



Fallarchiv  
Kindheitspädagogische  
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,  
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann, Marc Schulz

Jahrgang 2 (2019)

**Heft 1 – Schwerpunkt: Dokumentarische Methode**

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,  
Iris Nentwig-Gesemann und Monika Wagner-Willi

Beitrag 2: Dokumentarische Interpretation von Interviews:  
,Gelungene‘ frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft

# Schwerpunkt: Dokumentarische Methode

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst,  
Iris Nentwig-Gesemann und Monika Wagner-Willi

## Inhaltsverzeichnis

1. Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung  
MONIKA WAGNER-WILLI, STEFANIE BISCHOFF-PABST & IRIS NENTWIG-GESEMMANN
2. Dokumentarische Interpretation von Interviews:  
,Gelungene' frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft  
STEFANIE BISCHOFF-PABST
3. Dokumentarische Interpretation von Gruppendiskussionen mit Kindern:  
Kinder erzählen von Lehrer-Schüler-Eltern-Gesprächen  
NICOLETTA EUNICKE
4. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa  
ELENA BAKELS & IRIS NENTWIG-GESEMMANN
5. Dokumentarische Videointerpretation: Peer-Interaktionen in der Schule.  
Aushandlungen zwischen Hierarchisierung, Egalität und Konkurrenz  
ANJA HACKBARTH

# Dokumentarische Interpretation von Interviews: ,Gelungene‘ frühpädagogische Arbeit aus Sicht einer Fachkraft

STEFANIE BISCHOFF-PABST

## Teil I Kontextinformation

### Die Studie: Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

Das Interviewmaterial, das im vorliegenden Beitrag analysiert wird, ist der Interpretationsarbeit einer Dissertation zum Thema „Habitus und frühpädagogische Professionalität“ entnommen (Bischoff 2017). Ausgangspunkt der Studie<sup>1</sup> ist die Beobachtung, dass in Politik und Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren verstärkt hohe Erwartungen mit der Professionalisierung der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen verknüpft werden. Unter anderem wird die Hoffnung formuliert, dass die Professionalisierung des Personals dazu führt, dass sich die Startchancen von Kindern beim Schuleintritt – unabhängig von ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft – verbessern und damit sozialer (Bildungs-)Ungleichheit entgegengesteuert wird. Obwohl eindeutige empirische Belege für die Effektivität kompensatorischer Frühförderung bislang fehlen (z. B. Anders/Roßbach 2014), sehen sich vor allem die frühpädagogischen Fachkräfte mit entsprechenden Erwartungen konfrontiert. Angesichts dessen rückt auch das pädagogisch-professionelle Denken und Handeln der Fachkräfte in den Aufmerksamkeitsfokus der Forschung. Kompetenztheoretisch grundlegende Studien zeigen dabei, dass die Fachkräfte Defizite in professioneller Denk- und Handlungsfähigkeit bezogen auf unterschiedliche Teilbereiche aufweisen, die es durch *Qualifizierungs- und Professionalisierungsmaßnahmen* zu bearbeiten gilt (z. B. Anders 2018; Böhm/Jungmann/Koch 2017; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Neuß 2014). Einen anderen Zugang wählen Studien, die versuchen, professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen von seiner Binnenlogik her zu erfassen (z. B. Kuhn 2013). Empirisch wird u. a. erschlossen, wie praktische Handlungsanforderungen auf der Basis der jeweiligen Denk- und Handlungsdispositionen von den Fachkräften bearbeitet werden (z. B. Cloos 2008; für Lehrkräfte: Lange-Vester 2015). Die Verwobenheit von biographischen Erfahrungen, sozialer Herkunft, Milieu, Fachwissen und habitualisiertem Handlungsrepertoire (siehe auch Helsper 2002) von Fachkräften stellt in diesem Zusammenhang allerdings weitestgehend eine Leerstelle in der elementarpädagogischen Forschung dar (vgl. Betz/de Moll 2015, S. 372).

1 Die Dissertationsstudie ist im Rahmen der von der VolkswagenStiftung geförderten EDUCARE-Studie „Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“ (Goethe-Universität Frankfurt/Main, Laufzeit: 2010-2016) entstanden.

Die Dissertation beschäftigt sich vor diesem Problemhorizont mit der Frage nach der sozialen Herkunft bzw. sozialen und milieuspezifischen Position von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und deren Bedeutung für pädagogisches Denken und Handeln. Dazu wurde die bourdieusche Habitusstheorie<sup>2</sup> mit professionstheoretischen Überlegungen verknüpft. Im Zentrum der Empirie standen der Habitus der Fachkräfte als körpergebundene, in verschiedenen sozialen Zusammenhängen erworbene Dispositionen.

Um diese habitusspezifischen Dispositionen angemessen rekonstruieren zu können, wurde der Habitusanalyse der Fachkräfte *in einem ersten Schritt* eine inhaltsanalytisch ausgerichtete Betrachtung des Handlungsfeldes der Kindertageseinrichtung aus Fachkraftsicht vorangestellt. Hierzu wurden 14 qualitative Interviews<sup>3</sup> mit Fachkräften zu ihrer (Berufs-)Biographie und zur pädagogischen Arbeit herangezogen. Analysiert wurden dafür die Interviewsequenzen zur pädagogischen Arbeit. Im Ergebnis konnte ein Spektrum teils dilemmatisch strukturierter Handlungsanforderungen frühpädagogischer Praxis herausgearbeitet werden. Auf der Folie dieser feldspezifischen Übereinstimmungen konnte folgend *im zweiten Schritt* unter Einbezug der (Berufs-)Biographie der Fachkräfte gezeigt werden, inwiefern die Anforderungen von den Fachkräften entlang ihrer habitusspezifischen Orientierungen je unterschiedlich bearbeitet werden. Hierzu wurden acht der 14 Interviews zuzüglich videogestützter Feldbeobachtungen in zwei Einrichtungen, in denen zwei der Interviewteilnehmer\_innen arbeiteten, ausgewertet. Ziel war es, die impliziten habitusspezifischen Orientierungen der Fachkräfte sowohl aus dem biographischen Material als auch aus dem Material zur pädagogischen Arbeit zu rekonstruieren.

Methodologisch begründet und methodisch umgesetzt wurde die Habitusanalyse durch eine Kombination von Habitushermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler 2013) und Dokumentarischer Methode (v. a. Bohnsack, 2013; Nohl 2017)<sup>4</sup>. Im Ergebnis konnten vier unterschiedliche Habitusmuster rekonstruiert werden. Es zeigte sich, dass die heterogenen (berufs-)feldspezifisch ausgeformten Habitusmuster erstens auf Spezifika professionellen Handelns in Kindertageseinrichtungen hindeuten. Das heißt, dass typische Handlungsprobleme des Alltags (erster Schritt) den habitusspezifischen Orientierungen der Fachkräfte entsprechend unterschiedlich wahrgenommen und bearbeitet werden (zweiter Schritt). Zweitens – so konnte rekonstruiert werden – hängen die Habitusmuster mit den Standorten der Fachkräfte im gesamtgesellschaftlichen Sozialraum zusammen und sind an entsprechende Möglichkeiten und Grenzen – etwa im Umgang mit Handlungsproblemen – sowie unterschiedliche Vorstellungen von z. B. ‚richtiger‘ bzw. ‚gelungener‘ Erziehungs- und Bildungspraxis gekoppelt.

Im Schwerpunkt dieses Beitrags steht die Rekonstruktionsarbeit mit der Dokumentarischen Methode zur Interpretation von Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften. Hierzu wird exemplarisch eine längere Textsequenz eines Falles herangezogen, der in der Dissertation detailliert ausgewertet wurde.

- 
- 2 Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden des Habitusbegriffes bei Karl Mannheim und Pierre Bourdieu – im Anschluss an Bohnsack (2013) – siehe Bischoff (2017, S. 122ff.). Zum Milieubegriff in der Dokumentarischen Methode siehe z. B. Weller und Pfaff (2013, S. 57). Dieser unterscheidet sich ebenfalls in wesentlichen Punkten vom bourdieuschen Milieuverständnis im Sinne von Klassenfraktionen einer Gesellschaft.
  - 3 Der Leitfaden des Interviews war als Fragegerüst aufgebaut. Das heißt, es wurden v. a. thematisch orientierte erzählgenerierende Impulse gegeben und auch immanente Nachfragen gestellt, um den interviewten Fachkräften die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen der relevanten Thematiken so weit wie möglich zu überlassen (vgl. Bohnsack 2014, S. 23).
  - 4 In der Dissertationsstudie wurden Interviewausschnitte sowohl dokumentarisch als auch habitushermeneutisch interpretiert. Im Zuge der habitushermeneutischen Interpretation wurden die Fachkräfte sozialräumlich und milieuspezifisch verortet. Eine ausführliche Erläuterung des Vorgehens sowie zur Kombination von Habitushermeneutik und Dokumentarische Methode siehe Bischoff (2017). Der vorliegende Beitrag bezieht sich ausschließlich auf die dokumentarische Interpretation eines Ausschnittes aus einem Fachkraftinterview.

Die dokumentarischen Interpretationsschritte (in methodologischer und methodischer Anlehnung an Nohl 2017) eines Interviewausschnittes (zu aus Sicht der Fachkraft ‚gelungener‘ pädagogischer Arbeit) werden vorgestellt. Dies beinhaltet Ausschnitte der formulierenden und reflektierenden Interpretation bis hin zu ersten Überlegungen zu dem sich andeutenden impliziten Orientierungsrahmen bzw. Habitus (vgl. Bohnsack 2013, S. 181f.). Besonderes Augenmerk liegt auf der methodischen Umsetzung der reflektierenden Interpretation, zudem soll das Potenzial der komparativen Analyse als besondere Stärke der Dokumentarischen Methode bei der Interviewauswertung dargestellt werden. Hierzu wird eine Sequenz aus einem weiteren Fachkraftinterview als empirischer Vergleichshorizont herangezogen.

## Literatur

- Anders, Yvonne (2018): Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, H. 2, S. 183–198
- Anders, Yvonne/Roßbach, Hans-Günther (2014): Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 335–347
- Betz, Tanja/de Moll, Frederick (2015): Sozial situierte Erwartungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften an gute Kindertageseinrichtungen. Ein gesellschaftstheoretischer und empirisch-quantitativer Beitrag zur Qualitätsdebatte. In: Empirische Pädagogik, 29, H. 3, S. 371–392
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa
- Böhm, Julia/Jungmann, Tanja/Koch, Katja (2017): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In: Jungmann, T./Koch, K. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes Wiesbaden: Springer, S. 9–28
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. überarb. und erw. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich (utb)
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/Schneickert, Christian/Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–200
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Neuß, Norbert (Hrsg.) (2014): Forschung in der Frühpädagogik VII: Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Freiburg i. Br.: FEL Verlag
- Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Universität Oldenburg
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102
- Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl.. München: Olenbourg Wissenschaftsverlag

- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, S. 253–402. Online unter [www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf](http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf) (Abfrage: 18.9.2019)
- Weller, Wivian/Pfaff, Nicolle (2014): Milieus als kollektive Erfahrungsräume und Kontexte der Habitualisierung – Systematische Bestimmungen und exemplarische Rekonstruktionen. In: Loos, Peter/Nohl, Arndt-Michael/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opaten: Verlag Barbara Budrich, S. 56–74

## Hinweise zum Lesen

Alle personen- und einrichtungsbezogenen Daten wurden im Zuge der Transkription der Audioaufnahmen der Interviews pseudonymisiert und anonymisiert. Das Datenmaterial (Teil II und Teil III) wurde in Anlehnung an GAT2 (Selting et al. 2009) und TIQ (Talk in Qualitative Social Research) (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010) transkribiert. Diese auf gesprächsanalytische Auswertungen zielenden Transkriptionsregeln erlauben es, auch Sprechpausen, Wort- und Satzbetonungen etc. in die dokumentarische Interpretation einzubeziehen. Die Transkriptionsregeln sind am Ende von Teil II abgedruckt.

Der empirische Teil III wird in der 1. Person formuliert. Dies geschieht zum einen aus Gründen der besseren Lesbarkeit. Zum anderen hat auch die Forscherin eine standortverbundene Perspektive auf das Material, die damit als solche markiert und nicht durch Passivkonstruktionen ‚ausgeblendet‘ wird. Eckige Klammern im Datenmaterial [...] markieren kurze Auslassungen, meist nur weniger Wörter oder Teilsätze, die spezifische personenbezogene Informationen enthalten und daher aus Anonymisierungsgründen entfernt wurden. Ebenso wurden personenbezogene Angaben, die Rückschlüsse auf die Identität der Befragten erleichtern, so verändert, dass eben solche Rückschlüsse sehr erschwert werden. Dabei wurde darauf geachtet, den Sinn von Aussagen nicht zu verändern.

In Teil II wird ein längerer, ungekürzter Ausschnitt eines Interviews mit einer pädagogischen Fachkraft (Erzieherin) zur Verfügung gestellt. Dies soll die Möglichkeit eröffnen, das Material z. B. in Lehrveranstaltungen zu nutzen und eigenständige Analysen durchzuführen. Sollte mit der Dokumentarischen Methode gearbeitet werden, kann der Vergleich mit der in Teil III dargelegten Interpretation dazu dienen, die eigenen Analysen vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Ebenso könnte das ausführlich dargelegte Vorgehen in Teil III dazu genutzt werden, ein ähnliches Vorgehen an weiterem Interviewmaterial zu erproben.

## Angaben zur Autorin

Stefanie Bischoff-Pabst, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit, Professions- theorie und -forschung, Heterogenität und (Bildungs-)Ungleichheit sowie qualitative Methoden der Sozialforschung.

## Zentrale Publikationen

- Bischoff, Stefanie (2018): Frühpädagogische Professionalität und Habitus - Analysen zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen aus habitustheoretischer Perspektive. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, H. 2, S. 215-230
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja/Eunicke, Nicoletta (2017): Ungleiche Perspektiven von Eltern auf frühe Bildung und Förderung in der Familie und Kindertageseinrichtung. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 212-228



## Teil II: Datenmaterial: Frau Pfeiffer (pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung) zu ,gelungener‘ pädagogischer Arbeit (Z. 29 bis 122)

**Vorbemerkung:** Das Interview läuft bereits ca. 50 Minuten. Frau Pfeiffer hat bislang über ihre Biographie und Berufsbiographie gesprochen. Seit ca. 10 bis 15 Minuten spricht sie von ihrer täglichen pädagogischen Arbeit.

Die Frage der Interviewerin in Zeile 1 bis 3 ist aus der Situation entstanden (immanente Nachfrage). Hier wird um Explikation von etwas gebeten, was Frau Pfeiffer selbst eingebracht hat. In Zeile 29 bis 30 und 124 bis 125 handelt es sich um Fragen des Leitfadens, die allen Fachkräften so oder in ähnlicher Form gestellt wurden.

- 1 **Interviewerin:** (...) was Sie grad von der Jungsguppe erzählt haben (.) ham Sie da ne  
2 spezielle Situation im Kopf die Sie mir erzähl'n können? (.) was die so machen und was Sie  
3 dann machen (.) irgendwas was vorgekommen is  
4  
5 **Frau Pfeiffer:** naja also so (.) also allgemein kann ich sagen die ham sich einfach wahnsinnig  
6 s-viel zu **erzählen** (.) ne? über Batman Superman ähm (.) was sie gestern im Fernseh'n gesehn  
7 ham und ähm über irgendwelche Räuberpistolen also (.) es geht ganz oft um um ähm schießen  
8 (.) und ähm ähm **verhaun** und ähm (.) dass irgendwo jemand runter gesprungen is **Feuer** (.) is  
9 total wichtig (.) Explosionen (.) ähm (.) großes Kino. (.) @ja@ @(.)@ (.) und darüber  
10 **sprechen** die also einfach ganz häufig un das **spielen** sie natürlich auch die ganze Zeit nach  
11 also so (.) da sind sie völlig in ihrem Film ne? pum peng chak (.) kämpfen und ähm (.) ja und  
12 Ninja sein oder (.) Superman sein Spiderman sein (.) @oder so@ ja (I: @(.)@) (.) o-ähm (.)  
13 und ähm (.) ja Situationen ja also es einfach beim **Essen** also (.) da sind die sind die **so** in in  
14 ihrer Diskussion in ihrem (.) Wahn also dass die w- natürlich **völlig** vergessen zu essen, (.)  
15 schon auf Tischen und Stühlen stehn, (.) und (.) ähm schon alle in Kampfstellung irgendwie  
16 sind, (.) und ähm (I: @(.)@) (.) man ähm sie einfach wirklich e- (.) auch (.) also es nich  
17 **rei:cht** irgendwie zu rufen ähm [Name 1], [Name 2] (.) hallo? also man muss dann wirklich  
18 hingehn und (.) das Kind auch (.) schütteln und Augenkontakt aufnehmen damit es überhaupt  
19 ähm **wahrnimmt** (.) ähm dass es grade angesprochen is und dass es g-sich grade in einer (.)  
20 Frühstückssituation befindet und nich auf dem Schlachtfeld (.) ja? also so zum Beispiel (.)  
21 //mhm ja// ja (.) und ähm (.) das is natürlich **klasse** weil die äh völlig wegbeamen und **völlig**  
22 in ner andern (.) Welt sind (.) aber ich natürlich auch irgendwie i- gucken muss dass ich  
23 irgendwie (.) diese (.) Gruppe (.) irgendwie (.) wenigstens einigermaßen (.) harmonisch rund  
24 und ruhig halte. (.) (I: ja ( )) auf jeden Fall in s- in solchen Situationen (.) wie (.) essen. (.)  
25 weil das einfach a- weil die sich natürlich auch lautstärkemäßig also derartig hochspuln (.)  
26 dass es (.) unerträglich is. (...) und nich nur für mich sondern auch für (.) die andern Kinder (.)  
27 //ja// ja  
28  
29 **Interviewerin:** (.) ähm was sind denn Situationen wo du sagen würdest das war jetzt richtig  
30 gelungene Arbeit. das war (.) ((leise)) richtig toll  
31  
32 **Frau M:** hm. (.) richtig gelungene Arbeit (.) is (.) p- also passiert mir täglich, (.) dass ich  
33 denke das is doch ((macht Geräusch)) (.) super gelungen (.) ((holt Luft)) ähm (.) ((schnalzt))  
34 ja also das sind zum Beispiel so (.) Situationen ähm wie also ich hab (.) ein Kind (...) die



35 Leyla is jetzt auch schon ein Jahr bei uns, (.) die war vorher (.) in der Krippe ich hatte schon  
 36 mal die Schwester, (.) in der Gruppe gehabt (.) auch, (.) da kam ich relativ neu in [die  
 37 Einrichtung] und die war nur noch ein Jahr bei mir, (.) ähm aber ich kenn also auch die  
 38 Familie schon, (.) und ähm das Kind ähm is vorher schon mal (.) **versucht** worden das in die  
 39 Krippe einzugewöhnen, (.) und das hat nicht funktioniert. (.) also das habe ich glaube ich  
 40 **halbes** Jahr probiert (.) mit immer auch die Mama mit dabei und immer mal nur kurze  
 41 Trennungen und (.) und immer nur kurze Zeit dann auch hier und (.) es ist einfach au- völlig  
 42 schief gelaufen das Kind hat nur (.) Terror gemacht das war **nicht** zu beruhigen (.) und ähm (.)  
 43 die Krippe hat das irgendwann abgebrochen. (.) also in Kommunikation mit der Mutter auch  
 44 die (.) war nicht berufstätig (.) und die hat das dann auch selber eingesehen dass das irgendwie  
 45 das klappt nicht. (.) ja? das gibt es in Ausnahmefällen (.) passiert sowas dann ist einfach  
 46 ein Kind nicht reif für eine Kindereinrichtung (.) dann **is** da irgendwas auch zwischen Mutter und  
 47 Kind irgendwie (.) was so:: ((langgezogen)) (...) eine merkwürdige Bindungsgeschichte hat (.)  
 48 dass das einfach nicht geht. (.) ja? (.) und ähm vor einem Jahr ist das Kind dann zu mir in die  
 49 Gruppe gekommen dann ist es irgendwie schon ein halbes Jahr wieder zu Hause gewesen und  
 50 das war eigentlich schon so dass man dachte oh Gott das wird höchstwahrscheinlich (.) **total**  
 51 schwierig werden weil das Kind höchstwahrscheinlich durch (.) diese Krippenerfahrung, (.) ja  
 52 auch schon völlig traumatisiert ist. //ja// (.) ja? (.) und ähm (.) **war** auch schwierig, (.) ja? sie  
 53 hat (.) **v-** viel geweint am Anfang (.) sie hat sich natürlich auch immer **wa-** hat sich dann auch  
 54 **beruhigen** lassen, (.) aber war (.) immer so **d-** also sie konnte (.) meine Nähe gar nicht zulassen  
 55 (.) ja? und (.) also (.) es war immer schwierig sie zu trösten weil sie (.) wollte in ihrer Trauer  
 56 auch immer **alleine** sein (.) (weißst dann) so (.) geh weg lass mich in Ruhe eher so ne? (.) ähm  
 57 (.) und ähm (.) es war ganz **schwierig** aber (.) wir haben sie eingewöhnt gekriegt, (...) so dass  
 58 sie auch irgendwann (.) man das Gefühl hatte sie fühlt sich (.) **einigermaßen** wohl, (.) sie war  
 59 aber auch **nie** jemand die mit den anderen Kindern (.) kontaktiert hat (.) die **überhaupt** nicht  
 60 gesprochen hat, (.) obwohl die Mutter uns sagt zu Hause (.) labert wie ein Wasserfall, (.) ja? (.)  
 61 ich habe das auch immer mal im Flur habe ich das gehört (.) ich wusste das Kind kann reden, (.)  
 62 auch Deutsch, (.) die Mutter ähm (.) spricht auch also kommt aus [Land X] aber spricht auch  
 63 mit ihrer Deutsch und sie hat größere Geschwister die auch mit ihrer Deutsch reden (.) und das  
 64 Kind kann sprechen das also wusste ich (.) ja, dass die richtig **gut** sprechen kann sogar (.) ja,  
 65 aber (.) mit uns hat sie nicht gesprochen, (.) und auch mit den Kindern hat sie nicht gesprochen  
 66 weil manche Kinder machen das (.) die reden nicht mit den Erwachsenen aber die reden mit  
 67 den Kindern. (...) und ähm (.) **ja** also (.) also sie war dann einigermaßen eingewöhnt aber sie  
 68 hat dann also sie war nur bis dann nur ein zwölf Uhr Kind (.) und man hat so das Gefühl gehabt  
 69 die sitzt hier ihre Zeit ab irgendwie. (.) ja? also (.) die **weiß** bleibt ihr halt nichts anderes übrig (.)  
 70 ja, sie **muss** hier halt bleiben (.) und sie hat das dann halt so durchgestanden. (.) ja? so. (.) gut.  
 71 (.) dann mach ich das halt. (.) wenns nicht anders mehr geht ((leichtes Auflachen)) (.) und ähm  
 72 (.) ja. und das also hat dann (.) wirklich (.) **ganz** lange gebraucht bis sie (.) sich irgendwie also  
 73 (.) dann also hat sie angefangen (.) Spielsituationen zu beobachten. (.) ja? also sie hat äh  
 74 immer wieder zu Kindern hingegangen hat (.) die beobachtet bei ihrem Spiel (.) aber hat nicht  
 75 selber mitgespielt. (.) ja, und die Kinder haben sie aber auch mehrfach **aufgefordert** komm  
 76 mach doch mit uns so (.) die sind auch immer **s-** **s-** sehr nett zu ihr gegangen und (.) haben sie  
 77 auch immer mitgenommen (.) und ähm (.) sie aber gespielt hat sie lange nicht. (...) ja (.) und  
 78 ähm (.) das wurde dann aber auch besser, (...) ähm (.) also sie **sies** (.) **sies** heute noch (.) **n**  
 79 **vorsichtiges** Kind (.) in Spielsituationen aber (.) wenn sie das **son** bisschen beobachtet hat  
 80 und merkt okay da komm ich rein (.) dann ist sie heute auch also richtig **quietschig** und ist **d-**

81 richtig gut am spie:ln und ähm (...) ((holt Luft)) und ähm (...) ja und (.) dann irgendwann hab  
82 ich also auch (.) auch also sie sie kann heute also auch (.) **Nähe** zulassen von mir (.) sie  
83 kommt (.) also auch mal und (.) kuschelt mal son bisschen oder setzt sich auch mal aufn  
84 Scho:ß (.) und irgendwann hab ich dann angefangen (.) mit ihr darüber zu reden dass das ja  
85 total **wichtig** wär dass sie jetzt auch mal anfängt zu sprechen und so, (.) dass sie jetzt auch  
86 schon so **lange** in den Kindergarten geh:t und ähm (...) und hab ähm (.) also auch beim beim  
87 (.) **Frühstück** angefangen ähm (.) zu sagen also (.) ähm (.) das funktioniert jetzt nich mehr  
88 Leyla dass du immer nur äh äh machst und ich weiß was du willst, sondern (.) du musst jetzt  
89 schon mal sagen ich möchte Wasser oder ich möchte Milch oder (.) ((holt Luft)) ähm (.) bitte  
90 gib mir mal oder so und ähm (...) war schwierig gewesen (.) ((sehr leise)) und irgendwann hat  
91 sie dann (ganz heimlich) gesagt (.) Wasserflasche (.) (I: @(.)) das war schon echt boah so  
92 (.) ((mit verstellter Stimme)) was? sie hat was gesagt? sie hat mit mir gesprochen (.) ((holt  
93 Luft)) sie hat was gesagt (.) ja? (.) u::nd ähm (...) ja und das war schon also (.) total klasse  
94 gewesen (.) dann hat sie zum Beispiel auch das erste Mal was im im im (.) in der  
95 Sprachfördergruppe gesagt, (.) ja? wo auch die Kollegin zu mir (gesagt) ((mit verstellter  
96 Stimme)) sie hat gesprochen sie hat was gesagt (.) ich so ((aufgeregt)) ja ich weiß @(.)) (...)   
97 un::d ähm (.) aber es war immer noch so gequält und man musste sie schon auch immer  
98 auffordern noch dazu. (.) ja? dass sie (.) doch jetzt ma (.) das dann sacht (.) weil sie **kanns** ja  
99 das is ja nich das Problem ne? (.) und ähm (.) ((leichtes Räuspern)) (.) weiß nich (.) letzte  
100 Woche, (.) irgendwann (...) steht sie neben mir also ich habs gar nich ges- sehn ( ) (.)  
101 und dann sagt sie zu mir (.) du Kerstin (...) kann ich heute neben dir sitzen? (...) ((leise)) ich  
102 (.) ich wusste gar nich welches Kind hat gesprochen (I: @(.)) (.) ((leise)) ((erstauntes  
103 Schnaufen)) das gibts doch nich (.) ((klingt erstaunt)) **unaufgefordert** (.) **einfach** so (.) und  
104 das hat (.) das hat sie natürlich (.) alle Kinder wollen immer neben mir sitzen und die **fragen**  
105 natürlich auch immer den ganzen Tag ((verstellt)) darf ich heute neben dir sitzen darf ich  
106 heute neben dir sitzen (.) und (.) auf einmal (.) spricht dieses Kind und sagt du Kerstin darf ich  
107 heute neben dir sitzen (...) ((leichtes Auflachen)) das hat vorher (.) noch **nie** wirklich (.) so frei  
108 gesprochen //ja// (.) ja und das (.) das war einfach total toll (.) und du stehst mit offenem  
109 Mund da (.) würdest am liebsten das Kind nehmen und und knutschen und knuddeln und (.)  
110 denkst natürlich ähm (.) nee jetzt machs nich zu groß die Geschichte, (.) ja, (.) damit das gar  
111 nich so auffällt, (.) was jetzt hier grad passiert is aber is einfach toll dass es passiert is. //ja// (.)  
112 ja (.) und seit jetzt auf einmal d- sie is das natürlich kein Thema mehr, (.) und ähm (.) i-also  
113 also (.) sie erzählt jetzt auf einmal ganz normale **Sachen** sacht sie auf einmal ähm (.)  
114 vorgestern glaub ich steht sie vor mir sagt (.) du Kerstin ich hab jetzt n neues Hochbett (.) mit  
115 Rutsche (...) Zelt auch (...) ((flüstert undeutlich, druckst rum)) (da hab ich gesagt hab) ich  
116 gesagt das gibts doch nich (I: @(.)) (...) das **erzählt** die jetzt einfach so (...) wo du ihr vorher  
117 hast du ihr jeden Krümel aus der Nase ziehn müssen (...) und da hat sie auch immer so sehr  
118 **verhalten** gesprochen und so (.) ((imitiert das Kind)) Fla- Wasserflasche (.) ((klingt erstaunt))  
119 und auf einmal spricht das Kind **völlig** normal (.) als hätt es nie was anderes getan (.) hat sie  
120 auch nich. (I: @(.)) (.) hat ja zu Hause ganz normal gesprochen (.) nur hier nich aber (.) da  
121 is halt einfach der **Knoten** geplatzt (...) is einfach aufgegangen (.) das is super //mhm schön//  
122 (...) ja  
123  
124 **Interviewerin:** (.) und gibt es äh (.) manchmal Reibungspunkte zwischen Ihnen und den  
125 Kindern?  
126

127 **Frau M:** (.) ich püh **ja klar** (.) ähm (...) einfach also (.) es gibt (.) es gibt ähm (.) in meiner  
 128 Gruppe (...) nicht viele Regeln, (...) aber es gibt welche, (.) und die (.) daran sollten die Kinder  
 129 sich schon orientiert auch halten. (...) öhm (.) und öhm (...) ((schenkt sich Getränk ein)) da  
 130 ham sie natürlich (.) ne so ne gewisse Schonfrist, (.) n Welpenschutz, (.) ähm (.) das muss n  
 131 Dreijähriger nich so hinkriegen wie n Fünfjähriger, (.) sich an dieses Regelwerk zu halten, (.)  
 132 aber dann wenn die so fünf sechs sind also forder ich das schon auch ganz klar ein. (.) dass sie  
 133 sich daran halten müssen. (.) und ähm (.) **ja** und dann kann es natürlich auch also wenns (.)  
 134 zum Beispiel Kinder gibt ähm (.) die grundsätzlich ähm (.) sich da **nich** dran halten obwohl  
 135 sies Regelwerk **sehr** gut kennen (.) und sich daran auch ohne weiteres halten können, (.)  
 136 **natürlich** kommt es gibt es dann auch Streit zwischen uns (.) oder gibt es klare Ansagen (.)  
 137 oder gibt es vielleicht auch mal ähm (.) eine pädagogische Maßnahme (...) ja (.) und wa- zum  
 138 Beispiel (.) zum Beispiel **ganz** klar is aber da sind meine Kinder zum Beispiel super (.) ähm (.)  
 139 weil das auch son bisschen n Schwerpunkt von mir is wir machen ganz ganz viele  
 140 Ausflüge und das überall hin in Stadt A, (.) und wir fahrn natürlich auch immer ganz viel Bahn  
 141 und so und ähm (.) das wissen die Kinder ganz klar ähm auf Ausflug geht gar nix. (...)  
 142 da müssen die einfach funktioniern. (.) und da müssen die einfach (.) mir aufs Wort hörn. (.)  
 143 ja (.) und da wachsen aber auch die Kleinen schon so rein und dann machen die Großen dann  
 144 auch Ansagen und die kümmern sich dann auch (.) und die wissen das haargenau. (.) ja (.) und  
 145 ähm (...) **klar** is das natürlich aber auch n schönes Feld weil sie **wissen** (.) genau (.) dass sie  
 146 da so funktioniern müssen dass wenn sie da nich funktioniern (.) dass sie natürlich dann auch  
 147 ne besondere Art der Aufmerksamkeit kriegen also natürlich ne negative, (.) aber sie kriegen  
 148 eine, (.) und ähm (.) da hab ich natürlich auch immer wieder Spezialisten die denken die  
 149 müssen das grad in solchen Momenten dann auch **austesten** (.) also ähm (.) en (.) ähm [Name  
 150 3] fünfeinhalb, ähm (.) der sowieso alles ausdiskutiern muss der dann (.) meint also aufm  
 151 Ausflug und äh (.) die Gruppe is grade zusammen, und ähm is grade klar (.) wir ham endlich  
 152 uns gesammelt wir ham uns alle gefunden wir ham alle unsre Sachen zusammen gesucht (.)  
 153 und wir wolln jetz **grade** losgehn (.) jeder hat seinen Laufpartner (.) und dann meint der  
 154 [Name 3] er muss noch mal rutschen gehn. (.) ja? (...) und dann aber kann das auch passiern  
 155 dass der [Name 3] dann halt aufm nächsten Ausflug leider nich mitkommen darf.

## Hinweise zur Pseudonymisierung und Anonymisierung

Alle personen- und einrichtungsbezogenen Daten wurden im Zuge der Transkription der Audioaufnahmen der Interviews pseudonymisiert und anonymisiert. Das Datenmaterial wurde in Anlehnung an GAT2 (Selting et al. 2009) und TIQ (Talk in Qualitative Social Research) (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010) transkribiert (s. u.). Diese auf gesprächsanalytische Auswertungen zielenden Transkriptionsregeln erlauben es, auch Sprechpausen, Wort- und Satzbetonungen etc. in die dokumentarische Interpretation einzubeziehen. Eckige Klammern im Datenmaterial [...] markieren kurze Auslassungen, meist nur weniger Wörter oder Teilsätze, die spezifische personenbezogene Informationen enthalten und daher aus Anonymisierungsgründen entfernt wurden. Ebenso wurden personenbezogene Angaben, die Rückschlüsse auf die Identität der Befragten erleichtern, so verändert, dass eben solche Rückschlüsse sehr erschwert werden. Dabei wurde darauf geachtet, den Sinn von Aussagen nicht zu verändern.

## Transkriptionsregeln in Anlehnung an GAT2<sup>5</sup> sowie TiQ (Talk in Qualitative Social Research)<sup>6</sup>

Symbol	Definitionen
[	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
]	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis ca. 1,5 Sekunden
(...)	Lange Pausen ab ca. 1,5 bis 3 Sekunden; längere Pausen mit Sekundenzahl in Klammern (4)
<b>nein</b>	betont, laut, Akzentuierung
.	stark sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	leicht steigende Intonation (bspw. bei Aufzählungen)
viellei-	Abbruch eines Wortes; ebenso Abbruch eines Satzes
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung, vermuteter Wortlaut
( )	unverständliche Äußerung, Wortlaut unbekannt, die Länge der Klammer entspricht etwa der Länge der unverständlichen Äußerung
((spricht leise, stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen, vor der Textstelle; wenn sich Merkmal auf mehr als ein Wort bezieht: ((laut) sie sagte aber dass)
@nein@	lachend gesprochen
((amüsiert/ lacht leise))	Schalk bzw. Schmunzeln in der Stimme, der auf z. B. auf Ironie hindeutet
@(.)@	kurzes Auflachen
//mhm//	Hörsignal der Interviewer_in, nur wenn verstärkend
`hm `hm	Verneinung
äh, ähm	Verzögerungssignale

Dialekte werden möglichst lautgetreu wiedergegeben. Wortverschleifungen werden wie gesprochen notiert (is, garnich, einma, sacht etc.). Groß- und Kleinschreibung nach Duden/Wortart und *nicht* groß an Absatzanfängen oder nach Punkten etc.

Zahlen bis zwölf werden ausgeschrieben, alle höheren Zahlen werden bei Besonderheiten in der Aussprache ebenfalls ausgeschrieben.

5 Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung 10, S. 253–402. Online unter [www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf](http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf) (Abfrage: 18.9.2019)

6 Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl.. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag

## Teil III: Empirische Analyse

### Von der Forschungsfrage zur passenden (Methodologie und) Methode

Zunächst einmal ist es für die Durchführung dokumentarischer Analysen essenziell, die zugrundeliegende Methodologie zu verstehen. Dies bedeutet zu verstehen, wieso eine bestimmte Methode – wie hier die Dokumentarische Methode – sich für eine spezifische (kindheitspädagogische) Fragestellung eignet (oder auch nicht). Für die Anwendung der Dokumentarischen Methode ist v. a. wichtig, welche Konzepte von Wissen und Handeln methodologisch angelegt sind. Dieses Verständnis ist entscheidend dafür, ob eine reflektierende Interpretation – das Kernstück der dokumentarischen Analyse (s. u.) – und der damit einhergehende Wechsel des interpretativen Zugriffs „vom Was zum Wie“ (Bohnsack 2014, S. 160), von Beobachtungen erster Ordnung zu Beobachtungen zweiter Ordnung<sup>7</sup>, gelingt. Auch hilft dieses Verständnis dem/der Forscher\_in zu entscheiden, ob eine dokumentarische Interpretation überhaupt zum Gegenstand der eigenen Forschung und den daran angelegten Forschungsfragen passt. Sind die Ziele der Dokumentarischen Methode, die Erkenntnisse, die man mit einer solchen Interpretation gewinnen kann, passend zu dem, was mich selbst interessiert bzw. versprechen sie einen relevanten Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs?

Bevor ich die konkrete Analyse vorstelle, möchte ich zunächst darlegen, wie ich diese Frage in meinem Dissertationsprojekt beantwortet habe. Den zentralen Forschungsgegenstand der Dissertation stellt der Habitus frühpädagogischer Fachkräfte dar. Mein Ziel war es, habituspezifische Orientierungen der Fachkräfte, verstanden in theoretischer Anlehnung an das Habituskonzept von Pierre Bourdieu (2009), aus Interviews zur (Berufs-)Biographie und zur pädagogischen Tätigkeit zu rekonstruieren und so meine Forschungsfragen zu beantworten (vgl. Teil 1). Der Habitus, theoretisch verstanden als Wahrnehmungs-, Denk und Handlungsorientierungen von Akteur\_innen (ausführlich: Bischoff 2017, S. 72ff.), ist nicht direkt beobachtbar, sondern muss aus vorliegenden Daten (z. B. Interviewtranskripten) rekonstruiert werden. Der Grund dafür ist, dass habituspezifische Orientierungen meist unbewusst sind und v. a. im Handeln selbst ‚wirksam‘ werden. Somit sind sie i. d. R. nicht begrifflich-theoretisch explizierbar. Für mich stellte sich also die Frage, wie ich mich diesem praktischen Handlungs-Sinn, diesen verborgenen, impliziten Orientierungen nähern konnte. Wie finde ich eine Methode bzw. ein Instrumentarium, das darauf ausgerichtet ist, dies zu ermöglichen?

Für die Beantwortung der Frage und später auch für mein konkretes Vorgehen bei der dokumentarischen Interpretation habe ich zwei Quellen als besonders hilfreich empfunden. Dies ist einmal die Anleitung für die Forschungspraxis „Interview und dokumentarische Methode“ von Arnd-Michael Nohl (2017) und zum anderen der Text von Ralf Bohnsack „Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis“ (2013). Letzterer macht anschaulich, inwiefern die theoretischen und v. a. methodologischen Grundlagen der Dokumentarischen Methode – v. a. durch die Bezugnahme auf die Arbeiten des Kunsthistorikers Erwin Panofskys – an das Habituskonzept und seine Erforschung anschlussfähig sind. Das Buch von Nohl (2017) zeigte mir, welche Potentiale hierfür in der dokumentarischen Auswertung von

7 Die Beobachtung eines (spielenden) Kindes wäre etwa eine Beobachtung erster Ordnung. Die Beobachtung einer Fachkraft, die wiederum ein spielendes Kind beobachtet – oder auch die Beobachtung dessen, *wie* sie über die Beobachtung eines Kindes spricht – stellt eine Beobachtung zweiter Ordnung dar (theoretisch: z. B. Luhmann 1995, S. 92–164).



*Interviews*, die nicht – wie dies bei Gruppendiskussionen der Fall ist – von vornherein das Kollektive fokussieren, stecken und wie ich bei der Analyse vorgehen kann.

Für die Methodologie der Dokumentarischen Methode ist die auf den Wissenssoziologen Karl Mannheim zurückgehende Annahme der Doppelstruktur des Wissens von Menschen besonders zentral (vgl. Bohnsack 2013, S. 179; Nohl 2017, S. 4). Das Wissen wird auf zwei verschiedenen Sinnebenen verortet: Wenn Menschen von ihren Erfahrungen berichten oder auch (sprachlich) interagieren, dann kann man dies auf einen wörtlichen, expliziten Sinngehalt hin betrachten. Es handelt sich dabei um die Sinnebene des *theoretischen, kommunikativen Wissens*, über das Menschen verfügen. Es setzt sich zusammen aus dem Objektsinn (was wird auf einer inhaltlich-thematischen Ebene gesagt) und aus dem intentionalen Ausdruckssinn, also dem, was der/die Sprecher\_in sagen *will* (vgl. Nohl 2017, S. 6). Die zweite Sinnebene beschreibt das *atheoretische, konjunktive Wissen*, das von den Akteur\_innen tendenziell nicht begrifflich-theoretisch explizierbar ist. Es ist das Wissen darüber, *wie* etwas ‚funktioniert‘. Dies wird auch als habituelles Handlungswissen bezeichnet. Dieses konjunktive Wissen verbindet Menschen, beruht es doch auf einer gleichartigen Erfahrung und Handlungspraxis. Deshalb spricht Mannheim hier auch von einer verbindenden, einer „konjunktiven Erfahrung“, die man mit anderen teilt (vgl. Nohl 2017, S. 7). Solch ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum könnten für pädagogische Fachkräfte derselben Einrichtung bspw. die regelmäßigen Abläufe und Routinen der gemeinsamen Teamsitzung sein. Man ‚lernt‘ im Laufe der Teilnahme an dieser Praxis beiläufig und informell, wie eine solche Teamsitzung ‚funktioniert‘ und die dafür notwendigen impliziten Ordnungen: Wann muss man spätestens anwesend sein? Wo setzt sich wer hin? Wann darf/soll gesprochen werden? Was sind (unausgesprochene) Tabus? Welche Art von Diskussionen sind erwünscht? Zentral ist, dass der konjunktive Erfahrungsraum sehr eng mit der Praxis von Personen, ihren Biographien und/oder ihren spezifischen Lebens- und Interaktionskontexten verknüpft ist und daher ‚gewusst‘ wird, ohne dass dies explizit kommuniziert werden muss. Bohnsack bezeichnet dieses implizite Handlungswissen bzw. die Struktur der Handlungspraxis auch als „Orientierungsrahmen oder Habitus“ (Bohnsack 2013, S. 180).

Diese, der Dokumentarischen Methode inhärente Vorstellung über das Wissen und die Handlungs- und Interaktionspraxis von Akteur\_innen spiegelt sich in der Anwendung der Methode in den Schritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation (s. u.) wider. Damit ist klar, dass man – möchte man als Forscher\_in die Methode verwenden – diesen Grundannahmen zustimmen und sie immer mitdenken muss. Das Konzept der Doppelstruktur von Wissen und des konjunktiven Erfahrungsraums sind in verschiedener Hinsicht anschlussfähig an den bourdieuschen Habitusbegriff, der ebenfalls mit einem Konzept von impliziten und inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsorientierungen operiert, die mit anderen (z. B. milieuspezifisch) geteilt werden<sup>8</sup>. Die Dokumentarische Methode stellt mit dieser *methodologischen Passung* eine plausible Möglichkeit dar, meine Forschungsfragen zu bearbeiten bzw. den Habitus von Akteur\_innen zu analysieren.

8 Die Anschlussfähigkeit der Dokumentarischen Methodologie an die Konzeption des bourdieuschen Habitus habe ich in meiner Dissertation dargelegt. Neben Gemeinsamkeiten gibt es auch zentrale Unterschiede, die allerdings nicht Thema des vorliegenden Beitrags sein können (vgl. dazu: Bischoff 2017, S. 139 ff.; außerdem Bohnsack, 2013).

## Analyse von (habituusspezifischen) Orientierungen mit der Dokumentarischen Methode

Um auf der atheoretischen, impliziten Wissens Ebene den „dokumentarischen Sinngehalt“ (Nohl 2017, S. 4) eines Textes (z.B. Interviewtranskript) zu erschließen, muss eine von einer Person geschilderte Erfahrung als ein Dokument ihrer Herstellungsweise bzw. ihres *modus operandi* rekonstruiert werden. Das bedeutet, dass man das Interviewmaterial daraufhin befragt, wie der Text und die in ihm berichtete bzw. erzählte Handlung hergestellt wird und in welchem Rahmen ein Thema bearbeitet wird (ebd.). Am konkreten Beispiel der Interviews mit Fachkräften in meinem Dissertationsprojekt bedeutete das, dass ich solche Sequenzen und Abschnitte brauchte, die dafür auch geeignet sind. Das theoretische Wissen von (früh-)pädagogischen Fachkräften, die freiwillig an einem Interview teilnehmen, lässt sich relativ leicht erfragen. Ich kann im Interview z. B. fragen, *was* einer Fachkraft in der pädagogischen Arbeit wichtig ist. Die Fachkraft wird daraufhin aller Voraussicht nach auf der thematisch-inhaltlichen Sachebene kommunizieren, was sie persönlich für relevant befindet und dies auch begründen. Möglicherweise erzählt oder berichtet sie dabei aber auch von konkreten Gegebenheiten, die sie als Beispiel anführt. So ist dies auch im unten analysierten Textbeispiel der Fall. Ich interessiere mich nun nicht nur für das explizite Wissen auf der Sachebene, sondern im Besonderen für das in solchen fokussierten Erzählungen und detaillierten Beschreibungen enthaltene, implizite Handlungs- und Erfahrungswissen, welches das Handeln der Fachkraft anleitet und über das sie v. a. habituell verfügt. Zunächst einmal erwies es sich also als notwendig, das Interview und den Leitfaden bzw. das Fragegerüst so aufzubauen, dass die Fachkräfte möglichst frei sprechen, d. h. ihre eigenen Schwerpunkte setzen können. Für diesen Schritt hat es sich als hilfreich herausgestellt, die Leitfadenfragen hinsichtlich ihres erzählgenerierenden Potenzials vorher auszuprobieren und entsprechend zu überarbeiten (zu erzählgenerierenden Interviewfragen siehe z. B. Helfferich 2011).

Während ich also zum einen nachvollziehen kann, *was* die Erzieherin geschildert hat, betrachte ich zum anderen, *wie* und in welchem Rahmen sie dies gemacht hat. In diesem *Wie* und den spezifischen Rahmungen, die die Fachkraft beim Sprechen aufruft, dokumentiert sich der Orientierungsrahmen der Sprecherin. Dabei können sich beispielsweise auch implizite milieu- oder geschlechtsspezifische Orientierungen zeigen (s. dazu auch Bohnsack 2014, S. 137ff.; S. 144)<sup>9</sup>. Die beiden Schritte, die Frage nach dem *Was* und nach dem *Wie*, spiegeln sich in den methodischen Schritten einer formulierenden (*Was*) und reflektierenden (*Wie*) Interpretation in der Dokumentarischen Methode wider. Ich wende mich also in einem ersten Schritt der thematisch-inhaltlichen Ebene des Textes (transkribiertes Interview mit der Erzieherin) zu, indem ich das Gesagte (re-)formulierend interpretiere und mir so die Sachebene vergegenwärtige (vgl. Bsp. zur formulierenden Interpretation). Die reflektierende Interpretation im zweiten Schritt ist mit ihrer Rekonstruktion des Dokumentsinns das Kernstück der Dokumentarischen Methode (vgl. Bsp. zur reflektierenden Interpretation).

9 Die Typisierung von Orientierungsrahmen als bspw. geschlechtsspezifisch oder milieu- bzw. klassenspezifisch erfolgt in der Dokumentarischen Methode nicht in der reflektierenden Interpretation auf der Fallebene, sondern im Rahmen der sinn- und v. a. soziogenetischen Typenbildung (vgl. Nohl 2017, S. 30). Im vorliegenden Beitrag geht es im Schwerpunkt um die Praxis der reflektierenden Interpretation anhand eines Fallbeispiels, so dass darauf folgende Schritte der Typenbildung, in die selbstverständlich mehrere Fälle einbezogen werden müssen, nicht berücksichtigt werden können.



## Wichtige Aspekte dokumentarischer Interviewinterpretation: Textsortentrennung und komparative Analyse

Folgt man Nohl (2017), ist speziell bei der dokumentarischen Interpretation von Interviews ganz entscheidend, die Textsorten des Sprachmaterials zu betrachten. Es wird danach gefragt, ob es sich um erzählende, beschreibende oder argumentative bzw. bewertende Textteile handelt. Nohl begründet dies im Anschluss an die erzähltheoretischen Überlegungen von Fritz Schütze (vgl. ebd., S. 23ff.; 33). Erzählungen zeichnen sich demzufolge dadurch aus, dass Handlungs- und Geschehensverläufe dargestellt werden. Diese starten typischerweise mit einer Zeitangabe, die mit Worten wie „und dann“ fortgesetzt wird (vgl. Nohl 2017, S. 23). Zudem werden in Erzählungen einmalige Ereignisse thematisiert, in denen Veränderung eine Rolle spielt, während in Beschreibungen eher wiederkehrende Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte dargestellt werden. Typische Hinweise auf Beschreibungen sind Worte wie „immer“ oder „öfters“ (ebd.). Im Unterschied dazu sind Theoretisierungen, Argumentationen und Bewertungen (alltags-)theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln.

Hier und im Folgenden sind Textteile im Modus der Erzählung orange, im Modus der Beschreibung grün und im Modus der Argumentation blau gekennzeichnet.

### **Bsp. aus einem Interview mit einer Fachkraft:**

„Und ähm vor nem Jahr is das Kind dann zu mir in die Gruppe gekommen dann is es irgendwie schon n halbes Jahr wieder zu Hause gewesen und das war eigentlich schon so dass man dachte oh Gott das wird höchstwahrscheinlich (.) **total** schwierig werden weil das Kind höchstwahrscheinlich durch (.) diese Krippenerfahrung, (.) ja auch schon völlig traumatisiert is. //ja// (.) ja? (.) und ähm (.) **war** auch schwierig, (.) ja? sie hat (.) v- **viel** geweint am Anfang (.) sie hat sich natürlich auch immer wa- **hat** sich dann auch **beruhigen** lassen, (.) aber war (.) immer so d- also sie konnte (.) meine Nähe gar nicht zulassen (.) ja? [...]“ (Z. 48 bis 54)

In der Regel, und das wird auch im vorliegenden Beispiel deutlich, lösen sich die Modi Erzählung, Beschreibung und Argumentation bzw. Bewertung nicht einfach ab, sondern sie stehen in einem Vordergrund-Hintergrund-Verhältnis zueinander (vgl. ebd., S. 24). Die gerade begonnene Haupterzählung im Beispiel zur Eingewöhnung eines Kindes in die Einrichtung wird durch die Erzählungen von in der Vergangenheit liegenden Bewertungen („wird [...] total schwierig werden“) und Bewertungen aus der aktuellen Perspektive heraus („war auch schwierig“) ergänzt. Die damalige Situation mit dem Kind, wird in Form einer verallgemeinernden Situationsbeschreibung (viel geweint, immer Probleme, Nähe zuzulassen) geschildert. Während der praktischen Durchführung der Textsortentrennung macht sich schnell bemerkbar, dass diese Unterscheidungen z. T. schwerfallen oder nicht immer eindeutig vorgenommen werden können. Diese Schwierigkeit in der Textsortentrennung zeigt, dass es sich um *analytische* Unterscheidungen handelt: Das bedeutet, dass die Textsorten in der Praxis häufig ineinandergreifen und verschachtelt sind (vgl. ebd., S. 34).

Für die dokumentarische Analyse ist die analytische Unterscheidung der Textsorten nichtsdestotrotz deswegen so essentiell, weil damit auch eine *formal gestützte Unterscheidung* mit Blick auf Erzählungen (unmittelbarer Handlungspraxis) und Beschreibungen von Erfahrungen auf der einen Seite und kommunikativ-argumentativer Stellungnahme zu eigenem und fremden Handeln auf der anderen Seite einhergeht (vgl. Nohl 2017, S. 33). Darin zeigt sich eine Korrespondenz zu den beiden Sinnebenen des kommunikativen/theoretischen und konjunktiven/atheoretischen Wissens. Dementsprechend sind die Erzähl- und mit-

unter auch Beschreibungsanteile besonders dafür geeignet, das *Wie* einer sprachlich vorgetragenen Erfahrung zu rekonstruieren und sie auf ihren Dokumentsinn hin zu befragen. Erzählungen liegen am nächsten an den gemachten Erfahrungen – und damit dem handlungspraktischen Wissen – der Erzählperson (vgl. ebd., S. 25). Das kommunikative Wissen hingegen bezieht sich zumeist auf die explizierbaren Um zu- und Weil-Motive des Handelns und korrespondiert insofern v. a. mit den Textsorten Argumentation und Bewertung (vgl. ebd., S. 34). Hier werden v. a. Motive für Handlungs- und Geschehensabläufe genannt, die der Plausibilisierung gegenüber dem/der Interviewer\_in dienen (vgl. ebd.). Gerade stark argumentative Interviewpassagen, die nur gelegentlich von kurzen Erzählungen oder Berichten ‚unterbrochen‘ werden, beziehen sich meist auf die Kommunikationssituation im Interview selbst und nicht so sehr auf die gemachten Erfahrungen (vgl. ebd., S. 33)<sup>10</sup>. Daraus ergibt sich für die dokumentarische Interpretation von Interviews, dass v. a. solches Interviewmaterial geeignet ist, das ausreichend erzählende und beschreibende Anteile hat.

Neben der Textsortentrennung ist es für die reflektierende Interpretation auch wichtig, dass ich – so weit mir dies durch Reflexion möglich ist – eine Fremdheitshaltung dem Text gegenüber einnehme. Das bedeutet zunächst, dass ich mich als Beobachterin bzw. Interpretin nicht für den faktischen Wahrheitsgehalt des Gesagten interessiere oder dafür, ob ich persönlich Dinge anders beurteile als die befragte Person. Von Interesse ist vielmehr, welche spezifischen Wahrheiten und Relevanzsysteme sich im Text selbst zeigen. Ich muss Bewertungen, die auf meinen eigenen (konjunktiven) Erfahrungen beruhen, möglichst zurückstellen. Bei den Themen Bildung, Erziehung und Betreuung ist dies eine ganz besondere Herausforderung, denn jeder hat hierzu zahlreiche Erfahrungen sowie eigenes implizites Handlungswissen und explizite Einstellungen. Es lässt sich demnach kaum verhindern, dass ich (explizite und implizite) Vorannahmen habe, die ich auch an die Interpretation herantrage. Ich kann allerdings versuchen, mir dies bewusst zu halten und methodisch (über die Hinzuziehung *empirisch generierter* Vergleichshorizonte) zu kontrollieren. Besonders hilfreich sind diesbezüglich auch Interpretationsgruppen, in denen Sichtweisen anderer Forscher\_innen die eigene (implizite) Sicht irritieren können. Und damit die eigenen Vorannahmen nicht die einzige Interpretationsfolie sind, auf der ein Text analysiert wird, gibt es in der dokumentarischen Methode (im Rahmen der reflektierenden Interpretation) die komparative Analyse als zentrale Analysetechnik. Die komparative Analyse wird bei der dokumentarischen Interpretation möglichst früh eingesetzt (also nicht erst abschließend), um aus Textpassagen rekonstruierte Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund empirisch abgesicherter gleicher oder alternativer Orientierungen zu schärfen (ausführlich: Nohl 2017, S. 35–41). Wie dies funktioniert, werde ich im letzten Abschnitt des Beitrags am Beispiel der Kontrastierung mit einer Vergleichssequenz erläutern.

Im folgenden Hauptteil meines Beitrags stelle ich Teile der formulierenden und reflektierenden Interpretation eines Interviewausschnitts zum Thema ‚gelungene‘ pädagogische Arbeit aus dem Interview mit Kerstin Pfeiffer<sup>11</sup>, ausgebildete Erzieherin und pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung, vor. Diesen Interviewausschnitt habe ich im Auswertungsprozess zur Feininterpretation ausgewählt, weil er zum einen ausführlich und engagiert geschildert wurde (Nohl 2017, S. 30), was ein wichtiges Kriterium für den Auswahlprozess für Sequenzen zur Interpretation darstellt. Zum anderen zeigt sich im Vergleich der thematischen Verläufe<sup>12</sup> der Fachkräfteinterviews, dass ein Großteil der Inter-

10 Auch Passagen „fokussierter Argumentation“ (am Bsp. von Gruppendiskussionen: Nentwig-Gesemann 2010, S. 67) können unter bestimmten Umständen für dokumentarische Interpretationen interessant sein.

11 Alle Personennamen wurden aus Anonymisierungsgründen verändert. Zur Anonymisierung siehe auch Teil I und II.

12 Aus Platzgründen wird die Anfertigung und Rolle der thematischen Verläufe einzelner Interviews im dokumentarischen Auswertungsprozess hier nicht weiter vertieft. Hierzu gibt es ausführliche Darstellungen u. a. bei

viewten durch die Frage des Leitfadens nach gelungener pädagogischer Arbeit zu z. T. umfangreichen und lebhaften Schilderungen angeregt wurde. Dies spricht dafür, dass die subjektiv als gelungen erlebte pädagogische Praxis für Fachkräfte ein zentrales Thema darstellt und versprach darüber hinaus fruchtbare Komparationsmöglichkeiten des Materials.

## Darstellung der Vorgehensweise bei der formulierenden Interpretation

In der formulierenden Interpretation geht es v. a. darum, das ‚Was‘ eines Interviewtextes – den immanenten Sinngehalt – herauszuarbeiten und Inhaltliches zu reformulieren. Dabei wird jeder Abschnitt nach Themenwechseln durchgesehen. So werden Ober- und Unterthemen identifiziert und kurze thematische Zusammenfassungen in eigenen Worten erstellt (vgl. Nohl 2017, S. 31). Sinn und Zweck dieses Schrittes ist es zum einen, die thematische Feinstruktur eines Textes offenzulegen und zum anderen, als Interpret\_in Abstand zum Text zu gewinnen, d. h. sich diesem gegenüber ‚fremd‘ zu machen. Dazu gehört z. B. zu reflektieren, dass selbst der thematische Gehalt einer Sequenz mitunter interpretationsbedürftig ist (vgl. ebd.).

Den gesamten Interviewausschnitt (Teil 2, Z. 29–122) habe ich als folgendes Oberthema (OT) zusammengefasst: *Beispiel für gelungene Arbeit in der Kita: Das Mädchen, das zu sprechen beginnt*. Das Thema wird (Z. 29) durch die Interviewerin eröffnet, indem sie nach Situationen fragt, die Frau Pfeiffer subjektiv als „richtig gelungene Arbeit“ erlebt. Frau Pfeiffer antwortet darauf (Z. 32–33), dass sie bei ihrer Arbeit täglich Situationen erlebe, die „super gelungen“ seien. Innerhalb dieses Oberthemas werden darauffolgend verschiedene Unterthemen (UT) und ggf. Unterunterthemen (UUT) gesetzt, wovon ich die formulierende Interpretation des ersten Unterthemas ausführlich darstelle. In diesem Prozess wird z. B. schnell deutlich, wo der Text mehrdeutig ist oder vermeintliche Lücken oder Uneindeutigkeiten in den Schilderungen vorliegen.

### 29–122 OT: Beispiel für gelungene Arbeit in der Kita: Das Mädchen, das zu sprechen beginnt

#### 29–30 Exmanente Frage (Interviewerin)

Die Interviewerin fragt nach Situationen, die Frau Pfeiffer als „richtig gelungene Arbeit“ und „richtig toll“ empfindet.

#### 32–33 Einstieg ins OT

Frau Pfeiffer erlebt bei ihrer Arbeit täglich Situationen, die sie als „super gelungen“ empfindet. Für solche Situationen gibt es Beispiele.

### 34–48 UT 1: Gescheiterte Eingewöhnung des Mädchens Leyla

34–38 UUT 1: Ausgangssituation mit Leyla, Schwester und Familie sind Frau Pfeiffer bereits bekannt durch Besuch der Krippengruppe<sup>13</sup>

Nohl (2017).

13 Frau Pfeiffer arbeitet in einer Einrichtung, in der vornehmlich drei- bis sechsjährige Kinder in mehreren Gruppen betreut werden. In dieser Einrichtung gibt es zusätzlich eine so genannte ‚Krippengruppe‘, in der auch jüngere Kinder betreut werden.

Frau Pfeiffer hat ein Kind in der Gruppe, das Leyla heißt. Leyla besucht seit nun einem Jahr die Kindergartengruppe von Frau Pfeiffer. Davor hat Leyla bereits die Krippengruppe besucht, so wie auch ihre Schwester. Damals war Frau Pfeiffer selbst neu in der Einrichtung und arbeitete in der Krippengruppe. Dort hat sie Leylas Schwester ein Jahr lang betreut und kannte dadurch die Familie bereits.

- 38–42 *UUT 2: Eingewöhnungsversuche von Leyla in der Krippengruppe*  
In Leylas Zeit in der Krippengruppe sei bereits ein halbes Jahr lang versucht worden, sie einzugewöhnen. Damals sei die Mutter von Leyla „immer“ dabei gewesen und es habe „immer mal“ kurze Trennungen von Mutter und Kind gegeben. Auch sei die Aufenthaltszeit „hier“ nur kurz gewesen. Trotzdem habe die Eingewöhnung gar nicht „funktioniert“, sei „völlig schief gelaufen“, denn Leyla habe „Terror“ gemacht und sei nicht zu beruhigen gewesen.
- 42–48 *UUT 3: Abbruch der Eingewöhnung und Begründung mit Blick auf Bindung zwischen Mutter und Kind (UUT)*  
In Absprache mit der nicht-berufstätigen Mutter hat die Krippe dann die Eingewöhnung abgebrochen. Auch die Mutter habe eingesehen, dass es „nicht klappt“. Manchmal, in wenigen Fällen, seien Kinder noch nicht „reif“ für die Betreuung in einer Einrichtung. Es gäbe „in Ausnahmefällen“ etwas in der Bindung zwischen Mutter und Kind („merkwürdige Bindungsgeschichte“), was dies verhindere.

Nach erfolgter formulierender Interpretation des gesamten Textabschnittes lässt sich entlang der Überschriften für die Unterthemen eine Übersicht generieren, die die thematische Struktur des Interviewauschnittes verdeutlicht und auch für die spätere Komparation hilfreich ist.

Zeilen 29–122	OT: Beispiel für gelungene Arbeit in der Kita: Das Mädchen, das zu sprechen beginnt	
29–30	<b>Exmanente Frage Interviewerin</b>	
32–33	<b>Einstieg ins OT:</b> Es gibt viele Beispiele für gelungene Arbeit	
34–48	<b>UT1</b>	<b>Gescheiterte Eingewöhnung des Mädchens Leyla</b>
34–38	UUT1	Ausgangssituation mit Leyla, Schwester und Familie bereits bekannt
38–42	UUT2	Eingewöhnungsversuche von Leyla in der Krippengruppe
42–48	UUT3	Abbruch der Eingewöhnung und Begründung mit Blick auf Bindung zwischen Mutter und Kind
48–58	<b>UT2</b>	<b>Leylas (gelungene) Eingewöhnung in Frau Pfeiffers Gruppe</b>
48–52	UUT1	Sorgen um erneute Eingewöhnung von Leyla
52–57	UUT2	Erste Eingewöhnungszeit schwierig: keine Nähe zulassen
57–58	UUT3	Erfolg der Eingewöhnung: Kind fühlt sich wohl
58–122	<b>UT3</b>	<b>Leylas Weg zum Sprechen in der Einrichtung</b>
58–67	UUT1	Leylas Zurückgezogenheit und Sprachlosigkeit in der Einrichtung
60–65		UUUT1 <i>Leyla kann sprechen</i>
66–67		UUUT2 <i>Nicht-Sprechen in Kita als Phänomen</i>
67–72	UUT2	Leyla sitzt ihre Zeit ab

Zeilen 29–122	OT: Beispiel für gelungene Arbeit in der Kita: Das Mädchen, das zu sprechen beginnt		
72–78		UUT3	Leyla beobachtet Spielsituationen
78–81		UUT4	Leyla ist ein vorsichtiges Kind
81–84		UUT5	Leyla kann jetzt Nähe zulassen
84–90		UUT6	Frau Pfeiffers Intervention: Sprechen ist wichtig
90–97		UUT7	Leyla spricht zum ersten Mal
97–100		UUT8	Weiteres Auffordern zum Sprechen nötig
101–112		UUT6	Leyla spricht unaufgefordert
104–107		UUUT1	<i>Neben Frau Pfeiffer/ Erwachsenen sitzen als Privileg</i>
108–112		UUUT2	<i>Freude unterdrücken/ keine große Sache daraus machen</i>
112–122		UUT7	Leyla erzählt jetzt ganz normal/ Normalisierung Sprachverhalten, Knoten geplatzt

Die Übersicht zeigt bereits, dass sich der Interviewausschnitt in drei größere Unterthemen untergliedern lässt, nämlich die gescheiterte Eingewöhnung von Leyla in der Vergangenheit, die darauffolgende gelingende Eingewöhnung in Frau Pfeiffers Gruppe und Leylas Weg zum Sprechen. Es zeigt sich darüber hinaus, dass die Erfolgsgeschichte als „gelungen“ erachteter Arbeit in diesem Beispiel an (erfolgreichen) Entwicklungsschritten eines Kindes festgemacht werden, die von der Fachkraft beobachtet, forciert und begleitet werden.

### Darstellung der Vorgehensweise bei der reflektierenden Interpretation

Für die reflektierende Interpretation habe ich mich für ein feingliedriges Verfahren entschieden, das heißt, dass ich den Interviewausschnitt mithilfe der formulierenden Interpretation in logische Sinnabschnitte gegliedert habe und die einzelnen Textsequenzen so in sequenzieller Reihenfolge ausführlich Äußerung für Äußerung reflektierend interpretiert habe. Hierfür habe ich zunächst die (farbliche) Textsortentrennung vorgenommen und eine Einordnung mit Blick auf den vorliegenden Gesamtabschnitt versucht: Stehen eher Argumentationen und Bewertungen im Vordergrund oder Schilderungen und Erzählanteile? Insgesamt interpretiere ich im Folgenden die Eingangssequenz von UT 1 *Gescheiterte Eingewöhnung des Mädchens Leyla* (Einstieg ins OT und Ausschnitt: UUT 1 *Ausgangssituation mit Leyla*) sowie UT 3 *Leylas Weg zum Sprechen in der Einrichtung* (komplett) reflektierend. Den Einstieg ins OT und UUT 1 habe ich gewählt, weil diese den Ausgangspunkt der Gesamterzählung darstellen und Frau Pfeiffers erste Reaktion auf die Ausgangsfrage enthalten ist. Das UT 3 besteht aus mehreren Sequenzen, deren Interpretation ich – aus Platzgründen – z. T. leicht gekürzt bzw. zusammengefasst habe. Zudem habe ich während der Interpretationen immer wieder Memos zu weiterführenden Ideen, die sich noch nicht direkt am Text belegen lassen, oder zu möglichen Vergleichspotenzialen mit anderen Sequenzen bzw. Interviews angefertigt. Diese Memos werden durch Kursivschreibung kenntlich gemacht.

Im Anschluss an die reflektierende Interpretation von Einstieg, UUT1 und UT 3 ziehe ich eine Einstiegssequenz auf die Frage nach gelungener pädagogischer Arbeit eines zweiten Fachkraftinterviews (Frau Zahr) hinzu, um die Interpretation vor diesem empirischen Vergleichshorizont zu schärfen. Zuletzt zeige ich auf, welche Thesen sich aus der Interpretation für den handlungsleitenden Orientierungsrahmen bzw. Habitus mitnehmen lassen.

*Reflektierende Interpretation Einstieg ins OT und UUT 1 Ausgangssituation mit Leyla*

29–30 ähm was sind denn Situationen wo du sagen würdest das war jetzt richtig gelungene Arbeit. das war (.) ((leise)) richtig toll

Im Interviewzusammenhang folgt die exmanente Nachfrage auf Frau Pfeiffers erste Schilderungen ihrer pädagogischen Arbeit innerhalb der Gruppe, die sie in der Einrichtung leitet. Die Frage zielt auf „Situationen“, die zwei Kriterien erfüllen sollen: Zum einen zielt sie auf Begebenheiten im Einrichtungsalltag und zum anderen spezifisch auf solche, die von Frau Pfeiffer explizit positiv bewertet werden. Es wird nach Situationen im Plural gefragt, so dass eine Antwort im Modus einer Beschreibung z. B. *typischer* Situationen, die eventuell häufiger vorkommen, nahe liegt. Durch die implizite Aufforderung einer Bewertung wird zudem ein – zumindest in Teilen – reflexiver Modus angefragt. Die Frage impliziert, dass pädagogische Arbeit manchmal gelingt und manchmal nicht. Gleichzeitig wird impliziert, dass das Gelingen etwas Positives darstellt.

32–39 hm. (.) richtig gelungene Arbeit (.) is (.) p- also passiert mir täglich, (.) dass ich denke das is doch ((macht Geräusch)) (.) super gelungen (.) ((holt Luft)) ähm (.) ((schnalzt)) ja also das sind zum Beispiel so (.) Situationen ähm wie also ich hab (.) ein Kind (...) die Leyla is jetzt auch schon en Jahr bei uns, (.) die war vorher (.) in der Krippe ich hatte schon mal die Schwester, (.) in der Gruppe gehabt (.) auch, (.) da kam ich relativ neu in [die Einrichtung] und die war nur noch ein Jahr bei mir, (.) ähm aber ich kenn also auch die Familie schon, (.) und ähm das Kind ähm is vorher schon mal (.) **versucht** worden das in die Krippe einzugewöhnen, (.) und das hat nich funktioniert.

In direktem Bezug auf die Nachfrage der Interviewerin, die „gelungene“ pädagogische Arbeit als Thema aufwirft, greift Frau Pfeiffer dies auf und ratifiziert damit den in der Interviewfrage bereits enthaltenen propositionalen Gehalt, dass es gelungene pädagogische Arbeit in ihrem Arbeitsalltag *gibt*. Sie tut dies, indem sie reflexiv auf die Erzählaufforderung eingeht und bestätigt, dass sie diese sogar „täglich“ wahrnimmt. Jeden Tag „passiert“ es ihr, dass etwas „super gelungen“ ist. In der Art und Weise dieser Schilderung zeigt sich, dass Frau Pfeiffer „gelungene Arbeit“ nicht im Vorfeld bewertet, sondern Situationen im Nachhinein in einem Reflexionsprozess („dass ich denke“) als (nicht) gelungen evaluiert. Das Erleben der Situation zunächst ohne sichtbares eigenes Zutun („passiert mir täglich“) ereignet sich *vor* dem Bewertungsprozess.

*Memo VERGLEICH: Das erinnert mich an eine ähnliche Art der Darstellung in der Eingangssequenz zur Berufsbiographie, in der Frau Pfeiffer ihre Arbeit in der Kirchengemeinde als Jugendliche schildert. Durch ihr Tun registriert sie ihr Interesse und ihre Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in diesem Rahmen.*

In der folgenden Äußerung setzt Frau Pfeiffer zu einer Elaboration<sup>14</sup> des zuvor Gesagten an, indem sie eine Exemplifizierung ankündigt und damit auch gleichzeitig in den Modus der Beschreibung wechselt („das sind zum Beispiel so Situationen“). Auf die Äußerung „also ich hab ein Kind“ folgt dann zunächst

14 Einen Einblick in zentrale Begriffe der Dokumentarischen Methode, wie z. B. *Elaboration*, bieten bspw. Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014). Die *Elaboration* bezieht sich auf die Ausarbeitung einer *Proposition*, also das erste Aufwerfen eines spezifischen Sinnzusammenhangs (vgl. ebd., S. 297). Diese Kategorien (Proposition, Elaboration, Konklusion etc.) werden vornehmlich in gesprächsanalytischen Auswertungen verwendet.



eine Pause. Deutlich wird, dass sie hier ein Kind, zu dem sie eine Beziehung hat („ich hab ein Kind“), als Ausgangspunkt einer Erzählung zu einer gelungenen pädagogischen Situation wählt. Darin dokumentiert sich zunächst die Konkretisierung der eigenen pädagogischen Arbeit als Arbeit mit (einzelnen) Kindern.

*Memo NOTIZ: Sie hätte sich hier ja auch auf die Vorbereitung von Angeboten, die Arbeit im Team, mit den Eltern, den Umgang mit der Gruppendynamik von Kindern etc. beziehen können.*

In der nun folgenden Äußerung nennt Frau Pfeiffer den Namen des Kindes und den Zeitraum, in dem Leyla die Einrichtung bislang besucht hat. Durch die Verwendung des Wortes „uns“ („die Leyla ist jetzt auch schon ein Jahr bei uns“) deutet sich eine positive Identifikation mit der Einrichtung an. Frau Pfeiffer grenzt sich hier nicht als individuell arbeitende Fachkraft oder ‚Einzelkämpferin‘ ab. Durch die Äußerung wird Leyla zudem als ein spezifisches Kind markiert, das seit einem Jahr die Einrichtung besucht. Leyla hat zuvor bereits (kurz) die Krippengruppe der Einrichtung besucht<sup>15</sup> und sie hat eine Schwester, die Frau Pfeiffer ebenfalls schon einmal in ihrer Gruppe hatte. Frau Pfeiffer konkretisiert das bisher Gesagte weiter und kennzeichnet die aktuelle Äußerung damit als Teil einer größeren Erzählung, die sie auch an einem spezifischen Zeitpunkt der eigenen Berufsbiographie verortet („da kam ich relativ neu in die Einrichtung“). Weiter nimmt Frau Pfeiffer Bezug auf Leylas Familie, die sie, durch die Schwester in der eigenen Gruppe, bereits kannte. Damit wird Leylas Familie bzw. dem Kennen der Familie im Vorfeld Bedeutung für den Fortgang der Erzählung zugesprochen.

*Memo IDEE: Sich gut kennen, sich vertraut sein/werden ist aus der Perspektive der Fachkraft wichtig für die pädagogische Arbeit und positiv. Beziehungen müssen auch über den Einrichtungsalltag hinaus in die Familien aufgebaut werden – die Familie wird damit als wichtige Sozialisationsinstanz des Kindes gerahmt.*

Die Folgeäußerung bezieht sich wiederum auf die Vergangenheit von Leyla in der Krippe. Hier dokumentiert sich zum einen ihr Kind-Sein als bedeutsam („also ich hab ein Kind“) und zum anderen, dass es in der Vergangenheit Schwierigkeiten mit ihr gegeben haben muss, die für die (noch ausstehende) Erzählung gelungener pädagogischer Arbeit noch bedeutsam sein werden. Die Schwierigkeiten deuten sich sprachlich an, indem etwas „versucht“ wurde, nämlich eine Eingewöhnung zum Übergang von Kindern in die Kindertagesbetreuung<sup>16</sup>. Wer hier etwas versucht hat bzw. was versucht wurde, wird nicht weiter expliziert. Ein Versuch ist grundsätzlich sowohl durch explizites Bemühen gekennzeichnet als auch von Scheitern bedroht und in der Folgeäußerung bewertet Frau Pfeiffer den Versuch auch als gescheitert („das hat nicht funktioniert“). ‚Funktionieren‘ ist technisch konnotiert und es deutet sich an, dass ein rezepthaftes Anwenden des Eingewöhnungsprogramms in diesem Fall nicht gefruchtet hat. Mit diesem Einstieg in die Gesamterzählung validiert sie die bereits in der Interviewfrage transportierte Setzung, dass pädagogische Arbeit auch misslingen (und später doch gelingen) kann. In der Erzähllogik wird das Misslingen der gängigen Eingewöhnungsprozedur<sup>17</sup> als Ausgangspunkt zur Darstellung von Gelingen gewählt und bildet so einen negativen Gegenhorizont ‚gelungener‘ pädagogischer Arbeit.

15 Dass sich die Krippengruppe in der gleichen Einrichtung befindet, geht nur rudimentär aus dem Interviewausschnitt selbst hervor. Frau Pfeiffer referiert hier auf geteiltes Wissen mit der Interviewerin.

16 Was eine ‚Eingewöhnung‘ in einer Kindertageseinrichtung ist, wird von Frau Pfeiffer nicht näher erläutert und möglicherweise als geteiltes Wissen mit der (erziehungswissenschaftlich studierten) Interviewerin vorausgesetzt.

17 Interessant ist auch, dass die misslungene Eingewöhnung im weiteren Verlauf von UT1 von Frau Pfeiffer auf familiäre, von ihr und der Einrichtung wenig beeinflussbare Faktoren (Mutter-Kind-Bindung) zurückgeführt



Damit unterstreicht Frau Pfeiffer zum einen das Gelingen in einem besonders ‚schwierigen‘ Fall. Zum anderen deutet sich eine Sichtweise an, das pädagogische Arbeit nicht unbedingt vorhergesehen ‚funktionieren‘ kann, sondern auf einer anderen Ebene stattfindet, die – so lässt sich durch die Vorgeschichte vermuten – nun im Folgenden dargelegt wird.

### Reflektierende Interpretation UT 3 (zentrales Unterthema)

58–67 sie war aber auch **nie** jemand die mit den andern Kindern (.) kontaktiert hat (.) die **überhaupt** nicht gesprochen hat, (.) obwohl die Mutter uns sagt zu Hause (.) labert wie n Wasserfall, (.) ja? (.) ich hab das auch immer mal im Flur hab ich das gehört (.) ich wusste das Kind kann reden, (.) auch Deutsch, (.) die Mutter ähm (.) spricht auch also kommt aus [Land X] aber spricht auch mit ihr Deutsch und sie hat größere Geschwister die auch mit ihr Deutsch reden (.) und das Kind kann sprechen das also wusste ich (.) ja, dass die richtig **gut** sprechen kann sogar (.) ja, aber (.) mit uns hat sie nicht gesprochen, (.) und auch mit den Kindern hat sie nicht gesprochen weil manche Kinder machen das (.) die reden nicht mit den Erwachsenen aber die reden mit den Kindern

Die erste Sequenz des UT 3 *Leylas Weg zum Sprechen in der Einrichtung* startet, indem Frau Pfeiffer Leylas (in der Vergangenheit liegendes) Verhalten beschreibt.<sup>18</sup> Diese Beschreibung bezieht sich nicht darauf, was Leyla in der Einrichtung getan hat, sondern darauf, was sie *nicht* getan hat. Die fehlende Kontaktaufnahme und das Nicht-Sprechen werden als defizitär gerahmt. Auffällig sind auch die auf Absolutheit zielenden Adverbien, die Frau Pfeiffer nutzt („nie“, „überhaupt nicht“), die die damalige Situation mit Leyla durchaus dramatisch und ihr Urteil unbezweifelbar erscheinen lassen. Ein positiver Gegenhorizont, der hier implizit bleibt, wäre ein kontaktfreudiges, sprachfreudiges Kind. Die Schwierigkeiten mit Leyla sind an diesem Punkt der Gesamterzählung (trotz gelungener Eingewöhnung in UT 2) noch nicht überwunden. Das Nicht-Sprechen wird in der Folgeäußerung weiter dramatisiert, indem Frau Pfeiffer expliziert, dass Leyla sprechen *kann*. Leylas Mutter wird hier als Informationsquelle über Leylas Verhalten zu Hause herangezogen, welches sich scheinbar stark vom Verhalten in der Einrichtung unterscheidet, denn zu Hause rede Leyla nicht nur, sie „labert wie ein Wasserfall“. Die umgangssprachliche Redewendung deutet drauf hin, dass bei Leyla keine physischen Sprachprobleme vorliegen und dass sie zudem zu Hause auch gerne zu sprechen scheint. Die Äußerung betont damit die *soziale* Nicht-Kommunikationsfähigkeit Leylas. Als weiteres Indiz, dass Leyla in der Lage sein müsste, auch in der Einrichtung zu sprechen, führt Frau Pfeiffer an, dass sie „auch Deutsch“ sprechen kann. Die Aneinanderreihung der Informationen erinnert an das Sammeln von Indizien, um Leylas Verhalten beschreiben und deuten zu können. Frau Pfeiffer plausibilisiert hier ihre Einschätzung, dass Leyla mit ihr oder anderen Kindern sprechen *könnte*: Sie spricht gut und gern (in der Familie) und sie beherrscht die passende Sprache und dass sogar „richtig gut“.

In den nächsten beiden Äußerungen spricht Frau Pfeiffer erneut von sich als Teil der Einrichtung („uns“), was auf eine (unproblematische) Identifizierung mit der Einrichtung hindeutet. Mit „uns“ – also Frau Pfeiffer und den anderen Kindern in Abgrenzung zu Mutter und Geschwistern – hat Leyla nicht gesprochen. Durch den argumentativen Einschub mit Blick auf die Einordnung von Leylas Verhalten in

---

wird. Damit liegt das Scheitern nicht im eigenen Einfluss- bzw. Verantwortungsbereich. Der Ablauf der Eingewöhnung (z. B. als pädagogisches Konzept) wird nicht expliziert und damit auch nicht hinterfragt.

18 Auch wenn es sich bei dieser Sequenz um eine Beschreibung handelt, ist diese in die Gesamterzählung eingebettet. Beschrieben wird Leylas Verhalten, das in der Vergangenheit liegt.

Frau Pfeiffers Wissenshorizont über kindliches Verhalten generell („weil manche Kinder machen das“), wird Leylas Fall weiter spezifiziert und in seiner Besonderheit eingegrenzt.

67–72 und ähm (.) ja also (.) also sie war dann einigermaßen eingewöhnt aber sie hat dann also sie war nur bis dann nur n zwölf Uhr Kind (.) un man hat so das Gefühl gehabt die sitzt hier ihre Zeit ab irgendwie. (.) ja? also (.) die weiß bleibt ihr halt nix anderes übrig (.) ja, sie muss hier halt bleiben (.) und sie hat das dann halt so durchgestanden. (.) ja? so. (.) gut. (.) dann mach ich das halt. (.) wenns nich anders mehr geht ((leichtes Auflachen))

Frau Pfeiffer springt hier einen Schritt zurück und setzt ihre Erzählung am Punkt der „einigermaßen“ gelungenen Eingewöhnung (UT 2) fort. Sie bringt hier neue Informationen ein, die Leylas Anwesenheitszeiten in der Einrichtung spezifizieren. Diesen Zeitraum am Vormittag sitzt Leyla in ihren Augen ab. Die Formulierung deutet auf einen Zwangskontext hin, z. B. wird eine Strafe abgesessen. Zur Beschreibung versetzt sich Frau Pfeiffer in Leyla hinein: Sie spricht als Leyla in Ich-Perspektive („dann mach ich das halt, wenns nich anders mehr geht“). Durch das Absitzen wird etwas Negatives überstanden. Durch die Art der Darstellung werden Leyla konkrete Gedankengänge unterstellt, die in Zusammenhang mit ihrem Verhalten interpretiert werden und die Frau Pfeiffer – streng genommen – nicht zugänglich sind. Im Sprechen dokumentiert sich zudem der Versuch, sich in die Erfahrung des Kindes hineinzusetzen. Damit werden Leylas Perspektive und Erfahrungen in der Situation als relevant markiert.

*Memo IDEE: Frau Pfeiffer wendet hier ein interpretatives Verfahren an, – ähnlich einer Forscherin? – das sich aus ihrer Erzählung rekonstruieren lässt. Sie beobachtet und sammelt Kontextinformationen, aus denen sie Schlüsse zieht, bis sie zu einer Interpretation des Verhaltens kommt, die sie als subjektive Sicht des beobachteten Kindes ausformuliert.*

72–81 und das also hat dann (.) wirklich (.) ganz lange gebraucht bis sie (.) sich irgendwie also (.) dann also hat sie angefangen (.) Spielsituationen zu beobachten. (.) ja? also sie hat äh is immer wieder zu Kindern hingegangen hat (.) die beobachtet bei ihm Spiel (.) aber hat nich selber mitgespielt. (.) ja, und die Kinder ham sie aber auch mehrfach **aufgefordert** komm mach doch mit un so (.) die sind auch immer s- s- sehr nett zu ihr gegangen und (.) ham sie auch immer mitgenommen (.) und ähm (.) sie aber gespielt hat sie lange nich. (...) ja (.) und ähm (.) das wurde dann aber auch besser, (...) ähm (.) also sie sies (.) sies heute noch (.) n **vorsichtiges** Kind (.) in Spielsituationen aber (.) wenn sie das son bisschen beobachtet hat und merkt okay da komm ich rein (.) dann is sie heute auch also richtig quietschig und is d- richtig gut am spie:ln

Im Folgenden evaluiert Frau Pfeiffer die Situation als langwierig („ganz lange gebraucht“). Das Verb „gebraucht“ deutet einen Entwicklungsprozess an und auch, dass es keine Möglichkeit gegeben hätte, den Verlauf zu beschleunigen. Allerdings deutet sich nun eine langsame Verhaltensänderung bei Leyla an, die Frau Pfeiffer erzählt. Sie berichtet weiter, wie Leyla nun langsam Spielsituationen anderer Kinder beobachtet. Durch die nachfolgende Spezifizierung und sprachliche Ausdifferenzierung von Leylas Tun dokumentiert sich Frau Pfeiffers Rolle und Perspektive einer stillen Beobachterin. Ihre Interpretation, dass Leyla ‚Spielsituationen beobachtet‘, plausibilisiert sie durch die Beschreibung konkreter Verhaltensbeobachtungen des Kindes (über eine längere Zeit): Leyla geht „immer wieder“ zu Kindern hin usw. Hier dokumentiert sich erneut (vgl. UT2), dass Frau Pfeiffer einen Entwicklungsprozess erzählt, bei dem die Verhaltensänderungen des Kindes die entscheidenden Schlüsselmomente darstellen.

*Memo VERGLEICH: Es irritiert mich im Kontext der Frage nach gelungener pädagogischer Arbeit und im Vergleich mit Sequenzen der anderen Interviews, dass Frau Pfeiffer selbst – sieht man von ihrer Beobachterrolle ab – bislang eher außen vor zu sein scheint. Sie greift nicht steuernd ein, bestärkt oder arrangiert etwas, sie beobachtet lediglich aufmerksam die Kinder unter sich, wie sich in der Detailliertheit der Schilderung von Leylas Verhalten in der Gruppe dokumentiert. Diesen Beobachterstatus behält sie bis Z. 84 bei.*

Frau Pfeiffer fährt nun erneut in einer evaluierenden Erzählsequenz fort, dass es „dann aber auch besser“ wurde. Der positive Gegenhorizont zum sozial tendenziell isolierten, unbeteiligten Kind dokumentiert sich nun im Folgenden: Leyla bleibt zwar „vorsichtig“, steigt aber – Frau Pfeiffer behält hier ihre Beobachterposition bei – nach einer Art Gefahrenreinschätzung in das Spiel mit anderen Kindern ein. Diese Gefahrenreinschätzung wird homolog zum vorangegangenen Abschnitt in der Ich-Perspektive aus Leylas Sicht geschildert. In der Folgeäußerung gibt Frau Pfeiffer einen Vorblick in ihre *aktuelle* Beobachtung des Kindes („heute“), in der sich Leyla nicht nur am Spiel beteiligt, sondern auf eine *spezifische Art und Weise* spielt. Diese benennt Frau Pfeiffer als „quietschig“ und evaluiert sie gleichzeitig als „richtig gut“. Umgangssprachlich existieren die Ausdrücke ‚vor Freude quietschen‘ oder auch ‚vor Schreck quietschen‘. Gemeinsam ist ihnen, dass es sich um Ausdrücke von spontanen Emotionen in meist hellen oder schrillen Lauten handelt. Es deutet sich an, dass es hier v. a. um positive, affektive Gefühle und Lebhaftigkeit geht, die einen Kontrast zur vorangegangenen Sprachlosigkeit bilden.

81 – 90 ja und (.) dann irgendwann hab ich also auch (.) auch also sie sie kann heute also auch (.) Nähe zulassen von mir (.) sie kommt (.) also auch mal und (.) kuschelt mal son bisschen oder setzt sich auch mal aufn Schoß (.) und irgendwann hab ich dann angefangen (.) mit ihr darüber zu reden dass das ja total wichtig wär dass sie jetzt auch mal anfängt zu sprechen und so, (.) dass sie jetzt auch schon so lange in den Kindergarten geht und ähm (...) und hab ähm (.) also auch beim beim (.) Frühstück angefangen ähm (.) zu sagen also (.) ähm (.) das funktioniert jetzt nicht mehr Leyla dass du immer nur äh äh machst und ich weiß was du willst, sondern (.) du musst jetzt schon mal sagen ich möchte Wasser oder ich möchte Milch oder (.) ((holt Luft)) ähm (.) bitte gib mir mal oder so und ähm (...) war schwierig gewesen (.)

Frau Pfeiffer setzt an, die Erzählung zu Leyla fortzuführen, unterbricht sich allerdings noch einmal für einen Einschub zu Leylas aktueller Fähigkeit, Nähe zu Frau Pfeiffer zuzulassen. Dies wird durch die Formulierung „Nähe zulassen“ und den Rekurs auf körperliche Intimität (kuscheln, auf den Schoß kommen) positiv gerahmt. Das Kind ist – homolog zu Frau Pfeiffers bisheriger Art und Weise der Darstellung – aktiv, Frau Pfeiffer eher passiv, sie re-agierte in ihrer Darstellung auf die Impulse des Kindes. Die Entwicklungsperspektive – im Sinne einer Erfolgsgeschichte – bleibt nach wie vor explizit deutlich: Heute sind Dinge möglich und Leyla „kann“ Dinge, die sie zuvor nicht konnte, z. B. emotionale Zuneigung zeigen. Nach diesem Einschub wechselt Frau Pfeiffer wieder in die Vergangenheit („und irgendwann hab ich dann angefangen“). Zum ersten Mal schildert sie nun eine Aktivität *ihrerseits*, die über die Beobachtung von Leylas Verhalten hinausgeht. Sie richtet sich verbal mit Argumenten an Leyla, die sie explizit zum Sprechen auffordern. Argumente sind, dass es „wichtig“ sei und Leyla „schon so lange“ in der Einrichtung sei. Beide Argumente sind inhaltlich eher vage, zeigen aber an, dass Frau Pfeiffer diese dem Kind gegenüber begründen will. Es deutet sich an, dass Frau Pfeiffer jedem Kind eine gewisse Eingewöhnungszeit inklusive nicht erwartungsgemäßen Verhalten zugesteht, welches dann letztlich aber überwunden werden sollte. Weiter schildert Frau Pfeiffer eine von ihr bewusst verwendete Strategie: Sie

verlangt nun in der Frühstückssituation für das Anreichen von Gegenständen eine sprachliche Gegenleistung. Die konkrete Ansprache Leylas wird hier stilistisch durch die Verwendung der 2. Person in die Erzählung eingebunden. Auf inhaltlicher Ebene teilt Frau Pfeiffer Leyla mit, dass ihr bisheriges Verhalten – nonverbal bzw. durch Laute um Gegenstände am Tisch zu ‚bitten‘ – nicht mehr „funktioniert“. Leyla muss nun also in der Frühstückssituation damit rechnen, Entbehrungen hinzunehmen, wenn sie ihr Verhalten nicht ändert. Auch dieser Prozess, so bilanziert Frau Pfeiffer, sei „schwierig“ gewesen. Durch die Bewertung deutet sich an, dass Leyla sich nicht direkt auf den von ihr beschriebenen ‚Handel‘ eingelassen hat.

90 – 99 und irgendwann hat sie dann (ganz heimlich) gesagt (.) Wasserflasche (.) (I: @(.))@ das war schon echt boah so (.) ((mit verstellter Stimme)) was? sie hat was gesagt? sie hat mit mir gesprochen (.) ((holt Luft)) sie hat was gesagt (.) ja? (.) u::nd ähm (...) ja und das war schon also (.) total klasse gewesen (.) dann hat sie zum Beispiel auch das erste Mal was im im im (.) in der Sprachfördergruppe gesagt, (.) ja? wo auch die Kollegin zu mir (gesagt) ((mit verstellter Stimme)) sie hat gesprochen sie hat was gesagt (.) ich so ((aufgeregt)) ja ich weiß @(.))@ (...) un::d ähm (.) aber es war immer noch so gequält und man musste sie schon auch immer auffordern noch dazu. (.) ja? dass sie (.) doch jetzt ma (.) das dann sacht (.) weil sie kanns ja das is ja nich das Problem ne?

Die Gesamterzählung wird nun durch die sprachliche Wendung „und irgendwann“ zu einem neuen Zeitpunkt geführt. Sowohl die wiederholte Evaluation der Situation als „schwierig“, die sich durch mehrere Sequenzen zieht, als auch der (wiederholt) eingesetzte Zeitmarker „und irgendwann“ deuten an, dass Frau Pfeiffers geschilderte Intervention nicht zeitnah zum Erfolg führte, sondern Abwarten und Geduld erforderte. Dies wird auch durch die erzählerisch und sprachlich dicht inszenierte Überraschung gestützt, die Frau Pfeiffer im Folgenden performativ inszeniert: Nach einer langen und intensiven Phase des Schweigens spricht Leyla zum ersten Mal ein Wort („Wasserflasche“). Hiermit deutet sich ein doppelter Erfolg an: Zum einen hat Leyla zu diesem Zeitpunkt begonnen, in der Einrichtung zu sprechen und zum anderen hat Frau Pfeiffers geschilderte pädagogische Intervention gefruchtet: Leyla bittet sie sprachlich um das Anreichen eines Gegenstandes. Frau Pfeiffer macht nun in der folgenden, sprachlich intensiv inszenierten Wendung nach Innen hin zu ihrer eigenen Gefühlswelt deutlich, wie überraschend und bewegend sie dies persönlich erlebt hat. Dies dokumentiert sich u. a. in der Darstellung ihres inneren Zwiegespräches („sie hat was gesagt, sie hat mit mir gesprochen“). Sowohl explizit als auch implizit dokumentiert sich in der dichten Darstellung der Höhepunkt des ‚Gelungenen‘. Im Folgenden scheinen sich die Ereignisse (im Vergleich zur ‚Langwierigkeit‘ zuvor) zu überschlagen, was sich auf sprachlicher Ebene durch leichtes Stottern und die prosodische Andeutung von Freude und Lachen zeigt: Auch in anderen Kontexten scheint Leyla sich nun sprachlich ausdrücken zu können. Frau Pfeiffers Kollegin teilt – so die Darstellung – die fast euphorisch anmutenden Gefühle, beide freuen sich gemeinsam über Leylas Durchbruch. Beiläufig deutet sich erneut ein entspanntes Verhältnis von Frau Pfeiffer zu ihren Kolleg\_innen an.

In der diesen Abschnitt abschließenden Bewertung wird der erzielte Erfolg noch einmal mit Blick über die Einzelsituation hinaus relativiert. Leyla spricht zwar, aber „gequält“ und meist nur auf Aufforderung. Der (pädagogische) Zielhorizont, der sich als impliziter Gegenhorizont zur geschilderten Ausgangssituation immer mehr herauschält, scheint noch nicht erreicht.

99 – 112 letzte Woche, (.) irgendwann (...) steht sie neben mir also ich habs gar nicht ges-  
 sehn ( ) (.) und dann sagt sie zu mir (.) du Kerstin (...) kann ich heute neben dir sitzen?  
 (...) ((leise)) ich (.) ich wusste gar nicht welches Kind hat gesprochen (I: @(.).@) (.) ((lei-  
 se)) ((erstauntes Schnaufen)) das gibts doch nicht (.) ((klingt erstaunt)) **unaufgefordert**  
 (.) **einfach so** (.) und das hat (.) das hat sie natürlich (.) alle Kinder wollen immer neben  
 mir sitzen und die **fragen** natürlich auch immer den ganzen Tag ((verstellt)) darf ich  
 heute neben dir sitzen darf ich heute neben dir sitzen (.) und (.) auf einmal (.) spricht  
 dieses Kind und sagt du Kerstin darf ich heute neben dir sitzen (...) ((leichtes Aufla-  
 chen)) das hat vorher (.) noch **nie** wirklich (.) so frei gesprochen //ja// (.) ja und das (.)  
 das war einfach total toll (.) und du stehst mit offenem Mund da (.) würdest am liebsten  
 das Kind nehmen und und knutschen und knuddeln und (.) denkst natürlich ähm (.)  
 nee jetzt machs nicht zu groß die Geschichte, (.) ja, (.) damit das gar nicht so auffällt, (.)  
 was jetzt hier grad passiert is aber is einfach toll dass es passiert is.

Die nun folgende Erzählsequenz ist homolog zur Vorherigen aufgebaut. Nach der Einführung eines neuen Zeitpunktes (letzte Woche), geschieht erneut etwas Unvorhergesehenes. Die stilistischen Mittel, wörtliche Rede, Verstellen der Stimme und das ‚Nachspielen‘ der konkreten Situation geschieht ebenfalls homolog zur vorangegangenen Sequenz. Ihre Erzählwürdigkeit erhält die neue Situation durch einen spezifischen Unterschied zur Vorherigen (der durch den homologen Erzählaufbau besonders hervor-  
 sticht), nämlich dass Leyla diesmal erstens kein einzelnes Wort, sondern einen ganzen Satz an Frau Pfeiffer richtet. Das Sprechen geschieht zweitens „einfach so“, wird demnach von der Fachkraft als in-  
 trinsisch motiviert und sich dadurch qualitativ von der vorherig geschilderten Situation unterscheidend konstruiert. Der beschreibend-erläuternde Einschub dazu, dass alle Kinder „natürlich auch immer“ den  
 ganzen Tag fragen, ob sie neben Frau Pfeiffer sitzen dürfen, scheint für die Erzählung zunächst eher ir-  
 relevant und als Kontextinformation an die Interviewerin gerichtet. Allerdings dokumentiert sich durch diesen Einschub auch eine ‚Normalisierung‘ der Verhältnisse aus Frau Pfeiffers Sicht: Während die Be-  
 ziehung zwischen Leyla und Frau Pfeiffer zu Beginn durch Distanz geprägt war, ist sie nun so, wie zu  
 anderen Kindern auch. Deutlich wird, dass es eine in Frau Pfeiffers Gruppe routinierte Praktik zu geben  
 scheint, täglich neu auszuhandeln, welches Kind jeweils neben der Fachkraft sitzen darf, wodurch sich  
 Frau Pfeiffer auch als beliebte Fachkraft darstellt, die positive Zuwendung durch die Kinder erfährt. Dass  
 Leyla gerade diese Frage stellt, deutet an, dass neben der Sprachbarriere auch die zuvor beschriebene dis-  
 tanzierte Beziehung zwischen Frau Pfeiffer und Leyla überwunden ist, da Leyla durch das Bitten um kör-  
 perliche Nähe (Nebeneinander-Sitzen) implizit ihre Zuneigung und Beziehungsbereitschaft ausdrückt.

In der nun folgenden argumentativ-evaluierenden Sequenz bewertet Frau Pfeiffer das Ereignis noch  
 einmal abschließend. Die Formulierung es war „einfach total toll“ drückt – analog zu vorherigen Se-  
 quenzen – ihre persönliche Begeisterung über die Entwicklung Leylas bzw. das Ereignis aus. Die emo-  
 tionale Ergriffenheit findet Ausdruck in der intensiven Schilderung affektiv auftretender Gefühle der  
 Zuneigung („würdest am liebsten das Kind nehmen und knutschen und knuddeln“). Denkbar wäre  
 z. B. auch eine distanziertere Darstellung auf stärker fachsprachlicher Ebene, die Frau Pfeiffer hier nicht  
 wählt. Sie wird bzw. wurde vielmehr von ihren Gefühlen überwältigt, bleibt aber zugleich kontrolliert,  
 wenn sie ihrem spontanen Impuls, das Kind zu herzen, nicht wahrnimmt. Eine emotional-liebevolle  
 und körperlich zugewandte Beziehung zu den Kindern dokumentiert sich hier als bedeutsam. Durch  
 eine reflexiv-kognitive Wendung nach Innen („und denkst natürlich, nee“) kontrolliert Frau Pfeiffer ih-  
 ren Gefühlsausbruch allerdings, um, wie sie sagt, „die Geschichte“ nicht „zu groß“ zu machen. Es deutet  
 sich zum einen an, dass ein solcher Gefühlsausbruch vor Leyla aus Frau Pfeiffers Sicht taktisch unklug  
 wäre. Zum anderen deutet die Verwendung des Wortes „natürlich“ darauf hin, dass es sich um selbst-



verständliches Wissen handelt. Diese Einschätzung wird von ihr nicht weiter expliziert bzw. begründet. Frau Pfeiffer konstruiert sich selbst weiterhin vor allem als reflektierende Beobachterin, die emotional sehr an einer Beziehung zu dem Kind interessiert ist. Gerade ihre Überraschung und spontane Freude deuten an, dass es in ihren Augen auch hätte anders kommen können, weil das Geschehen nur bedingt durch sie form- und beeinflussbar ist.

112 – 122 und seit jetzt auf einmal d- sie is das natürlich kein Thema mehr, (.) und ähm (.) i-also also (.) sie erzählt jetzt auf einmal ganz normale Sachen sacht sie auf einmal ähm (.) vorgestern glaub ich steht sie vor mir sagt (.) du Kerstin ich hab jetzt n neues Hochbett (.) mit Rutsche (...) Zelt auch (...) ((flüstert undeutlich, druckst rum)) (da hab ich gesagt ha) ich gesagt das gibts doch nich (I: @(.))@ (...) das erzählt die jetzt einfach so (...) wo du ihr vorher hast du ihr jeden Krümel aus der Nase ziehn müssen (...) und da hat sie auch immer so sehr verhalten gesprochen und so (.) ((imitiert das Kind)) Fla- Wasserflasche (.) ((klingt erstaunt)) und auf einmal spricht das Kind völlig normal (.) als hätt es nie was anderes getan (.) hat sie auch nich. (I: @(.))@ (.) hat ja zu Hause ganz normal gesprochen (.) nur hier nich aber (.) da is halt einfach der Knoten geplatzt (...) is einfach aufgegangen (.) das is super //mh schön// (...) ja

In der abschließenden Sequenz ist Frau Pfeiffer mit der Erzählung zu Leyla im Jetzt angekommen. Die beschriebenen Schwierigkeiten sind „kein Thema mehr“, was sich für Frau Pfeiffer darin ausdrückt, dass Leyla „auf einmal ganz normale Sachen“ erzählt – das Miteinander-Sprechen wird zur Selbstverständlichkeit. In dieser Äußerung dokumentieren sich v. a. zwei Dinge: Zum einen gibt sie – im Kontext der Gesamterzählungen – einen Hinweis auf Frau Pfeiffers Normalitätsvorstellungen mit Blick auf kindliches Verhalten in der Einrichtung: ‚Normal‘ ist, dass Kinder ihre Bedürfnisse äußern und frei, vor allem sprachlich, kommunizieren und dass ihr Sprachverhalten in der Familie nicht anders ist als in der Einrichtung. Zum anderen führt die (doppelte) Verwendung des Temporaladverbs „auf einmal“ die bereits in den vorangegangenen Sequenzen herausgearbeitete Erzählstrukturierung fort. Dinge – evtl. Entwicklung – brauchen Zeit, bis sie sich ‚auf einmal‘ sichtbar verändern. Entwicklung erkennt man, so diese Perspektive, an den ‚Sprüngen‘, an den besonderen Veränderungen. Das letzte Ereignis, das Frau Pfeiffer in der Folgeäußerung in die ‚Entwicklungs-Erzählung‘ integriert, datiert sie ungefähr zwei Tage zurück. Leyla erzählt Frau Pfeiffer – erneut unaufgefordert – etwas von zu Hause. Die Sprachbarriere scheint damit nun endgültig überwunden, zu Hause und die Einrichtung nicht mehr voneinander getrennt. Der negative Gegenhorizont zum freien und ungezwungenen Sprechen bildet hier ein von der Fachkraft initiiertes und „verhaltenes“ Sprechen („jeden Krümel aus der Nase ziehn müssen“). Abschließend greift Frau Pfeiffer den Gegensatz des unterschiedlichen Verhaltens zu Hause und in der Einrichtung noch einmal auf, worin sich eine aus ihrer Sicht zentrale Kernproblematik dokumentiert. Positiver Gegenhorizont – der erreicht wurde – ist es, ‚normales‘ Sprachverhalten an beiden Orten gleichermaßen zu ermöglichen. Das Gelungene dokumentiert sich in der intensiven Darstellung und der wiederholenden Evaluation des Geschehenen als „toll“, „klasse“ und „super“. Der Knoten „is einfach aufgegangen“, wie Frau Pfeiffer abschließend konkludiert.

*MEMO IDEE: Das Wort „einfach“, das Frau Pfeiffer häufiger nutzt, steht im Kontrast zur Darstellung des schwierigen, langwierigen Prozesses. Man könnte sich ein riesiges verknotetes Wollknäuel vorstellen, das man zu entwirren versucht. Und plötzlich, hier verbirgt sich das Überraschungsmoment, geht es ‚einfach‘ auf. Es dokumentiert sich auch eine Unsicherheit darüber, ob und wie auch das eigene pädagogische Handeln zum Erfolg beigetragen hat oder nicht.*

## Kontrastierung mit einer Vergleichssequenz zur Schärfung der Interpretation

Um die impliziten Strukturmuster des Interviewabschnittes von Frau Pfeiffer zu gelungener pädagogischer Arbeit noch deutlicher herauszuarbeiten, wird im Folgenden eine Sequenz aus einem Interview einer weiteren Fachkraft aus dem Sample, Frau Zahr, als Vergleichshorizont herangezogen. Die Idee der komparativen Analyse in der Dokumentarischen Methode ist, dass auf einen ersten Erzählabschnitt in einem Einzelinterview nur ein solcher zweiter Erzählabschnitt folgen kann, der der jeweiligen Erfahrungsweise bzw. dem jeweiligen Orientierungsrahmen – der an dieser Stelle entwickelt wird – entspricht. Eine erste Äußerung (Proposition) (z. B. auf eine Interviewfrage) erlaubt also nur solche Folgeäußerungen, die in den jeweiligen Orientierungsrahmen des Interviewten passen. Der Orientierungsrahmen kann durch die Rekonstruktion dieser Passung bzw. impliziten Regelmäßigkeit der aufeinanderfolgenden Abschnitte herausgearbeitet werden. Als Hilfsmittel dient der Vergleich: Der Orientierungsrahmen lässt sich v. a. dann gut erfassen, wenn er von anderen Orientierungsrahmen *innerhalb der gleichen Problemstellung* abgegrenzt werden kann. Vereinfacht gesprochen werden die auf ein gemeinsames Problem/eine gemeinsame Ausgangsfrage hin geäußerten ersten, zweiten und weiteren Erzählabschnitte mit den ersten, zweiten und weiteren Erzählabschnitten anderer Fälle verglichen (vgl. Nohl 2017, S. 8). So tritt das Besondere eines Falles besonders deutlich hervor.

Der folgende Interviewabschnitt stellt Frau Zahrs Antwort auf die Frage nach gelungener pädagogischer Arbeit dar. Sie wird mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Relevanzsetzungen von Frau Pfeiffer reflektierend betrachtet. Frau Zahrs Einstieg dient als ein Hilfsmittel, um die Orientierungen von Frau Pfeiffer zu schärfen.

### Vergleichssequenz Einstieg Frau Zahr

gelungen? //mhm// (.) also gelungen is für mich wenn ich von den Kindern höre ähm dass sie was zurückmelden was sie von woanders gehört haben oder dass sie so ähm (.) was umsetzen was man ihnen (...) versucht hat zu vermitteln. (.) also wenn man sagt ähm (.) wir haun nich wir reden miteinander und wenn ich dann vom an- (.) wenn ich dann irgendwie so um die Ecke rum hör weil Erzieher hörn ja immer um die Ecke rum I:(@(.).@) dann dann hör ich wie das einer dem andern erzählt. (.) ((lauter)) ihr wisst doch (.) hm? (.) wir solln ha- nich haun wir solln uns re- also wir solln reden ne und dann denk ich irgendwie mh mh sie haben doch zugehört ne [...] //ja// doch doch und (.) auch so wenn sie so rückmelden neulich kam grad n Hortkind sagte ((schnalzt)) ka- komm doch mal mit (.) und dann denk ich was will der denn jetzt also [...] und dann kam er sagt er (.) weißt du was wir heute in der Schule gesungen ham das Lied was du immer mit uns gesungen hast dann fing er das an zu singen und dann hab ich gedacht d- also das das wird schon gespeichert //ja// also das sind auch Sachen die wirklich wichtig sind und auch (.) die dann in der Schule vermittelt werden das kenn ich schon das hab ich gemacht und (.) das is halt wichtig dass ich einfach merke (.) es kommt doch an. oft denkt ma irgendwie so man gibt und gibt und gibt //ja// und es passiert nix ja

Während Frau Pfeiffer den Einstieg ins Thema auf der Ebene der Erfahrung und des Erlebens wählt (Z. 32, „passiert mir täglich“), startet Frau Zahr mit einem Versuch, die Wahrnehmung des Gelungenen auf einer allgemeinen Ebene zu definieren. Eine Ähnlichkeit zeigt sich darin, dass sich beide Fachkräfte auf (die Arbeit mit) Kinder(n) beziehen, während Frau Pfeiffer allerdings keine grundsätzliche Definition versucht (gelungen ist für mich, wenn...), sondern sich unmittelbar auf ein einzelnes Fallbeispiel bezieht. Gelungene Arbeit wird bei Frau Pfeiffer nicht definiert, sondern *erlebt*, wie auch die intensiv geschilderte Erzählung zum Fall Leyla unterstreicht. Inhaltliche Aspekte des Gelungenen entwickelt Frau Pfeiffer



dadurch auch deutlich später im Laufe der Erzählung und nicht direkt in der Einstiegssequenz. Sie sind eher implizit ablesbar und prozesshaft geschildert. Frau Zahr unternimmt im Vergleich dazu bereits früh den Versuch, zu beschreiben, was sie inhaltlich als gelungen erlebt bzw. definieren würde. Der Kern dieser Beschreibung – und auch der Beispielerzählung zum Erlebnis mit dem Hortkind – zielt darauf, dass Frau Zahr wahrnehmen kann, dass etwas von ihr oder anderen Fachkräften Vermitteltes (eine Regel zum Verhalten bzw. ein eingeübtes Lied) von den Kindern erinnert und angewendet wird. Sie wird Zeugin eines Lernprozesses, der hier v. a. als Reproduktion von Wissen und Regeln beschrieben wird. Den Fachkräften kommt dabei die vermittelnde und den Kindern die reproduzierende Rolle zu. Vergleicht man dies mit der Darstellung bei Frau Pfeiffer<sup>19</sup>, dann zeigt sich zunächst folgende Ähnlichkeit: Beide beschreiben eine Art Lern- bzw. Entwicklungsprozess bei einem Kind bzw. Kindern als gelungen. Wie dieser Lern- bzw. Entwicklungsprozess konzipiert wird und welche Rolle dabei die Fachkräfte haben, ist allerdings fundamental unterschiedlich. Während in Frau Zahrs Darstellung Kinder das umsetzen, was „man“ ihnen vermittelt hat, tritt Frau Pfeiffer nicht als (erwachsene) Vermittlerin von Inhalten auf, sondern als Beobachterin und Begleiterin eines individuellen Entwicklungsprozesses, den sie sprachlich detailliert entfaltet. Gerade im Vergleich mit Frau Zahrs allgemeineren Darstellungen treten der Detaillierungsgrad und damit die Besonderheit der Schilderung des Falles Leyla deutlich hervor. Die in Frau Zahrs Sequenz hervortretende (hierarchische) Unterscheidung zwischen Kindern als Lernenden (im Sinne von Wissensvermittlung) und Fachkräften als Vermittelnden ist bei Frau Pfeiffer so nicht auffindbar. Umgekehrt wird die Beziehungsebene zwischen Kind und Fachkraft, die bei Frau Pfeiffer als bedeutsam für gelungene pädagogische Arbeit hervortritt, bei Frau Zahr (in der Einstiegssequenz) nicht thematisiert. Auch das Ergebnis gelungener pädagogischer Arbeit ist für beide Fachkräfte ein anderes: Für Frau Zahr stellt die Beobachtung einer erfolgreichen Verhaltensregulierung im Sinne einer gelernten Regel den Erfolg dar, für Frau Pfeiffer die Bewältigung eines individuellen Ausgangsproblems eines einzelnen Kindes (Nicht-Sprechen in der Einrichtung). Es deuten sich sehr unterschiedliche Konzeptionierungen von Lernen bzw. Entwicklung in den Vorstellungen der Fachkräfte an.

Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich auch in anderen Fachkräfteinterviews zeigt, ist die Unsicherheit beider Fachkräfte, ob und wie man das Gelingen pädagogischer Arbeit überhaupt festmachen kann. Das Gelingen ist in beiden Fällen erst im Nachhinein beobachtbar bzw. bestimmbar. Frau Zahr beobachtet, dass ein Kind Wissen abrufen, welches sie explizit selbst vermittelt hat und mit einer gemeinsamen Praxis (Singen) verknüpft ist. Ähnlich beschreibt Frau Pfeiffer Veränderungen im Verhalten Leylas im Prozess als Hinweise für gelungene pädagogische Arbeit. Beide Fachkräfte konstruieren für sich keinen *direkten* bzw. keinen unmittelbaren Einfluss darauf, ob ihnen etwas gelingt oder nicht, sie beobachten das Gelingen im Nachhinein – sie ‚lesen‘ es sozusagen vom Verhalten des Kindes ab. Wiederum unterschiedlich konstituiert sich in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserfahrung. Diese wird von Frau Zahr als Motiv explizit sprachlich hervorgehoben („das ist halt wichtig, dass ich einfach merke, es kommt doch an“). Das Kind erbringt eine beobachtbare Leistung im Sinne einer Reproduktion von Gelerntem, was Frau Zahr „wichtig“ findet. Die Selbstwirksamkeitserfahrung Frau Pfeiffers dokumentiert sich impliziter auf der Erlebens- und Erfahrungsebene und in der Qualität der Beziehung zum Kind (freudige Überraschung und Zuneigung zum Kind). Diese emotionale Ebene und die körperlich-sinnliche Teilnahme Frau Pfeiffers am Entwicklungsprozess und den dabei durchlaufenen Schritten finden

19 Der Vergleich geht hier über die Einstiegssequenz von Frau Pfeiffer hinaus, da diese ihre Vorstellung von gelungener pädagogischer Arbeit über eine längere Erzählung erst entwickelt. Allein darin liegt bereits ein bedeutsamer Unterschied, der auch für den jeweiligen Orientierungsrahmen Relevanz hat. Die Prozesshaftigkeit gelungenen Arbeitens spielt bei Frau Pfeiffer eine bedeutsame Rolle, was sich auch durch die Prozesshaftigkeit auf der Darstellungsebene ausdrückt.

in Frau Zahrs Darstellung keine Entsprechung. Sie sind ein Merkmal von Frau Pfeiffers Orientierungsrahmen mit Blick auf gelungene pädagogische (Beziehungs-)Arbeit.

Zuletzt deutet sich bei Frau Zahr im Vergleich zu Frau Pfeiffer eine tendenziell pessimistischere Grundhaltung bezüglich des Gelingens pädagogischer Arbeit an. Während Frau Pfeiffer gelungene pädagogische Arbeit ‚täglich erlebt‘, dokumentiert sich in Frau Zahrs Äußerungen eher Überraschung, dass ‚doch etwas ankommt‘.

### Hinweise auf implizite Orientierungen in der Sequenz ‚gelungene pädagogische Arbeit‘ von Frau Pfeiffer

Im Folgenden möchte ich die Auffälligkeiten des empirischen Materials auf zwei unterschiedlichen Ebenen zusammenfassend betrachten. Das ist einmal – mit den Begriffen von Bohnsack (2013) gesprochen – die kommunikative Ebene, die etwas über die theoretische Beziehung von Akteuren zur Welt aussagen kann. Hier geht es um das Wissen *über* etwas, um so genannte Orientierungsschemata. Die zweite Ebene ist die konjunktive Ebene. Sie beschreibt den Orientierungsrahmen im engeren Sinne (bzw. Habitus) und sagt etwas über die praktische Beziehung zur Welt jenseits von Theorien und begrifflichen Definitionen aus, die Akteure über ihre eigene Praxis haben (vgl. Bohnsack 2013, S. 182). Hier geht es um das Erfahrungs- und Handlungswissen einer Person, das sich an einem spezifischen Thema zeigt.

Bezüglich Frau Pfeiffers *Orientierungsschemata* lässt sich zunächst festhalten, dass gelungene Arbeit etwas ist, was sie täglich erlebt. Gelungenes offenbart sich dabei beiläufig oder auch überraschend im Alltag. Die Früchte pädagogischer Arbeit sind gleichzeitig nicht ‚technisch‘ vorhersehbar. Im Zentrum steht für Frau Pfeiffer (in der Sequenz) das Kind, seine Entwicklung und was es aus Frau Pfeiffers Sicht situativ braucht. Daran orientiert sie explizit ihr (Nicht-)Handeln. Sie geht davon aus, dass Kinder und deren Verhalten kontextabhängig zu verstehen und zu interpretieren sind. Ein individueller Entwicklungsschritt eines Kindes (über einen längeren Zeitraum) wird als Erfolg kommuniziert. Eine individuelle Schwierigkeit wird erfolgreich bearbeitet und überwunden. Ebenfalls kommuniziert sie die Nähe zu den Kindern als bedeutsam bzw. dass Kinder Nähe zulassen können. Dies stellt aus Sicht von Frau Pfeiffer eine wichtige Kompetenz dar. Gleiches gilt dafür, sich (als Kind) mitteilen, Kontakt zu anderen (Kindern) aufnehmen und sichtbar Freude (Emotionen) ausdrücken zu können.

Bezüglich sich andeutender *impliziter Orientierungen* – im Sinne von habituellem Handlungswissen bzw. positiven/negativen Horizonten, an denen sich Handlungswissen orientiert – lassen sich folgende Auffälligkeiten festhalten. Erstens dokumentiert sich in der Gesamterzählung gelungener pädagogischer Arbeit eine bestimmte Art und Weise, *wie* Frau Pfeiffer (pädagogisch) handelt, ohne dass sie dies kommunikativ als bewusste Vorgehensweise zum Ausdruck bringt: Sie beobachtet über längere Zeiträume, sammelt Indizien, wägt ab und interveniert gezielt, aber auch zurückhaltend. Inwiefern sie sich dem auch reflexiv bewusst ist, muss hier offen bleiben. Gelungene pädagogische Arbeit zeigt sich Frau Pfeiffers Darstellungen folgend also zum einen im Prozess und zum anderen am nicht planbaren, aber letztlich deutlich spürbaren Erfolg. Frau Pfeiffer orientiert sich dabei weniger an theoretischen Überlegungen, sondern handelt vielmehr in Reaktion auf (Alltags-)Ereignisse, die sie dann anschließend reflektiert. Ihre Rolle als abwartende Beobachterin, die sich in der Erzählung dokumentiert, verhält sich homolog hierzu.

Ebenfalls relevant scheint hierbei zweitens eine positive Orientierung an Beziehungen bzw. Beziehungsarbeit und emotionaler Zugewandtheit zu sein. Dabei könnte es sich sowohl um ein Orientierungsschema als auch um eine implizite Orientierung handeln, denn Frau Pfeiffer expliziert bspw.,

dass sie Nähe wichtig findet (s. o.). Implizit dokumentiert sich ihre positive Orientierung an zwischenmenschlicher Beziehung aber ebenso in der Art und Weise, wie sie sich selbst zu ihrer Kindergruppe, dem Mädchen Leyla und angedeutet auch zu weiteren Mitgliedern der Einrichtung ins Verhältnis setzt. Auch die negativen Konnotationen von (Selbst-)Isolation und Abspaltung von der Gemeinschaft im Falle von Leyla, die die Kommunikation mit anderen Mitgliedern der Einrichtung lange verweigert, verweist auf eine positive Orientierung an Gemeinschaftlichkeit, Kommunikation und menschlicher Nähe.

In diesem Zusammenhang deutet sich drittens eine positive Orientierung an Emotionalität in Verbindung mit Körperlichkeit an. Frau Pfeiffer scheint ihre Arbeit zu leben, sie ist mit ‚Leib und Seele‘ dabei, wenn Kinder z. B. (lang ersehnte) Entwicklungsschritte machen. Ihre Emotionalität dokumentiert sich in der Art und Weise der Darstellung sowohl auf dramaturgischer als auch auf inhaltlicher Ebene, etwa wenn sie ihre starken inneren Gefühlsregungen beschreibt, die nach körperlichem Ausdruck streben.

## Fazit

Das vorliegende Interpretationsbeispiel wurde mit dem Ziel vorgestellt, einen Einblick in die Praxis der reflektierenden Interpretation von Interviews zu geben und dabei den Zusammenhang von methodischem Vorgehen, Erkenntnisinteresse und Untersuchungsgegenstand eines spezifischen Vorhabens nicht zu vernachlässigen.

Implizite Orientierungen und Orientierungsrahmen – der zentrale Gegenstand aller dokumentarischen Analysen – lassen sich besonders adäquat in der komparativen Analyse sich unterscheidender impliziter Strukturmuster, entfaltet am gleichen oder ähnlichen Thema, herausarbeiten. Die vorliegende Interpretation ist dementsprechend nur ein erster Schritt, um empirisch gesättigte, implizite Orientierungen bzw. Orientierungsrahmen in Bezug auf die Konturierung ‚gelungener‘ pädagogischer Arbeit herauszuarbeiten. Nichts desto trotz werden einige Spuren gelegt und es treten v. a. im Vergleich der Interviewsequenzen von Frau Pfeiffer und Frau Zahr spannende Besonderheiten hervor, wie die zusammenfassende Betrachtung gezeigt hat.

## Literatur

- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa
- Bohnsack, Ralf (2013): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, Alexander/ Schneickert, Christian/ Schumacher, Florian (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–200
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl.. München: Olenbourg Wissenschaftsverlag
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9. überarb. und erw. Aufl. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Luhmann, Niklas (1995). Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann,

- Iris (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63–75
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. aktual. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS