

DIE STUDIE „ENTWICKLUNGSDIALOG“

Ein Prototyp angewandter Interaktionsanalyse

von Daniela Heidtmann und Reinhold Schmitt

Gegenstand

Im Folgenden berichten wir über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Studie „Individualdiagnostik in der Waldorfpädagogik am Beispiel der Kinderbetrachtung. Eine videobasierte Interaktionsanalyse.“ Die Studie wurde vom Bund der Freien Waldorfschulen und der Vereinigung der Waldorfkindergärten in Auftrag gegeben und von uns im Zeitraum Februar bis Mai 2010 im Waldorfkindergarten Gänsweide in Mannheim-Neckarau durchgeführt (Heidtmann/Schmitt 2010). Entstanden ist dabei ein exemplarischer Beleg für die Produktivität einer multimodal fundierten und anwendungsbezogenen Interaktionsanalyse.

Gegenstand der Untersuchung ist ein Interaktionstyp pädagogischen Handelns, den es in dieser Form nur im Rahmen der Waldorfpädagogik gibt. Für die Bezeichnung dieses Interaktionstyps, bei dem Pädagogen zusammentreffen, um sich intensiv und detailliert über einen einzelnen Menschen auszutauschen, existieren unterschiedliche Begriffe: „Kinderbetrachtung“, „Kinderbesprechung“ sowie „Kinderkonferenz“. Basierend auf den analytischen Ergebnissen der Studie haben wir den Begriff „waldorfpädagogischer Entwicklungsdialog“ als alternative Bezeichnung des spezifischen Interaktionstyps entwickelt. Dieser Begriff

ist hinreichend analytisch und transparent: Er verweist explizit auf die Form pädagogischer Praxis, für die er steht („Waldorfpädagogik“), er benennt Ziel und Potenzial der waldorfspezifischen Individualdiagnostik (Entwicklung zu ermöglichen) und er formuliert das zentrale Kommunikationsmittel, das die Voraussetzung für das Erreichen der Entwicklung ist (Dialog der Beteiligten).

Wissenschaftliche Grundlagen: Methode und Theorie

Wir haben die Entwicklungsdialoge als eine für die Waldorfpädagogik charakteristische Form pädagogischen Handelns auf der Grundlage von Videoaufzeichnungen untersucht. Dies erfolgte jedoch nicht aus einer (waldorf-)pädagogischen Perspektive, sondern auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Methode, die das Ereignis als spezifische Interaktionsform rekonstruiert. Diese Methode haben wir bereits bei der Analyse anderer professioneller Handlungsfelder angewandt: in einem internationalen Software-Unternehmen (Schmitt / Heidtmann 2005), in der Editing-Abteilung einer internationalen Unternehmensberatung (Schmitt / Heidtmann 2002), bei der Hochschulausbil-

derung von Filmstudenten (Schmitt / Heidtmann 2003 und Heidtmann 2009), in der Schule (Schmitt 2009), in der Kirche (Hausendorf / Schmitt 2010) und auf dem Filmset (Schmitt 2007).

Bei der Untersuchung hat uns nicht die Frage interessiert, wie Entwicklungsdialoge nach den Regeln der Kunst durchgeführt werden sollten, sondern wie sie de facto von Interaktionsteilnehmern durchgeführt werden. Konkret geht es darum, aus dem dokumentierten Verhalten der Beteiligten die Techniken, Methoden und Verfahren zu rekonstruieren, die sie bei der Durchführung des Entwicklungsdialogs einsetzen.

Unsere theoretischen Grundlagen liegen in dem von Harold Garfinkel in den 1960er Jahren unter der Bezeichnung „Ethnomethodologie“ (Garfinkel 1967) entwickelten soziologischen Ansatz. Der Begriff „Ethnomethodologie“ bezeichnet den Kern dieses Ansatzes: Es geht darum, die Methodologie zu untersuchen, die Menschen (= unterschiedliche „Ethnien“, hier konkret: Erzieherinnen) bei der Bewältigung ihres Handlungsalltags anwenden. Die ihrem Handeln zu Grunde liegenden Methoden, Techniken und Verfahren sind den Alltagsmenschen selbst in der Regel jedoch nicht bewusst. Dies ist genau der Punkt, an dem der ethnomethodologische Ansatz anknüpft: Er deckt analytisch geschärft diese Methoden, Verfahren und Techniken auf.

Die Struktur des Entwicklungsdialogs

Die von uns untersuchten Entwicklungsdialoge weisen übereinstimmend eine dreiteilige Struktur auf, wobei die Segmente dieser Struktur jeweils mit spezifischen Anforderungen an die Beteiligten verbunden sind.

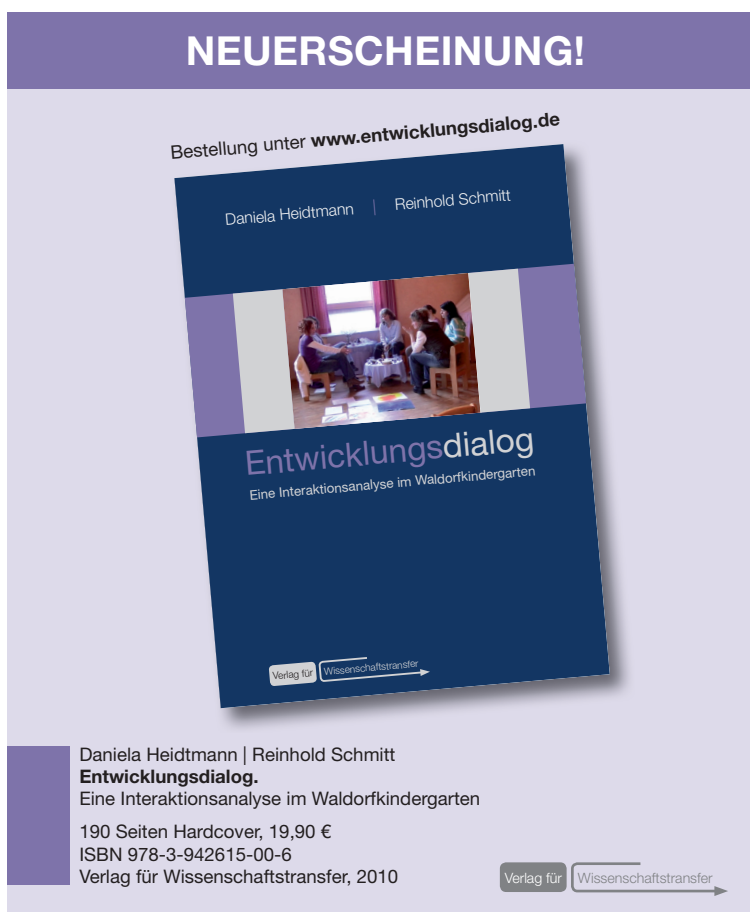
Die Präsentation des Kindes

Zu Beginn des Entwicklungsdialogs steht die Präsentation eines ausgewählten Kindes. Die zentrale Anforderung besteht hier für die präsentierende Erzieherin in der detail- und aspektreichen situationsgebundenen sowie mündlichen Beschreibung des Kindes auf der Grundlage vorheriger systematischer Beobachtung. Gegenstand der Beschreibung sind äußere körperliche Merkmale, Lebensprozesse, Bewegung, Sprache, Kleidung und Verhalten des Kindes.

Die Präsentation erfolgt auf der Grundlage einer Orientierung, die wir „deskriptiver Modus“ genannt und als spezifische Form der Bedeutungskonstitution definiert haben: Es ist die Übereinkunft, ein Kind so zu beschreiben, dass bewusst darauf verzichtet wird, es zu bewerten und zu kategorisieren – bspw. durch Äußerungen wie: Das Kind ist brav, schön, frech, ein Träumer, eine Prinzessin. Im Vordergrund sollen vielmehr seine individuellen äußeren, seelischen, verhaltensmäßigen und geistigen Eigenheiten stehen. Der bewusste, durch die pädagogischen Grundlagen motivierte Verzicht auf Kategorisierungen und Bewertungen und die damit automatisch verbundene Konzentration auf eine genaue und detaillierte Beschreibung sind die Basis des Entwicklungsdialogs.

Um eine pädagogisch motivierte, faktisch jedoch nicht wirklich erreichbare, bewertungs- und kategorienfreie Beschreibung zu bewerkstelligen, bleibt den Beteiligten nur die situationsgebundene Beschreibung des Kindes übrig. Sie setzen dabei eine Vielzahl an unterschiedlichen sprachlich-interaktiven Verfahren ein: neben multimodalen Inszenierungen, Konzeptvariationen und Wiederholungen auch Relevanz markierende

Um eine pädagogisch motivierte, faktisch jedoch nicht wirklich erreichbare, bewertungs- und kategorienfreie Beschreibung zu bewerkstelligen, bleibt den Beteiligten nur die situationsgebundene Beschreibung des Kindes übrig. Sie setzen dabei eine Vielzahl an unterschiedlichen sprachlich-interaktiven Verfahren ein: neben multimodalen Inszenierungen, Konzeptvariationen und Wiederholungen auch Relevanz markierende



Daniela Heidtmann | Reinhold Schmitt
Entwicklungsdialog.
 Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkindergarten
 190 Seiten Hardcover, 19,90 €
 ISBN 978-3-942615-00-6
 Verlag für Wissenschaftstransfer, 2010

Verlag für Wissenschaftstransfer

Äußerungen, Aspekt- und Situationsauswahlen sowie komplexe thematische Vororientierungen, situative Navigationshinweise, reflexive Perspektivierungen und die Markierung intersubjektiver Fraglosigkeit.

Hypothesenentwicklung

An die detail- und aspektreiche Schilderung des Kindes schließt sich die Phase der Hypothesenbildung an, die gänzlich andere Anforderungen an die Beteiligten stellt. Zu diesen gehört vor allem die interaktive Mitarbeit aller Beteiligten, die die monologische Präsentation der Erzieherin ablöst. Gemeinsam müssen die Beteiligten nun im Prozess einer sukzessiven Verdichtung und Komprimierung der dargebrachten Informationsfülle diejenigen Aspekte herausgreifen und weiter bearbeiten, die das „Wesen des Kindes“ abbilden.

Dabei spielen Kontrastbildungen und die Konstruktion von Gegensätzen eine wesentliche Rolle, um die Vielfalt der Aussagen über das Kind zu ordnen und zu gewichten. Die dialogische Entwicklung einer Wesenshypothese erfolgt auf der Grundlage des Konzeptes „Hilfsbedürftigkeit“: In welchen Entwicklungsbereichen benötigt das Kind Hilfe und Unterstützung von den Erzieherinnen? Das Konzept „Hilfsbedürftigkeit“ stiftet den allgemeinen Rahmen für die sprachliche Benennung und interaktive Behandlung der Aspekte, die dazu geführt haben, dass das Kind für den Entwicklungsdialog ausgewählt wurde. Das Konzept „Hilfsbedürftigkeit“ ist wie der „deskriptive Modus“ und die „Kontrastorientierung“ von wesentlicher Wichtigkeit für den Entwicklungsdialog. Es zeigt genau wie diese, wie sich die Spezifik der waldorfpädagogischen Vorstellung im konkreten Handeln manifestiert.

Würden die Beteiligten hingegen Eigenschaften oder Verhaltensweisen des Kindes als „Probleme“ behandeln, so würden sie dem Kind Probleme „zuschreiben“. Durch solche Zuschreibungen würden die Probleme einseitig zu einem Sachverhalt auf Seiten des Kindes und auf diese Weise von der zuschreibenden Erzieherin selbst abgelöst. Das Konzept „Hilfsbedürftigkeit“ drückt dem gegenüber eine andere Beziehungsstruktur aus. Hilfsbedürftigkeit verweist unmittelbar auf diejenigen, die Hilfe leisten können/müssen. Hilfe ist etwas, das benötigt wird, aber auch etwas, das gewährt wird. Es ist nicht Distanz, sondern Involviertheit, die in diesem Konzept zum Ausdruck kommt. Die beiden Bestandteile des Wortes, „Bedürftigkeit“ und „Hilfe“, beschreiben die zwei Seiten der Beziehung von Erzieherin und Kind: Bedürftigkeit besteht dabei auf Seiten des Kindes, Hilfe ist die pädagogische Verpflichtung der Erzieherin.

Das Konzept „Hilfsbedürftigkeit“ spiegelt eine spezifische, professionelle Perspektive. Diese Perspektive liegt in der Konzeption der Waldorfpädagogik begründet, die Erziehung konsequent vom Kind aus zu gestalten. Sie dient als zentrale Orientierung bei der gemeinsamen Bemühung, eine dem Kind angemessene Wesenshypothese als Ausgangspunkt für die Entwicklung konkreter pädagogischer Hilfestellungen zu entwickeln.

Um die Fülle der Detailinformationen im Hinblick auf die Entwicklung einer Wesenshypothese des Kindes gemeinsam zu verarbeiten, setzen die Beteiligten auch hier unterschiedliche sprachlich-interaktive Verfahren ein: Nachfragen, Präsentationsergänzungen (durch eigene Erfahrungen mit dem Kind), Demonstration von Perspektivengleichheit oder -unterschiedlichkeit, kategoriale Verdichtung und gemeinsames Denken.

Entwicklung von Hilfestellungen

Die Entwicklung konkreter pädagogischer Hilfestellungen für das Kind stellt den dritten und letzten Teil des Entwicklungsdialogs dar. Der gemeinsamen Entwicklungsarbeit liegt hier ein Konzept von „Hilfestellung“ zugrunde. Dieses Konzept korrespondiert unmittelbar mit dem ihm vorausgehenden Konzept „Hilfsbedürftigkeit“. Beide verdeutlichen die waldorfspezifische Perspektive, die sich von einer problembezogenen Sicht explizit abgrenzt. Die Implikationen des Konzeptes „Hilfestellung“ sind weitreichend. Die deutlichste ist die Vorstellung einer grundsätzlichen „Wesensberechtigung“ des Kindes, die dazu führt, das Kind nicht verändern zu wollen, sondern ihm Angebote zu unterbreiten, die seine Entwicklung unterstützen.

Alle Hilfestellungen müssen in den Erziehungsalltag integrierbar sein und als Teil der alltäglichen Erziehungspraxis fungieren können. Es geht also darum, mit den Kindern Dinge zu tun, die sonst auch getan werden, diese jedoch auf ganz bestimmte, nicht alltägliche Weise auszuführen. Der zentrale Unterschied zum Erziehungsalltag besteht dann in der Art und Weise der Fokussierung auf das Kind, in der Intensität der Zuwendung und der motivierten „Neustrukturierung“ von Situationen und Handlungszusammenhängen, die dem Kind jedoch grundsätzlich bekannt sind. Das Konzept „Hilfestellung“ verweist auf punktuelle pädagogische Interventionen. Diese sind darauf ausgerichtet, nur so viel und so lang zu unterstützen, wie zur Erreichung des Ziels nötig ist, das Kind zur selbstständigen Weiterentwicklung zu befähigen.

Die Entwicklung der Hilfestellungen wird durch unterschiedliche sprachlich-interaktive Verfahren bewerkstelligt. Dazu gehören die Imagination zukünftiger Situationen, in denen die Hilfestellung vollzogen werden soll, die Variierung solcher Situationen mit unterschiedlichen Personenkonstellationen oder unterschiedlichen Aufgaben und Angeboten für das Kind bis hin zur Inszenierung von Situationen der Hilfestellung. Mit solchen Inszenierungen formulieren die Erzieherinnen beispielsweise, wie ein Gespräch mit dem Kind in der Situation aussehen könnte, indem sie tatsächlich aus der Perspektive des Kindes und der Erzieherin sprechen. Neben Hilfestellungen, die sich auf spezifische Situationen und Aufgaben für das Kind beziehen, existieren auch Hilfestellungen, die nicht beim Kind ansetzen. Sie wurzeln in einer Verhaltensänderung der Erzieherin, wobei es primär um die gemeinsame Reflexion ihrer grundsätzlichen Haltung dem Kind gegenüber geht.

Dialogizität

Dialogizität ist die zentrale Grundlage des Entwicklungsdialogs und spielt sehr früh eine wichtige Rolle. Bereits die systematische Beobachtung des Kindes in der Vorbereitungsphase ist durch den intensiven Kontakt der Erzieherin mit dem Kind weitgehend dialogisch strukturiert. Die anschließende Verarbeitung der Beobachtung findet ihren Niederschlag in Form einer schriftlichen Ausarbeitung, die bereits im Hinblick auf die spätere Präsentation und die Verstehbarkeit für die Zuhörerinnen gestaltet wird.

Die Bedeutung der Dialogizität wird besonders bei der Versprachlichung der schriftlichen Ausarbeitungen in der Präsentation manifest. Die Versprachlichung wird durch die Besonderheiten der gesprochenen Sprache, durch die wechselseitige Beeinflussung der Anwesenden vor allem aufgrund des mimisch-körperlichen Verhaltens und durch das Phänomen des „Sich-selbst-reden-Hörens“ charakterisiert.

Die Präsentation des Kindes ist auf die Anwesenden zugeschnitten und erfolgt unter Berücksichtigung des unterstellten Wissens der Kolleginnen über das Kind und der zwischen den Beteiligten bestehenden Beziehungen. Die Präsentation ist Teil einer unmittelbaren Interaktion und unterliegt ihren Mechanismen. Zu diesen gehört vor allem die wechselseitige Beeinflussung. Nicht nur die Präsentierende wirkt dabei auf ihre Kolleginnen ein, auch die Kolleginnen beeinflussen durch die Art und Weise ihres Zuhörerverhaltens (z. B. Blicke und Rückmeldungen) die Präsentation der Erzieherin.

Auch die Präsentierende hört sich selbst bei ihren Beschreibungen des Kindes zu. Sie hört das von ihr Gesagte als das, was alle anderen auch hören. Sie ist also im gewissen Sinne ihre eigene Zuhörerin. Und ein Stück weit hört sie die von ihr selbst gelieferten Beschreibungen des Kindes – akustisch vermittelt – auch als etwas Fremdes. Und genau in dieser Qualität des „Fremden“ liegt bereits allein durch das Sich-selbst-Hören ein Moment von Erkenntnis. Die schriftlich niedergelegte Vorbereitung erhält also eine neue, aktuelle und von der Anwesenheit der Kollegen geprägte Qualität.

Am deutlichsten zeigt sich die Mächtigkeit der Dialogizität in den Teilen, in denen alle Anwesenden gemeinsam versuchen, aus der detaillierten Präsentation eine Wesenshypothese und darauf bezogene Hilfestellungen zu entwickeln. Die präsentierten Details über das Kind fordern die Zuhörer automatisch dazu auf, diese mit eigenen Vorstellungen und Bildern in Beziehung zu setzen, sich darüber auszutauschen und andere Sichtweisen zu diskutieren. So entsteht dialogisch ein Wissen über das Kind, das gemeinsam erarbeitet wird und im Dienste des gemeinsamen Ziels steht, ein möglichst genaues Bild des Kindes zu entwickeln.

Konsequenzen der Studie

Bereits zeitgleich mit der Untersuchung begann der Rücktransfer der Ergebnisse in die Erziehungspraxis. Wir haben mit allen Beteiligten auf der Grundlage der dokumentierten Entwicklungsdialoge Coachings durchgeführt und spezielle auf die Professionalisierung des Teilnehmerverhaltens im Entwicklungsdialog ausgerichtete Schulungsunterlagen entwickelt. Diese orientierten sich einerseits an den zentralen Ergebnissen der Studie, andererseits berücksichtigten sie auch die von den Beteiligten selbst eingebrachten Relevanzen.

Das gemeinsame videobasierte Nachdenken mit den Erzieherinnen über Grundlagen und Bedingungen ihres Erziehungsalltags (am Beispiel des Entwicklungsdialogs) war für uns ein weiterer Beleg sowohl für den hohen Ertrag als auch die Notwendigkeit einer wissenschaftlich begründeten und angeleiteten Reflexion professioneller Handlungspraxis.

Literatur

- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hausendorf, Heiko / Schmitt, Reinhold (2010): *Opening up Openings*. Zur multimodalen Konstitution der Eröff-

- nungsphase eines Gottesdienstes. In: Mondada, Lorenza / Schmitt, Reinhold (Hg.): *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 53-101.
- Heidtmann, Daniela (2009): *Multimodalität der Kooperation im Lehr-Lern-Diskurs: Wie Ideen für Filme entstehen*. Tübingen: Narr.
- Heidtmann, Daniela / Schmitt, Reinhold (2010): *Entwicklungsdialog. Eine Interaktionsanalyse im Waldorfkinder-garten*. Mannheim: Verlag für Wissenschaftstransfer.
- Schmitt, Reinhold (2007): *Das Filmset als Arbeitsplatz. Multimodale Grundlagen einer komplexen Kooperationsform*. In: Tiittula, Liisa / Piitulainen, Marja-Leena / Reuter, Ewald (Hg.): *Die gemeinsame Konstitution professioneller Interaktion (Forum für Fachsprachenforschung 77)*. Tübingen: Narr, S. 25-66.
- Schmitt, Reinhold (2009): *Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Struktur-reproduktion und Subversion*. In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 20-69 (<www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf>).
- Schmitt, Reinhold / Heidtmann, Daniela (2002): *Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen*. In: Becker-Mrotzek, Michael / Fiehler, Reinhard (Hg.): *Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Narr, S. 179-208.
- Schmitt, Reinhold / Heidtmann, Daniela (2003): *Ange-wandte Gesprächsforschung in der Filmbranche*. In: *SPRACHREPORT* 3/2003, S. 11-17.
- Schmitt, Reinhold / Heidtmann, Daniela (2005): *Die Ana-lyse von Meetings: Ein Bericht über ein gesprächsanaly-tisches Transferprojekt in einem Software-Unternehmen*. In: Antos, Gerd / Wichter, Sigurd (Hg.): *Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Frankfurt am Main: Lang, S. 297-307.
- Daniela Heidtmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Freien Hochschule Mannheim.
- Reinhold Schmitt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am In-stitut für Deutsche Sprache in Mannheim.