).

Rössel erklärt in seinem Artikel zu Collins Überlegungen über „Interaktionsrituale, Emotionen und kulturelles Kapital“, dass es zwei Arten von Ritualen gibt – „intentionale“ und „natürliche“ Rituale. Intentionale Rituale werden von den Akteuren selbst als Ritual wahrgenommen, wie beispielsweise religiöse Zeremonien. Indessen beabsichtigen natürliche rituelle Situationen keine bestimmten Effekte. Collins sieht in jeder Interaktion ein natürliches Ritual. Somit werden in gewisser Weise immer auch Emotionen und Stimmungen bei den beteiligten Personen ausgelöst, die wiederum dadurch affektive Bindungen zu Bedeutungen herstellen (vgl. Rössel 1999, S. 28). Diese Effekte treten allerdings nur unter folgenden Bedingungen auf:

- In der Situation müssen mindestens zwei Menschen körperlich anwesend sein. Je mehr Personen versammelt sind, je höher ist die Wirkungsstärke ritueller Ergebnisse.

- Es muss eine gemeinsame Konzentration auf **eine** Sache vorherrschen, die alle Beteiligten wahrnehmen.
- Collins nimmt in seinem dritten Punkt an, dass die Stimmung in dem Ritual sehr wichtig ist. Je homogener die Stimmung, mit der die Personen in die rituelle Situation hereingehen, ist oder sich im Verlauf entwickelt, desto eindringlicher wird es für die Personen. Darüber hinaus beeinflussen sich Punkt zwei und drei gegenseitig (vgl. Rössel 1999, S. 29).

Diese drei Bedingungen sind nicht nur für rituelle Situation von Bedeutung, sie sind allgemein ein grundsätzlicher Bestandteil von Interaktionen (vgl. Rössel 1999, S. 29).

Im Mittelpunkt der Überlegungen von Collins, so macht Rössel deutlich, stehen die kulturellen und emotional geladenen Symbole, die zwischen den Ritualen, bei der Erzeugung von Affekten, entstehen. Diese werden auch als Ressourcen bezeichnet und entstehen in den Interaktionsritualen. Sie werden in zwei Kategorien differenziert (vgl. Rössel 1999, S. 29).

Ersteres nennt sich **Kulturelles Kapital** und wird in folgenden Unterpunkten gegliedert:

- „Generalisiertes kulturelles Kapital“ erzeugt „Symbole“ für Teilhabemöglichkeiten, wie soziale Regeln, allgemeine zivilisatorische Elemente und Gesprächsthemen.
- „Partikulares kulturelles Kapital“ bezieht sich auf Individuen und deren Eigenschaften. Die Interaktionspartner bekommen ein bestimmtes Ansehen (vgl. Rössel 1999, S. 29).

Die zweite Kategorie wird als **Emotionale Energie** bezeichnet.

Diese beschreibt die affektive Zustandslage einer Person innerhalb einer Interaktion vom Enthusiasmus bis Depressionen. Nach Collins, so Rössel, sei die Verlaufsform von Emotionen innerhalb einer Interaktion belangvoll. Emotionen sind die Grundlage für Interaktionen und stehen im Mittelpunkt aller Interaktionspartner. Nach der Auffassung von Collins sei nicht das Produzieren von gegenständlichen Ressourcen oder die Nutzungsmaximierung in den Interaktionen bedeutsam, vielmehr ist es Ziel mit Hilfe von Handlungen seine emotionale Energie zu steigern und zusätzliches kulturelles Kapital zu erzeugen (vgl. Rössel 1999, S. 30).

Klusemann erläutert in seinem Artikel das Lernen über Interaktionen aus der soziologischen Perspektive und bezieht sich ebenfalls auf Collins. Dem Autor zu Folge, in Bezug auf Collins, sind Konversationsrituale dann erfolgreich, wenn sie responsiv sind, es eine geteilte Erregung gibt und die Akteure sich gegenseitig affektiv begeistern. Unterbrechungen oder andere Störungen innerhalb einer Konversation stören den Prozess und können bei den beteiligten Gesprächspartnern zu Wut, Ablehnungen oder anderen negativen Emotionen führen (vgl. Klusemann 2008, S. 205).

Collins erklärt, so macht Rössel deutlich, dass die gewonnenen Ressourcen in den Interaktionsritualen, die Verhaltensweisen in den nächsten Interaktionsritualen beeinflussen, wie zum Beispiel die Wahl der Personen, Thematiken oder mögliche Handlungen (vgl. Rössel 1999, S. 30).

Die Begriffe „emotionale Energie“ und „kulturelles Kapital“ bilden, so Rössel nach, das Zentrum von Collins Theorie über Interaktionsrituale. Die „emotionale Energie“ bestimmt welchen Grad an Bedeutung bestimmte Symbole oder Klassifikationssysteme erhalten. Dagegen, so erläutert Rössel bezogen auf Collins, prägt das „kulturelle Kapital“ die Substanz von Aktionen, Konversationen oder beispielsweise auch wie Akteure gewisse Dinge beurteilen (vgl. Rössel 1999, S. 30).

Rössel erklärt Collins Betrachtungen zum Thema der Aneignung unterschiedlicher Ressourcen in Interaktionsritualen mit Menschen. Das Erfahren von mehreren Interaktionsritualen nennt Collins „Interaktionsritual-Ketten“. Welche Ressourcen eine Person in seinem Leben in Interaktionsritualen erwerben kann, hängt nach Collins davon ab, wie offen die Rituale für andere Personen stehen und welche Stellung die Person in dem Ritual hat. Wie zugänglich Interaktionssituationen für Menschen sind, bestimmen letztendlich die zeitlich- räumlichen Begrenzungen beziehungsweise Strukturen. Wer über diese bestimmen kann, bestimmt auch über die Interaktionsrituale (vgl. Rössel 1999, S. 31).

Collins Ansichten nach, so Rössel, beeinflussen vor allem das kulturelle Kapital und die emotionale Energie einer Person, in welche Interaktionsrituale partizipiert werden kann (vgl. Rössel 1999, S. 32).

Klusemann geht auf die Theorie von Collins tiefer ein und verweist auf die Aspekte „Status“ und „Macht“. „Status“ heißt für Collins, in wie weit eine Person in der Interaktion Aufmerksamkeit bekommt beziehungsweise wie sie daran beteiligt wird. Hohe Aufmerksamkeit bedeutet vermehrt emotionale Energie zu erzeugen und dadurch mehr Selbstvertrauen und Leidenschaft für sich zu entwickeln. Weniger im Fokus des Interaktionsrituals zu sein, bedeutet umgekehrt auch weniger emotionale Energie und weniger Selbstvertrauen. Zudem ist die emotionale Energie auch an die sakralen Gruppensymbole<sup>12</sup> gebunden beziehungsweise es Personen identifizieren sich mehr mit den Symbolen, wenn sie sich wohl in der Gruppe fühlen. „Macht“ wiederum bedeutet nach Collins, so erklärt Klusemann, die Möglichkeit zu haben, anderen Aufträge oder Anweisungen zu erteilen, die diese dann auch erfüllen müssen. In Mikrointeraktionen entstehen oft Gefühle wie Langeweile oder Unwille, wenn Personen nur Aufträge erfüllen müssen. Daher versuchen

---

<sup>12</sup> Der Begriff „sakrale Gruppensymbole“ bedeutet, dass ein Gegenstand, eine Person oder andere Elemente für mehre Individuen die gleiche emotionale Stellung haben (vgl. Klusemann 2008, S. 214).

Personen sich aus diesen Konstellationen zu entziehen. Das Verhältnis zwischen Macht und Status bestimmt den Fluss der emotionalen Energie und die Verbundenheit an die sakralen Objekte (vgl. Klusemann 2008, S. 206- 207).

Theodor D. Kemper hat sich ebenfalls mit „Collins Power and Status Ritual“ befasst und zitiert folgendes:

*„Because of these variations, interactions are stratified: some persons have the power to control others through rituals, while others are passive or resistant; some persons are in the center of attention, while others are marginalized or excluded. These are the dimensions of power and status”* (Collins zit. nach Kemper 2011, S. 178).

Demnach sind Interaktionen geschichtet. Einige Personen haben die Macht andere durch Rituale zu kontrollieren und andere verhalten sich eher passiv. Einige stehen im Mittelpunkt, andere sind ausgeschlossen.

Aus der Perspektive von Collins, erklärt Rössel, bauen Personen nur eine Beziehung zu den Symbolen auf, wenn diese mit dem Gewinn von emotionaler Energie verknüpft werden. Beim Erleben von Interaktionsritualketten entsteht eine gewisse affektive Grundstimmung (vgl. Rössel 1999, S. 32).

Klusemann bringt in seinem Werk den amerikanischen Soziologen Thomas Scheff ein und versucht die Überlegungen von Scheffs Mikrosoziologie mit den Erkenntnissen von Collins zu kombinieren. Die zentrale Erkenntnis von Scheff liegt darin, dass Interaktionen aufgrund der Art und Weise, wie Akteure denken in der Konversation von anderen wahrgenommen zu werden, beeinflusst werden (vgl. Klusemann 2008, S. 209- 210). Klusemann erläutert die zwei wesentlichen Begriffe „Scham“ und „Stolz“ von Scheff im Kontext vom Thema „Lernen“ (vgl. Klusemann 2008, S. 210).

*„In Bezug auf die Interaktionsemotionen Scham und Stolz bedeutet dies: Scham ist gewissermaßen der Ausdruck des Rückzugs aus Situationen, in denen Lernende aufgrund von Machtritualen anderer Interagierender [...] einen marginalen Status haben. Stolz und emotionale Energie als Produkt von Lerninteraktionen führt entsprechend zu Emotionen, bei denen Lernende Initiative und Selbstbewusstsein entwickeln, sich mit dem Lernstoff auseinander zusetzen bzw. weiter daran zu arbeiten“* (Klusemann 2008, S. 210).

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, eine Person geht gestärkt aus der Interaktion, wenn sie im Mittelpunkt steht und Zuwendung anstatt Unterdrückung, erfährt. Wird jedoch eine Person unterdrückt und erfährt keine emotionale Energie, dann entfernt sie sich aus der Situation.

Auch Kemper macht in seinem Buch deutlich, dass Collins Scheffs Überlegungen zu „Stolz“ und „Scham“ mit aufnimmt:

*“For Scheff, intact social bonds (which, from the point of view of [interaction ritual] theory, are the result of carrying out of a successful [interaction]), give participants a feeling of pride; broken social bonds (an unsuccessful [interaction ritual]) results in a feeling of shame“* (Collins zit. nach Kemper 2011, S.247- 248).

Erfolgreiche Interaktionen werden somit dadurch charakterisiert, dass sie den Teilnehmern ein Gefühl von Stolz vermitteln. Dagegen scheinen negative nicht erfolgreiche Interaktionen bei den Beteiligten Schamgefühle auszulösen und soziale Beziehungen aufzulösen.

Christian Seipelt geht in seinem Artikel „Zur Bedeutung von Emotionen als Gegenstand der Soziologie“ auf den Ansatz von Kemper ein. Seipelt sieht in Kempers Ansatz eine kritische Betrachtung mit einem sozialen Blickwinkel zur Entstehung von Emotionen (vgl. Seipelt 2003, S. 42). Kemper selbst schreibt in seinem Buch „Status, Power and Ritual Interaction“ über seinen Ansatz:

*„Pertinent to present inquiry, the status-power approach allows for a theory of emotions based on outcomes of social interaction in terms of status- power relations“*(Kemper 2011, S. 33).

„Macht“ und „Status“, so macht Seipelt deutlich, sind für Kemper die Elemente die jede Interaktionsbeziehung zwischen zwei Menschen prägen. Der Autor Seipelt beschreibt Kempers Begriff „Macht“, der sich an Webers Begriff orientiert, folgendermaßen. Es bedeutet in einer sozialen Situation die Absicht zu verfolgen, seinen persönlichen Drang nach einer Sache, auch gegen jemanden, durchzusetzen. Oder anders ausgedrückt, jemand soll sich an den Interessen einer anderen Person orientieren, die über mehr Macht und Kontrolle verfügt. „Status“ bedeutet in einer Interaktionsbeziehung wiederum aus Kempers Perspektive, dem Begehren einer anderen Person nachzukommen und ihr zu folgen. Es gibt in diesem Sinne keinen negativen Zwangskontext. Status erhält die Person durch positive Rückmeldungen, Vertrauen oder materielle Gaben, wie etwa Geld oder andere Geschenke (vgl. Seipelt 2003, S. 42).

Für Kemper spielen die Faktoren „Struktur“ und „Prozess“, Seipelt nach, in der Interaktion zwischen zwei Personen ebenfalls eine Rolle. „Struktur“ wird hier im Kontext verstanden als schon entwickelte Annahmen und Rollenübertragungen an eine Person mit der interagiert wird. Der Begriff „Prozess“ handelt vom Verstehen in aktuellen Handlungsbezügen (vgl. Seipelt 2003, S. 43).

Schlussfolgernd ergibt sich für die Theoriefolie der vorliegenden Forschungsarbeit, dass es prägnante Verbindungen zwischen Interaktionen und Emotionen gibt. Wie Emotionen in Interaktionsprozesse wirken können, zeigen Kempers Überlegungen zu „Macht“ und „Status“, Collins Auseinandersetzungen mit „Macht- und Statusritualen“, Scheffs Ansichten

über „Scham“ und „Stolz“ und ebenfalls Klusemanns soziologische Lerntheorie. Alle vier beinhalten unterschiedliche Aspekte in den Untersuchungen, wobei Klusemann alle Theorien aufeinander bezieht. Die Gemeinsamkeit liegt darin, dass Emotionen Interaktionen prägen und zwar nicht nur in der Gegenwart sondern ebenso auf zukünftige Interaktionen.

Somit soll die hier produzierte Theoriefolie dazu dienen, den Blick zu schärfen, welche Rolle Emotionen in der Interaktion haben und wie diese zum Ausdruck gebracht werden können.

Inwieweit die Theorien von Collins, Scheff, Kemper oder Klusemann auf die zu untersuchenden Interaktionssequenzen zutreffend sind, soll an dieser Stelle noch nicht erläutert werden und wird erst im Kontext der Ergebnisse thematisiert.

Bevor jedoch auf diese eingegangen wird, soll nun erläutert werden, dass es möglich ist, Emotionen in einer Interaktion zu beobachten und zu identifizieren.

## 5.2 Woran sind Emotionen in einer Interaktion zu erkennen?

Im Folgenden wird der Frage, wie Emotionen in Interaktionen zu erkennen sind, aus der Perspektive der Beratung, nachgegangen. Es gibt viele Autoren die sich im Rahmen der Beratungstätigkeit mit dem Thema „Emotionen in Interaktionen“ beschäftigt haben. Es soll an dieser Stelle auf einige, für diese Arbeit wesentliche, Bezug genommen werden. Relevant sind Erkenntnisse zu verbalen<sup>13</sup> und nonverbalen<sup>14</sup> Gefühlsäußerungen, die in Interaktionen auftreten. Die amerikanischen Autoren Harold Hackney und L. Sherilyn Cormier beschäftigten sich in ihrem Buch „Beratungsstrategien und Beratungsziele“ damit. Sie erklären Emotionen können bewusst oder unbewusst sowie verbal und nonverbal ausgedrückt werden (vgl. Hackney/ Cormier 1993, S. 87).

An Hand der Emotion „Abneigung“ zeigen die Autoren beispielhaft auf, wie diese mit sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln ausgedrückt werden kann. Bei Abneigung sind Personen beispielsweise oft angespannt, führen krampfhaft Bewegungen aus oder nehmen Abwehrhaltungen ein. Sprachlich könnte dieses Gefühl durch ironische oder abwertende Bemerkungen gekennzeichnet beziehungsweise durch Sprechweisen charakterisiert sein, die sehr laut oder weinerlich geprägt sind (vgl. Hackney/ Cormier 1993, S. 89- 90).

---

<sup>13</sup> Die verbale Kommunikation bedeutet, so Annette Kulbe, das gesprochene und geschriebene Wort. Mit Hilfe von Sprache sowie Schrift werden Inhalte übermittelt (vgl. Kulbe 2009, S. 85).

<sup>14</sup> Die nonverbale Kommunikation enthält das, so erläutert es Kulbe, was nicht sprachlich ausgedrückt wird (vgl. Kulbe 2009, S. 85). Argyle verdeutlicht, dass sie die Körpersprache miteinschließt. Der Gesichtsausdruck, der Blick, Gesten, Bewegungen, die Körperhaltung, der Körperkontakt, das räumliche Verhalten, die Orientierung, der Tonfall sowie die Kleidung gehören zu den Körpersignalen (vgl. Argyle 2002, S. 13).

Generell sind durch „Affekt“-Wörter Emotionen zu erkennen. In einem angeführten Beispiel von Hackney und Cormier wird dies deutlich: „*Ich mache mir wirklich Sorgen über die Schule*“. Das Substantiv „*Sorgen*“ steht in diesem Satz als das Affekt-Wort (Hackney/Cormier 1993, S. 87).

Der britische Sozialpsychologe Michael Argyle befasste sich ebenfalls in seinem Werk „*Körpersprache & Kommunikation- Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation*“ damit, woran Emotionen zu erkennen sind. Sein Fokus liegt auf der nichtsprachlichen Kommunikation. Gefühle, wie Freude oder Wut, können über das Gesicht vermittelt werden. Argyle beschreibt Untersuchungen diesbezüglich. Er bezieht sich hier unter anderem auf Osgood, welcher Probanden Fotos zeigte, auf denen diese dargestellte Emotionen erkennen sollten. Diese Studien und weitere verweisen vorwiegend auf die sieben Gefühle Freude, Wut, Überraschung, Angst, Ekel, Interesse und Traurigkeit. Argyle kritisiert allerdings hier die Einseitigkeit der Forschung, da diese sich immer nur auf Standbilder bezieht und fast gar nicht auf bewegte. Zudem werden nicht sprachliche Bilder mit sprachlichen Sachen erklärt, die vielleicht gar nicht verbal hätten erklärt werden können (vgl. Argyle 2002, S. 204). Des Weiteren seien Emotionen und deren Ausprägungen immer in gegensätzlichen Dimensionen zu sehen oder, so Argyle in Bezug auf Lévi-Strauss, als binäre Gegensätze zu betrachten (vgl. Argyle 2002, S. 205). Argyle stellt in seinem verfassten Werk diese möglichen Dimensionen oder Gegensätze dar: „*angenehm - unangenehm; emotionale Intensität – Kontrolle; Interesse - Desinteresse*“ (Argyle 2002, S. 204).

Weiterhin geht Argyle darauf ein, wie Emotionen in Gesten ausgedrückt werden können und bezieht sich dabei auf Freedman und Hoffman (1967), die Gesten in zwei Gruppierungen einordnen. Es gibt Bewegungen die mit den verbalen Mitteilungen in Zusammenhang stehen oder sich auf Gegenstände beziehen. Somit stellen emotionale Gesten entweder eine Kommunikationsabsicht dar oder können Anspannungen lösen (vgl. Argyle 2002, S. 247-248).

In seinem Buch führt Argyle die Autoren Ekman und Friesen an, die davon ausgehen Gesten würden den eigenen Einstellungen Ausdruck verleihen. Emotionale Gesten sind oft mit Selbstberührungen verbunden und die Einstellung zu anderen wird oft mit nonverbalen Bewegungen auf andere gerichtet (vgl. Argyle 2002, S. 249).

Argyle beschreibt in seiner Abhandlung „*Körpersprache & Kommunikation*“ auch inwieweit Gefühle durch den Körper vermittelt werden. Hier nimmt er ebenfalls Bezug auf Ekman und Friesen. In ihren Untersuchungen stellten sie fest, dass die Körperhaltung oft die Intensität der Emotionen darstelle, wie etwa die Dimensionen Spannung und Entspannung. Dagegen ist im Gesicht die Art der Emotion zu sehen (vgl. Argyle 2002, S. 261).



In seinem vorletzten Kapitel versucht Argyle Gefühle und dessen Rolle im Kontext der nonverbalen Vokalisierung zu erklären.

Zunächst kann davon ausgegangen werden, dass in der Vokalisierung Gefühle dargestellt werden können (vgl. Argyle 2002, S. 326). Folgende Aspekte übertragen dies: „*Schnelligkeit, Lautstärke, Stimmhöhe, Sprechstörungen, Stimmbeschaffenheit, z.B. Hauchen, Resonanz*“ (Argyle 2002, S. 326).

Thomas J. Scheff und Suzanne M. Retzinger erläutern in ihrem Werk „Emotions and Violence. Shame and Rage in destructive Conflicts“ eine Untersuchung<sup>15</sup>, die sich mit den Emotionen „Shame and Anger“ in Interaktionen beschäftigt. Um Emotionen in Interaktionen identifizieren zu können, fokussieren sie ihre Analyse auf die verbale, nonverbale und bildliche Ebene. Die verbale Ebene beinhaltet alle eindeutigen Benennungen sowie indirekte Hinweise auf Emotionen, wie etwa emotionale Erfahrungen (vgl. Scheff/ Retzinger 2001, S. 69). Sie entwickelten dafür spezifische Kategorien für Scham und Ärger, um die Aussagen der Personen einordnen zu können und markierten diese in ihren Verbaltranskript (vgl. Scheff/ Retzinger 2001, S. 70- 71). Nonverbal definieren die Autoren Tonstimmung, Lautstärke oder Tonhöhe als paralinguistische Verhaltensweisen (vgl. Scheff/ Retzinger 2001, S. 69). Bildliche Erkennungsmerkmale implizieren für die Autoren Bewegungen im Gesicht und am Körper, wie etwa Erröten im Gesicht oder Körperbewegungen die darauf hindeuten, dass die Person um Kontrolle ringt, wie das Beißen auf Lippen oder ein gefälschtes Lächeln. Die Autoren erklären, Gesten können in Kombination oder einzeln auftreten (vgl. Scheff/ Retzinger 2001, S. 69 und 71).

Somit ist, vor allem durch die Untersuchung von Scheff und Retzinger, deutlich geworden, wie Emotionen in Interaktionen erkannt werden können. Die Art und Weise, wie Emotionen in wechselseitigen Handlungen zwischen zwei Personen auftreten können, sind durch die drei eben genannten Ebenen von Scheff und Retzinger zuerkennen und sollen die Perspektive beim Analysieren in dieser Arbeit erweitern.

Zusammengefasst soll meine Theoriefolie folgende Perspektive bei der Analyse fokussieren. Es sollen beim Betrachten des Interaktionsgeschehens darauf geachtet werden, welche Effekte in der Interaktion durch Emotionen entstehen und ob Unterschiede in den geschlechtsspezifischen Szenen zu erkennen sind.

---

<sup>15</sup> Die Autoren analysierten 45 minütige Gespräche zwischen verheirateten Paaren, die in einem Labor mit Hilfe einer Kamera aufgenommen worden sind. In den ersten 15 Minuten sollten sie über ein aktuelles Erlebnis reden (neutrales Thema). Danach sollen sie 15 Minuten über eine Thematik sprechen, über welche sie schon mehrmals geredet haben (Konflikt) und in den letzten 15 Minuten sollten sie über Themen (Aktivitäten) reden, die sie gerne machen (vgl. Scheff/ Retzinger 2001, S. 69).

## 6 Sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase nach Heinze/ Klusemann

### 6.1 Familie 1

#### 6.1.1 Videosequenz Friseurspiel (Mutter mit ihren beiden Töchtern)

Kontext:

Jeden Morgen werden den Mädchen (Tochter 1 und 2) die Haare mit einer Bürste beziehungsweise einem Kamm frisiert. An diesem Morgen allerdings äußern die Kinder den Wunsch ihre Mutter zu frisieren.

Die Mutter sitzt in dem Kinderzimmer der Mädchen auf einem Stuhl und hat ihre Hände auf ihrem Schoß abgelegt. Tochter 1 befindet sich hinter der Mutter. Tochter 2 befindet sich ebenfalls im Zimmer und kommt später in das Aufnahmefeld der Kamera. Im Hintergrund läuft durchlaufend Kindermusik aus einem CD-Spieler.

#### 1. Sequenzabschnitt:

Die Mutter sitzt auf einem Stuhl und ihre Hände sind auf ihrem Schoß abgelegt. Sie lächelt. Tochter 1 steht hinter ihr und kämmt mit einem Kamm die Haare der Mutter. Bevor sie mit dem Kämmen beginnt, sagt sie zu dieser: „*ganz stillhalten*“ und lacht dabei. Die Mutter beantwortet diese Aussage mit einem „*hm*“ und lächelt weiter. Tochter 1 dreht sich dann kurz nach rechts, wo Tochter 2 steht (nicht im Blickfeld der Kamera) und fragt: „*Was ist Tochter 2?*“. Sie kämmt kurz die Haare der Mutter weiter, bückt sich dann nach unten und legt den Kamm ab. Danach nimmt sie die Haare der Mutter in ihre Hände (Tochter 2 lacht kurz) und macht mit ihnen eine Frisur. Nach kurzer Zeit erkundigt sich die Mutter mit einem „*und?*“, was Tochter 1 mit ihren Haaren macht. Daraufhin antwortet diese kurz mit dem Wort: „*klappt*“, welches die Mutter freudig wiederholt.

Tochter 1 stellt dann die Frage: „*und wie war ich den Zopf gummi machen?*“ und beugt sich, beim letzten Teil der Frage, rechts an der Mutter vorbei und schaut in ihr Gesicht. Die Mutter überlegt kurz und antwortet, dass sie ein rosafarbenes Zopf gummi haben möchte. Tochter 1 fragt erneut ihre Mutter, setzt sich dabei auf den Stuhl, nimmt die Haare der Mutter in die Hände und fragt: „*und wie soll ich den Zopf gummi rein machen?*“.

Während dessen kommt Tochter 2 ins Bild. Sie läuft über die Couch mit dem Blick auf Tochter 1 und auf ihre Mutter gerichtet. Sie geht dann von der Couch wieder runter, um sich

zu ihrer Mutter zu bewegen und flüstert ihr etwas ins Ohr. Die Mutter lächelt daraufhin noch etwas mehr (öffnet den Mund mehr). Tochter 2 begibt sich dann wieder auf die Couch und setzt sich dort hin.

Die Mutter fragt bei Tochter 1 noch mal nach, ob sie die Frage richtig verstanden hat und wiederholt die Frage der Tochter: „*wie du den rein machen sollst? (1) unten rumwickeln*“.

Tochter 1 stellt sich dann rechts neben ihrer Mutter, mit der linken Hand noch die Haare in der Hand haltend und mit der rechten Hand der Mutter kurz ans Kinn fassend und fragt sie welchen Zopfgummi die Mutter bevorzugt? Die Mutter presst ihre Lippen aufeinander, schaut kurz in den leeren Raum und überlegt. Sie bewegt dann ihren Körper etwas nach rechts, schaut Tochter 1 an und antwortet: „*Irgendwas mit rosa oder r:o:t.*“.

Metakommunikative Interpretation:

Die Interaktion zwischen Tochter 1 und Mutter ist ein Spiel, bei der die Rollen ausgetauscht werden. Es ist sehr körperlich und beziehungsnahe. Die Situation könnte als eine Art der Beziehungspflege eingeordnet werden.

Die Mutter reagiert nur und überlässt den aktiveren Part den Töchtern. Sie spielt mit. Tochter 2 ist jedoch noch nicht in der Szenerie richtig beteiligt.

Die Mutter verharrt in einer ruhigen Position und drückt sich hauptsächlich durch ihre Gesichtsmimik aus.

2. Sequenzabschnitt:

Tochter 1 bückt sich wieder nach unten zu einem Kasten und hält dabei die Haare der Mutter in der linken Hand. Sie kommt anschließend wieder nach oben und zeigt der Mutter, direkt vor ihrem Gesicht, ein Haargummi. Sie fragt dabei, ob sie diesen rosa farbigen Gummi nehmen darf und die Mutter sagt: „*das find ich gut das find ich gut*“. Tochter 1 begibt sich dann wieder hinter die Mutter und versucht die Haare zu einem Zopf zu formen und ein Zopfgummi um diesen zu wickeln.

Tochter 2 steht auf, stellt sich links vor ihre Mutter, geht dann auf allen vieren hinter diese auf die Couch, nimmt sich eine am Boden befindende Box, sagt: „*Und ick guck mal ob du noch anderes rosa hast?*“ und setzt sich auf die Couch. Die Mutter lächelt.

Tochter 1 reagiert auf Tochter 2 und sagt zu ihr: „*Okay (.) du gibst mir immer das Zopf Gummi okay Tochter 2?*“. Sie hält dabei die Haare der Mutter und frisiert weiter.

Metakommunikative Interpretation:

Das Friseurspiel dauert an. Tochter 2 bringt sich nun aktiv ein. Tochter 1 integriert sie in eine Art „Hilfsrolle“. Sie soll ihr die Zopf Gummis geben. Dies würde für Tochter 1 bedeuten beziehungsweise. Sicherstellen, weiterhin alleine die Mutter frisieren zu können.

Die Mutter reagiert sehr positiv auf die Frage, ob sie das rosa Zopf Gummi in ihrem Haar haben möchte. Sie gibt positive Bestätigung.

3. Sequenzabschnitt:

Tochter 1 lässt die Haare von der Mutter los, fährt mit ihren Fingern einmal kurz durch diese, sagt: „*Noch mal von vorn*“ und bückt sich nach unten, um einen Kamm zu holen. Daraufhin lachen Tochter 2 und die Mutter, wobei die Mutter dabei mit ihrem Körper wackelt und den Kopf leicht nach oben hebt.

Tochter 1 kämmt nun wieder die Haare ihrer Mutter. Im Hintergrund spricht Tochter 2 laut vor sich hin: „*hier ist noch ein anderes rot ode:r*“.

Tochter 1 entschuldigt sich anschließend dafür, dass sie über die Ohringe der Mutter gekämmt hat und nimmt die Haare dieser wieder in die Hand. Die Mutter antwortet darauf: „*das hat mir aber gar nicht weh getan*“.

Als Tochter 1 etwas sagen möchte, spricht Tochter 2: „*Tochter 1 jetzt kannst du dir einen Zopf Gummi aussuchen?*“.

Tochter 1 dreht sich dann mit dem Kopf in die Richtung von Tochter 2 und fragt: „*Welchen denn?*“. Tochter 2 darauf „*Guck mal hier?*“. Tochter 1 hört kurz auf zu frisieren, reagiert mit einem „*okay*“ und macht wieder weiter. Sie legt dann den Kamm auf den Boden und geht dann zu Tochter 2, die gerade von der Couch aufgestanden ist, beide Arme zu Tochter 1 ausstreckt und dieser verschiedene Zopf Gummis mit den Worten: „*Und irgendein?*“ anbietet. Tochter 2 geht dann wieder zu der Mutter, stellt sich vor diese mit ausgestreckten Armen und Händen und fragt: „*Oder Mama sucht dir ein aus?*“.

Die Mutter zeigt mit dem rechten Zeigefinger mehrmals auf einen der Zopf Gummis.

Tochter 2 begibt sich wieder auf die Couch und Tochter 1 setzt sich wieder auf den Stuhl, der sich hinter der Mutter befindet und schaut zu Tochter 2. Diese setzt sich auf die Couch und schaut der Mutter zu. Tochter 1 springt auf, stellt sich rechts von der Mutter und fragt sie: „*was was möchtest du?*“. Die Mutter schwenkt mir ihrem Kopf nach rechts, schaut ihre Tochter mit einem Lächeln an und äußert: „*immer noch einen geflochtenen Zopf*“.

Tochter 1 begibt sich wieder mit einem ausgesprochenen „*okay*“ hinter die Mutter, berührt ihre Haare und beginnt wieder zu frisieren.

Metakommunikative Interpretation:

Tochter 1 verlängert das Friseurspiel, in dem es wieder von vorne anfängt. Tochter 2 beteiligt sich nun mehr an der Interaktion. Sie fragt zunächst Tochter 1, welchen Zopf Gummi ihre Mutter tragen soll, ohne eine Antwort abzuwarten und geht weiter zu der Mutter, die mit ihrem Finger auf eines der Gummis zeigt. Somit ist ihr die Meinung der Mutter wichtiger, als die von Tochter 1. Sie will damit vielleicht mehr Aufmerksamkeit bei ihrer Mutter erregen.

Zudem gibt es jetzt mehrere Interaktionen untereinander (unterschiedliche Aufmerksamkeitsfokusse).

4. Sequenzabschnitt:

Tochter 2 steht auf und begibt sich auch zu der Mutter mit den Worten: „*Ich mach dir auch einen geflochtenen*“ und nimmt die Haare der Mutter in ihre Hände.

Tochter 1 dreht sich nach links zu Tochter 2, sagt energisch: „*N:e:i:n erst ich ich hab ne gute Idee*“ und drängt dabei Tochter 2 zurück, die einen Schritt zurückgeht, dabei „*d:o:c:h*“ ausruft, schließlich die Haare loslässt und die Arme hängen lässt.

Darauffolgend teilt Tochter 1 die Haare der Mutter in zwei Zöpfe und übergibt einen Tochter 2. Sie sagt: „*Du die Seite und du die Seite <<leise>>*“. Tochter 2 nimmt den einen Zopf in die Hand und sagt: „*ohh*“.

Die Mutter bleibt auf dem Stuhl sitzen, hat die Hände auf den Schoß gelegt und kichert dabei. Sie fragt: „*Teilt ihr euch meine Haare auf?*“. Tochter 1 bestätigt das mit „*J:a*“.

Beide Töchter stehen jetzt etwas schräg hinter der Mutter und flechten jeweils einen Zopf. Tochter 1 sagt dann zu ihrer Mutter: „*Du wirst ganz schick*“.

Die Mutter reagiert mit einen „*hm mh wie Pipi Langstrumpf?*“ und Tochter 1 sagt „*Ja*“.

Tochter 1 bückt sich kurz nach unten und hält dabei mit der linken Hand den einen Zopf fest, kommt dann wieder hoch und sagt etwas, das nicht zu verstehen ist.

Tochter 1 wickelt darauf einen Zopfgummi in den Zopf, worauf die Mutter mit „*mmh*“ reagiert und anzeigt, dass ihr das angenehm ist. Tochter 1 fragt ihre Mutter, ob sich das gut anfühlt und bringt das Haargummi weiter an. Die Mutter signalisiert mit einem „*Joar*“, dass es ihr gefällt. Tochter 1 denkt ebenfalls, dass es ein schönes Gefühl ist und sagt: „*ist es auch*“. Die Mutter und Tochter 2 lachen fröhlich darauf. „*Bei mir ist es also gut*“ äußert Tochter 1. Daraufhin kurz danach lässt sie die Haare los, wuschelt sie dann kurz locker, sagt: „*mein geht's irgendwie nicht ich weiß nicht wie*“ und fängt wieder von vorne an. Sie bückt sich kurz nach unten. Die Mutter fragt nach „*Weißte nicht wie du das richtig hinkriegen sollst?*“. Tochter 1 kommt wieder hoch und versucht erneut den Zopf hinzukriegen. Sie antwortet: „*NE (2) weiß ich nicht*“ und bückt sich dabei erneut nach unten, um einen Kamm zu holen. Sie lässt aber diesmal die Haare los und kämmt anschließend die Haare der Mutter wieder. Diesmal kämmt sie jedoch nicht nur die Haare hinten, sondern sie rückt dichter an ihre Mutter heran und kämmt auch die vorderen Haare. Sie entschuldigt sich dafür, dass sie mit dem Kamm ins Gesicht gekommen ist. Die Mutter sitzt weiterhin auf dem Stuhl. Beide Mädchen teilen sich immer noch die Haare.

Tochter 2 hat bisher konzentriert die Haare geflochten, schaut jetzt kurz zur Couch und bückt sich in Richtung dieser, um etwas aufzuheben. Sie kommt anschließend wieder zurück und lässt über den Kopf von Tochter 1 eine Kette fallen, die diese von ihrem Kopf wegnimmt und sagt: „*Nein*“. Daraufhin äußert Tochter 2 „*doch*“ und Tochter 1 wieder „*nein*“. Dies geschieht ein Mal.

Am Ende verlautet Tochter 1: „*das war Mamas Kette*“. Tochter 2 holt sich etwas von der Couch, hält jedoch mit der linken Hand den Zopf der Mutter fest und fängt an einen Haargummi über den Zopf zu ziehen. Tochter 1 kämmt weiterhin die Haare der Mutter, gibt dann einen Laut von sich: „*ahh*“ und steht jetzt sehr nahe rechts neben ihrer Mutter. Sie nimmt nun die Haare der Mutter, die vor dem Gesicht waren und berührt dabei das Gesicht dieser. Die Mutter blinzelt leicht mit den Augen.

Tochter 1 fährt abwechselnd mit dem Kamm und mit der linken Hand durch das Haar von der Mutter. Dabei steht Mund von Tochter 1 weit offen. Tochter 2 hat das Gummi im Haar der Mutter befestigt, blickt kurz zur Couch und dreht sich dann wieder zu den Haaren um.

Metakommunikative Interpretation:

Tochter 2 möchte jetzt aktiv und direkt beim Spiel mitmachen und ebenfalls frisieren. Tochter 1 sagt energisch „Nein“, schlägt allerdings anschließend vor, sich die Haare der Mutter aufzuteilen. Sie teilen sich somit die Haare in zwei Hälften und pflegen beide ihre „Beziehung“ mit der Mutter. Tochter 1 betont jedoch gleichzeitig, dass sie die Idee des Teilens hatte: *„N:e:i:n erst ich ich hab ne gute Idee“*.

Dieser Satz weist auf Angst hin, die Aufmerksamkeit der Mutter zu verlieren oder teilen zu müssen. Die Lösung die Haare zu teilen, scheint nur die Möglichkeit zu sein, weiter im Fokus der Mutter bleiben zu können beziehungsweise das Spiel fortzuführen.

Die Mutter beteiligt sich nicht daran und bewertet die Entscheidung der beiden positiv. *„Teilt ihr euch meine Haare auf?“* fragt sie freundlich.

Tochter 1 gibt der Mutter zu verstehen, dass sie sehr schick wird. Vermutlich möchte sie der Mutter damit mehr positive Gefühle verschaffen. Der Status der Mutter könnte sich erhöhen und die Emotion Stolz sich ausbreiten.

Außerdem vermerkt Tochter 1, dass sie es nicht schafft einen Zopf zu binden. Die Mutter wiederholt diese Problematik. Ich vermute, dass es der Tochter nicht wirklich darum geht einen Zopf zu gestalten, sondern viel mehr dicht bei der Mutter zu sein und mit ihr Zeit zu verbringen. Somit die affektive Beziehung zueinander auszubauen. Wenn es ihr um das Frisieren gegangen wäre, hätte sie sich womöglich mehr um das Misslingen der Zöpfe geärgert. Die Kommunikation und das viele Kämmen sind ein Ausdruck dafür.

Tochter 2 dagegen spricht kaum mit ihrer Mutter und ist auf den Zopf fokussiert. Sie flechtet ihn vollständig zu Ende.

Im Verlaufe dieses Sequenzabschnittes legt Tochter 2 über Tochter 1 eine Kette ab. Tochter 1 reagiert darauf gereizt und hört auf zu frisieren.

Die Motivation von Tochter 2 könnte vielleicht sein, Tochter 1 abzulenken, mehr Aufmerksamkeit von der Mutter zu bekommen oder sie zu ärgern.

Kernaussage:

Diese Szenerie ist durch eine sehr intime Stimmung geprägt. Im Mittelpunkt dieser stehen die Pflege der affektiven Bindungen zu der Mutter und die Umkehrung einer Alltagssituation, in der sonst die Mutter die Kinder frisiert. Die Mutter ist das Thema und ihre Töchter möchten ihr Status beziehungsweise Aufmerksamkeit schenken.

Dies ist an den Aussagen von Tochter 1 zu erkennen, die zu ihrer Mutter sagt, dass sie ganz schön sein wird oder ihre Erkundigungen, ob es der Mutter wehgetan hat oder wie sie ihre Frisur machen soll. Die Mutter überlässt ihren Töchtern die Gestaltung der Situation. Dadurch können die Kinder, vor allem Tochter 1, die Situation aktiv beeinflussen und beziehen die Mutter in dieses Geschehen mit ein. Sie reagiert nur auf ihre Fragen und gibt darüber hinaus emotionale Signale, die die Interaktionsdynamik positiv beeinflussen, wie beispielsweise der anstrebende Vergleich so auszusehen, wie Pipi Langstrumpf oder dass sie es als angenehm empfindet, gekämmt zu werden. Ebenfalls wirken sich ihre nonverbalen Signale, wie das Lächeln oder die entspannte und freundliche Körperhaltung, positiv auf die Situation aus.

Es entsteht scheinbar jedoch eine Problematik in dieser Szenerie. Mit dem intensiveren Einstieg von Tochter 2 in die Situation, möchten beide die Mutter frisieren und beide „teilen“ sich sozusagen die Mutter und die Führung des Interaktionsgeschehens. Bei Tochter 1 löst dies zunächst Abwehrverhalten aus, möglicher Weise auch Konkurrenzgefühle, die sie jedoch mit dem Kompromiss des Teilens löst. Die Mutter nimmt diesen Konflikt wahr, reagiert allerdings mit einer positiven Rückmeldung an beide Kinder und dessen Verhalten („*Teilt ihr euch meine Haare auf?*“). Somit erhalten die Töchter die Bestätigung sich die „Macht“ zu teilen und können beide der Mutter und sich selbst „Status“ geben. In dem die Mutter zulässt, dass ihre Kinder sie frisieren, zeigt sie Vertrauen in die Mädchen und gibt ihnen zugleich volle Aufmerksamkeit.

#### 6.1.2 Videosequenz: Handwerk (Papa mit seinen beiden Töchtern)

Kontext:

Der Vater steht mit seinen Töchtern (Tochter 1 [rosa Shirt] und Tochter 2 [grünes Shirt]) in der hauseigenen Garage. Tochter 1 steht auf einen umgedrehten Eimer, hält in der rechten Hand eine Handsäge und schneidet damit ein Holzbrett. Dieses ist in einer Werkbank eingespannt. Direkt dahinter befindet sich der Vater, der mit seinem Körper Tochter 1 stützt, in dem er mit seiner Körperkraft verhindert, dass sie beim Sägen nach hinten fällt. Mit seiner linken Hand hält er sie am Bauch fest. Tochter 2 steht links vor den beiden und schaut ihnen zu.



## 1. Sequenzabschnitt:

Tochter 1 sägt mit der rechten Hand ein eingespanntes Brett und bewegt ihren rechten Arm nach hinten und nach vorne. Der Vater steht direkt hinter Tochter 1. Stützt sie mit seinem Gewicht, hält sie mit seiner linken Hand am Bauch fest und sagt zu seiner Tochter: „*Ja immer weiter immer weiter immer locker bleiben ja super*“. Er lächelt dabei.

Tochter 2 steht links von den beiden daneben und schaut sich das Sägen an und sieht zwei Mal nach rechts zu Tochter 1.

Dann bewegt sich die rechte Hand vom Vater in Richtung der Säge, sie umschließt den Griff der Säge und die rechte Hand von Tochter 1, die kurz aufhört zu sägen. Der Vater weist derweilen Tochter 2 auf folgendes hin: „*O:h vorsichtig du Tochter 2 nimmst die Hände da weg du kommst da mit der Säge in die Finger (.)*“, führt dann mit seiner linken Hand in Richtung Tochter 2 und sagt zu ihr: „*Das brauchst nicht festhalten*“. Er schwingt dabei mit der Hand ein wenig nach oben und unten und blickt Tochter 2 direkt an.

Tochter 2 blickt mit einem traurigen Blick nach unten, lässt ihre Arme nach unten fallen, zeigt mit ihrem rechten Zeigefinger auf einen Eimer und merkt unzufrieden an: „*Aber sonst fällst da rein*“.

Mit Blick auf das Sägen gerichtet, löst der Vater seine rechte Hand von dem Griff der Säge und antwortet: „*Das ist nicht schlimm aber wenn du es festhältst kann es keiln, dann geht das sägen noch viel schwieriger*“. Er lobt darauf hin Tochter 1 mit dem Wort: „*Super*“.

Tochter 2 beugt ihren Körper nach links und schaut sich das Sägen aus einer anderen Perspektive an.

## Metakommunikative Interpretation:

Der Vater beabsichtigt zu zeigen, wie gesägt werden muss und motiviert Tochter 1, die das Brett sägt. Weiterhin muss er auf die Sicherheit der Kinder aufpassen, da das Sägen gefährlich sein kann. Die Warnungen vor der Säge können gleichzeitig auch Sanktionen sein.

Tochter 2 ist ebenfalls daran interessiert zu sägen oder will anscheinend an dem Geschehen beteiligt werden, was die Rechtfertigung: „*Aber sonst fällst da rein*“ zeigt. Sie darf nicht mehr das Brett halten, ist nur noch Zuschauer und hat keine spezifische Aufgabe bekommen.

Der Vater schenkt beiden Kindern Aufmerksamkeit, wobei Tochter 1 positive Aufmerksamkeit (Motivation, positives Feedback) erhält und Tochter 2 negative (Belehrungen, Erklärungen).

Der Vater übernimmt hier die Leitung der Szene, da er für Sicherheit sorgt und weiß, wie gesägt wird.

## 2. Sequenzabschnitt:

Tochter 2 möchte jetzt auch sägen und zeigt mit ihrem rechten Zeigefinger auf Tochter 1 sowie auf die Säge und schaut dabei den Vater an. Sie sagt: „*Jetzt möchte ich noch mal einma:l*“.

Der Vater reagiert darauf und kommt dem Wunsch von Tochter 2 nach. Er möchte aber auch, dass Tochter 2 auf den Eimer kommt, da von hier aus besser gesägt werden kann. Gleichzeitig nimmt er Tochter 1 die Säge aus der Hand und hilft ihr mit der linken Hand vom Eimer zu steigen. Diese rutscht vom Eimer ab, fällt leicht hin und steht sofort wieder auf. Sie steht jetzt rechts vom Vater und Tochter 2. Der Vater steht dicht hinter Tochter 2, als sie sich auf den Eimer raufstellt. Er umschließt mit seiner linken Hand Tochter 2 und hält sie fest. Beide halten mit ihrer rechten Hand die Handsäge fest. Der Vater kommentiert den Wechsel mit: „*Upsala (.) Pass auf das ist ein Wackeleimer. Ja und dann festhalten hast de gesehen was passiert ist wenn de da festhältst. Bricht ab ne? So jetzt hältst du die Säge fest und ich halte dich fest. Und dann sägst du von Neuem*“.

Tochter 2 umschließt die Säge mit ihren zwei Händen und fängt an zu Sägen. Den Blick fest auf die Säge und das zu sägende Brett. Der Vater hält Tochter 2 mit seinen zwei Händen an ihrer Hüfte fest. Danach führt er seine Hand kurz in Richtung Tochter 1 und fordert sie auf: „*So Tochter 1 du gehst mal bitte ein Stück zur Seite*“.

## Metakommunikative Interpretation:

Tochter 2 fordert vom Vater aktiv in die Interaktion integriert zu werden. Der Vater geht auf diese Bitte ein und gestaltet den Übergang, in dem er Tochter 1 vom Eimer hilft und Tochter 2 instruiert auf den Eimer zu steigen.

Auch in dieser Szene ist er darauf bedacht für Sicherheit zu sorgen und zu zeigen wie am besten gesägt werden kann. Zu Tochter 1 sagt er, sie solle Abstand zu der Säge halten und ein Stück zurück gehen. Tochter 2 wird erklärt, wie sie jetzt zusammen sägen.

Die Art und Weise wie er spricht, unterstützt die Vermutung, er wolle für Sicherheit sorgen. Er strukturiert das Geschehen und verwendet kurze sowie direkte Sätze und spricht schnell.

Die Problematik besteht darin, dass die Person die nicht sägt, in eine passive Rolle gerät und „nur“ zusehen kann. Diese steht zwar direkt daneben und ist doch nicht aktiv an der Aktion beteiligt. Wer ganzzeitig aktiv teilnimmt, ist der Vater. Es gibt keinen gemeinsamen aktiven Fokus mehr.

### 3. Sequenzabschnitt:

Der Vater hält mit beiden Händen Tochter 2 fest, die auf dem Eimer steht und mit zwei Händen ein Brett sägt. Der Vater kommt ins Wanken, da Tochter 2 mit viel Kraft und Energie sägt. Der Vater sagt etwas, was aber nicht zu verstehen ist. Danach sagt er zu Tochter 2: „*Bis er ab ist*“. Tochter 2 dreht sich danach kurz mit ihrem Kopf zur rechten Seite und schaut nach recht bis rechts hinten. Der Vater spornt dann seine Tochter an: „*Su:per los (1) beiß ihn doch ab! (lacht)*“.

Die Tochter 2 äußert mit heller Stimme: „*M:a:n*“, nimmt dann kurzzeitig die linke Hand von der Säge und hört auf zu sägen. Der Vater reagiert auf die leicht genervte Aussage und führt seinen Arm in Richtung Säge, bildet eine Handkante und für den rechten Arm mehrmals nach hinten sowie nach vorne. Er erklärt Tochter 2: „*Du bist ganz schief wenn du gerader in der Linie bleibst läuft das viel einfacher*“.

Tochter 2 sägt weiter. Es wird aber für sie schwerer, da die Säge vermehrt im Holzbrett ankeilt. Der Vater sagt etwas zu ihr, was jedoch nicht zu verstehen ist. Sie sagt traurig: „*oh nein*“, nimmt kurz die linke Hand von der Säge und hört auf zu sägen. Anschließend bleibt sie dann mit der Säge im Holz stecken. Der Vater reagiert darauf und erklärt ihr, dass sie entspannt bleiben soll. Wenn das Sägen so schwer geht, soll sie schauen ob die Säge noch „*richtig drin*“ ist. Er hilft ihr dann, indem er mit seiner rechten Hand den Griff der Säge berührt. Tochter 2 lässt beide Hände vom Sägegriff und sagt mit trauriger Stimme: „*Du kannst weiter machen (.) ach man*“. Der Vater sagt zu Tochter 2, dass sie später auch noch einmal zusammen sägen könnten.

Tochter 1 bemerkt das Tochter 2 keine Lust mehr hat, möchte jetzt gerne wieder weitersägen und geht in die Richtung des Vaters und von Tochter 2. Tochter 1 führt aber jetzt wieder die Hände zur Säge und will anscheinend doch weiter sägen. Der Vater erklärt, wenn er jetzt alleine sägt, dann ist das Brett in zwei Zügen durch.

Daraufhin sagt Tochter 2 sie möchte mit ihrem Vater zusammen sägen. Dies führen beide anschließend aus. Tochter 1 soll auf Anweisung vom Vater ein Stück zur Seite gehen und schaut dabei zu, wie das Brett gesägt wird. Als Tochter 2 und ihr Vater zusammen sägen,

spricht der Vater zu Tochter 2, die daraufhin mehrmals schmunzelt und lacht (sägen ist zu laut und übertönt das Gesagte vom Vater). Als der Vater Tochter 2 alleine sägen lässt und die rechte Hand von der Säge nimmt, spornt er sie an und sagt: „*Und weiter machen und weiter machen (.) und weiter weiter JA weiter weiter*“. Zunächst lächelt die Tochter darauf und sagt dann im weinerlichen Ton: „*Oh nein*“. Ihr Vater reagiert darauf und hilft Tochter 2 erneut beim Sägen. Tochter 2 sägt jetzt wieder alleine. Der Vater weist Tochter 1 mit seinen rechten ausgestreckten Arm daraufhin, dass sie ein Stück zurückgehen soll. Kurz bevor das Brett abgesägt ist, sagt Tochter 1 „*guck das wackelt*“. Der Vater kommentiert nun das Ende des Sägens mit den Worten: „*Gut ab ist jetzt machen wir noch hier*“ und sägt mit Tochter 2 etwas am Brett ab. Er kommentiert: „*Zack ist der ab*“. Tochter 2 freut sich und lacht.

#### Metakommunikative Interpretation:

Diese Szene ist davon geprägt, dass der Vater Tochter 2 motiviert zu sägen und erklärt wie gesägt werden soll. Sie sägt mit ihrem Vater zusammen. Der Vater steht hinter ihr und hält sie fest. Wenn die Tochter sägt, wird sie motiviert. Hört sie auf reagiert der Vater mit Ratschlägen, die als Kritik, an der Art wie sie sägt, gedeutet werden können.

Folgende These könnte aufgestellt werden: Der Vater könnte daran interessiert sein, dass die Mädchen lernen, wie abgesägt wird. Darauf deutet beispielsweise der Satz: „*Du bist ganz schief wenn du gerader in der Linie bleibst läuft das viel einfacher*“ hin.

Im Verlauf dieses Abschnittes verliert Tochter 2 die Lust am Sägen, da sie kaum voran kommt, die Säge ankeilt und das Sägen vermutlich dadurch körperlich anstrengend wird. Sie sagt: „*Du kannst weiter machen (.) ach man*“. Kurz darauf möchte sie wieder sägen. In diesem Fall konnte bei Tochter 2 ein unsicheres Verhalten beobachtet werden. Sie entschließt sich eigentlich nicht mehr sägen zu wollen, darauffolgend beginnt sie jedoch wieder.

Der Vater erklärt infolge, er könne auch alleine absägen, dann ist aber das Brett in zwei Zügen abgesägt. Dies könnte als eine Warnung gedeutet werden. Das gemeinsame Sägen wäre zu Ende. Dies könnte womöglich einen „*Beziehungsentzug*“ beinhalten. Zudem wird deutlich, dass der Vater die Szenerie bestimmt.

Erst als dieser mit Tochter 2 beim Sägen spricht und mehr mit ihr interagiert, lacht und freut sie sich kurzzeitig. Trotzdem scheint sie nicht ganz zufrieden mit der Situation zu sein.

Am Ende freuen sich Vater und Tochter 2, als das Stück Holz abgesägt ist. Aus diesem Grunde erlangt Tochter 2, durch bessere emotionale Beteiligung und Zuwendung eine gehobene Stimmung.

Tochter 1 wiederum bekommt keine Aufmerksamkeit, bis auf eine Sicherheitsanweisung sich etwas von der Säge zu entfernen. Sie scheint gern Sägen zu wollen und wittert auch eine Chance als Tochter 2 Unlust zeigt.

#### 4. Sequenzabschnitt:

Als das Brettstück abgesägt ist, steigt Tochter 2 vom Eimer ab und stellt sich vor die Werkbank. Sie schaut kurz zu Tochter 1, die rechts neben ihr steht. Beide schauen auf das eingeklemmte Brett. Der Vater stellt sich links neben Tochter 1 und 2 und schaut in Richtung des Brettes und der Werkbank, legt die Säge auf diese, zeigt mit der linken Hand auf das eingeklemmte Brett und gibt die nächsten Anweisungen: „*S:o das war der erste Streich aber guck mal du hast ja noch einen langen Strich gemacht*“. Daraufhin geht Tochter 1 ein Stück näher an den Vater heran und steht jetzt links von Tochter 2.

Der Vater beugt sich über das geklemmte Brett, führt den rechten Zeigefinger über das gesamte Brett und sagt: „*Das müssen wa auch noch abscheiden*“. Er kratzt sich dabei mit den Fingern hinter dem rechten Ohr und schaut konzentriert auf das Brett. Tochter 1 und 2 folgen zunächst dem Finger vom Vater und schauen weiter auf das Brett. Es entsteht kurz eine Pause, bis der Vater sagt: „*Das mach ich schnell mit der Stichsäge ja?*“ Und schaut dabei Tochter 2 an. Diese antwortet mit tiefer Stimme: „*Ja*“. Tochter 1 schaut kurz zu Tochter 2.

Als der Vater das Brett von der Werkbank nimmt, sagt Tochter 1 weinend und mit hängenden verschränkten Armen: „*Ich wollt auch so lange machen*“.

Der Vater schaut, das Brett in den Händen haltend, zu Tochter 1 und verkündet: „*Ihr dürft das gleich an die Tür nageln. Wollt ihr das mit den Nägeln festnageln?*“. Tochter 1 sagt darauf: „*Ja*“. Tochter 2 steht immer noch da und schaut in Richtung Werkbank.

#### Metakommunikative Interpretation:

Tochter 1 und 2 reagieren „nur“, wohingegen der Vater agiert (er gibt vor, leitet an und wird selbst tätig). Er plant die Schritte und sagt wie vorgegangen wird. Dies wird unter anderem durch folgende Worte deutlich:

- „*S:o das war der erste Streich aber guck mal du hast ja noch einen langen Strich gemacht.*“
- „*Das müssen wa auch noch abscheiden.*“

Die Kinder beobachten die Szenerie und folgen dem Vater. Sie haben also Interesse. Schließlich stellt der Vater die Frage:

- *„Das mach ich schnell mit der Stichsäge ja?“*

Hier entsteht eine Problematik. Tochter 2 bejaht die Frage, jedoch möchte Tochter 1 gern sägen beziehungsweise es wird ihr bewusst, nicht mehr Sägen zu können. Sie sagt *„Ich wollt auch so lange machen“*. Sie fühlt sich scheinbar ungerecht behandelt.

Der Vater bietet nun ein „Ersatzangebot“ für sein Sägen an. Tochter 2 geht darauf zustimmend ein und sagt: *„JA“*. Tochter 1 jedoch verbleibt in einer traurigen Stimmung und schaut in Richtung Werkbank. Sie geht emotional negativ geprägt aus der Situation heraus, im Gegensatz zu ihrer Schwester. Der Vater geht nicht weiter auf Tochter 2 ein.

##### 5. Sequenzabschnitt:

Der Vater geht zur Stichsäge (wird nicht von der Kamera verfolgt.). Tochter 1 steht immer noch vor der Werkbank mit hängenden verschränkten Armen und spricht nicht. Sie scheint immer noch traurig, da sie nicht sägen kann. Tochter 2 spielt mit dem Hebel, der zum Bretter einspannen genutzt wird. Tochter 1 sagt mit weinendem Ton: *„Nein“*, worauf Tochter 2 sagt: (wahrscheinlich zum Vater) *„Tochter 1 will nicht“*.

Tochter 2 beugt sich zu Tochter 1 rüber und flüstert ihr etwas ins Ohr. Dabei dreht sich Tochter 1 etwas weg und fässt sich mit den Fingern in die Ohren. Sie möchte eventuell nicht von Tochter 2 angesprochen werden und entzieht sich dieser. Gleichzeitig sagt der Vater: *„Ne dann kann Tochter 2 auch das alleine festnageln wenn Tochter 1 keine Lust mehr hat kann sie auch eine Pause machen (kommt jetzt wieder ins Bild) oder willst mit helfen?“*.

Der Vater geht zur Werkbank mit einem Brett und legt ein Band und ein Werkzeug auf die Bank. Er ändert dann seine Position im Raum (bleibt jedoch im Raum). Tochter 1 bewegt sich zum Eimer, stellt sich darauf, steht vor der Werkbank und schaut dann in die Richtung des Vaters. Tochter 2 fokussiert weiter, was der Vater macht, geht ihm freudig hinterher und macht das Geräusch des Sägens nach: *„ritsche ritche“*.

Sie kommt dann mit dem Brett wieder und tut so, als ob sie mit dem Brett sägen würde. Tochter 1 verfolgt das Tun von Tochter 2. Tochter 2 stellt dann fest, dass an der Werkbank Harz dran ist. Der Vater erwidert darauf, dass dies auch an den Fingern kleben bleibt. Danach verlässt der Vater den Raum.

#### Metakommunikative Interpretation:

Tochter 1 sträubt sich jetzt gegen die Planung des Vaters und sagt „*Nein*“. Sie ist nicht mehr positiv emotional beteiligt an der Situation. Darauf lässt auch die Sachlage schließen, dass sie ihrer Schwester ebenfalls aus dem Weg geht (Tochter 1 dreht sich etwas weg und fasst sich mit den Fingern in die Ohren). Tochter 2 reagiert auf das „*Nein*“ und vermittelt dem Vater dies folgendermaßen: „*Tochter 1 will nicht*“. Daraufhin reagiert der Vater mit diesem Satz: „Ne dann kann Tochter 2 auch das alleine festnageln wenn Tochter 1 keine Lust mehr hat kann sie auch eine Pause machen (kommt jetzt wieder ins Bild) oder willst mit helfen?“. Die Reaktion des Vaters ist in gewisser Weise unpersönlich, denn er spricht über Tochter 1, doch intentional spricht er zu Tochter 2. Die Aussage zielt darauf ab, wenn Tochter 1 nicht weitermachen möchte, sie aus der Interaktion auszuschließen. Die Situation ist emotional negativ geprägt. Der Vater geht nicht weiter darauf ein und führt seine Handwerksarbeiten weiter fort (bleibt im Raum). Auffallend konsequent ist, dass Tochter 1 zu der Werkbank geht, sich mit etwas anderem beschäftigt und sich nicht mehr mit der Situation identifiziert. Tochter 2 hingegen ahmt ihren Vater nach und scheint freudig erregt. Sie ist zwar aktiv nicht mehr beteiligt, allerdings fokussiert sie weiterhin das Geschehen in Bezug auf die Handlungen des Vaters.

#### Kernaussage:

Diese Videosequenz ist durch mehrere Konflikte gekennzeichnet. Zum einen ist der Vater bestrebt auf die Sicherheit der Kinder zu achten und möchte gleichzeitig seinen beiden Töchtern zeigen, wie gesägt werden könnte. Er möchte sie darin scheinbar motivieren. Aus diesem Grund ist der Vater der Hauptakteur der Szene. Er ist derjenige, der diese gestaltet. Somit können die Kinder vordergründig nur reagieren und nicht agieren. Andererseits entsteht die Konstellation, dass immer nur einer mit dem Vater sägen kann. Dadurch steht ein Kind im Mittelpunkt und kann mit dem Vater sägen und das andere muss zuschauen. Außerdem achtet der Vater in dieser Situation stark auf die Sicherheit der Tochter, die nicht sägt und verweist sie darauf Abstand zu der Säge zu halten. Jedoch ist diese der Gegenstand, der sie interessiert und fokussiert, um an der Interaktion teilzunehmen. Dies kommt einer Ausschließung aus einer Interaktion nahe. Zudem scheint das Sägen für Tochter 2 körperlich anstrengend zu sein. Sie braucht daher viel Zuspruch und Motivation. Somit wird in dieser Szene ein Ungleichgewicht an positiver und negativer Emotionen hergestellt. Tochter 2, die lange sägt

bekommt Zuspruch und Ratschläge (Aufmerksamkeit) vom Vater. Tochter 1 dagegen ist nicht aktiv an der Situation beteiligt und wird nur angesprochen, wenn sie sich zu dicht an der Säge befindet und erhält eher Zurechtweisungen. Der Vater erkennt diese Situation scheinbar nicht und bemerkt auch nicht, dass Tochter 1 sich am Ende der Szenerie mehr oder weniger abwendet, da sie nicht ihre Intention sägen zu dürfen fortführen konnte. Aufgrund ihrer negativen emotionalen Stimmung ist es für Tochter 1 nicht mehr möglich, sich auf andere neue Aktivitäten einzulassen und sie scheint nicht in der Lage, die vom Vater angebotene Ersatzleistung, ein Brett mit Nägeln an eine Tür zu hämmern, anzunehmen. Zusammengefasst hat der Vater die Mittel zur Verfügung dieses Interaktionsgeschehen zu bestimmen. Er erlangt daher Status und bestimmt wer mehr Status bekommt. Er entscheidet beispielsweise wer sägt, wie gesägt wird und die Zeitdauer. Aus diesem Grunde ist im Laufe der Videosequenz ein Ungleichgewicht der emotionalen Zuwendung zu erkennen. Tochter 2 bekommt Aufmerksamkeit beim Sägen in Form von Lob, Motivation und Ratschlägen. Dagegen bekommt Tochter 1 (als sie nicht mehr sägt) Aufmerksamkeit in Form von Sicherheitsanweisungen, die eher eine Abgrenzung aus der Situation bedeuten. Aus der Sicht von Scheffs Theorie über Stolz und Scham, würde hier Tochter 1 in gewisser Weise beschämt werden.

## 6.2 Familie 2

### 6.2.1 Videosequenz: Kartenzählen (Mutter mit Sohn)

Kontext:

Eine Mutter und ihr siebenjähriger Sohn sitzen voreinander im Wohnzimmer. Der Junge sitzt mit nach hinten geknickten Beinen auf der Couch und hält zwei Karten in seinen Händen, die er sich ansieht. Die Mutter sitzt vor ihm vor der Couch auf dem Boden und lehnt mit den Armen darauf. Zwischen den beiden liegen auf der Couch Karten verteilt sowie ein Kartenstapel. Nicht im Bild, jedoch in direkter Nähe, befindet sich der Vater, der mit dem kleineren Sohn (Baby) interagiert.



## 1. Sequenzabschnitt:

Der Junge sitzt mit nach hinten eingeknickten Beinen auf einer Couch und hält in seinen Händen zwei blaue Karten, die er sich anschaut. Die Mutter sitzt vor dem Sofa und beide Arme sind auf diesem abgelegt. Die Hände der Mutter berühren einander und sie blickt zu ihrem Sohn.

Der Junge blickt kurz weg von den Karten (nicht zur Mutter) und fragt „*Warum gleich?*“. Er blickt dabei wieder auf die Karten und beschäftigt sich mit ihnen. Daraufhin antwortet die Mutter: „*Naja damit du öfters nach Hause kommen kannst*“.

Der Junge sitzt weiterhin mit nach hinten eingeknickten Beinen auf der Couch und wendet sich seiner Mutter zu. Er hält in seinen Händen vor seiner Brust zwei Karten, deren Inhalt für die Mutter verdeckt ist. Den Blick auf die Karten gerichtet, fragt er seine Mutter: „*Na wer von den diesen beiden ist hier schlechter?*“.

Daraufhin hebt die Mutter ihren rechten Arm und bewegt diesen in Richtung der beiden Karten. Sie zeigt mit ihrem rechten Zeigefinger abwechselnd auf beide Karten und sagt: „*ehne mehne mu und raus bist du*“, nimmt am Ende eine Karte, führt sie leicht zu sich, dreht diese um und sagt: „*Die ist schlechter*“.

Der Junge reagiert darauf mit einem freudigen: „*Nein hahahahahah ausgetrickst*“, bewegt sich schnell zu seiner Mutter bis kurz vor ihrem Gesicht, ergreift ihre rechte Hand und eine Karte. Beide fokussieren die Karten. Die Mutter sagt dabei: „*ohh der ist ja nur echt?*“ und liest die Karte vor: „*Ein Jedi-Ritter*“. Beide schauen sich jetzt die Karten an, die Mutter beugt sich mehr zu ihrem Sohn und sagt: „*Der hat vier vier und der hat fünf fünf*“. Dabei lehnt der Sohn sich zur Seite neben die Mutter. Diese fragt daraufhin, was sie jetzt machen soll und was nun passiert, legt die Karte zum Stapel, stützt sich auf ihren Ellenbogen auf dem Sofa ab und legt ihr Kinn auf ihre Hände.

## Metakommunikative Interpretation:

Die erste Sequenz weist auf eine Einstimmung in eine bestimmte Interaktion hin. Zunächst wird kurz auf ein vergangenes Thema Bezug genommen.

Die Mutter befindet sich in einer abwartenden Haltung und ihr Sohn beschäftigt sich mit den Karten. Der Sohn übernimmt dann die Initiative und fragt die Mutter welche Karte (sind verdeckt) besser sei. Es ist ein typisches Frage-Antwort-Spiel, in dem der Junge in gewisser

Weise die „Handlungsmacht“ übernimmt und die Mutter als „machtlosen“ Partner integriert. Nur der Junge weiß, welche der Karten besser beziehungsweise schlechter ist.

Die Mutter geht auf das Spiel ein. Mit dem Spruch: „*ehne mehne mu und raus bist du*“ signalisiert sie symbolisch kein Wissen über die Karten zu haben und wählt diese nach dem Zufallsprinzip aus. Sie spielt sein Spiel mit und wählt eine Karte aus. Als die Mutter die „falsche Karte“ wählt, reagiert der Sohn sehr emotional und nähert sich der Mutter mit den Worten: „*Nein hahahahaha ausgetrickst*“ und auch die Mutter spielt das Spiel weiterhin mit und reagiert traurig „*ohh der ist ja nur echt?*“. Aufgrund dieses Spieles haben sich beide auf die Karten fokussiert. Es ist eine räumliche vertrauliche Nähe entstanden, in dem die beiden jetzt dicht beieinander sind und zusammen die Karten halten. Am Ende übergibt die Mutter ihrem Sohn erneut ausdrücklich die Handlungsmacht und fragt ihn was nun gemacht werden soll. Dieses Verhalten wird auch durch die abwartende Körperhaltung unterstützt (stützt sich auf ihren Ellenbogen auf dem Sofa ab und legt ihr Kinn auf ihre Hände).

## 2. Sequenzabschnitt:

Der Junge bewegt sich auf dem Sofa zu den Karten, kniet sich hin, sammelt diese ein und legt sie auf den Stapel. Währenddessen erklärt er seiner Mutter, was er jetzt machen möchte: „*Wir werden sie gleich zählen (1) und dabei angucken okay?*“. Die Mutter beobachtet ihn dabei und stimmt ihm mit „*hm*“ zu. Der Junge wiederholt drei Mal die Frage: „*Ist dit okay?*“ und schaut seine Mutter beim dritten Mal direkt an. Sie antwortet ihrem Sohn zwei Mal mit „*hm*“ und fragt dann: „*hat deine Platte einen Sprung?*“. Der Junge fragt erneut mit einem Lächeln in Richtung seiner Mutter: „*ob dit okay*“ ist. Er erzeugt bei der Mutter ebenfalls ein Lächeln. Er hat jetzt alle Karten auf den Stapel gelegt, hält diesen in seinen Händen und lacht seine Mutter an. Er bewegt sich an den Rand des Sofas, setzt sich neben seine Mutter und sagt: „*Ja*“ [Bemerkung: sagt noch etwas was jedoch nicht zu verstehen ist] und fängt an zu zählen. Die Mutter sagt: „*so*“ und schaut jetzt in seine Richtung, bewegt ihren rechten Arm an ihrem Sohn vorbei, zeigt auf das Sofa und äußert: „*sag mal vielleicht legen wir legen wir die aus, wir müssen ja*“. Sie wird unterbrochen von ihrem Sohn mit: „*Nein das geht nicht so guck?*“. Er beginnt wieder mit dem Zählen.

## Metakommunikative Interpretation:

In der zweiten Handlung erfolgt die Einleitung in die „eigentliche“ Interaktion. Der Junge ist der aktive Akteur in dieser. Er sammelt die Karten ein und bestimmt wie sich die zukünftige Interaktion gestalten soll. *„Wir werden sie gleich zählen (1) und dabei angucken okay?“* Wobei das - *„okay?“* - eine Erlaubnisfrage beinhaltet, die der Junge in spielerischer vielleicht auch provokanter Weise austestet. In dem er drei Mal *„Ist dit okay?“* zu der Mutter sagt, könnte interpretiert werden, dass der Junge seine Mutter aus der „Reserve locken“ möchte und Bestätigung sucht. Die Mutter kommentiert die Aussagen ihres Sohnes emotional steigernd. Zunächst antwortet Sie mit *„hm“* und dann *„hm“* mit einem Lächeln und am Schluss mit einer bildlichen rhetorischen Frage: *„Hat deine Platte einen Sprung?“*. Erst als die Mutter mit einem Lächeln im Gesicht *„JA“* sagt, beginnt der Junge mit dem Zählen und setzt sich vorne auf die Couch direkt neben die Mutter (dichter Körperkontakt). Als diese eine strukturelle Veränderung im Ablauf vorschlägt (*„sag mal vielleicht legen wir legen wir die aus, wir müssen ja“*) und damit aktiv in den Ablauf eingreift, unterbricht der Sohn seine Mutter. Er negiert den Vorschlag und zeigt gleichzeitig auf, wie er das Geschehen gestalten möchte: *„Nein das geht nicht so guck?“*. Somit findet in der Interaktion, zwischen Mutter und Sohn, eine Aushandlung von Ablaufprozessen statt, die in direkter aber auch in indirekter spielerischer Weise deutlich werden.

### 3. Sequenzabschnitt:

Die Mutter wendet sich jetzt mit ihrem Oberkörper zu ihrem Sohn, welcher aufrecht auf dem Sofa sitzt, und fragt ihn, ob sie den Kartenstapel nehmen soll und führt ihre Hand in Richtung des Stapels. Der Sohn stimmt dem zu und erklärt der Mutter wie er es machen möchte: *„Na du hältst sie, du hältst sie alle du hältst alle und ich sag dann immer z:w:e:i“*. Zwischen durch fragt die Mutter nach, welche Karten sie denn halten soll. Beide blicken auf den Kartenstapel und haben ihre Hände an diesem gelegt. Der Junge fängt an zu zählen und beginnt mit der „zwei“. Die Mutter bejaht dieses. Die gezählten Karten werden dann unter den Stapel, den sie beide halten, gelegt. Der Junge zählt bis 4<sup>16</sup> und bei der 5.-ten Karte zeigt er kurz auf diese und sagt: *„Das das ist der ?Scout?“* und zählt weiter. Beide schauen konzentriert weiter auf die Karten.

---

<sup>16</sup> Ich möchte darauf hinweisen, dass in diesem Fallbeispiel die Zahlen aus pragmatischen Gründen nicht ausgeschrieben werden.

Der Junge hört dann auf zu zählen und sagt wiederholend: „*weiß ich auch nicht=weiß ich auch nicht*“. Dies bemerkt seine Mutter: „*Jetzt hast du aufgehört zu zählen*“, legt ihren linken Arm hinter ihren Kopf und dann wieder zurück zu dem Kartenstapel. Sie lacht und neigt ihren Kopf mehr zum Sohn. Sie schaut sich die vergangenen Karten an und überlegt laut, wo sie angefangen haben. Der Sohn zeigt dann die Karten, welche die 1. 2. 3. und 4. waren. Die Mutter verneint dies und zählt ihm die Karten, welche er schon gezählt hatte, vor. Sie beginnen jetzt bei der 9. Karte. Der Junge zählt wieder weiter. Die 11. Karte schaut sich die Mutter genauer an, erkennt eine dieser Karten und sagt: „*Der ist viel wert ne, das ist Anakin äh Skywalker*“. Der Junge zählt weiter und beide fokussieren ebenfalls die Karten. Die Mutter legt beim weiteren Verlauf ihren linken Arm nach unten auf ihrem Schoß. Als der Junge bei der Zahl 23 ist, hält er kurz inne und schaut flüchtig zu seiner Mutter und dann wieder auf die Karten. Die Mutter verfolgt dabei sein Zählen, schaut die Karten an und erwidert seine Blicke. Der Junge zählt fortlaufend weiter.

Bei dem Zählen in dem zwanziger Bereich macht der Junge wiederholend kurze Pausen und es wird mehrmals der Blickkontakt zu der Mutter gesucht. Diese nickt ihm bei den Blickkontakten zu und hebt bei den Zahlen 27 und 28 die Augenbrauen.

Bei der Zahl 30 sagt sie zu ihm: „*Na Mensch du das das wusste ich gar nicht*“, führt die linke Hand zu den Kartenstapel, berührt diesen und legt die Hand wieder auf ihren Schoß.

Der Sohn zählt daraufhin wieder weiter, nach der Zahl 32 hält er kurz inne, schaut in den Raum und sagt: „*warte (1) 33*“ und schau zu seiner Mutter, die dabei ihre Augen groß macht und respektvoll ihren Mund verzieht sowie ihrem Sohn zunickt.

Der Junge zählt weiter und immer wenn er die Mutter anschaut, nickt diese und schaut ihn dabei an. Als er beim Zählen bei der Zahl 38 angekommen ist, sagt die Mutter zu ihrem Sohn „*unglaublich Klaus*“, nickt dabei und fässt sich mit ihren linken Arm an die Hüfte.

Daraufhin fragt der Junge was danach kommt und die Mutter nennt die letzte Zahl 38 und Klaus zählt weiter bei zur 39. Karte. Die Mutter stimmt zu.

Danach sagt er 50 als Frage formuliert und schaut seine Mutter an. Sie schaut ihn ebenfalls an, zieht eine Grimasse und zieht dabei die Augenbrauen hoch. Der Junge lacht und scheint zu überlegen. Er schaut in die Ferne, blickt dann zu der Mutter und sagt: „*20?*“.

Die Mutter mit einem Lächeln im Gesicht äußert die Zahl 40. Der Junge zählt weiter. Dann zeigt die Mutter auf die eine Karte und sagt zu ihrem Sohn, dass nun erst die 41 kommt und die nächste Karte ist die 42. Dabei wendet sie ruckartig ihren Kopf und schaut über die Couch, holt Luft und sagt: „*oh oh*“. Sie nimmt die linke Hand vor dem Mund, den sie verzieht, und bewegt diese dann wieder zu den Karten. Auch der Junge hört auf zu zählen und dreht sich mit seinem Kopf um. **[Baby fängt sehr stark an zu weinen]**

## Metakommunikative Interpretation:

In dem dritten Abschnitt beginnt nun das eigentliche Zählen. Die Mutter wendet sich noch stärker ihrem Sohn zu und gibt ihm das Unterstützungsangebot, die Karten zu halten. Eventuell versteht sie es als Hilfe, damit ihr Sohn sich auf das Zählen konzentrieren kann. Beide halten den Kartenstapel und richten ihren Blick auf diesen. Der Junge nimmt das Angebot an und erklärt, wie die Mutter die Karten halten soll: *„Na du hältst sie, du hältst sie alle du hältst alle und ich sag dann immer z:w:e:i“*. Sprichwörtlich überträgt der Sohn seiner Mutter eine Aufgabe beziehungsweise es findet eine Aufgabenverteilung statt. Der Sohn unterbricht dann sein Zählen, da er nun die Bedeutung der Karten nennt. In einigen Fällen kennt er sie nicht namentlich: *„weiß ich auch nicht=weiß ich auch nicht“*. Die Mutter merkt dies und interveniert mit den Worten: *„Jetzt hast du aufgehört zu zählen“*. Sie möchte, so ist anzunehmen, dass ihr Sohn das Zählen fortführt. Interessant an dieser Situation ist die Fortsetzung nach dieser „Unterbrechung“. Der Sohn zählt die alten Karten von vorne, was die Mutter berichtigt und zeigt ihm, welche Karten welche Zahl die entsprechenden Karten haben. Warum sie dies macht ist nicht eindeutig ersichtlich. Ist es womöglich der Anspruch, dass der Sohn ordentlich zählen soll?

Im Verlauf dieser Sequenz gibt die Mutter immer wieder Signale, die in die Kategorie Bestätigung und Sicherheit einzuordnen sind. Sie nimmt Blickkontakt auf beziehungsweise bestätigt diesen und arbeitet viel mit ihrer Gesichtsmimik, wie etwa einem Lächeln und hebt anerkennend die Augenbrauen. Es entsteht sozusagen ein Rhythmus, der auf Bestätigung und Anerkennung basiert. Wenn der Sohn überlegt oder Pausen beim Zählen einlegt, bekommt er positive Feedbacks oder Ermutigungen. Je länger oder weiter der Junge zählt desto intensiver wurden diese Bestätigungen, die sich zum Schluss verbal äußerten. Wie etwa: *„Na Mensch du das das wusste ich gar nicht“* oder *„unglaublich Klaus“*.

Dann wird die Interaktion unterbrochen, als der kleine Bruder sehr stark zu weinen beginnt. Die Situation wechselt thematisch vom Aushandeln eines Interaktionsablaufes zu einer Interaktion des Zahlen Lernens. Beide Beteiligten sind dabei auf die Karten fokussiert. Wobei der Mutter die Rolle eines Helfers und vielleicht auch Motivators zukommt. Auffällig ist jedoch ihre Intention „richtig zu zählen“, die unter anderem in ihren Berichtigungen zu erkennen sind.

#### 4. Sequenzabschnitt:

Die Beteiligten wenden sich danach wieder den Karten zu, der Junge zählt weiter, wobei die Mutter noch einmal über die Couch und dann wieder auf die Karten blickt [Baby weint immer noch stark].

Bei der Zahl 44 sagt sie leise „ja“ und zählt einmal bei der Zahl 46 mit. Dann führt sie ihre linke Hand zu den Karten. Der Sohn und die Mutter haben dabei abwechselnd Blickkontakt. Als der Junge kurz nach der Zahl 48 nachzudenken scheint und erst in den Raum und dann seine Mutter anschaut, bildet die Mutter einen Kussmund und macht die Augen kurzzeitig groß. Nachdem er dann „49“ sagt, nickt sie ihm zustimmend zu.

#### Metakommunikative Interpretation:

Nach dem die Mutter und der Sohn die Unterbrechung (das Geschehen außerhalb ihres Kontextes) verarbeitet haben, wird die „Lerninteraktion“ fortgeführt. Zum wiederholten Male entsteht die Situation, dass der Junge nicht sofort die nächste Zahl weiß und überlegt. Die Mutter lässt ihm Zeit. Dies könnte ihre Mimik erklären (die Mutter bildet Kussmund oder macht Augen kurz groß). Des Weiteren gibt sie ihrem Sohn ein positives Feedback beziehungsweise Aufmerksamkeit.

#### Kernaussage:

In dieser Interaktionssequenz herrscht eine sehr ruhige Atmosphäre, in der die Mutter ihrem Sohn die Führung dieses Geschehens anvertraut. Ihr einziges Anliegen in der Situation scheint es zu sein, darauf zu achten, dass ihr Sohn zählt beziehungsweise die Zahlen lernt. Dies setzt sie um, in dem sie ihm Sicherheit und positive Bestätigung zusagt, welche sie verbal und nonverbal ausdrückt. Sie greift erst ein und wird aktiv, als ihre Intention gefährdet ist. Wenn der Sohn nicht weiter weiß, gibt sie ihm Zeit oder Hilfsangebote, wie beispielsweise das Mitzählen oder sie sagt ihm die richtige Zahl. Der Sohn ist sich dessen ebenfalls bewusst und nimmt bei Unsicherheit Kontakt mit seiner Mutter auf. Es ist eine abgestimmte Situation, in der beide die gleiche Fokussierung haben, die Karten.

Interessant an dieser Interaktion ist der Beginn. Das Kartenzählen entwickelt sich erst durch die zunehmende körperliche Annäherung. Sie sitzen nebeneinander, halten zusammen die

Karten und durch die positive herausfordernde Art des Sohnes, der, so ist anzunehmen, die Mutter animieren möchte, mehr zu zeigen. Er zeigt es in der Art und Weise, wie er mit der Handlungsmacht spielt. Er fragt mehrmals, ob es okay ist, zusammen die Karten zu zählen und lässt die Mutter Karten raten, die ihr nicht so bekannt sind.

Wird diese Sequenz aus der Perspektive der vorher entwickelten Theoriefolie betrachtet, können Parallelen zu der Theorie von Collins und Scheff gezogen werden.

Die Mutter übergibt ihrem Sohn die Elemente „Status“ und „Power“, in dem sie ihm die Situation überlässt, ihm Aufmerksamkeit sowie positive Bestätigung schenkt. Ihre Macht zeigt sie nur, wenn sie ihre Intention, das Zählen, gefährdet sieht. Der Sohn wiederum spielt mit seiner Macht und weiß der Mutter in diesem Sinne „Status“ zu, in dem er mit ihr diese Interaktion führt, sich ihr anvertraut und sie um Hilfe bittet.

Eine Auffälligkeit zeigt sich jedoch in dieser Sequenz. Der Sohn zeigt mehr Emotionalität in Sprache, Gestik und Mimik als die Mutter, welche kontrollierter wirkt. Der Junge spielt mehr mit seiner Stimme und drückt mehr Gesichtsmimik aus. Die Mutter scheint diese Ausdrücke bewusster einzusetzen.

## 6.2.2 Videosequenz Schachspielen (Vater mit Sohn)

Kontext:

Ein Vater und sein Sohn sitzen sich an einem Tisch in ihrem Wohnzimmer gegenüber. Der Sohn sitzt auf dem Boden und sein Kinn ist auf dem Tisch abgelegt. Der Vater sitzt auf einem Hocker aus Pappe und sitzt in einer sehr gebückten Haltung (Buckel.). Er hat die Hände auf seine Knie gelegt und hält den Kopf direkt über seinen Händen. Auf dem Tisch befindet sich ein Schachbrett, auf denen Schachfiguren stehen. Vater und Sohn fokussieren beide das Schachspiel. Sie haben bis zu dieser Sequenz bereits Schach gespielt. Es sind noch vier Schachfiguren auf dem Schachbrett, davon sind zwei Könige.

### 1. Sequenzabschnitt:

Der Vater äußert: „Ja ich weiß gar nicht ja bestimmt ja ?blau? ja“, bewegt dabei die rechte Hand von einer der Schachfiguren weg, führt diese zu seinem Mund, um sie dann zum Körper

hin zu bewegen und in eine stark gebückte Sitzhaltung zu gehen. Er schaut auf das Schachbrett.

Der Sohn führt seine linke Hand zum Schachbrett, hebt sie mit flacher Hand über die beiden Könige und sagt: „*Aber wir spielen einfach wir hören auf bis die Könige nicht mehr gibt (.) das wäre g:ei:l*“. Er schaut dabei seinen Vater an, der lacht und fragt: „*bis alle weg sind?*“. Der Sohn bestätigt mit „*Ja*“. Der Vater antwortet seinem Sohn weiter: „*und du willst det denn machen das die Könige auch weg sind das die alle weg sind (1) jetzt bist du*“ und führt dabei die linke Hand zum Schachbrett. Er nimmt die zwei Schachbrettfiguren vom Tisch, umschließt sie mit der Hand und hält sie dicht an seinem Oberkörper. Der Sohn reagiert darauf mit den Worten: „*Nein Vater das kann du nicht einfach machen du lässt die stehen und geht dann so wir spielen dat so fehlt nur noch mist (.) also die Könige*“. Er bewegt sich dabei am Tisch mit seinem Oberkörper hin und her und hält zum Schluss sein Gesicht vor seinen rechten Arm, der auf dem Tisch liegt. Der Vater unterbricht seinen Sohn und schlägt vor das Spiel „*Katze Maus*“ zu spielen. Er fragt den Jungen: „*Kennste das?*“ und der Sohn sagt: „*nein*“.

Metakommunikative Interpretation:

Prägnant in dieser Szene ist, dass der Junge versucht das Spiel zu verändern beziehungsweise den Spielverlauf zu beeinflussen. Er hat eine Idee, kann sie aber scheinbar nicht verwirklichen. Der Vater geht in so fern auf die Idee seines Sohne ein, in dem er ein anderes Spiel vorschlägt. Damit übernimmt der Vater die Initiative. Die Motivation könnte darin liegen, die Situation wieder spannender zu machen oder dem Wunsch des Kindes nachzukommen, etwas an dem Spiel zu verändern.

Emotional sind beide auf das Spiel fokussiert und haben eine positive Grundstimmung. Dies ist an dem gegenseitigen anlächeln und „grinsen“ zu erkennen.

## 2. Sequenzabschnitt

Der Vater sitzt, stützt seine beiden Ellenbogen auf seine Beine ab und fragt den Jungen: „*Sollen ich sagen wie es geht?*“. Der Junge schaut zum Fenster raus und überlegt. Er nimmt dann eine Figur vom Schachbrett, haut mit dieser kräftig auf das Brett und sagt: „*hmmm*“. Der Vater sagt mehrmals „*So*“ und stellt auf dem Schachbrett einige Figuren hin. Weiter äußert



er: „So hat man hier vier (.) eigentlich müsste man das mit dem Damenbrett spielen. >> leise<< ich weiß nicht ob's hiermit auch geht“.

Der Junge summt und stützt seine beiden Arme auf dem Tisch ab und beobachtet was der Vater macht. Der Vater fragt: „Willst du als erster komm?“ und stellt eine Schachfigur auf das Brett. Der Vater erklärt: „und das geht so (.) du musst durch (1) die Verteidigung von mir“ und deutet dabei mit seinem Zeigefinger auf die Figuren auf dem Brett. Daraufhin erläutert er weiter: „du musst von der anderen Seite durchlaufen (.) du kannst hin und zurück(.) ja?“ Er bewegt währenddessen mit seinem Arm die Schachfigur hin und her und sagt: „und ich kann nur vorwärts“. Er bewegt dabei seine Figur nach vorne. Der Sohn sagt zwischen durch „hm“. Der Vater äußert zu Beginn des Spieles: „Und du musst dann probiern bei mir durchzukommen“.

Beide beginnen nun das Spiel und gestalten ihre Züge. Der Vater verkündet, als der Junge kurz überlegt, welchen Zug er machen möchte: „ich kann dich nicht schlagen (.) ich kann dich nur in die Ecke treiben“. Er bewegt dabei seine linke Hand über die Figur seines Sohnes hin und her. Als der Sohn seinen Zug macht, sagt der Vater: „Genau (.) HENAJA du darfst nur du darfst nur auf die schwarzen Felder“. Er bückt sich dabei stark mit seinem Oberkörper nach vorne. Der Sohn antwortet darauf mit einer Figur in der rechten Hand haltend: „AH nur die schwarzen“. Der Junge bewegt seine Figur und macht ein Geräusch „m:h:h:hh DU“. Er richtet sich auf seinen Knien auf und stützt sich nun mit seinen angewinkelten Armen auf dem Tisch ab und schaut auf den Zug seines Vaters. Dieser reagiert mit einem „Uh>>reuspern<<“.

Die beiden machen jetzt einige Züge, wobei beide auf das Brett schauen. Der Vater sagt dann „hm“ und öffnet sein Hände zu einem offenen Dreieck und macht den nächsten Zug. Der Sohn setzt die nächste Figur und der Vater sagt: „JA Jetzt bist du durch“. Er löst sich aus seiner gebückten Haltung und sitzt jetzt kurz gerade, lehnt sich dann aber wieder nach vorne und stützt sich mit seinen linken Arm auf seinem Bein ab. Er zeigt mit dem rechten Zeigefinger auf die Oberfläche des Brettes hin und her und erklärt: „Ich darf nicht zurück ich darf nur nach vorne“. Der Sohn unterbricht seinen Vater: „Darf ich darf ich jetzt mal verteidige:n“ und fängt an die Figuren zu sammeln sowie aufzustellen. Der Vater hilft mit und sagt dabei „ich hab ne maus“. Der Sohn stellt die Figuren auf und sagt währenddessen: „ich muss (1) so un:d so“. Sie beginnen nun mit dem Spiel erneut. Der Vater äußert als sein Sohn einen Zug gemacht hat laut „HA“ und der Sohn fragt: „Was?“ Der Vater antwortet daraufhin: „Wenn du das so machst dann mach gleich so dann bin ich gleich durch“ und bewegt dabei ein paar Figuren hin und her. Der Sohn zeigt daraufhin mit seinem rechten Zeigefinger auf das Brett und sagt: „NE hier musst du durch“ Der Vater zeigt mit seiner

rechten Handkante auf das Schachbrett und antwortet schließlich: „*Aber dann kannst du das nicht mehr verteidigen*“. Der Junge erwidert darauf nur: „*D:o:ch*“.

Der Vater zeigt mit seinem rechten Arm auf das Spielbrett und macht mit den Figuren bestimmte Züge. Er erläutert „*Da darfst du auch nicht zurück, das ist genau genau der Fehler den ich auch gerade gemacht habe*“. Sein Sohn schaut ihn dabei zu, hat den Mund erst leicht geöffnet, stützt sich dann auf seinen linken Ellenbogen ab, legt seinen Kopf auf die linke Hand und sagt: „*hm*“. Der Vater spricht dann weiter: „*schau mal ob es ander ob du es noch (2) zu halten kannst*“.

Metakommunikative Interpretation:

Der Vater übernimmt weiter die Initiative und fragt, ob er das Spiel erklären soll. Der Sohn antwortet nur mit einem „*hm*“. Was keine eindeutige Bejahung ist, dem Vater jedoch scheinbar als Signal reicht, um das Spiel zu erklären. In dieser Sequenz bestimmt der Vater das Geschehen. Er erklärt die Regeln, weist auf Fehler hin und gibt Ratschläge.

Wenn aus der Strukturperspektive geschaut wird, ist es der Vater, der die Szenerie bestimmt. Aus der Perspektive der Emotionen betrachtet, gibt der Vater seinem Sohn durch die vielen Aussagen vermehrt positive Aufmerksamkeit. Er respektiert seine Ideen und schätzt ihn demzufolge wert. Da der Vater einen Großteil des Spieles bestimmt, kann der Sohn wahrscheinlich nur folgen und „mitspielen“. Der Sohn ist jedoch positiv bei dem Spiel beteiligt und fokussiert es.

Als der Sohn die Regeln anders interpretiert, als der Vater es beabsichtigt, berichtigt dieser seinen Sohn. Was wäre passiert, wenn der Vater ihn nicht korrigiert hätte oder mit dem Sohn in die Diskussion gegangen wäre?

### 3. Sequenzabschnitt

Beide sitzen sich gegenüber. Der Junge sitzt auf seinen Knien und seine Hände sind auf dem Tisch abgelegt. Der Vater sitzt in einer gebückten Haltung und stützt seine Ellenbogen auf den Beinen ab. Beide wechseln sich mit den Spielzügen auf dem Schachbrett ab. Der Vater berührt kurz das Spielbrett mit der rechten Hand und begibt sich wieder in seine Ausgangshaltung. Der Junge setzt eine Schachfigur auf dem Feld. Als der Spielzug beendet ist, haut sich der Junge schnell mit seiner rechten Hand gegen seine Stirn und dann zum Mund. Er korrigiert

seinen Zug. Der Vater lacht. Sie machen beide weitere Spielzüge. Der Sohn stützt sich mit seinem Kopf auf seiner Hand ab und beobachtet was der Vater macht. Als er seinen nächsten Zug macht, bewegt er erneut seine rechte Hand zum Kopf und haut sich gegen die Stirn. Er überlegt daraufhin, wie er weiter spielen soll und bewegt eine Schachfigur hin und her. Der Vater sagt: „*der kann gar nicht ne?*“. Worauf sein Sohn erneut seine linke Hand gegen seine Stirn bewegt und berührt und die Laute „*uaaahhhh*“ ausdrückt. Er schwingt dabei seinen Kopf nach hinten, macht seinen Mund weit auf, lässt sich in seinen Stuhl fallen und schaut dann zu seinem Vater, welcher äußert: „*uhhhh (.) isnich so leicht das sieht so leicht aus das Sp:i:e:l*“ und tippt dabei mehrmals mit seinem rechten Zeigefinger auf die Schachfiguren auf dem Brett.

Metakommunikative Interpretation:

Dieses Spiel wird scheinbar für den Jungen intensiver, da er es zum ersten Mal spielt. Aufgrund seiner Bewegungen und Gesten (sich gegen die Stirn schlagen), kann davon ausgegangen werden, dass er sich bemüht das Spiel zu gewinnen oder den richtigen Zug zu machen.

Zum Teil zeigt der Junge Frustration und Unsicherheit (korrigiert Züge und lässt sich in den Sessel fallen, nach dem der Vater seinen Zug „negativ“ bewertet hat). Dies ist möglicherweise mit den fehlenden Spielerfahrungen des Jungen zu erklären und er ist dadurch gegenüber dem Vater im Nachteil. Da der Vater die Regeln kennt und mehr Erfahrungen mit dem Spiel hat, besitzt er gegenüber dem Jungen Spielvorteile.

Der Vater reagiert auf das Verhalten seines Sohnes mit der Aussage: „*uhhhh (.) is nich so leicht das sieht so leicht aus das Sp:i:e:l*“ sowie mit der zugehörigen Gestik, bei der er mit seiner rechten Hand auf das Spielfeld zeigt. Dahinter könnte intentional eine Belehrung stecken. Vielleicht jedoch äußert der Vater diese Worte, um das Gefühl des Sohnes zu spiegeln. Eventuell möchte er ihm verdeutlichen, dass es nicht so einfach ist „Katze Maus“ zu spielen und wahrscheinlich versucht er zu verdeutlichen, dass Fehler zu machen selbstverständlich ist.

#### 4. Sequenzabschnitt

Der Junge nimmt die Schachfiguren vom Brett (der Vater räuspert sich) und stellt andere Figuren auf das Schachbrett. Dabei sagt er lächelnd: „a:b:er dann kriegst du >>summt: hm hm<< dann kriegst du die drei dazu (.) dann bist du jetzt die Katze“.

Der Vater führt seine Hand zum Schachbrett, stellt Schachfiguren darauf und sagt zu seinem Sohn: „oh dann sind drei vier Mäuse gegen mich (.) vier? (.) Vier Mäuse gegen eine Katze?“.

Der Sohn bewegt seinen rechten Arm über das ganze Schachbrett. Er nimmt sich Schachfiguren und sagt dabei: „N:E du darfst fünf (1) ne noch mehr“ und stellt weitere Schachfiguren auf.

Der Vater nimmt jetzt ebenfalls Schachfiguren und stellt diese auf das Brett. Er äußert: „Jetzt dürfen die alle (.) alle flächen belegen?“.

Der Sohn sagt leise: „ja gut und ich werd da stehn“ und stellt seine Figur auf das Brett. Der Vater erwidert darauf: „Ja so einfach“.

Der Sohn schaut auf das Spielfeld und stützt sein Gesicht auf seiner linken Hand ab. Der Vater schaut seinen Sohn an und fragt ihn: „und du darfst nur schwarz oder auch alles?“. Der Sohn blickt auf und sagt: „ah ich darf auch alles“. Der Vater bestätigt dies mit einem „okay“.

Der Vater formt seine beiden Hände zu einer Mauer und möchte seine Spielfiguren auf dem Spielfeld ein bisschen zurückstellen. Der Sohn reagiert energisch mit seiner Stimme und äußert: „die können nicht zurückgehen“. Daraufhin sagt der Vater: „okay“, macht seinen Spielzug und fragt weiter: „Dürfen die auch quer oder nur geradeaus?“.

Der Junge macht seinen Zug und sagt: „die dürfen auch quer“ und blickt auf den nächsten Zug des Vaters, der leise „okay“ sagt.

Der Sohn hält seine linke Hand unter sein Kinn und äußert: „nur die nur die Mäuse nicht“, hält seinen Mund leicht offen, zeigt dabei auf eine der Schachfiguren und schaut seinen Vater an.

Dieser bewegt seine rechte Hand zu den Schachfiguren und sagt zum Sohn: „dann kannst de ja einfach zurück einfach dadurch“.

Der Sohn bewegt jetzt seinen Arm zu den Figuren des Vaters und sagt: „hm du kannst du kannst aber auch zurück laufen“.

Der Vater fragt dann, ob er das darf und der Junge bestätigt dies. Daraufhin fragt der Vater weiter: „Oder soll ich nur zu de Seite laufen gehen?“.

Der Sohn antwortet darauf: „Kannst du denn weiterlaufen nach vorne“. Der Vater betrachtet das Spiel und sagt: „ja okay dann gehts vielleicht“. Der Sohn summt vor sich hin, macht

seinen nächsten Zug und hält seine rechte Hand an das Kinn, als der Vater zu ihm sagt: „*und du darfst auch nur quer (.)oh das wird schwierig*“.

Der Junge stützt sich jetzt auf seinen linken Arm ab, hält den Kopf leicht schräg und summt lauter vor sich hin. Auf das Schachbrett schauend, bewegt der Vater die Finger seiner rechten Hand schnell hin und her und schnalzt. Danach bewegt er seine Hand zum Brett, was der Sohn ebenfalls tut. Als dieser dicht an seine Hand kommt „*faucht*“ der Vater laut wie eine Katze. Der Junge zieht seine Hand zurück, schaut seinen Vater an und sagt freudig mit einem Lächeln im Gesicht: „*Hey ich bin schon fertig*“. Worauf der Vater ebenfalls lacht und mit der rechten Hand die Figuren berührt und seinen Kopf etwas schräg hält. Sein Sohn beobachtet ihn und stützt seinen Kopf auf die rechte Hand ab. Diese hebt er jedoch dann schnell nach oben und ruft „*j:e:a:h*“. Der Vater reagiert mit einem Lächeln und sagt: „*das is das ist zu schwierig*“.

Metakommunikative Interpretation:

Der Kernpunkt dieser Sequenz ist der Wechsel der Rollen. Der Sohn übernimmt die Initiative und bestimmt das Spiel. Er wird aktiv. Er stellt Figuren auf und benennt die Spielregeln. Der Vater fragt nach und folgt den Anweisungen des Sohnes. Der Junge wehrt die Einwände des Vaters ab. Auffallend ist nur, dass der Vater etwas an den Spielregeln des Jungen zweifelt beziehungsweise diese wertet. Dies wird unter anderem an folgenden Ausschnitten deutlich:

„*und du darfst auch nur quer (.)oh das wird schwierig*“.

„*ja okay dann gehts vielleicht*“.

Ebenfalls prägend für diesen Abschnitt ist, dass der Junge mehr lächelt. Die ganze Szene scheint eine bessere Dynamik zu bekommen, da auch der Vater emotionaler wird und beispielsweise wie eine Katze faucht.

Kernaussage:

In dieser Videosequenz spielen Vater und Sohn miteinander Schach. Der Junge möchte am Ende des Spieles, den Spielverlauf verändern. Aus welchem Grund er die Änderung initiieren möchte, ist nicht eindeutig. Es gelingt ihm jedoch nicht, diese Veränderungen auszudrücken und durchzusetzen. Die Änderung wird schließlich durch den Vater eingeleitet, der ein anderes Spiel vorschlägt. Er nimmt die Intention des Jungen auf. Zunächst bestimmt der Vater

das Geschehen, in dem er ein Spiel vorschlägt, was der Junge nicht kennt. Er erklärt das Spiel und gibt dem Jungen Ratschläge. Der Vater spielt sich selber die Macht zu, da er das Spiel kennt und leiten kann. Für den Jungen besteht zunächst lediglich die Möglichkeit des Folgens und Mitspielens. Hierbei ist zu erkennen, dass sich bei ihm im Verlauf der Sequenz eine höhere Anspannung aufbaut, möglicherweise als Reaktion auf die fehlenden Möglichkeiten selber bestimmen zu können.

Der Vater jedoch gibt danach die Spielleitung an seinem Sohn ab, in dem dieser seine neuen Ideen in das neue Spiel mit einbringen kann und diese auch beim Vater durchsetzt. Wobei die Fragen des Vaters dem Jungen dabei unterstützen, die „neuen Spielregeln“ zu strukturieren.

Im Laufe dieser Sequenz gibt es Änderungen in der Spielleitung. Es wird ausgehandelt beziehungsweise gewechselt wer die Regeln bestimmen darf. Der Vater geht zunächst nicht darauf ein, doch der Sohn greift diese Intention später erneut auf und der Vater überlässt seinem Sohn die Leitung. Dies geschieht allerdings mit Äußerungen von Kritik. Diese verweisen auf die Skepsis des Vaters, ob das Spiel auch so funktionieren kann. Somit handelt es sich in dieser Szene, um die Frage, wer das Spiel führen darf. Der Vater erkennt scheinbar nicht, dass es seinem Sohn eigentlich um die Führung und das Bestimmen der Situation geht. Offenbar liegt darauf sein Augenmerk.

## **7 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse, unter der zu Beginn formulierten Forschungsfrage, diskutiert werden:

*Wie geht eine Mutter auf ihren Sohn oder auf ihre Tochter ein oder wie verhält sich ein Vater in Bezug auf seine Tochter beziehungsweise seinem Sohn. Gibt es bei diesen Interaktionen Unterschiede und wenn ja worin sind diese zu erkennen?*

Zunächst soll auf die erkannten Gemeinsamkeiten eingegangen werden, um anschließend Unterschiede oder Differenzierungen besser aufzeigen zu können. Bei dem Diskutieren der Ergebnisse fließen die Erkenntnisse aus der Theoriefolie<sup>17</sup> ebenfalls mit ein.

---

<sup>17</sup> Aus diesem Grunde gibt es keine Quellenverweise zu der vorab entwickelten Theoriefolie. Die Erkenntnisse aus den Kapitel 5.1 und 5.2 können auf den Seiten 15 bis 23 nachgelesen werden.

## 7.1 Gemeinsamkeiten in den Interaktionen zwischen den Eltern und ihren Kindern

In allen Videosequenzen, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht worden sind, ging es immer vordergründig darum, wer die Initiative in den Wechselbeziehungen übernimmt und wer das Geschehen gestaltet. Zudem ist es diese Thematik, die in allen Videosequenzen die Interaktionen beeinflusst. In der Videosequenz „Kartenzählen“ übernimmt der Junge die Leitung, die Mutter folgt ihm und überlässt ihm das Führen der Situation. Bei der Analyse der Sequenz „Schachspielen“ wechselt die Führung zwischen dem Vater und dem Sohn. In dem Beispiel „Handwerk“ war es vor allem der Vater, der die Szenerie bestimmt und diese strukturiert. Die Kinder folgen seinen Anweisungen und reagieren auf ihn.

Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich aus der Analyse herausstellt, ist die Bedeutung von Emotionen. Alle Interaktionen wurden von diesen begleitet. Sie beeinflussten die Interaktionen wesentlich. In allen Sequenzen wird sehr wohl deutlich, dass negative Emotionen die Interaktionen „lahmen“, unterbrechen oder zu einem Ende führen. In der Videosequenz „Friseurspiel“ wird das Spiel kurzzeitig unterbrochen, da Tochter 1 Angst hat, ihre Mutter nicht mehr frisieren zu können, da Tochter 2 ebenfalls frisieren möchte. Durch eine gemeinsame Lösung, kann die Interaktion fortgesetzt werden. In der Szene „Handwerk“ kann Tochter 1 nicht mehr an dem Geschehen teilnehmen, da sie traurig ist, nicht mehr weiter Sägen zu können. Es ist für sie nicht möglich das Ersatzangebot des Vaters anzunehmen.

Dagegen scheinen positive Emotionen die Interaktionsdynamik zwischen den Eltern und ihren Kindern zu beleben. Die Eltern versuchen stets auf das Verhalten ihrer Kinder zu reagieren beziehungsweise die Interaktion aufrecht zu erhalten. Dies wird vor allem unterschiedlich, wie etwa durch verbale Motivationen oder nonverbalen Ausdrücken, wie einem Lächeln, deutlich. Auch durch bildlich sprachliche Aussagen werden Emotionen ausgedrückt. Dies ist bei folgenden Äußerungen der Fall:

- „hm mh wie Pippi Langstrumpf?“ (Mutter in der Sequenz *Friseurspiel*, S. 27).
- ➔ Die Mutter spricht hier einen bildlichen Vergleich an, der die Kinder positiv berühren beziehungsweise bei den Kindern mit angenehmen Gedanken verknüpft werden könnte.

Auch der Vater im Beispiel „Handwerk“ nutzt diese bildlichen Ausdrücke, um positive emotionale Gefühle bei den Kindern auszulösen.

- „Su:per los (1) beiß ihn doch ab! (lacht)“ (Vater in der Sequenz „Handwerk“, S. 33).

- ➔ In dieser Aussage steckt eine Motivation, die der Vater weiter mit einer bildlichen Beschreibung fortsetzt. Damit überträgt er seiner Tochter positive Emotionen für das Gelingen der Aktion. Mit dem „*beiß ihn doch ab*“, macht er sich auf humorvolle Art und Weise lustig über das Absägen des Brettes. Er lockert die Situation und nimmt der sägenden Tochter die Spannung.

Eine weitere Motivation wird im folgenden Ausschnitt deutlich.

- „*unglaublich Klaus*“ (Mutter in der Sequenz „*Kartenzählen*“, S. 42).
- ➔ Mit dieser Aussage zeigt die Mutter ihrem Sohn, wie stolz sie auf ihn ist und dass er sie überrascht hat mit seiner Leistung. In der folgenden Mitteilung drückt sie ihrem Sohn gegenüber ebenfalls positive Emotionen aus, die direkt an den Sohn gerichtet sind. Es könnte als Lob interpretiert werden.

Das nachfolgende Beispiel macht ebenfalls verbal ausgedrückte Emotionen deutlich:

- „*JA Jetzt bist du durch*“ (Vater in der Sequenz „*Schachspielen*“, S. 47).
- ➔ Der Vater zeigt seinem Sohn, dass er es geschafft und gewonnen hat. Er verbalisiert den Erfolg seines Sohnes und überträgt somit ebenfalls positive Emotionen, wie Freude und Stolz auf diesen.

Nach den Gemeinsamkeiten aus den verschiedenen Szenen, werden im folgenden Abschnitt dieser Arbeit Differenzen in den Interaktionen zwischen den Eltern und ihren Kindern aufgezeigt.

## 7.2 Unterschiede in den Interaktionen zwischen den Eltern und ihren Kindern

In diesem Abschnitt der Analyse werden zunächst die beiden Sequenzen einer Familie miteinander verglichen, um Unterschiede innerhalb der Familien zu erkennen. Anschließend werden im Umgang zwischen Mutter- Sohn/ Mutter-Tochter sowie Vater-Sohn/ Vater –Tochter Differenzierungen aufgezeigt. Abschließend werden die erkannten Unterschiede für die Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfrage verwendet.



## 7.2.1 Differenzierungen innerhalb der Familien

### 7.2.1.1 Familie 1 („Friseurspiel“: Mutter mit ihren 2 Töchtern & „Handwerk“: Vater mit seinen 2 Töchtern):

Bei der Betrachtung dieser beiden Videoaufnahmen ist deutlich geworden, dass die Mutter die Handlungsmacht komplett den beiden Töchtern überlassen hat und keinerlei aktive Impulse zur Veränderung in der Interaktion gegeben hat. Sie mischt sich auch nicht ein, als beide Mädchen kurzzeitig darum streiten, ob beide oder nur einer frisieren darf. Die Mutter gibt hier nur ein positives Feedback über deren selbstständige Einigung („*Teilt ihr euch meine Haare auf?*“). Im Verlauf dieser Sequenz konzentriert sich die Mutter auf die Fragen der Kinder einzugehen, vermittelt ihnen gleichzeitig Vertrauen und ein positives Gefühl in verbaler und in nonverbaler Art und Weise. Zusammengefasst spielt sie das Spiel der Kinder mit und lässt sich selbst völlig auf dieses ein. Ihre Emotionen sind vordergründig positiv und der nonverbale Ausdruck, vor allem in Form von Lachen und einer freundlichen Stimme, überwiegt insbesondere.

Der Vater handelt in der aufgenommenen Interaktion aktiver und dominanter. Es ist anzunehmen, dass sein Augenmerk, während der Interaktion für Sicherheit zu sorgen, ihn dazu bewegt, das Geschehen mehr zu beeinflussen. Dies lässt es ihm möglicherweise nicht zu, sich komplett aus der aktiven Rolle zurückzunehmen, wie es die Mutter zeigt. Er lenkt die Situation, was auch in seiner Sprache und Gestik deutlich wird. Aufgrund seiner aktiveren Rolle jedoch, weist er den Mädchen scheinbar automatisch in eine passivere Rolle zu. Solange die jeweilige Tochter sägt, scheint diese zufrieden. Allerdings geht der Vater nicht positiv auf die jeweilige Tochter ein, die nicht sägt. Er erkennt ihre Passivität und die damit verbundene Unzufriedenheit womöglich nicht. Eventuell hätte er in seiner aktiven Rolle vorschlagen können, was die Tochter machen könnte, wenn sie nicht mit der Säge beschäftigt ist oder die Kinder aushandeln lassen, wer und wie lange jeder sägen kann. Zudem geht die Mutter mit einem Feedback auf den Konflikt der beiden Mädchen ein. Der Vater jedoch reagiert weniger auf die negative Stimmung von Tochter 1, sondern scheint seinen Blickwinkel nur auf den Ablauf der Situation gerichtet zu haben. Er scheint dadurch bei Tochter 1 mehr Druck aufzubauen und sie auszuschließen. Die Aussage: „*Ne dann kann Tochter 2 auch das alleine festnageln wenn Tochter 1 keine Lust mehr hat kann sie auch eine Pause machen (kommt jetzt wieder ins Bild) oder willst mit helfen?*“, zeigt die Fokussierung auf den Ablauf der Situation beziehungsweise die Szenerie fortzuführen. Jedoch spricht er Tochter 1 nicht direkt an und geht nicht auf ihre emotionale Gefühlslage ein.

Somit deutet sich hier ein unterschiedliches Verhalten an, mit Konfliktsituationen umzugehen.

Aus der Perspektive von Collins Theorie, ermöglicht die Mutter den Kindern Status und Macht, da sie sich zum einen voll und ganz dem Spiel der Kinder widmet und ihnen die Rolle der Gestalter zukommen lässt. Der Vater, in dieser Sequenz, ermöglicht zwar dem Kind, welches aktiv sägt das Gefühl von Status, allerdings behält er die Macht des Geschehens. Er verfügt über die Erfahrung die Situation zu kontrollieren und zu beherrschen. Die Tochter, die nicht sägt, bekommt keinen Status und nach Collins keine emotionale Energie. Sie wird indirekt im Verlauf der Sequenz zunehmend aus dem Geschehen ausgeschlossen.

Scheffs Theorie von Scham und Stolz, könnte hier aufzeigen, dass die Kinder in der Interaktion mit ihrer Mutter sich gegenseitig positive Signale gegeben haben und Stolz bei der Mutter und bei den Kindern ausgelöst habe. Tochter 1 hat in der beobachtenden Sequenz mit dem Vater, als sie nicht mehr sägen durfte, Scham empfunden. Sie erhält vom Vater verbale und nonverbale Signale, die, so scheint es, zu einer Ausschließung des Geschehens führen.

#### 7.2.1.2 Familie 2 („Kartenzählen“: Mutter mit ihrem Sohn & „Schachspielen“: Vater mit seinem Sohn)

Der prägnanteste Unterschied zwischen den beiden Videosequenzen der auffällt ist, dass der Sohn beim Agieren mit seiner Mutter von Beginn an die führende Rolle übernimmt und mit seiner Mutter diese immer wieder erneut aushandelt. Außerdem widerspricht der Junge der Mutter offener. Beim Vater schlägt der erste Versuch des Widersprechens fehl, da der Junge es nicht schafft verbal seine Idee zu beschreiben. Der Vater geht nicht direkt auf den Versuch des Jungen, eine Idee zu äußern, ein. Ein weiterer Unterschied besteht darin, wie Vater und Mutter mit „Fehlern“ des Jungen umgehen. Die Mutter lässt ihm Zeit und geht eher nonverbal, wie etwa mit einem Lächeln, darauf ein und bietet ihm im Verlauf der Sequenz mehr „Unterstützungsangebote“ an. Der Vater wiederum geht in dem Spiel mit seinem Sohn direkt auf seine Fehler ein, äußert sich sprachlich dazu und nutzt im Vergleich zu der Sequenz mit der Mutter mehr verbale Äußerungen.

Ein weiterer Aspekt der differenziert werden kann, sind die emotionalen Äußerungen. Die Mutter hatte in der Interaktion mit ihrem Sohn zwei starke verbale positiv emotionale Äußerungen. In den Äußerungen der Mutter ist eine erhöhte Motivation zu erkennen, dem Sohn mehr Selbstvertrauen oder Stolz zu vermitteln.

In diesen beiden Sequenzen sind ebenfalls Berührungspunkte mit der Theoriefolie zu finden. In beiden Aufnahmen wird ausgehandelt, wer die Macht, also die Handlungsführung übernimmt. Der Status, wie Collins sagt, der dem Jungen entgegengebracht wird, ist in beiden

Sequenzen hoch. Der Sohn spielt jeweils mit der Macht. Damit ist gemeint, dass er selbst austestet, wie es ist ein Spiel beziehungsweise eine Interaktion zu bestimmen und zu führen.

## 7.2.2 Differenzierungen zwischen den Familien

### 7.2.2.1 Sequenzvergleich zwischen Vater- Sohn und Vater- Tochter

Ein Wesensmerkmal, das bei den Sequenzen in den Interaktionen zwischen Vater und Kind im Mittelpunkt steht, ist das der Dominanz. Diese ist bei beiden Interaktionen unterschiedlich ausgeprägt. In der Videosequenz „Schachspielen“ ist der Vater aktiv und führt die Szene. Der Sohn kann sich jedoch ebenfalls einbringen und aktiv werden. Der Vater lässt dem Jungen Spielräume für eigene Impulse. Bei der Analyse der Sequenz „Handwerk“ ist die führende Stellung des Vaters in der Interaktion mit seinen Töchtern deutlich statischer. Die Töchter haben scheinbar keine Möglichkeiten sich selbst aktiv einzubringen, da der Vater ihnen alles zeigt und die nächsten Schritte erläutert. Zudem kann der Vater seine Aufmerksamkeit immer nur der Tochter entgegenbringen, die mit ihm zusammen aktiv sägt. Des Weiteren haben die Kinder einen sehr geringen Sprechanteil in der Situation, was wiederum auf eine passivere Rolle hinweist.

Eine weitere mögliche Differenzierung könnte in dem Eingehen auf die Kinder gesehen werden. In der Vater- Sohn Szene geht der Vater auf den Sohn ein und versucht mit ihm die Interaktion zu gestalten. In der Videosequenz „Handwerk“ schafft es der Vater nicht seine Tochter (Tochter 2) zu erreichen und sie in die Interaktion und Aktion mit einzubeziehen. Er setzt sie womöglich eher mit der Aussage: *„Ne dann kann Tochter 2 auch das alleine festnageln wenn Tochter 1 keine Lust mehr hat kann sie auch eine Pause machen oder willst mit helfen?“* unter Druck und dies fördert sichtlich die Abgrenzung aus der Situation.

Ein weiterer auffälliger Unterschied ist die Körpernähe beziehungsweise die Distanz. Bei der Vater-Sohn Interaktion gibt es eine größere körperliche Entfernung als bei der Szene mit den Töchtern. Beim Sägen sind sich Vater und Tochter körperlich sehr nahe. Die weniger aktive Tochter hält einen größeren Abstand zum Geschehen.

### 7.2.2.2 Sequenzvergleich zwischen Mutter- Sohn und Mutter- Tochter

Auffällig in den beiden Interaktionssequenzen mit den Müttern ist die Zurücknahme der eigenen Person durch diese. Beide Mütter haben sich in dem Geschehen untergeordnet und den Kindern die „führende Rolle“ übergeben. Wobei in der Sequenz „Kartenzählen“ die

Mutter immer dann aktive Akzente setzt, wenn sie den Eindruck hat, ihr Sohn zählt „falsch“ beziehungsweise das Thema „Zählen“ in den Hintergrund geraten könnte. Die Untersuchung der Szenerie „Friseurspiel“ ergab, dass die Mutter sich uneingeschränkt auf das Spiel der Kinder einlässt. Allerdings ist zu beachten, dass die Mutter den Gegenstand des Spiels darstellt. Somit hat die Mutter der Töchter keine Intentionen in dem Spiel im Gegensatz zu der Mutter beim Kartenspielen mit ihrem Sohn.

Schlussfolgernd ist festzuhalten, dass die Mutter bei dem Kartenspiel mit ihrem Sohn unter anderem auch eine Kontrollfunktion ausübt. Die Mutter in der Friseurszene vertraut ihren Töchtern Aushandlungsprozesse und Lösungsstrategien zu, selbst als diese untereinander einen Konflikt haben.

### 7.3 Abschlussbetrachtung der Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage

Durch die Analyse können folgende Unterschiede, in Bezug auf meine untersuchten Fälle, in Hinblick auf die Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern, festgehalten werden. Der erste Unterschied besteht darin, dass die Mütter, im Gegensatz zu den Vätern, weniger Dominanz in den Interaktionen ausstrahlen beziehungsweise einfordern. Zudem trauen diese den Kindern mehr zu „Probleme“ selber lösen zu können. Die Väter sprechen vermehrt die Fehler oder Problematiken der Kinder an, als die Mütter. Diese lassen ihren Kindern mehr Zeit, die Fehler oder Konflikte zu lösen, geben eher nonverbale Signale, wie ein intensiver Blickkontakt, ein Lächeln oder eine freundlichere Gesichtsmimik. Die Väter sprechen direkt die Fehler an beziehungsweise korrigierten ihre Kinder mehrmals. Zudem sind die Väter in den Sequenzen sprachlich aktiver als die Mütter, was wiederum im Zusammenhang mit ihrer aktiveren Rolle in den Interaktionen stehen könnte.

Geschlechtsspezifische Erkenntnisse in Bezug auf die Kinder, können nur thesehaft oder tendenziell genannt werden, da es mehr untersuchte Szenen bräuchte, um aussagekräftige Schlussfolgerungen zu treffen. So ist in den untersuchten Sequenzen zu erkennen, dass die Mädchen von ihrem Vater sehr stark kontrolliert werden und wenig Freiraum haben selber Entscheidungen zu treffen, als der Junge in der Interaktion mit seinem Vater. Dieser kann seine Ideen gegenüber seinem Vater durchsetzen. Allerdings erhält er von diesem weniger emotionale Unterstützung, wie die Töchter von ihrem Vater. In Bezug auf die Mütter sind kaum Differenzen zu erkennen. Ein Unterschied ist jedoch, dass der Junge mehr Kontrolle von seiner Mutter erfährt, als die Mädchen.

Übergreifende Ergebnisse, die in allen Sequenzen zu erkennen sind, wären die immer präsenten emotionalen Stimmungen, die alle Interaktionen beeinflussen. Positive Emotionen, wie etwa die Kinder zu ermutigen, Lob, Späße oder positive nonverbale Signale, wie das Lächeln, führen in allen untersuchten Szenen zu einer besseren Dynamik. Negative Emotionen dagegen führen in allen Videosequenzen zu Interferenzen oder gar zu einer Beendigung oder Ausschluss der Interaktion.

Zudem können in dieser Arbeit Parallelen zu den Theorien der Theoriefolie aufgezeigt werden. In den Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern werden auch die Aspekte deutlich, die Collins in seinen Arbeiten zu Status- und Machtritualen erläutert. Dies wird vor allem in der „Handwerk“-Sequenz deutlich. Die Tochter, die mit dem Vater sägt, erhält viel Aufmerksamkeit und damit Status. Die andere Tochter jedoch, die nicht sägt und beobachtet, erhält weniger direkte Aufmerksamkeit in der Interaktion und damit weniger Status. Sie geht mit wenig Selbstvertrauen aus der Situation raus und kann sich nicht auf eine neue Aufgabe einlassen. Die Tochter, die allerdings bis zum Schluss sägen kann, lässt sich darauf ein und geht gestärkt aus der Situation.

Ebenso können Scheffs Überlegungen zu Scham und Stolz im Zusammenhang mit dieser Sequenz belegt werden. Tochter 1, die nicht mehr aktiv in die Interaktion eingebunden ist, wird scheinbar ausgegrenzt und dadurch womöglich beschämt. Tochter 2 wiederum kann sich mit ihrem Vater freuen, weil sie zusammen das Holzbrett absägen und geht damit mit einem positiven Gefühl - mit Stolz - erfolgreich aus dem Interaktionsgeschehen heraus.

Retrospektiv betrachtet, habe ich einen Einblick in die Familien erhalten und Unterschiede in den Interaktionen der Eltern mit ihren Kindern aufgezeigt. Jedoch geben meine Ergebnisse keinen eindeutigen Aufschluss über die Frage, ob und wie sich geschlechtsspezifische Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern gestalten. Meine analysierten Sequenzen lassen nur eine Falltypik zu und lassen auf keine allgemeinen Strukturen, hinsichtlich der Forschungsfrage, hinweisen. Sie können nur Tendenzen darstellen. Es sind Unterschiede zu erkennen, jedoch sind diese noch zu fallspezifisch.

Warum die von mir eingangs gestellte Forschungsfrage nicht mit den von mir produzierten Ergebnissen umfassend beantwortet werden kann, soll im nächsten Kapitel reflexiv diskutiert werden.

## 8 Reflexion des methodischen Vorgehens und der Analyse

Die eingangs gestellte Forschungsfrage konnte nicht erschöpfend beantwortet werden, da möglicherweise bestimmte Aspekte unterschätzt worden sind.

Eine denkbare Erklärung liegt, meiner Auffassung nach darin, sich dieser Thematik allein gewidmet zu haben. Die Analyse konnte, aus Datenschutzgründen, nicht mit anderen zusammen besprochen werden. Damit, so ist anzunehmen, fehlen mir andere Perspektiven in der Analyse.

Zudem könnte die Methode nicht ausreichend oder passend genug gewesen sein. Heinze und Klusemann stellen sich kritisch der Tatsache, dass die Analyse und die Art der Ergebnisse von der Wahl der Verfahrensweise oder von Theorien abhängig sind (vgl. Heinze/ Klusemann 1980, S. 106).

Aus meiner Perspektive liegt die nicht eindeutige Beantwortung der Forschungsfrage vor allem in der geringen Anzahl der untersuchten Familien und der ausgewerteten Videosequenzen. Die in dieser Arbeit analysierten vier Sequenzen erlauben nur eine überwiegend falltypische Erklärung und lassen keine repräsentativen und allgemeingültigen Aussagen zu.

Wagner geht in seinem Buch „Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts“ auf diesen Aspekt ein. Dem Autor nach, müssten für die Beantwortung einer vielschichtigen Fragestellung im Durchschnitt zehn bis zwölf Einzelsituationen rekonstruiert werden. Des Weiteren empfiehlt er eine gezielte Suche nach weiteren Fällen, die einen Kontrast zu dem ersten Fall oder zu anderen schon analysierten Fällen bilden (vgl. Wagner 2001, S. 98).

Dieser Empfehlung konnte ich aus zeitlichen Rahmenbedingungen nicht folgen.

Zudem spricht Wagner sich, im hermeneutischen Sinne, für eine Einzelfallanalyse aus, was jedoch nicht bedeutet Generalisierungen auszuschließen, sondern über die Einzelfallanalyse allgemeingültige Aussagen zu erlangen (vgl. Wagner 2001, S. 97).

Somit ist die Vorgehensweise, meiner Ansicht nach, in dieser Arbeit logisch strukturiert gewesen. Die Problematik liegt jedoch in der Anzahl und der Kontrastierung der Fälle. Diese wurden, wie zu Beginn der Arbeit erläutert, aufgrund von begrenzter Zeit vernachlässigt.

Anselm L. Strauss erklärt in seinem verfassten Werk „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“ das „Theoretical Sampling“ in der Grounded Theory. Beim analytischen Vorgehen der Datenerhebung wird überlegt, was und wer untersucht werden soll. Dabei spielen folgende Fragestellungen eine Rolle: Welche Untersuchungsgegenstände können die Forschungsfrage bereichern? Wie können die Kategorien gesättigt werden? Wie können Daten gewonnen werden, die womöglich die offenen Fragen beantworten? Strauss erläutert

abschließend, dass der Prozess der Theorieerarbeitung wesentlich die Datenerhebung leitet und beeinflusst (vgl. Strauss 1998, S.70-71). Vielleicht würde eine gezielte Vorgehensweise, wie die bei dem „Theoretical Sampling“, sofern die zeitlichen Rahmenbedingungen gegeben wären, die Kontrastierung der Fälle unterstützen.

Meiner Ansicht nach, hätte diese Arbeitsweise den Vorteil über mehr vergleichbare Sequenzen zu verfügen und es ergebe sich daraus die Möglichkeit laufende Fragen im Analyseprozess zu beantworten.

Schlussfolgernd wäre eine weiterführende Bearbeitung der Fragestellung notwendig, die vor allem über eine gezielte vermehrte Anreicherung von Videosequenzen erfolgt.

Wagner erklärt in Bezug auf Oevermann, Verallgemeinerungen würden sich erst entwickeln, wenn Fallreihen analysiert worden sind, die auf gleicher Ebene liegen (vgl. Wagner 2001, S. 114). Weiter erklärt er:

„Jede rekonstruierte konkrete Fallstruktur verweist auf übergeordnete Fallstrukturen. Sind verschiedene Fallstrukturen die auf gleicher Ebene liegen, rekonstruiert, so lassen sich Strukturgeneralisierungen auf höher aggregierter Fallstrukturen vornehmen“ (Wagner 2001, S. 114).

Dies war in dieser Arbeit nicht der Fall. Die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse verweisen auf Thesen hin, die Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Interaktion aufzeigen. Mit einer umfassenderen und längeren Beschäftigung dieser Thematik, könnten sicherlich umfangreichere Schlüsse gezogen werden, als es in dieser Master-Thesis der Fall ist.

## **9 Schlusswort**

Das Ziel dieser vorliegenden Masterthesis ist es gewesen, geschlechtsspezifische Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern zu beobachten und dabei herauszufinden, ob Unterschiede zu erkennen sind, wie eine Mutter mit ihrer Tochter beziehungsweise mit ihrem Sohn umgeht oder wie sich ein Vater zu seiner Tochter oder zu seinem Sohn verhält.

Zunächst wurde auf Forschungen mit ähnlichen Fragestellungen eingegangen, um die Thematik in den Forschungskontext einordnen zu können und abgrenzend eigene Überlegungen zum geplanten Vorgehen, wie etwa den Prozess von Interaktionen zu untersuchen oder Beobachtungen in dem gewohnten Umfeld der Familien durchzuführen, dazustellen.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde die Kamera als Zugangsinstrument ausgewählt, da damit verbale und nonverbale Aspekte in der Analyse berücksichtigt und dadurch Interaktionsprozesse besser verstanden werden könnten.

Im Folgenden ist auf den Prozess der Videographie und auf die Zusammenarbeit mit den Familien eingegangen worden. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass sich die Suche nach geeigneten Familien als schwierig erwies. Schließlich wurden zwei Familien gefunden, die in ihrer Konstellation es ermöglichten, geschlechtsspezifische Interaktionen zu beobachten und zu untersuchen. Beide Familien setzten sich jeweils aus den Personen der Mutter, des Vaters und jeweils zwei Kindern zusammen. Es konnten in der einen Familie Interaktionen zwischen Töchtern und ihren Eltern gefilmt werden und in der anderen sind Interaktionen zwischen Eltern und ihren Söhnen dokumentiert worden. Da der Altersunterschied vom Neunmonate alten Sohn zu groß zu den anderen Kindern war, wurde dieser in den Auswertungen nicht berücksichtigt. Des Weiteren stellte sich heraus, dass eine Begleitung über einen längeren Zeitraum die Fremdbeeinflussung durch die Kamera und dem Beobachter selbst gering war und die Kinder sich sehr schnell an die Situation gewöhnen konnten. Das Filmen in den Familien war nicht strukturiert, um keine gestellten Sequenzen zu dokumentieren und damit keinen zusätzlichen Druck bei den Familien aufzubauen. Allerdings konnte, aufgrund des vielen Datenmaterials, bei der Wahl der zu analysierenden Sequenzen systematischer vorgegangen werden. Es sind vier Videosequenzen, jeweils zwei Sequenzen aus einer Familie, untersucht worden. Hierfür ist für jede Sequenz ein Beobachtungsprotokoll erstellt worden, welches nonverbale und verbale Beobachtungen festhalten sollte.

Mit der sozialwissenschaftlichen Paraphrase sind die schriftlich festgehaltenen Daten anschließend untersucht worden. Die zuvor entwickelte Theoriefolie „Emotionen in Interaktionen“ konnte eine wesentliche Rolle der Emotionen in Interaktionen aufzeigen. Beispielsweise können nach Scheff, Schamgefühle Interaktionsgeschehen beenden und nachhaltige negative Folgen haben. Interaktionen in denen positive Emotionen, wie etwa Stolz, sehr ausgeprägt sind, stärken die Beteiligten in ihrem Handeln. Des Weiteren konnte mit Hilfe von Collins Überlegungen zu „Macht und Statusritualen“ herausgestellt werden, dass in zwischenmenschlichen Geschehen immer die Aspekte „Macht“ und „Status“ eine wesentliche Rolle spielen. Diese und andere Erkenntnisse aus der Theoriefolie sind in die Analyse miteinbezogen worden und sollten dabei helfen, die eingangs gestellte Forschungsfrage zu beantworten. Diese sollte über die Einzelfallanalyse erfolgen. Zunächst sind alle vier Sequenzen einzeln untersucht worden, um anschließend zu jeder Sequenz eine Kernaussage zu formulieren. Diese vier individuellen Kernaussagen wurden darauffolgend



miteinander verglichen. Zunächst wurden Differenzierungen innerhalb der Familien dargestellt.

Bei Familie 1 konnten zwei Aspekte herauskristallisiert werden. Zum einen konnte dargestellt werden, dass die Mutter ihren Töchtern mehr Handlungsmacht in der Situation überlässt, als der Vater in seiner Situation. Zum anderen konnte eine unterschiedliche Wahrnehmung und Handhabung mit Konflikten erfasst werden. Die Mutter überlässt den Kindern die Lösung und gibt ein positives Feedback. Der Vater wiederum erkennt die Problematik nicht, sondern übernimmt erneut die Handlungsmacht und geht weiter auf den Ablauf der Situation ein.

Bei der Familie 2 konnte ebenfalls beim Punkt „Handlungsmacht“ eine Differenzierung vorgenommen werden. In diesen beiden Sequenzen stellte sich heraus, dass der Sohn bei der Mutter mehr mit seiner Handlungsmacht spielt und diese mehr nutzt als beim Vater. Weiterhin konnte beim Vergleich dieser beiden Sequenzen der unterschiedliche Umgang mit ihrem Sohn, wenn dieser Fehler macht oder Unsicherheiten zeigt, dargelegt werden. Die Mutter drückt mehr mit nonverbalen Mitteln aus, dass der Sohn einen Fehler macht, der Vater spricht diese jedoch eher direkt an.

Anschließend sind Unterschiede zwischen den Familien diskutiert worden. Bei den Müttern offenbarte sich zunächst die Gemeinsamkeit, mehr den Kindern das Handlungsgeschehen zu überlassen. Jedoch konnte dargelegt werden, dass die Mutter bei ihrem Sohn mehr Kontrolle ausübte, als die andere Mutter bei ihren Töchtern. Beim Vergleichen der beiden Väter-Sequenzen kristallisierte sich der gemeinsame Aspekt der Dominanz heraus. Jedoch ließ die Dominanz des Vaters bei den Töchtern kaum Spielraum für deren Handlungsmöglichkeiten. Beim Schachspielen konnte der Sohn am Ende seine Ideen einbringen und Handlungsmacht übernehmen.

Werden diese Ergebnisse zusammengefasst, könnten folgende Thesen für die Beantwortung der Forschungsfrage genannt werden:

- Väter scheinen dominanter in Interaktionen mit ihren Kindern zu sein und sprechen Fehler direkter an.
- Mütter überlassen ihren Kindern mehr Handlungsmacht und vertrauen eher auf die Lösungskompetenz ihrer Kinder.
- Jungen scheinen bei Vätern mehr Freiraum für aktive Handlungen zu erhalten als Mädchen.
- Mütter scheinen mehr Kontrolle bei ihren Söhnen auszuüben, als bei ihren Töchtern.

Eine weitere Erkenntnis, die in dieser Arbeit herausgearbeitet werden konnte ist, dass die Theorien von Collins, Scheff und Klusemann in den Sequenzen wiederzuerkennen sind.

Macht und Status konnten in jeder der vier Sequenzen erkannt werden und beeinflussten die Situationen. Zudem konnten Scheffs Theorie von Scham und Stolz sowie Klusemanns Überlegungen besonders in der „Handwerk-Szene“ dargestellt werden. Aufgrund der negativen Emotionen, wie zum Beispiel Scham, werden Interaktionen behindert oder gar beendet. Positive Emotionen, wie etwa Stolz, beleben die Interaktionen.

Jedoch ergab die abschließende kritische Bewertung, dass es mehr untersuchte Fallanalysen braucht, um eingehende und vor allem allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Hier liegt die Chance für andere Forschungen anzuknüpfen. Damit aussagekräftige Ergebnisse produziert werden können, muss die Datengewinnung gezielter unternommen werden. Hierfür würde sich möglicherweise das methodische „Theoretical Sampling“ eignen. Dies ist ein analytisches Vorgehen in der Datenerhebung bei dem gründlich überlegt wird, was und wer untersucht werden soll. Bezogen auf die hier behandelte Thematik müssten differenzierte Familieninteraktionen dokumentiert sowie Beobachtungen in verschiedenen Familien durchgeführt werden. In einer Langzeitstudie könnten mehrere Familien begleitet und vermehrt unterschiedliche Sequenzen untersucht werden. Dadurch würde die Möglichkeit bestehen zum einen für meine Forschungsfrage weitere Antworten zu finden und zum anderen möglicherweise Interaktionsrituale in Familien näher beleuchten zu können und dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu erforschen.

Ich bin der Auffassung, wenn sich mit Familienstrukturen auseinandergesetzt werden soll und diese zu verstehen sein sollen, müssen Interaktionsprozesse in Familien beobachtet werden. In dieser Arbeit konnte ein kleiner Einblick in die geschlechtsspezifischen Interaktionsstrukturen in Familien aufgezeigt werden und Differenzen in dem Verhalten von Mutter-Kind und Vater-Kind-Interaktionen ausgemacht werden. Sicherlich könnten größere Forschungsprojekte, die über mehr personelle Ressourcen und einen größeren Zeitrahmen verfügen, sich tiefergehend mit der hier behandelten Thematik auseinandersetzen. Damit würden vermutlich weitere interessante Erkenntnisse gewonnen werden, die vor allem einen allgemeingültigeren Aussagecharakter hätten.

Möglicherweise können die, in dieser Abschlussarbeit, gewonnenen Ergebnisse und Anregungen in dem Langzeitprojekt **„Gendersensible individuelle Förderung von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen des Landes MV“** Verwendung finden und neue Akzente setzen.

## 10 Quellenverzeichnis

- Argyle, Michael: Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. 8. Aufl. Paderborn, 2002.
- Bischof- Köhler: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 3. Aufl. Stuttgart, 2006.
- Dinkelaker, Jörg/ Herrle, Matthias: Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einleitung. Wiesbaden, 2009.
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg 1995.
- Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main [u.a.], 1994.
- Hackney, Harold/ Cormier, L. Sherylin: Beratungsstrategien, Beratungsziele. 3. Aufl. München [u.a.], 1993.
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich- männlich? Bd. 1: Alltag und Biografie von Mädchen. Opladen, 1984.
- Heinze, Thomas/ Klusemann, Hans-Werner: Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In: Heinze, Thomas/ Klusemann, Hans-Werner/ Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980, S. 97- 152.
- Kemper, D. Theodore: Status, Power and Ritual Interaction. A Relational Reading of Durkheim, Goffman and Collins. Burlington, 2011.
- Klusemann, Hans- Werner: Vorbereitende Überlegungen zu einer mikrosoziologischen Theorie des Lernens. In: Jäger, Wieland/ Schützeichel, Rainer (Hrsg.)Universität und Lebenswelt, Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden 2008, S. 194- 217.

- Knoblauch, Hubert/ Schnettler, Bernt: Videographie. Erhebung und Analyse qualitativer Videodaten. In: Buber, Renate/ Holzmüller, Hartmut (Hrsg.): Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden – Analysen . Wiesbaden 2007, S. 583-599.
- König, Anke: Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden 2009.
- Kulbe, Annette: Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. 2. Aufl. Stuttgart 2009.
- Reinhold, Gerd (Hrsg.): Soziologie- Lexikon. 4. Aufl., München [u.a.],2000.
- Rothermund, Klaus/ Eder, Andreas: Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion, Wiesbaden, 2011.
- Rössel, Jörg: Konflikttheorie und Interaktionsrituale, zu Randall Collins Mikrofundierung der Konflikttheorie. In: Zeitschrift für Soziologie , Jg. 28. Heft 1; Februar 1999.
- Scheff, Thomas J./ Retzinger, Suzanne M.: Emotions and Violence. Shame and rage in destructive conflicts. New York [u.a.], 2001.
- Schmidt-Denter, Ulrich: Soziale Entwicklung: ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. 3. Aufl. Weinheim, 1996.
- Schüle, Johann August: Mikrosoziologie. Ein interaktionsanalytischer Zugang. Opladen, 1983.
- Seipelt, Christian: Zur Bedeutung von Emotionen als Gegenstand der Soziologie. In: Klika, Dorle/ Schubert, Volker: Bildung und Gefühl. Baltmannsweiler, 2004.
- Steinert, Erika: Methodologien qualitativer und quantitativer Verfahren. In: Steinert, Erika/ Thiele Gisela (Hrsg.): Sozialforschung für Studium und Praxis. Einführung in die qualitativen und qualitativen Methoden. Frankfurt am Main 2008, S. 35-46.
- Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München 1998.

Tervooren, Anja: Körper, Inszenierung und Geschlecht Judith Butlers Konzept der Performativität.  
In: Wulf, Christoph/ Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen.  
Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim u.a.  
2001, S. 157-180.

URL1: [http://universal\\_lexikon.deacademic.com/364241/intrapersonal](http://universal_lexikon.deacademic.com/364241/intrapersonal) [Stand: 30.08.2012].

URL2: [http://universal\\_lexikon.deacademic.com/171832/interpersonal](http://universal_lexikon.deacademic.com/171832/interpersonal) [Stand: 30.08.2012].

URL3: <http://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/transkriptionsregeln.pdf> [Stand: 10.09.2012].

Wagner, Hans-Josef: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Velbrück Wissenschaft.  
Weilerwist 2001.

## 11 Anhang

### Abbildung 1

|               |   |
|---------------|---|
| <u>Betont</u> | betont, unterstrichen, aber nicht laut                    |
| LAUT          | laut, akzentuiert (auch Silben, z.B. AKZENT)              |
| ?             | Stimme am Ende hoch wie bei Frage                         |
| :u:nd         | Dehnung   |
| (.)           | Pause unter 1 Sek.)                                       |
| (1), (2), (3) | Pausen, Zahl gibt Länge an                                |
| //            | fehlendes Wort/Wörter, unverständlich                     |
| (?Wort?)      | vermuteter Wortlaut                                       |
| da-           | Wortabbruch   |
| die=die=die   | Stottern, Wiederholung, schnell gesprochen, Verschleifung |
| g e d e n t e | Sprechweise mit Leezeichen zwischen den Buchstaben        |

#### außersprachliche Handlungen oder Ereignisse in spitze Klammern

|                          |   |
|--------------------------|---|
| >holt Luft<, >lacht<     |   |
| >genuschelt<, >ironisch< | ebenso besondere Art zu sprechen            |
| >Interviewer blättert<   | Interaktionsbesonderheiten                  |
| >fällt ins Wort<         | Interviewer/Gesprächspartner fällt ins Wort |

#### Hörersignale werden als normalen Text wiedergegeben

|                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| Mh, mhm              | Zustimmung          |
| Hm, hm               | Verneinung          |
| Äh, ähm, öh, ah etc. | Verzögerungssignale |

(URL 3 :Transkriptionsregeln Hochschule Ludwigsburg 2012)

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich, Paul Gröschel, an Eides Statt, dass ich meine Masterthesis „Eine Analyse geschlechtsspezifischer Interaktionen zwischen Eltern und ihren Kindern“ ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer, als der angegebenen Hilfsmittel und Quellen, eigenständig angefertigt habe.

Ich versichere an Eides Statt, dass ich nach bestem Wissen die Wahrheit gesagt habe.

Neubrandenburg der 10.09.2012

Paul Gröschel