

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin

**Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte  
zu kognitiv anregender Interaktion in Kindertagesstätten**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr.<sup>in</sup> phil.)

vorgelegt von

Jasmin Luthardt

Tag der Disputation: 14.06.2021

**Erstgutachterin:** Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Inka Bormann

**Zweitgutachter:** Prof. Dr. Tobias Schröder

## Informationen zum Praxisforschungsprojekt EQUIP

Die Dissertation ist im Rahmen des Praxisforschungsprojektes EQUIP entstanden. EQUIP (Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag, Fachhochschule Potsdam und Universität Potsdam) wurde gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Förderzeitraum 2016 - 2019). Das Dissertationsprojekt gehörte zum Praxisentwicklungs- und Forschungsfeld „Professionalisierungsprozesse von Erzieher\_innen zu pädagogischer Interaktion und Transferprogramme“, mit dem folgenden Anliegen: „Die größten Herausforderungen für Professionalisierungsprozesse in der Frühen Bildung liegen nicht allein in der Kommunikation von Wissen über Forschungsergebnisse zu Vorzügen innovativer pädagogischer Praktiken, sondern auch in einer nachhaltigen Reflexion und ggf. Anpassung von Wertvorstellungen, professionellen Identitäten, impliziten Repräsentationen und affektiven Handlungstendenzen von Erzieher\_innen. Eine weitere Herausforderung ist die Entwicklung von Fortbildungsformaten, die einen nachhaltigen Transfer in die Praxis begünstigen.“ (<https://www.fh-potsdam.de/projekt/project-action/equip/>)

# Inhaltsverzeichnis

Informationen zum Praxisforschungsprojekt EQUIP .....	iii
Inhaltsverzeichnis .....	iv
Zusammenfassung .....	8
Summary .....	9
1. EINLEITUNG .....	10
1.1 Anliegen der Arbeit .....	14
1.2 Gliederung .....	15
2. THEORETISCHER RAHMEN .....	16
2.1 Dimensionen von Qualität in Kindertageseinrichtungen .....	16
2.1.1 Zur Prozessqualität als Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten .....	18
2.1.2 Zur Bedeutsamkeit anregender Interaktionen pädagogischer Fachkräfte für die Bildung und Entwicklung der betreuten Kinder .....	21
2.1.3 Weitere Qualitätsdimensionen und ihr Einfluss auf die Qualität der Interaktionen .....	24
2.1.3.1 Zur Abhängigkeit der pädagogischen Prozessqualität von strukturellen Bedingungen .....	26
2.1.3.2 Zur Abhängigkeit der pädagogischen Prozessqualität von den Fachkräften selbst .....	28
2.1.3.3 Zum Zusammenhang der Struktur- und Teamqualität und ihr Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität .....	30
2.1.4 Kritik an der (deskriptiven) Vermessung von Prozessqualität .....	31
2.2 Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten .....	36
2.2.1 Kognitionspsychologische Perspektive auf Einstellung .....	36
2.2.2 Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen .....	37
2.3 Innovationen im frühpädagogischen Feld – Strategien der Professionalisierung im frühpädagogischen Kontext als soziale Innovation verstehen und analysieren .....	41
2.3.1 Bildungspläne als politische Einflussnahme und Steuerungsversuch zur Qualitätsverbesserung im Bereich frühkindlicher Bildung .....	47
2.3.1.1 Educational Governance - Entwicklung und nachhaltige Sicherung von Qualität im Mehrebenensystem des Bildungswesens durch neue Formen der Steuerung .....	48

2.3.1.2 Zum Umgang der fröhpädagogischen Praxis mit Bildungsplänen und curricularen Vorgaben bildungspolitischer Akteure.....	49
2.3.2 Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte als Beitrag zur Professionalisierung bzw. Qualitätsentwicklung und -sicherung.....	51
2.3.2.1 Selbstbestimmungstheorie der Motivation .....	54
2.3.3 Zwischenfazit.....	56
2.4 Die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse als geeigneter methodischer Zugang zur Analyse von Innovationen im fröhpädagogischen Bereich .....	57
2.4.1 Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte als soziale, diskursive Innovation unter der Beteiligung verschiedener Akteursgruppen .....	59
2.4.1.1 Das Modell diskursiver Innovationen als Ausgangspunkt der Analyse von Innovationen im Bildungsbereich .....	61
2.4.2 Zu Affekten als Dimension von Einstellungen und ihrer Bedeutung für die Analyse einer sozialen Innovation in Kindertagesstätten .....	66
2.4.2.1 Eine kurze Annäherung an den Begriff Affekt aus unterschiedlichen Perspektiven .....	68
2.4.2.2 Bedeutung des Affekt-Konzepts für die kognitionspsychologisch fundierte Diskursanalyse von sozialen Innovationen am Beispiel der Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte.....	71
2.5 Fragestellungen der Arbeit .....	72
3. METHODEN UND FORSCHUNGSPRAKTISCHES VORGEHEN .....	73
3.1 Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Forschungsprogramm zur Untersuchung einer sozialen Innovation am Beispiel der Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten.....	74
3.2 Cognitive-affective mapping – Eine Methode zur Erfassung und Visualisierung von individuellen Einstellungen und akteurspezifischen Perspektiven als kognitiv affektive Netzwerke .....	78
3.3 Triangulation – WDA trifft CAMs .....	81
3.4 Überblick zu und Kurzportraits der Studien.....	83
3.4.1 Studie/Beitrag I: Zur Diskursiven Herstellung von Innovation – Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung (Bormann, Schröder & Luthardt).....	85
3.4.2 Studie/Beitrag II: “And then we’ll just check if it suits us” – cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education (Luthardt, Schröder, Hildebrandt & Bormann) .....	87

3.4.3 Studie/Beitrag III: Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten – Fortbildungsbedarfe entdecken mit cognitive-affective maps (Luthardt, Bormann & Hildebrandt).....	92
3.4.4 Studie/Beitrag IV: Quantifying emotionally grounded discursive knowledge with cognitive-affective maps (Luthardt, Morgan, Bormann & Schröder).....	94
4. ZENTRALE BEFUNDE – Zusammenfassung der Befunde mit Bezug auf die Forschungsfragen .....	97
4.1 Befunde der Studien II und III - Forschungsfragen 1-4 (A).....	99
4.2 Befunde zu den methodisch gelagerten Forschungsfragen 5-7 (B).....	110
5. DISKUSSION .....	117
5.1 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für Forschung und Praxis im Feld der Frühen Bildung.....	117
5.1.1 Erkenntnisse zum Gegenstand – Anregende Interaktionen in Kindertagesstätten .....	117
5.1.2 Triangulation und Methoden .....	123
5.1.3 Erträge und Limitationen .....	124
5.1.4 Fazit und Ausblick.....	125
6. STUDIEN MIT EIGENANTEILEN .....	127
6.1 Studie/Beitrag I: Zur Diskursiven Herstellung von Innovation – Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung .....	127
6.2 Studie/Beitrag II: “And then we’ll just check if it suits us” – cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education .....	149
6.3 Studie/Beitrag III: Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten – Fortbildungsbedarfe entdecken mit cognitive-affective maps.....	189
6.4 Studie/Beitrag IV: Quantifying emotionally grounded discursive knowledge with cognitive-affective maps .....	211
7. GESAMTLITERATURVERZEICHNIS.....	260
8. VERZEICHNISSE .....	278
8.1 Abbildungsverzeichnis .....	278
8.2 Tabellenverzeichnis .....	279
8.3 Abkürzungen .....	280
8.4 Adressen der Mitautor:innen .....	281

9. ANHANG .....	282
9.1 Feinanalysekorpus - Angebotsauswahl auf Ebene der Weiterbildungsanbieter.....	282
9.2 Ergänzende Informationen zu den Gruppendiskussionen.....	283
9.3 Sample Einzelinterviews .....	290
9.4 Transkriptionsregeln.....	292
9.5 CAMs – Einzelinterviews.....	293
9.6 Ausschnitt Vorgehen beim Clustern – Bildung von Kernkategorien .....	299
9.7 Überblick – Interaktionsmerkmale und -formate im Detail .....	300
10. ERKLÄRUNG .....	301
11. PUBLIKATIONEN .....	302
11.1 Zeitschriftenaufsätze .....	302
11.2 Sammelbandbeiträge .....	302
11.3 Andere Formate .....	302
11.4 Präsentationen und Konferenzbeiträge.....	302

## Zusammenfassung

Qualitätsvolle Fachkraft-Kind-Interaktionen sind wesentlich für die Entwicklung der jungen Kinder in Kindertagesstätten. Diese daraus abgeleiteten Vorgaben, materialisiert in Bildungsplänen und Weiterbildungsprogrammen, in die Praxis umzusetzen, ist aber nicht als friktionsfreier Prozess anzunehmen. Ganz im Gegenteil – gekennzeichnet als soziale bzw. diskursive Innovation sind verschiedene Hürden für eine Ad-hoc-Implementierung anzunehmen. Bei solchen Innovationsvorhaben - hier im konkreten Fall die pädagogische Interaktionspraxis durch innovative Interaktionsformate zu verbessern - handelt es sich um komplexe, selektive Prozesse der Sinnstiftung unter verschiedenen Akteur:innen mit jeweils spezifischen Wissensvorräten und zugehörigen, affektiven Bedeutungen. Aufforderungen zur Innovation und Entwicklung einer bestehenden Interaktionspraxis seitens bildungspolitischer oder weiterbildnerischer Akteure werden grundsätzlich als Aufforderungen an die Fachpraxis (Fachkräfte-Teams/individuelle Fachkräfte) verstanden, die aber nicht ad hoc oder friktionsfrei umgesetzt werden können.

Um die Innovation der Interaktionspraxis im frühpädagogischen Feld unter der Beteiligung verschiedener Akteursgruppen untersuchen zu können und dabei sowohl Wissen als auch affektive Elemente (Wissens-Emotions-Komplexe) zu berücksichtigen, wird die kohärenztheoretisch fundierte Diskursanalyse als Verfahren zur Analyse von Innovationen vorgestellt (Studie I), auf den konkreten Fall anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen angewendet (Studien II und III) und zusätzlich die Methode des cognitive-affective mappings zur Visualisierung der spezifischen Wissens-Emotions-Komplexe qualitativ abgesichert (Studie IV). Das Datenkorpus der Studien II und III enthält die Bildungspläne der Länder Berlin und Brandenburg (N=2), Programmbeschreibungen zwölf regionaler Weiterbildungsanbieter (N=123), Gruppendiskussionen mit Kita-Teams (N=6) und Leitfaden gestützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften (N=18). Das Datenkorpus zur qualitativen Absicherung der Methode enthält 20 empirische CAMs (N=20).

Als ein wesentliches und zentrales Ergebnis ist festzuhalten, dass sowohl Dissonanzen als auch oberflächlicher Konsens zwischen den an der Innovation beteiligten Akteure eine Innovationsimplementation verhindern können. CAMs werden als besonders attraktive Methode sowohl für die Durchführung von Innovationsanalysen als auch als mögliches, fruchtbares Praxisentwicklungsinstrument zur vertieften Auseinandersetzung mit innovativen Inhalten für die frühpädagogische Praxis und die Weiterbildungspraxis bewertet. Die kumulative Dissertation ist im Rahmen des Praxisforschungsprojektes EQUIP, gefördert vom BMFSFJ (2016-2019) entstanden. Beteiligte Autor:innen an den entstandenen, peer-reviewten Beiträgen sind Inka Bormann, Tobias Schröder, Jonathan H. Morgen und Frauke Hildebrandt.



## Summary

High quality teacher-child interactions are essential for the development of young children in daycare centers (Anders, 2013; König, 2009; Sylva et al., 2004). The guidelines derived from this, materialized in educational plans and further education programs, are to be put into practice, but cannot be assumed to be a friction-free process. On the contrary – we have to assume various obstacles to an ad hoc implementation of a social or discursive innovation. Such innovation plans are complex, selective processes of creating meaning among different actors, which require a discourse that marks them as relevant and effective for other groups of actors and thus makes them more compatible with their realities – in this case, the pedagogical interaction practice.

The investigation of the innovative interactional practice in the field of early childhood education involves different groups of actors and has to take into account both knowledge and affective elements (knowledge-emotion-complexes). Therefore, this thesis introduces an innovative method (the coherence based discourse analysis) for analyzing social innovations (Study I), applies this method to the investigated case of stimulating interactions (Studies II and III), and in addition presents a study regarding the quality of the central method, namely cognitive-affective mapping (Study IV).

The data corpus of Studies II and III contains the educational plans of the states of Berlin and Brandenburg (N=2), program descriptions of twelve regional providers of continuing education (N=123), group discussions with daycare center teams (N=6), and guideline-based interviews with individual early educational professionals (N=18). The data corpus for the qualitative validation of the method contains 20 empirical CAMs (N=20).

As an essential result, it should be noted that both dissonance and superficial consensus between the actors involved in the innovation can prevent innovation implementation. CAMs are evaluated as a particularly attractive method both for doing innovation analysis and as a potentially valuable practice development tool for in-depth exploration of innovative content in the field of early educational practice. The cumulative dissertation was developed within the context of the practice research project EQUIP, funded by the BMFSFJ (2016-2019). Participating authors are Inka Bormann, Tobias Schröder, Jonathan H. Morgen and Frauke Hildebrandt.

# 1. EINLEITUNG

Die Bedeutung der frühkindlichen, außerfamiliären Betreuung, Erziehung und Bildung ist weltweit und national zum Politikum geworden (Gammage, 2006). Die Gründe dafür sind vielfältig: alarmierende PISA-Ergebnisse, neueste neurowissenschaftliche Erkenntnisse zum besonderen Lernpotenzial junger Kinder (Tournier, 2017), die Tatsache, dass fast jedes junge Kind eine Kindertagesstätte besucht und dort von pädagogischen Fachkräften betreut wird (Bock-Famulla et al., 2017) oder dass der Ausbau der Betreuungseinrichtungen kontinuierlich vorangetrieben und beworben wird (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2020).

Der Bildungsauftrag der Kindertagesstätten ist hierzulande gesetzlich geregelt. Für das Bundesland Berlin ist bspw. in § 1 Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (KitaFöG) formuliert: Das Kita-Kind soll sich durch die Förderung der pädagogischen Fachkräfte zu einer „eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 KitaFöG) entwickeln. Um die Umsetzung dieses Auftrags zu unterstützen, liegen seit knapp 15 Jahren eigens für jedes Bundesland verbindliche Bildungspläne<sup>1</sup> vor, die die pädagogische Arbeit mit den Kindern für die Fachkräfte in den Kindertagesstätten normieren und orientieren (Meyer, 2018). „Der von außen an das Feld herangetragene, normative Anspruch an das professionelle Handeln<sup>2</sup> frühpädagogischer Fachkräfte ist, dass sie über fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen und eine selbst-reflexive, forschende Haltung ebenso verfügen wie über die Bereitschaft und den Wunsch, eigenverantwortlich und autonom zu entscheiden und auch unvorhersehbare, herausfordernde Situationen zu bewältigen, über ihre Qualität zu reflektieren und sich daran im wahrsten Sinne des Wortes weiterzubilden“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 75; siehe auch Nentwig-Gesemann, 2013). Inwieweit Bildungspläne allerdings die pädagogische Praxis beeinflussen, ist noch kaum erforscht (Meyer, 2018).

An dieser Forschungslücke interessiert, setzt die hier vorgestellte Arbeit an und fragt danach, wie sich eine etablierte pädagogische Praxis unter der Beteiligung verschiedener Akteursgruppen (top-down initiiert) verändern kann und wie und ob sich innovative normativ-präskriptiv gerahmte pädagogische Handlungsweisen in der Alltagspraxis durchsetzen können. Der besondere Fokus der Arbeit liegt

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an Diskowski (2008) wird hier der Begriff des Bildungsplans als Kontainerbegriff für die verbindlichen, verschriftlichten und veröffentlichten „normativen Setzungen der Bundesländer zur fachlichen Bestimmung der Kindertagesbetreuung“ (Diskowski, 2008, S. 48) verwendet.

<sup>2</sup> Grundsätzlich wird Professionalität hier an Anlehnung an Wildgruber & Becker-Stoll (2011) verstanden als Qualität des Handelns. Dadurch kann das Augenmerk auf das tatsächliche Handeln (im Speziellen Interaktionshandeln der Fachkräfte) gelenkt und auf die innerpsychischen Voraussetzungen (z. B. Wissen, Einstellungen) der pädagogischen Fachkräfte, die das Handeln lenken, fokussiert werden (ebd.). Erweitert wird das Verständnis von Professionalität durch die Überlegungen von Nentwig-Gesemann (2017), die eine alleinige Verantwortung für professionelles Handeln seitens der Fachkräfte ablehnt und „Professionalität als personale *und* strukturelle Qualität“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 74) verstanden wissen möchte.

dabei auf den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu ihren Interaktionen mit den Kindern in den Einrichtungen. Die Fachkraft-Kind-Interaktionen sind deshalb so interessant und Gegenstand dieser Arbeit, weil diese, wenn professionell gestaltet, die kindliche Entwicklung positiv beeinflussen können (z. B. Anders, 2013; Tietze et al., 2005) und Chancengerechtigkeit begünstigen (Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). Die Einstellungen der Fachkräfte dazu sind hingegen bedeutsam, weil sie als handlungsleitend gelten (z. B. Haddock & Maio, 2014).

Speziell im Hinblick auf den Einfluss frühkindlicher, institutionalisierter Bildung auf den späteren Bildungserfolg von Kindern betont Dollase (2020), dass eben vor allem der Einfluss von Personen, also den Eltern und den Erzieher:innen, für die Entwicklung der Kinder bedeutsam ist (Dollase, 2020; speziell zur Erzieher:in als bedingender Faktor für Qualität: Erdsiek-Rave & John-Ohnesorg, 2013; kritisch dazu Starke, 2017). Der Wunsch nach Qualität besteht zum einen darin, kurz-, mittel- und langfristige Bildungseffekte bei den Kindern zu bewirken (Wolff-Marting & Kalicki, 2015). Genauer gesagt, zielt dieser Wunsch darauf ab, Bildungsbenachteiligungen durch eine gute, frühkindliche Bildung und Betreuung abzubauen und für alle Kinder - unabhängig von sozialer Herkunft oder Migrationsgeschichte – die bestmöglichen Bildungschancen zu schaffen. Mittelfristig kann gute frühkindliche Förderung zu einer erfolgreichen Schullaufbahn führen; langfristig und daraus resultierend auch zu beruflichem Erfolg und besseren Strategien der Lebensbewältigung (Anders, 2013; Becker, 2010). „Es wird angenommen, dass die Förderung schulischer Vorläuferfähigkeiten ein effizientes Mittel darstellt, um die Leistungen aller Kinder zu steigern, insbesondere jedoch die Leistungen von Kindern, die in bildungsfernen Familien aufwachsen“ (Anders, 2013, S. 238). Zum anderen ist der Wunsch nach Qualität zugleich mit einem hohen Anspruch und gesteigerten Erwartungen an das Handeln der fröhpädagogischen Fachpersonen und damit an die von ihnen ausgehenden pädagogischen Prozesse verknüpft (Buschle & Friederich, 2020). „[Dabei arbeiten die] Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen (...) im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Auftrag und der Gestaltung qualitativ hochwertiger pädagogisch-sozialer Beziehungen auf der einen Seite, strukturellen und organisationsspezifischen Bedingungen und Rahmungen auf der anderen Seite“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 73; siehe auch Buschle & Friederich, 2020).

Akteure der frühkindlichen Bildungsforschung formulieren deshalb als eine ihrer aktuellen Aufgaben, die Aufmerksamkeit auf die pädagogischen Fachkräfte und deren Einstellungen zu verschiedenen Themen zu lenken (Becker-Stoll, 2011; Wertfein et al., 2015), weil sie den Fachkräften zuschreiben, dass sie es sind, die die pädagogischen Prozesse in den Kindertagesstätten entlang ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen vornehmlich selbst gestalten.

Ein weiteres Resultat der gesteigerten Aufmerksamkeit auf die ersten Bildungsjahre ist das Avancieren der beruflichen (Weiter-)Entwicklung bzw. Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte zur bildungspolitischen Kernaufgabe – verbunden mit enormen öffentlichen Ausgaben, um die bereits im Feld tätigen Erzieher:innen<sup>3</sup> bei der Bewältigung dieser Ansprüche zu unterstützen (Egert & Kappauf, 2019; Oberhuemer 2012, 2015). Generell können alle organisierten Lernaktivitäten von pädagogischen Fachkräften nach dem Abschluss der Ausbildung unter den Begriff der Weiterbildung gefasst werden (Buschle et al., 2019). Da für viele der im Feld tätigen Erzieher:innen die Ausbildung schon weit zurückliegt und eine Bewältigung der gestiegenen Ansprüche allein durch die erworbenen Kompetenzen in der Ausbildung nicht mehr möglich ist, werden derzeit viele Hoffnungen auf Weiterbildung als Motor der Professionalisierung und Aktualisierung pädagogischen Handelns gesetzt (ebd.), „da dort aktuelle Erkenntnisse vermittelt, Handlungskompetenzen eingeübt und Reflexionsprozesse angeregt werden“ (Buschle & Friederich, 2020, S. 297). Zudem ist die Teilnahme an Weiterbildungen bei den Fachkräften beliebt und erfolgt zahlreich (Behr & Walter, 2012; König & Buschle, 2017). In einer Befragung von knapp 4500 Einrichtungsleitungen und pädagogischen Mitarbeiter:innen konnten Behr & Walter (2012) herausfinden, dass 96% der Befragten im Jahr der Umfrage bereits an einer Weiterbildung teilgenommen hatten. Dieses grundsätzlich als positiv zu bewertendes Ergebnis zeigt bei detaillierter Betrachtung allerdings auch problematisches auf, z. B., dass

- ein Großteil der besuchten Weiterbildungen sehr kurze Informationsveranstaltungen von wenigen Stunden sind,
- langfristige Veranstaltungen, die mehrere Tage (auch übers Jahr verteilt) andauernd, von nur knapp 15% der Befragten besucht werden können,
- vor allem Führungskräfte und höher qualifizierte Beschäftigte häufiger und intensiver Weiterbildungsangebote nutzen und
- zu wenig langfristige Weiterbildungen oder Weiterbildungen für gesamte Teams angeboten und besucht werden (ebd.).

Auf der Grundlage einer modular angelegten Weiterbildungsstudie (2015-2018) beschäftigten sich Buschle et al. (2019) mit aktuellen Trends, Rahmenbedingungen und dem Nutzen von Weiterbildungsangeboten für Einrichtungsleitungen und pädagogische Mitarbeiter:innen. Insgesamt wurden 3.963 Angebote von 47 Weiterbildungsanbietern aus neun Bundesländern untersucht. Zwar liegt ein breites thematisches Spektrum vor, es sind jedoch solche Angebote am häufigsten zu finden (mit knapp 700 Angeboten und damit ca. 17 Prozent), die einen inhaltlichen Schwerpunkt auf die Entwick-

---

<sup>3</sup> Aufgrund der Heterogenität der Abschlüsse und Qualifikationen der pädagogischen Beschäftigten in den Kindertagesstätten werden die Begriffe pädagogische Fachperson oder Fachkraft sowie Erzieher:innen synonym gebraucht. In der Arbeit wird generell der : gebraucht, um alle Geschlechter sprachlich abzubilden.

lungs-, Bildungs- und Lernprozesse der Kinder legen. Alle anderen Themen werden weniger häufig angeboten – für den Vergleich z. B. 560 Angebote zum Thema Reflexion und Rolle, 412 Angebote zur Zusammenarbeit mit Familien oder 214 Angebote zum Thema Körper, Bewegung und Sport. Der inhaltliche Schwerpunkt auf Bildungs- und Lernprozesse spiegelt gesellschaftspolitische und fachliche Trends wider, aber auch die Nachfrage aus den Einrichtungen durch die Fachkräfte selbst (ebd.).

Darüber wie, inwiefern und wodurch Weiterbildungen von frühpädagogischen Fachkräften allerdings zur gewünschten Qualitätssteigerung im Sinne einer veränderten pädagogischen Praxis führen, ist noch relativ wenig bekannt. In einer umfassenden Metaanalyse zu den Auswirkungen von berufsbegleitenden Weiterbildungsprogrammen für pädagogische Fachkräfte konnte Egert (2015) u. a. herausarbeiten, dass sich On-Site-(also vor Ort)-Formate für sich allein oder ergänzend zu klassischen Formaten wie z. B. Präsenzveranstaltungen in einer Weiterbildungseinrichtung, Coachings, ein starker Praxisbezug und eng eingegrenzte Themen (siehe auch Fukkink & Lont, 2007) positiv auf die Qualität der Einrichtungen und die Outcomes der Kinder auswirken. Für den schulischen Bereich konnte Egert zudem zeigen, dass Weiterbildungen von Teams effektiver sind als Weiterbildungen einzelner Personen und dass sich v. a. Formate, die zum aktiven Lernen anregen, praxisorientierte Übungen beinhalten, Reflexion ermöglichen und Feedbackeinheiten enthalten, positiv auswirken können. Allerdings bemängelt die Autorin, dass viele Studien bspw. zum Effekt eines Coachings sehr ungenau sind und nur unzureichend beschreiben, wie sich das Coaching im Einzelnen gestaltet (Egert, 2015).

Da bisher also noch nicht zur Genüge geklärt ist, inwiefern die Einstellungen von Fachkräften zu ihren Interaktionen mit Kindern durch das Einführen von Bildungsplänen oder den Besuch von Weiterbildungsangeboten zum Thema verändert werden können und auch die tatsächliche Interaktionspraxis durch eine Einstellungsänderung angepasst wird, greift diese Arbeit hier diese Forschungslücke auf. Dabei wird nicht außer Acht gelassen, dass die Fachkräfte zwar eine bedeutende Rolle für die Fachkraft-Kind-Interaktionen per se innehaben, weil sie sie alltäglich ausführen, sie jedoch in ein System eingebunden sind. Eine individuelle Fachkraft und ihre Einstellungen werden beeinflusst durch das Team, in dem sie arbeitet und die Rahmenbedingungen innerhalb der Einrichtungen, aber auch von den Akteuren, die Bildungspläne als verbindliche Regelwerke erstellen und die pädagogische Arbeit normieren oder Akteure, die die Weiterbildungen für die Fachkräfte gestalten, anbieten und mit ihnen durchführen.

## 1.1 Anliegen der Arbeit

Da Fachkraft-Kind-Interaktionen einen Beitrag zur kindlichen Entwicklung leisten und damit Bildungsbenachteiligungen frühzeitig abzubauen können, widmet sich diese Arbeit den Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu ihren Interaktionen und der Veränderbarkeit der Einstellungen, weil diese als handlungsleitend für die Interaktionen selbst angenommen werden. Das zentrale Interesse der Arbeit ist es, zu klären, warum die Qualität der Interaktionen in deutschen Kindertageseinrichtungen trotz verbindlicher, orientierender Bildungspläne und häufig besuchter Weiterbildungen zum Thema nicht flächendeckend als gut evaluiert wird, obwohl scheinbar auf verschiedenen Ebenen alles dafür getan zu sein scheint. Es mangelt weder an motivierten Fachkräften (individuelle Ebene) bzw. Fachkräfteteams (Ebene der Organisation), noch an pädagogischen Orientierungs- oder Entwicklungsmöglichkeiten im Feld (bildungspolitische und weiterbildnerische Systemebene) - und trotzdem gelingt eine deutliche Steigerung der Qualität der Interaktionen anscheinend kaum. Die Frage, woran dies liegen könnte, ist der Motor des hier vorgestellten Dissertationsprojektes. Mein Projekt ist im Rahmen des kooperativen Praxisforschungsprogramms der Fachhochschule Potsdam und der Universität Potsdam zur „Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag“ (EQUIP) entstanden und nähert sich dem Thema der Veränderbarkeit von Einstellungen auf besondere, innovative Weise:

Zum einen rücken die Einstellungen der Fachkräfte und ihre Veränderbarkeit zu dem bedeutenden Thema anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen in den Mittelpunkt der Betrachtung, was in der frühkindlichen Bildungsforschung bisher eher selten passiert ist. Das Thema anregende Interaktionen ist weiterhin besonders, weil sich aktuell bestimmte Interaktionsformate wie z. B. *sustained shared thinking* als besonders förderlich für die kindliche Entwicklung herausstellen, aber bisher ebenfalls selten in der Praxis anzufinden sind (vgl. Kap. 2.1.1). Diese besonderen Interaktionsformate verdeutlichen *erstens* die kontinuierlich wachsenden Anforderungen an eine gute pädagogische Arbeit, *zweitens* treffen sie auf eine jahrelang gelehrt, gelernt, praktizierte und etablierte Berufspraxis, stellen so *drittens* vermutlich für einen Großteil der Fachkräfte eine Innovation dar, deren (Nicht-)Durchsetzung *viertens* unter der Beteiligung verschiedener Akteure auf unterschiedlichen Ebenen erfolgt und letztlich eben nicht nur die einzelne Fachkraft tangiert. Insofern ist die Transformation, also die Veränderung bzw. Veränderbarkeit von Einstellungen, als soziale Innovation zu verstehen: bildungspolitische Akteure als auch Akteure aus der Weiterbildungslandschaft agieren auf einer übergeordneten Systemebene, in dem sie die gewünschte Interaktionspraxis eingelassen in Bildungspläne und Weiterbildungsangebote top-down vorgeben und die Fachkräfte so auffordern ihre bisherige Interaktionspraxis anzupassen und zu verändern, sofern sie von den präskriptiv-normativen Ansprüchen abweichen. Die Transformation ist aber ein komplexer Prozess, bspw. schon allein dadurch, dass Abweichungen zwischen geforderter

und gelebter Praxis von den Fachkräften erkannt, für gut befunden und umsetzbar gehalten werden müssen, bevor sie tatsächlich in die Tat umgesetzt werden können und wollen (vgl. Kap 2.3.3).

Um die vorliegende Komplexität der Transformation von Einstellungen bearbeiten zu können, ist es zum anderen notwendig eine geeignete methodische Herangehensweise zu finden und zu nutzen. Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist es daher ein perspektiven- und methodentriangulierendes Verfahren erstmals auf den hier vorgestellten Fall der Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen mit Kindern in Kindertagesstätten vorzustellen, durchzuführen und zu reflektieren: Mittels der in dieser Arbeit vorgeschlagenen kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse werden die Perspektiven der an der Innovation beteiligten Akteure näher untersucht und miteinander in Beziehung gebracht. Dazu werden zusätzlich für alle Akteure sogenannte Cognitive-Affective Maps (CAMs) erstellt, mit denen die Perspektiven der Akteure und die Einstellungen der individuellen Fachkräfte als Adressaten der Innovation rekonstruiert und visualisiert werden können. CAMs sind Netzwerke aus vielen verschiedenen, miteinander assoziierten kognitiven (Wissens-)Elementen und zugehörigen affektiven Bewertungen. Durch einen Vergleich der CAMs aller Ebenen miteinander sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der spezifischen Akteursperspektiven herausgestellt werden können, um den Weg der top-down initiierten sozialen Innovation am Beispiel einer aktuell forcierten Interaktionspraxis nachzuvollziehen und mögliche Barrieren für die Implementation dieser Innovation aufzuzeigen.

## 1.2 Gliederung

In der theoretischen Rahmung (Kapitel 2) werden die zentralen Ansätze und Konstrukte zur Analyse geplanter Innovationen im Feld der Frühen Bildung am Beispiel der Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu ihrer Interaktionspraxis in Kindertagesstätten vorgestellt und erörtert sowie die zentralen Fragen der Arbeit abgeleitet. Kapitel 3 widmet sich den Methoden und dem gesamtforschungspraktischen Vorgehen. In Kapitel 4 werden die einzelnen Studien bezüglich ihrer Entstehung und ihres jeweiligen Anliegens kurz vorgestellt. Die Ergebnisse der einzelnen Studien werden vor dem Horizont der übergreifenden Forschungsfragen zusammengeführt, in Kapitel 5 diskutiert und Implikationen für die Forschung und Praxis der Frühen Bildung beschrieben. In Kapitel 6 finden sich die vollständigen Artikelbeiträge (inkl. Veröffentlichungsstatus zum Zeitpunkt der Einreichung) und aufgeschlüsselten Arbeitsbeiträge der Mitautor:innen.

## 2. THEORETISCHER RAHMEN

Zunächst wird in Abschnitt 2.1 der Begriff der Qualität von Kindertagesstätten mit seinen Dimensionen erläutert und im darauffolgenden Unterkapitel die Qualität der Prozesse aufgrund ihrer besonderen Rolle für die Entwicklung von Kindern näher beleuchtet. Hier wird der Versuch unternommen, ein fachwissenschaftliches, auf den deutschsprachigen Raum bezogenes Verständnis von einer qualitativ hochwertigen Interaktionspraxis in den Einrichtungen zu entwickeln. Welche Abhängigkeiten zwischen den verschiedenen Qualitätsdimensionen und der Qualität der Prozesse bestehen, ist Bestandteil des Kap. 2.1.3., gefolgt von einer kritischen Auseinandersetzung mit der gängigen Praxis die Qualität in Kindertagesstätten zu bestimmen. Abschnitt 2.2 widmet sich dem Konstrukt der Einstellung pädagogischer Fachkräfte und verortet es kognitionspsychologisch. In Abschnitt 2.3 wird in das Thema Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte als Innovation eingestiegen und neuere Steuerungsansätze (Educational Governance) zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im elementarpädagogischen Feld vorgestellt (Bildungspläne als Steuerungsinstrumente siehe Kap. 2.3.1; weitere Professionalisierungsstrategien wie berufliche Weiterbildung siehe Kap. 2.3.2. In einem Exkurs in Kap. 2.3.3 gehe ich dann knapp auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation ein und ziehe in Kap. 2.3.4 ein kurzes Zwischenfazit. Daran schließen sich in Kap. 2.4 Überlegungen an, wie Innovationen methodisch mittels erziehungswissenschaftlicher Diskursanalyse zu betrachten sind. Die Unterkapitel 2.4.1 und 2.4.2 beschäftigen sich mit einem weiteren zentralen Konstrukt der Arbeit, nämlich dem der Einstellung. Zum Schluss (Kap. 2.5) fasse ich die zentralen Anliegen der Arbeit knapp zusammen und stelle die Forschungsfragen der Arbeit vor.

### 2.1 Dimensionen von Qualität in Kindertageseinrichtungen

Die Diskussion und Auseinandersetzung bzgl. der Qualität in Kindertageseinrichtungen erfährt aktuell eine starke Aufmerksamkeit, ist dabei aber keineswegs neu (Kalicki, 2015; Viernickel et al., 2016). Pädagogische Ansätze und deren Weiterentwicklung sowie nationale Qualitätsinitiativen und daran entwickelte Verfahren zur Messung von Qualität (z. B. Fthenakis et al., 2003) definierten den Begriff zunächst nur punktuell (Kalicki, 2015). Erst die empirische Bildungsforschung in den späten 2000er und frühen 2010er Jahren brachten Fortschritte in Bezug auf die Bestimmung von Qualität und ihrer Vermessung (ebd.). „Die Qualität pädagogischer Einrichtungen wird durch verschiedene distale (gesellschaftliche und kommunale Merkmale wie z. B. das Kindergartengesetz) und proximale Merkmale (z. B. Einrichtungsmerkmale, Merkmale der Kinder) bestimmt, die häufig über [verschiedene] Qualitätsebenen erfasst werden“ (Smidt, 2012, zitiert nach Tournier, 2017, S. 9).

In vielen Forschungsarbeiten wird das normative, mehrdimensionale Konstrukt *Qualität* grob in die zwei Bereiche *Prozessqualität* und *Strukturqualität* eingeteilt:



- Prozessqualität umfasst das dynamische, pädagogische Geschehen, an dem die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder (auch untereinander) beteiligt sind (Hofer & Fröhlich-Gildhoff, 2018). Es geht immer um die Qualität der Interaktion und Kommunikation (Kalicki, 2015) sowie die Gestaltung der Lernumgebung (Smidt, 2012).
- Die Strukturqualität umfasst allgemein die Ausstattungsmerkmale, die Ausbildungen der Fachkräfte und die Fachkraft-Kind-Relationen in den Einrichtungen (ebd.). Viele Studien zur Qualität der Kindertagesstätten gehen auf das Qualitätsmodell von Tietze zurück (Dittrich et al., 2003; Lambrecht et al., 2019; Roux & Tietze, 2007; Roßbach, 2005; Tietze, 1998, 2008; Viernickel, 2008; Überblick zu frühpädagogischen Qualitätskonzepten z. B. Roux, 2006).

Von pädagogischer Qualität kann nach Tietze et al. (1998) dann gesprochen werden,

wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen. (S. 20)

Im erweiterten Struktur-Prozess-Modell werden insgesamt vier Qualitätsdimensionen unterschieden<sup>4</sup>:

- die Prozessqualität, unter der alle (im weitesten Sinne) realisierten pädagogischen Prozesse (Fachkraft-Kind-Interaktion, Interaktionen zwischen den Kindern, Interaktionen zwischen den Fachkräften und Interaktionen zwischen den Familien und Fachkräften) subsummiert werden,
- die Orientierungsqualität, zu der die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zählen, also kognitive Merkmale,
- die Strukturqualität, die auf z. B. stabile Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Ausstattung, räumlicher Rahmen, Personalschlüssel, Gruppenzusammensetzung und wie bereits erwähnt die Qualifizierung der Fachkräfte abzielt, und
- die Organisationsqualität, welche die Teamprozesse, das Management und Abstimmungsprozesse in den Einrichtungen visiert - und damit auch Interaktionen zwischen Fachkräften weiter differenziert (z. B. Lambrecht et al., 2019; Plöger-Werner, 2015; Tietze, 2008; Viernickel, 2008)

Aufgrund der Bedeutung der Prozessqualität für diese Arbeit wird sie im Folgenden besondere fokussiert (und auch begründet, warum sie als so bedeutsam für meine Arbeit angesehen wird). Dabei gehe

---

<sup>4</sup> Da in der vorliegenden Arbeit die Transformation der Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zu kognitiv anregenden Interaktionen im Kitaalltag untersucht wird, werden zwei der vorgestellten Qualitätsdimensionen in direkter Weise angesprochen und Zusammenhänge zwischen ihnen hergestellt. Die Einstellungen der Fachkräfte zählen zur Dimension der Orientierungsqualität und werden kognitionswissenschaftlich fundiert. Der Gegenstand der Einstellungen sind die anregenden Interaktionen der Fachkräfte, die im Kitaalltag zwischen ihnen und den Kindern stattfinden, und zählen damit zur Dimension Prozessqualität. Durch das grundlegende Forschungsinteresse, die Transformation von Einstellungen als ein diskursives Ereignis in der Arena Kindertagesstätte auf verschiedenen Akteursebenen (Bildungspolitik, Weiterbildung, Team, Individuum) nachzuzeichnen, werden aber auch mithilfe des entwickelten Studiendesigns (siehe Kap. 3.4.1) und dem daraus resultierenden empirischen Material die Qualitätsdimensionen Organisations- und Strukturqualität gestreift.

ich in den nächsten Abschnitten detailliert auf die Operationalisierung der Prozessqualität, auf die Bedeutung der Prozessqualität für die kindliche Entwicklung ein sowie auf Faktoren (und andere Qualitätsdimensionen), die die Qualität der Prozesse beeinflussen.

### **2.1.1 Zur Prozessqualität als Qualität der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern in Kindertagesstätten**

Die Operationalisierung der pädagogischen Prozessqualität geht auf die amerikanische Forschergruppe um Pianta und Hamre (Wadepohl et al., 2017) zurück, die zur Erfassung von Interaktionsqualität ein empirisch fundiertes Rahmenmodell und das darauf aufbauende Erhebungssystem des Classroom Assessment Scoring System (CLASS) entwickelt haben. Dabei splitten sie die Interaktionsqualität in drei verschiedene Domänen auf: (1) Emotionale Unterstützung, (2) Organisation des Klassenraums/Kindergruppe und (3) Lehrfähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte, die jeweils aus verschiedenen Dimensionen bestehen (Pianta & Hamre, 2009). Zu diesen Dimensionen gehören u. a. das Gruppenklima, die Berücksichtigung der Kinderperspektive oder angewandte Lehr-Lernformate. Durch das Festlegen bestimmter Indikatoren können Interaktionen näher beschrieben, durch das Beobachtungsinstrument erfasst und letztlich bewertet werden (ebd.). Auch die Autoren:innengruppe Sylva et al. (1980) unterscheiden inhaltlich-theoretisch in die Bereiche soziale und kognitiv anregende Interaktionen. Auch fast 40 Jahre später werden Beziehung und Wohlbefinden von Lern- und Entwicklungsanregungen (z. B. Walter-Laager et al., 2018) bzw. Konstrukte zur Feinfühligkeit bzw. Responsivität von besonderen kognitiv anregenden Interaktionsformaten wie *sustained-shared thinking* (SST), *joint attention* oder *scaffolding* (Weltzien & Söhnen, 2019) getrennt. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass eine Trennung von sozial-emotionalen Prozessen und Prozessen der Lernanregung konsensuell durch verschiedene Forschergruppen angenommen und darauf basierend über Jahre hinweg beständig ausdifferenziert wird. Parallel zu dieser trennscharfen Operationalisierung (siehe auch Bäumer et al., 2013; Pianta et al., 2008; Sommer & Sechtig, 2016) wird auf die enge Verbindung und Abhängigkeit der Interaktionsqualität von den sozialen Beziehungen hingewiesen (Becker-Stoll, 2018; Wadepohl & Mackowiak, 2016; Walter-Laager et al., 2018).

Für ein grundlegendes Verständnis zu den Merkmalen qualitativvoller und anregender pädagogischer Interaktionen werden hier in Kürze die folgenden drei aktuellen Ansätze exemplarisch aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen:

Walter-Laager und Kolleginnen (2019) leiten theoretisch fundierte Good-practice Kriterien für pädagogisches Interaktionsverhalten ab. Dazu gehören für den Bereich Beziehung und Wohlbefinden

die Merkmale: Präsent sein und Signale deuten, Beziehung erleben, Einführen und Einhalten von Regeln, Konflikte begleiten, individuelle Bedürfnisse berücksichtigen und Emotionsregulation unterstützen sowie für den Bereich Lernen und Entwicklung: Partizipation ermöglichen, Impulse geben und anregend kommunizieren (Walter-Laager et al., 2018; dazugehöriges Messinstrument GrazIAS 0-3: Walter-Laager et al., 2019). Beispielhaft wird die erweiterte Operationalisierung in Tabelle 1 vorgestellt:

**Tabelle 1:** Merkmale qualitätvoller Interaktionsmerkmale (Walter-Laager et al., 2018: S. 20 - 36)

<b>Merkmal</b>	<b>Indikatoren</b>	<b>Beispiel für ausgezeichnete Qualität: Die pädagogische Fachkraft ...</b>
<b>Präsent sein</b>	emotionale Verfügbarkeit, Wertschätzung	... ist den Kindern gegenüber immer respektvoll.
<b>Beziehung erleben</b>	Ankommen, Peer-Interaktionen, Gruppenrituale	... begleitet situativ Interaktionen zw. Kindern in vielfältigen Situationen.
<b>Einführen und Einhalten von Regeln</b>	Anzahl/System, Verhaltensweisen/Regelbruch	... bietet dem Kind nach Möglichkeit eine regelkonforme Verhaltensalternative an.
<b>Konflikte begleiten</b>	Einschreiten, Trösten, Reaktionsintensität, Lösungsstrategien	... erarbeitet entwicklungsangemessen gemeinsam mit den Kindern Lösungen.
<b>Individuelle Bedürfnisse berücksichtigen</b>	Flexibilität im Tagesablauf, Übergangsgestaltung, Räume/Bereiche	Der Tagesablauf wird so gestaltet, dass individuelle Bedürfnisse einzelner Kinder berücksichtigt werden können.
<b>Emotionsregulierung unterstützen</b>	Verbalisierung von Emotionen, Fachkraftreaktion, Gefühlsregulation	... teilt den Kindern eigene Empfindungen und Gefühle situationsbezogen mit.
<b>Partizipation ermöglichen</b>	Zugänglichkeit und Vielfalt des Materials, Wahlmöglichkeiten, Beteiligung in Alltags- und Pflegesituationen, Ankündigung von Ereignissen, selbständiges Zurechtfinden	... unterstützt die Entscheidungsfindung, wenn notwendig.
<b>Sinnliches Erkunden</b>	sinnliche Erfahrungen zulassen und anregen	... lässt den Kindern Zeit, die sinnliche Erfahrung abzuschließen.
<b>Impulse geben (verbal/nonverbal)</b>	Aktivitätsunterbrechung, Veränderung der Explorationsräume, Handlungsimpulse, schwierige Aktivitäten, Ermutigung	... bringt sich während längerer Phasen partnerschaftlich in die Aktivitäten von Kindern ein.
<b>Anregend Kommunizieren</b>	Sprachgelegenheit, Sprachbeiträge, korrekatives Feedback, spielerischer Spracheinsatz, Begriffseinsatz, Verbalisierung von Erfahrungen, Fragestellungen	... nimmt Beiträge der Kinder auf und führt abhängig vom Entwicklungsstand längere verbale/nonverbale Dialoge mit den Kindern.

Weltzien und Söhnen (2019) unterteilen pädagogische Interaktionen in drei verschiedene Bereiche. Der erste Bereich „Beziehung gestalten“ geht einher mit einer hohen Gesprächsbereitschaft und einer beziehungsvollen Interaktionsgestaltung der erwachsenen Bezugsperson. Der zweite Bereich „Denken und Handeln anregen“ umfasst solche Interaktionen, die geeignet sind, die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse in positiver Weise zu unterstützen und die vielfältigen Aspekte der sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Begleitung und Unterstützung einzuschließen. Der dritte Bereich „Sprechen und Sprache anregen“ bezieht sich auf Merkmale, die die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in konkreten Interaktionsgelegenheiten unterstützen können (ebd.).

Hildebrandt und Dreier (2014) fokussieren im Vergleich zu den beiden anderen Ansätzen speziell auf kognitiv anregende Dialogformen, die für alltagsintegrierte qualitätsvolle Interaktionen relevant sind und nicht auf organisatorischer, handlungsentlastender oder deskriptiv-normativer Ebene liegen, sondern eine explikative Dimension haben. Für die pädagogische Handlungspraxis bedeutet dies, dass die pädagogischen Fachkräfte eigene Erklärungshypothesen, basierend auf kausalem Schlussfolgern, anbieten, einen reduzierten epistemischen Status signalisieren und Gründe bzw. Quellen für die eigene Erklärungshypothese angeben und die Kinder zum eigenen Hypothesenbilden ermuntern (Hildebrandt, Scheidt et al., 2016). Besonders die alltagsintegrierten partizipativen Interaktionsformate haben einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder (Hildebrandt & Preissing, 2016), dazu gehören: Anregungen zum Weiterdenken geben durch z. B. den Einsatz offener Fragestellungen an die Kinder (z. B. Hamre et al., 2013; König, 2009), die Herstellung geteilter Aufmerksamkeit (Carpenter et al., 1998), Interaktionsformate, die das Kind führen lassen (Girolametto et al., 2003) sowie elaboriertes Sprechen über Erinnerungen und Zukunft (Coppola et al., 2014).

Die Entwicklung ihrer Ansätze verknüpfen die unterschiedlichen Forschergruppen gleichermaßen mit dem Anspruch, die Interaktionen von Fachkräften zu systematisieren, zu messen und Reflexionsprozesse bei den Fachkräften anzuregen (Hildebrandt, Scheidt et al., 2016; Walter-Laager et al., 2019; Weltzien & Söhnen, 2019). Ihre Ansätze können hier als Versuch frühkindlicher (Praxis-)Forschung bewertet, die gewünschten bzw. beschriebenen und dann zu vermessenden Interaktionshandlungen bei den Fachkräften zunächst bekannt bzw. bewusst zu machen und ihren routinisierten Handlungen schlicht und ergreifend Vokabular anzubieten. Pädagogische Interaktionshandlungen werden hier durch die Forschergruppen aktiv normiert und sollen der Praxis als Vergleichshorizont dienen, mit dem inhärenten Bestreben, eine bessere Handlungspraxis zu etablieren. Umfassende empirische Studien zu den oben benannten Messinstrumenten und Evaluationsansätzen pädagogischer Interaktionspraxis, die solche Effekte belegen oder z. B. Einstellungsveränderungen durch ihren Einsatz dokumentieren, sind aber so bisher noch nicht veröffentlicht.

In einer qualitativen Teiluntersuchung einer länderübergreifenden Validierungsstudie zur Entwicklung eines europäischen Gütesiegels für frühpädagogische Einrichtungen konnte zum einen erfasst werden, dass die pädagogischen Fachpersonen der Interaktionsqualität mit den Kindern eine besonders wichtige Rolle zuweisen (Walter-Laager, Bachner et al., 2019). Weltzien und Söhnen (2019) stellen zum anderen Widersprüche zwischen der selbst- und fremdeingeschätzten Interaktionsqualität fest: Die pädagogischen Fachpersonen überschätzten sich unbeabsichtigt, „weil eine systematische, kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit den differenzierten Facetten der Interaktionsgestaltung [noch] nicht stattgefunden hat. Ohne eine solche differenzierte Betrachtung kann eine Beurteilung pauschal als ‚gut‘ ausfallen, weil sich die Fachkräfte selbst in ihrem Alltagshandeln sicher bzw. wohl fühlen“ (ebd., S. 23). Hildebrandt, Scheidt et al. (2016) vermuten, dass die frühpädagogischen Fachkräfte die Gestaltung anregender Interaktionen nicht als zentrale Aufgabe betrachten und deshalb per se nicht über elaborierte Fähigkeiten verfügen, bewusst und gezielt anregende Dialogformen als pädagogisches Handwerkszeug einzusetzen. Diese Ergebnisse erinnern an die in zahlreichen Studien zur Kompetenz pädagogischer Fachkräfte nachgewiesenen Diskrepanzen zwischen (theoretischem) Wissen, Können und tatsächlicher Handlungspraxis (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Welches konkrete Wissen bzw. welche Einstellungen bei den Pädagog:innen in den Einrichtungen zu anregenden Interaktionen bereits vorliegen, scheint bei der Entwicklung evaluierender Ansätze (siehe vorheriger Absatz) von untergeordnetem Interesse zu sein bzw. wird eben als Nicht-Wissen deklariert, weil es in der Handlungspraxis selbst offenbar kaum gezeigt wird (und davon ausgegangen wird, das Wissen und Einstellungen dazu handlungsleitend sind). Gerade im Sinne der Weiterentwicklung einer bestehenden Praxis scheint es aber zwingend notwendig, Anknüpfungspunkte zum bestehenden Wissen zu finden und gezielt darauf zu schauen, um es entwickeln zu können (zur Beziehung zwischen Einstellungen und Wissen z. B. Stahl, 2011). Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist es deshalb, diese Wissens Elemente durch einen qualitativen Forschungsansatz (via Interviews mit Fachkräfteteam und individuellen Fachkräften) zu rekonstruieren und Ansatzpunkte für deren Weiterentwicklung und Transformation abzuleiten.

### **2.1.2 Zur Bedeutsamkeit anregender Interaktionen pädagogischer Fachkräfte für die Bildung und Entwicklung der betreuten Kinder**

Internationale und nationale Studien belegen, dass frühkindlich betreute Kinder in Kindertagesstätten in ihrer kognitiven, sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung von häufigen, intensiven bzw. engen und positiven Interaktionen mit der pädagogischen Fachkraft profitieren (z. B. Ahnert, 2013; Ahnert et al., 2012; Anders et al., 2012; Fthenakis, 2007; Hamre et al., 2014; Mashburn et al.,

2008; Peisner-Feinberg et al., 2001; Sylva et al., 2010; Roßbach et al. 2009). Die Fachkraft-Kind-Interaktion gilt konsensuell als Schlüssel für gelingende Lern- und Bildungsprozesse von Kindern (z. B. Kontos & Dunn 1993; Sylva et al., 2004; Tietze, 1998; Überblick dazu z. B. König, 2011). Eine perspektivenreiche, wissenschaftliche Auseinandersetzung mit und das Erfassen von der Qualität der Interaktionen erscheint notwendig, um zukünftig Standards für eine hohe pädagogische Qualität in den Einrichtungen festzulegen (Wertfein et al., 2013) oder anders formuliert „eine kontinuierliche Beobachtung und Reflexion institutioneller Erziehung, Bildung und Betreuung“ (König & Viernickel, 2016, S. 2) zu gewährleisten und somit der zentralen Bedeutung der institutionalisierten Kinderbetreuung in unserer Gesellschaft zu entsprechen (ebd.; siehe auch Beckh et al., 2014). Vor allem in Bezug auf die Bildungsarbeit in Kindertagesstätten werden den Fachkräften deutliche Entwicklungsbedarfe in der Lernprozessgestaltung respektive kognitiv anregenden Interaktionen bescheinigt (z. B. König, 2009; Siraj-Blatchford et al., 2002; Wadepohl & Mackowiak, 2016; Wildgruber et al., 2014).

Um Aussagen über die Prozessqualität einer Kindertageseinrichtung treffen zu können, werden in der Forschung international wie national schon seit Jahren verschiedenste Instrumentarien genutzt, deren Vergleichbarkeit (und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse) teilweise nur schwer möglich ist (Überblick z. B. bei Slot, 2018; Mayer & Beckh, 2018; Riedmeier, 2019; in dieser Arbeit Kap. 2.1.4). Als zentrale nationale Studie, die sich mit der Qualität der Bildung, Betreuung und Erziehung in deutschen Kindertagesstätten beschäftigt, ist die NUBBEK-Studie (Tietze et al, 2013) zu nennen. In acht Bundesländern wurden Daten von knapp 2000 Familien (1.242 Familien mit 2-jährigen Kindern, 714 Familien mit 4-jährigen Kindern) erhoben, wobei das IQS-Instrumentarium (Integrierte Qualitätsskalen) mit der Kindergarten-Skala (KES-RZ/KES-R/KES-Z) und Krippen-Skala (Krips-R) eingesetzt wurden (Bensel et al., 2015; Döge, 2014; kritisch dazu vgl. Kap. 2.1.4). Die Skalen beinhalten verschiedene Qualitätsmerkmale in verschiedenen Subskalen, z B. Platz und Ausstattung, sprachliche und kognitive Anregungen, Interaktionen (Bensel et al., 2015; siehe folgende Abb. 1).

KES-R	KES-E
<b>Platz und Ausstattung</b>	<b>Lesen</b>
1. Innenraum	1. Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörter
2. Mobiliar	2. Bücher und Lesecke
3. Ausstattung für Entspannung und Behaglichkeit	3. Erwachsene lesen mit Kindern
4. Raumgestaltung	4. Klang in Wörtern
5. Rückzugsmöglichkeiten	5. Vorstufen des Schreibens
6. Kindbezogene Ausgestaltung	6. Sprechen und Zuhören
7. Platz für Grobmotorik	
8. Ausstattung für Grobmotorik	<b>Mathe- matik</b>
<b>Betreuung und Pflege</b>	7. Zahlen und Zählen
9. Begrüßung und Verabschiedung	8. Lesen und Schreiben einfacher Zahlen
10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten	9. Mathematische Aktivitäten: Formen
11. Ruhe und Schlafzeiten <sup>2</sup>	10. Mathematische Aktivitäten: Sortieren, Zuordnen und Vergleichen
12. Toiletten	<b>Naturwis- sen- schaft und Umwelt</b>
13. Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge	11. Naturmaterialien
14. Sicherheit	12. Sachwissen
<b>Sprachliche und kognitive Anregungen</b>	13. Wissenschaftliche Aktivitäten: Beobachtungen und Erkundungen in der unbelebten Natur
15. Bücher und Bilder	14. Wissenschaftliche Aktivitäten: Beobachtungen und Erkundungen in der Pflanzen- und Tierwelt
16. Anregung zur Kommunikation	15. Wissenschaftliche Aktivitäten: Essenszubereitung
17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	<b>Diversität</b>
18. Allgemeiner Sprachgebrauch	16. Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse bei der Planung
	17. Sensibilität und Bewusstheit für geschlechtsspezifische Verhaltensmuster
<b>Aktivitäten</b>	18. Bewusstheit für kulturelle Vielfalt
19. Feinmotorische Aktivitäten	
20. Künstlerisches Gestalten	
21. Musik und Bewegung	
22. Bausteine	
23. Rollenspiel	
24. Sand/Wasser	
25. Naturerfahrungen/Sachwissen	
26. Mathematisches Verständnis	
27. Nutzung von Fernsehen, Video und/oder Computer <sup>2</sup>	
28. Förderung von Toleranz und Akzeptanz von Verschiedenartigkeit/Individualität	
<b>Interaktionen</b>	
29. Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung bei grobmotorischen Aktivitäten	
30. Allgemeine Beaufsichtigung/Begleitung/Anleitung der Kinder	
31. Verhaltensregeln/Disziplin	
32. Kind-Kind-Interaktion	
33. Erzieherin-Kind-Interaktion	
<b>Strukturierung der päd. Arbeit</b>	
34. Tagesablauf	
35. Freispiel	
36. Gruppenstruktur	
37. Vorkehrungen für Kinder mit Behinderungen <sup>2</sup>	
<b>Eltern und Erzieherinnen</b>	
38. Zusammenarbeit mit Familien	
39. Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen	
40. Berücksichtigung fachlicher Bedürfnisse der Erzieherinnen	
41. Interaktion und Kooperation der Erzieherinnen <sup>2</sup>	
42. Fachliche Unterstützung und Evaluation der Erzieherinnen	
43. Fortbildungsmöglichkeiten	

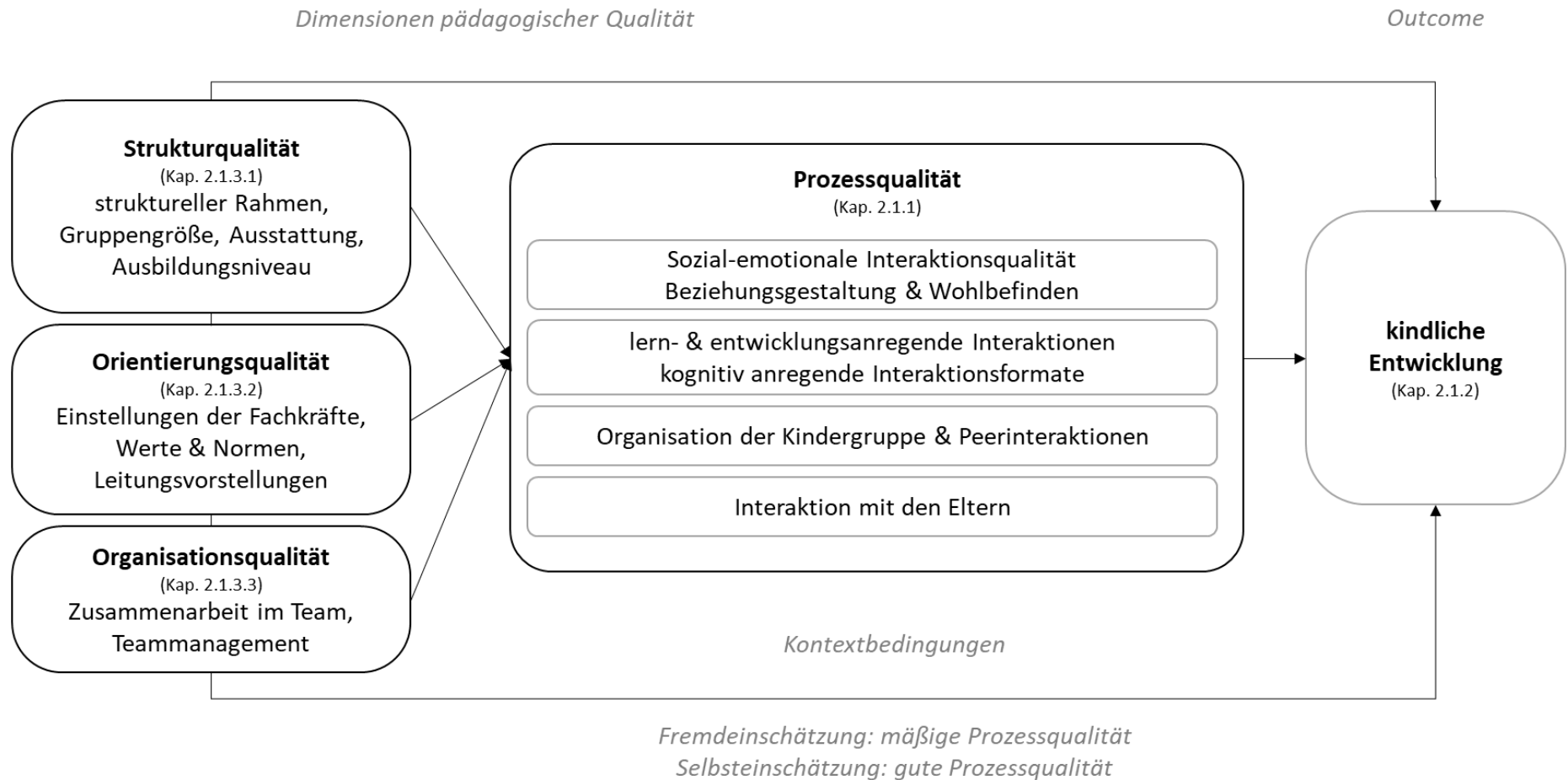
**Abbildung 1:** Überblick zu den Teilbereichen und Qualitätsmerkmalen der Qualitätsskalen KES-R (Tietze, 2010) und KES-E (Roßbach & Tietze, 2010) entnommen aus und zit. nach Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2015, S. 189

Die mit den 7-stufigen Skalen (1 – minimal bis 7 – ausgezeichnet) erhobenen Prozessqualitäten für altershomogene und altersgemischte Kindergartengruppen in den verschiedenen Altersbereichen erreichte dabei nie mehr als mittelmäßige Qualität (Bensel et al., 2015). Für den Bereich *Betreuung und Pflege* (Abb.1, Unterpunkte 9-14) schnitten 76% der untersuchten Einrichtungen besonders schlecht ab; im Bereich *Sprachliche und kognitive Anregungen* (Abb.1, Unterpunkte 15-18)erzielten nur 34% der Einrichtungen eine gute bis ausgezeichnete Qualität und im Bereich der *Interaktionen* (Abb.1, Unterpunkte 29-33) lagen ebenfalls fast 70% der Einrichtungen unter einem als gut zu bezeichnenden Niveau (Beckh et al., 2015). Damit kann festgehalten werden, dass das Niveau der pädagogischen Prozesse in den Kindertagesstätten ausbaufähig ist, international zeichnet sich ein ähnliches Bild ab (vgl. z. B. Plöger-Werner, 2015).

### **2.1.3 Weitere Qualitätsdimensionen und ihr Einfluss auf die Qualität der Interaktionen**

Für den groben Überblick zu den Einflussfaktoren auf die Qualität der Prozesse und auch anderer Qualitätsdimensionen untereinander soll den erläuternden Unterkapiteln die folgende Abb. 2 vorangestellt werden. Im Zentrum steht dabei die Prozessqualität mit ihren zugehörigen Unterdimensionen, wobei die sozial-emotionalen und die lern- und entwicklungsanregenden Interaktionen zwischen den Fachkräften im Vordergrund stehen. Was sich besonders verdeutlicht, ist, dass die Zusammensetzung pädagogischer Qualität und damit auch deren Vermessung und gegenseitige Einflussnahme sehr komplex sind. Es gibt zahlreiche Studien im internationalen und nationalen Kontext (knappe Überblicke dazu z. B. Tournier, 2017; Plöger-Werner, 2015), die sich mit jeweils sehr unterschiedlichen Teilbereichen intensiver auseinandersetzen. Daher sei an dieser Stelle angemerkt, dass diese Arbeit kein vollständiges Bild über die gegenseitige Einflussnahme und Wirkkraft der unterschiedlichen Qualitätsfaktoren bzw. -dimensionen liefern kann, sondern nur Teilaspekte betrachten kann.





**Abbildung 2:** Überblick zu den Dimensionen pädagogischer Qualität von Kindertagesstätten, Einflüsse untereinander und Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung (nach BMFSFJ, 2006 mit eigenen Ergänzungen); Kapitelangaben beziehen sich auf den Fließtext dieser Arbeit.

### 2.1.3.1 Zur Abhängigkeit der pädagogischen Prozessqualität von strukturellen Bedingungen

Bereits in längerer Tradition erforscht ist die Abhängigkeit der pädagogischen Prozessqualität von den strukturellen Bedingungen in der Kindertagesstätte (z. B. Anders, 2013; De Schipper et al., 2006; Lamb & Ahnert, 2007; Roßbach, 2005; Wertfein et al., 2013). Wie es aktuell um die Strukturen in den Kindertagesstätten in den Bundesländern Berlin und Brandenburg<sup>5</sup> bestellt ist, zeigt die folgende Tabelle 2 für die Länder Berlin und Brandenburg beispielhaft (Bock-Famulla et al., 2017). In beiden Ländern fehlt Personal mit und ohne Leitungsressourcen; der Personalschlüssel ist in Berliner Krippen ungünstig, in Brandenburger Einrichtungen sowohl in Krippen als auch im Kitabereich sehr ungünstig; dabei liegt der Anteil aller Kinder in Einrichtungen bei den über 3-Jährigen bei über 95 %, bei den unter 3-Jährigen in Berlin bei knapp 46 % und Brandenburg ca. 57 % (ebd.).

**Tabelle 2:** Strukturmerkmale in Berliner und Brandenburger Kindertagesstätten (Bock-Famulla et al., 2017, S. 46 - 77)

Auswahl Strukturmerkmale	Berlin	Brandenburg
<b>Anteil der Kinder in FBBE</b>	Unter 3 Jahre: 45,9 % 3 - 6 Jahre: 95,2 %	Unter 3 Jahre: 57,2 % 3 - 6 Jahre: 95,5 %
<b>Tageseinrichtungen insgesamt</b>	2.416	1.856
<b>Pädagogisches Personal (insg.)</b>	27.190	18.969
<b>Personalschlüssel ohne Leitungsressourcen</b>	Krippengruppe: 1: 5,9 (ungünstige Relation) Kitagruppe: 1: 8,9 Altersübergreifend: 1: 7,9	Krippengruppe: 1: 6,1 Kitagruppe: 1: 11,3 Altersübergreifend: 1: 10 (sehr ungünstige Relation)
<b>Fehlende Fachkräfte zur Umsetzung des empfohlenen Personalschlüssels (Vollzeitstellen)</b>	Krippe: -8.622 Kita: -3.431	Krippe: -5.376 Kita: -3.231
<b>Altersstruktur</b>	15,3 % (55 Jahre und älter) 37,9 % (40 - 55 Jahre) 40,3 % (25 - 40 Jahre) 6,5 % (unter 25 Jahren)	22,5 % (55 Jahre und älter) 39,0 % (40 - 55 Jahre) 33,4 % (25 - 40 Jahre) 5,0 % (unter 25 Jahren)
<b>Qualifikationsniveaus der Beschäftigten in Kitas</b>	Hochschule: 5,8 % Fachschule: 78,6 % Berufsfachschule: 1,4 % Sonstige Ausbildung: 4,2 % In Ausbildung: 7,9 % Ohne Abschluss: 2,0 %	Hochschule: 2,8 % Fachschule: 90,0 % Berufsfachschule: 0,6 % Sonstige Ausbildung: 3,2 % In Ausbildung: 2,4 % Ohne Abschluss: 0,8 %
<b>Kitas ohne Zeit für Leitung</b>	563 (entspricht -958 Vollzeitkräften)	176 (entspricht -966 Vollzeitkräften)
<b>Träger</b>	Öffentlich: 12,2 % Freier Träger ges.: 63,9 % Elterninitiativen: 23,9 %	Öffentlich: 52,1 % Freier Träger ges.: 43,1 % Elterninitiativen: 4,7 %
<b>Familiäre Sprachpraxis der Kinder (nicht deutsch)</b>	Unter 3 Jahren: 23 % Über 3 Jahren: 31 %	Unter 3 Jahren: 3 % Über 3 Jahren: 4 %
<b>Anzahl der Kinder mit Eingliederungshilfe</b>	4.316 (in 61 % der Kitas mind. 1 Kind)	1.967 (in 23 % der Kitas mind. 1 Kind)

<sup>5</sup> Aufgrund der Einbindung dieser Arbeit in das BMFSFJ-geförderte Praxisforschungsprogramm EQUIP, angesiedelt an der Fachhochschule Potsdam und der Universität Potsdam, werden nur die Bundesländer Berlin und Brandenburg näher betrachtet.

Positive Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern werden von mehreren, ineinandergreifenden Strukturmerkmalen, wie z. B. der Gruppengröße, der Fachkraft-Kind-Schlüssel und der Ausbildungsbiografie bzw. Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte bestimmt; allerdings zeigt sich in verschiedenen Studien unterschiedlicher Forschergruppen kein einheitliches Bild (Reyhing et al., 2019; Sommer & Sechtig, 2016).

In einer Untersuchung zur Interaktionsqualität in deutsch-schweizer Kindergartengruppen (N = 119) von Reyhing et al. (2019) wurde der Einfluss situativer Settings (hier unterschieden in Gruppenaktivitäten, Freispiel, Mahlzeiten, Übergänge und Sonstiges), der effektiven Gruppengröße, die Funktion der Fachkraft in der Einrichtung, vorliegende Zertifizierungen der Einrichtung und der Einfluss der strukturellen Rahmenbedingungen auf die Interaktionsqualität mithilfe des CLASS toddler Beobachtungsverfahrens (plus Fragebögen) erforscht. Anschließend wurden die Daten durch ein Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell analysiert, mit dem Ergebnis, dass die Fachkräfte zwar eine gute emotionale Unterstützung für die Kinder darstellten, sie für die Kinder allerdings nur bei mittlerer Qualität aktive Lerngelegenheiten schaffen. Für die strukturellen Rahmenbedingungen konnte kein Einfluss auf die Interaktionsqualität nachgewiesen werden, aber es zeigten sich mehrere signifikante Effekte für die situativen Settings. Am höchsten ist die Interaktionsqualität im Sinne der aktiven Lernunterstützung in geführten Gruppenaktivitäten; geringe Lernunterstützungen finden sich hingegen in Freispiel- und Übergangssituationen. Ob während eingenommener Mahlzeiten Lernunterstützungen stattfinden, konnte nicht gezeigt werden. Weiterhin konnten die Forscherinnen zeigen, dass eine größere Kindergruppe negativen Einfluss auf die Interaktionsgestaltung hat und die Qualität der aktiven Lernunterstützung auch im Laufe des Tages abnimmt. Keine signifikanten Einflüsse zeigen sich hingegen für die Anzahl der anwesenden Fachkräfte, die niedrigste anwesende Funktion (Praktikantin vs. Leitung und alles dazwischen) und das Alter des jüngsten und ältesten Kindes. Für das emotionale Klima konnte gezeigt werden, dass, je größer die Kindergruppe ist, die Qualität der emotionalen Unterstützung sinkt und, je höher die Funktion der anwesenden Fachkraft ist, desto besser die Qualität ausfällt. Die Ergebnisse stimmen weitestgehend mit anderen internationalen Studien überein (vgl. u.a. Chen & de Groot Kim, 2014; König, 2011; La Paro et al., 2014; Wadepohl & Mackowiak, 2016). Vermutet wird, dass die gute Qualität der Interaktionen in Gruppenaktivitäten v. a. durch eine gezielte Vorbereitung und ihren Einsatz in konkret vorgesehenen Kontexten der Fachkräfte zu begründen ist. Eine hohe mentale Flexibilität der Fachkraft wird für die Gestaltung anregender Lernsettings in anderen (nicht geführten) Settings als notwendige Kompetenz skizziert. Weiterhin halten die Forscherinnen fest, dass nicht die Gruppengröße als Rahmenbedingung einen Einfluss auf die Interaktionsqualität hat, sondern die tatsächliche Anzahl der Kinder in der beobachteten Situation.

Den Einfluss des Tageszeitpunkts (je später, umso niedriger) und das situative Setting in Bezug auf geführte Aktivitäten auf die Interaktionsqualität konnten auch Wildgruber et al. (2016) für pädagogische Einrichtungen in Bayern zeigen. Sommer und Sechtig (2016) hingegen zeigten anhand einer Untersuchung zur erweiterten Altersmischung von Kindern in Kindergruppen (N = 39 Fachkräfte in 22 verschiedenen Kindergärten mit insgesamt 776 Kinder im Alter zwischen unter 3 bis 6 Jahren), dass die sozio-emotionale Interaktionsqualität für die jüngsten Kinder in den Gruppen niedriger ausfiel, wenn sie in klassischen Gruppen (3- bis 6-Jährige) betreut wurden.

Während die oben aufgezeigten Studien eine gruppenbezogene Interaktionsqualität in den Fokus rückten, zeigen Linberg und Kluczniok (2020) interessante Ergebnisse zur Prozessqualität hinsichtlich kindspezifischer Eigenschaften in Bezug auf das Niveau, Bedingungen und Effekte von Interaktionen. Dazu nahmen sie 94 Kinder aus 48 Kindergartengruppen in den Blick und nutzten Daten der „BiKS-3-10-Studie“ und den darin enthaltenen Informationen zur kindspezifischen Prozessqualität bezüglich sprachlicher und mathematischer Anregungen durch die pädagogischen Fachkräfte. Berücksichtigte Bedingungsfaktoren in der Analyse waren Gruppengröße und Berufserfahrung (strukturelle Ebene) und Merkmale des Kindes (Geschlecht, Migrationshintergrund, Schüchternheit). Zudem wurden mathematische und sprachliche Grundfertigkeiten der Kinder erhoben. Die Analyse der Daten erfolgte durch Pfadanalysen. Allgemein konnten Linberg und Kluczniok zeigen, dass die sprachliche Anregung, die die einzelnen Kinder erhielten, in den beobachteten Situationen prinzipiell auf einem mittleren und die mathematischen auf einem nur unzureichenden Niveau stattfanden. Interessant ist, dass a) für die mathematische Anregungsqualität individuelle Merkmale bedeutsam werden: Als schüchtern eingeschätzte Kinder erfuhren mehr Anregungen und dass es b) für die sprachliche Anregungsqualität genau gegenteilig ist; allerdings weisen die Forscherinnen darauf hin, dass „[die] Varianzaufklärung bei 9 % bzw. 19 % [liegt] und darauf hin[weist], dass der gewählte Prädiktorensatz insbesondere für die mathematische Anregung auf Kindebene wenig Erklärungskraft besitzt“ (S. 130). Die Forscherinnen konnten darüber hinaus zeigen, dass eine qualitativere vom Kind erlebte Prozessqualität positive Auswirkungen auf die Fähigkeiten der Kinder am Ende der Kindergartenzeit hatte.

#### 2.1.3.2 Zur Abhängigkeit der pädagogischen Prozessqualität von den Fachkräften selbst

Da sich jedoch auch Unterschiede in der Prozessqualität zwischen sich ähnelnden Einrichtungen zeigen (Tietze, 1998) und eine Erklärung nicht allein durch ein Heranziehen struktureller Rahmenfaktoren gelingt, werden die pädagogischen Fachkräfte selbst in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt. So weisen bspw. Dittrich et al. (2017) die Verantwortung für die Qualität der Prozesse den einzelnen Fachpersonen und ihren Einrichtungsleitungen zu:

Bei den pädagogischen Fachkräften, die in einer Kindertageseinrichtung unter den gleichen Rahmenbedingungen bzw. mit gleicher Strukturqualität (z. B. Pädagogische Fachkraft-Kind-Schlüssel, Raumangebot, Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeitsaufgaben wie Vorbereiten von Aktivitäten und Projekten, Dokumentationen, Entwicklungsgespräche) arbeiten, kann die Qualität der pädagogischen Prozesse dennoch sehr unterschiedlich ausfallen. Demnach hat jede pädagogische Fachkraft trotz ähnlicher Strukturbedingungen einen großen Spielraum bei der Ausgestaltung der pädagogischen Prozesse in ihrem Verantwortungsbereich. Das bedeutet konkret, dass die Umsetzung dieser Qualitätskriterien überwiegend im Handlungsbereich und der Verantwortung der einzelnen Kindertageseinrichtung liegt, also der Leitung und der mit den Kindern tätigen pädagogischen Fachkräfte. (S. 15)

Die pädagogischen Prozesse stehen dabei in engem Zusammenhang mit der Orientierungsqualität, also den pädagogischen Einstellungen der Fachpersonen (Tietze et al., 2005) und mit der Organisationsqualität, gemessen an z. B. gelingenden Austauschprozessen und Informationsflüssen innerhalb der Teams in den Einrichtungen (Wertfein et al., 2013). Unter dem Begriff der Orientierung versteht man die Einstellungen und Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte u. a. in Bezug auf ihr Bild vom Kind, ihre eigene Rolle oder auf verschiedene Bildungsbereiche, die besonders relevant für die kindlichen Bildungsprozesse sind und auf der Ebene der Einrichtungen durch spezifische Konzepte und deren Implementierung mitbestimmt werden (Anders, 2018). Die Orientierungen werden angenommen

als zeitlich relativ stabile und überdauernde Konstrukte, die wie die Merkmale der Strukturqualität Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln darstellen und somit die Prozeßqualität [*sic*] beeinflussen. Anders als die Merkmale der Strukturqualität sind sie jedoch nicht direkt politisch regulierbar. Sie stellen mentale Gegebenheiten dar, die in langandauernden Sozialisationsprozessen erworben werden und in denen sich zugleich überindividuelle, kulturell verankerte Muster spiegeln. (Tietze, 1998, S. 22f)

Pädagogische Orientierungen sind handlungsrelevante Überzeugungsnetze aus einer Vielzahl von Normen und Werten (ebd.) und werden neben der Personengruppe der pädagogischen Fachkräfte v. a. in familiären Kontexten, vornehmlich in Bezug auf die Erziehungsvorstellungen von Müttern, wissenschaftlich untersucht. Tietze (1998) betont, dass diese Überzeugungsnetzwerke zwar einen Einfluss auf die Praktiken der Erziehenden haben, allerdings nicht determinieren. Weiterhin stellt Tietze (1998) zusammenfassend fest, dass Orientierungen und ihre Bewertungen durch die sozialen Kontexte, in denen sie entstehen, beeinflusst sind, sich im Laufe der Zeit wandeln, sich zwischen kulturellen, subkulturellen und in Abhängigkeit von der sozialen Schicht voneinander unterscheiden sowie nur teilweise zum Zeitpunkt ihres Bestehens reflektiert werden können. Anders als bei den elterlichen Orientierungen werden die der pädagogischen Fachkräfte durch einen gezielten beruflichen Sozialisationsprozess, der politisch normativen Regulierungen und Moden unterliegt, geformt (ebd.).

In Bezug auf Einrichtungskonzepte sind auch die Orientierungen der Teams von Bedeutung (Anders, 2018) und Grundlage für die Entwicklung einer gemeinsamen Kultur der Mitglieder,

[denn] der Prozess der Annäherung an einen pädagogischen Ansatz im Team verlangt die Regelmäßigkeit von

- (Selbst-)Einschätzung über den Qualifikationsstand des Teams in Hinblick auf die Fähigkeit, pädagogische Ideen zu verstehen und zu praktizieren
- Diskussionen über die Vorzüge und Wertvorstellungen des gewählten pädagogischen Ansatzes, um so die gemeinsame Identifikation aller Teammitglieder mit einem pädagogischen Überzeugungssystem zu stabilisieren
- Kritischen (Selbst-)Prüfungen der Kongruenz von pädagogischen Zielsetzungen und eigener Praxis. (Knauf, 2006, S. 120)

Geteilte Muster des Denkens bzw. Handelns werden auch als kollektiver Habitus des Teams beschrieben (Burkhardt Bossi et al., 2014). Friedrich (2010) fasst mit dem Begriff der Organisationskultur „die Gesamtheit von Normen, Wertvorstellungen und Denkhaltungen, die Einfluss auf das Verhalten der Mitarbeiter prägen und das Erscheinungsbild einer Organisation beeinflussen“ (S. 99). Sie unterscheidet drei Ebenen der Organisationskultur, die prinzipiell auf der individuellen Geschichte beruht und als Lernprozess verstanden werden kann:

- an der Oberfläche die sichtbaren Verhaltensweisen sowie physische Ausdrucksformen,
- auf einer zweiten Ebene die Wertvorstellungen, die beinhalten, was aus Sicht der Organisationsmitglieder sein sollte,
- auf der dritten Ebene die Basisannahmen über das Wesen des Menschen und seine Bezüge zur Umwelt. (S. 99f.)

### 2.1.3.3 Zum Zusammenhang der Struktur- und Teamqualität und ihr Einfluss auf die pädagogische Prozessqualität

Inwiefern Struktur- und Teamqualität zusammenhängen und welchen Einfluss dies auf die Qualität der Interaktionen hat, untersuchten Wertfein et al. (2013) durch eine Triangulation verschiedener Daten. So wurde die Qualität in Krippengruppen (N = 104) aus 81 Einrichtungen in München erfasst. Die Prozessqualität wurde durch Beobachtungen mit der Krippenskala „KRIPS-R“ erfasst, die Strukturqualität wurde durch die Fachkräfte durch die Vergabe von Schulnoten für 13 Unterpunkte festgehalten, die Teamqualität wurde selbst- (Fragebögen für Fachkräfte) und fremdeingeschätzt (mit einer eigens gebildeten Unterskala in der „KRIPS-R“) und dann statistisch ausgewertet (Wertfein et al., 2013). Zu den zentralen Ergebnissen gehört, dass die ermittelte Prozessqualität für die Bereiche Interaktionsqualität und Teamkooperation im mittleren Bereich liegt. Weiterhin schätzten die Fachkräfte die Struktur- und Teamqualität selbst zwischen *gut* und *ausreichend* ein. Signifikante Zusammenhänge konnten durch Pfadanalysen zwischen der subjektiv wahrgenommenen Strukturqualität (SQ\_subj) und dem Teamklima und zwischen SQ\_subj und den Unterskalen des Beobachtungsinstrumentes „KRIPS-R Team“ und „Interaktion“ ermittelt werden. Die Forschergruppe stellen den Einfluss der Team- auf die

Interaktionsqualität besonders heraus, denn „je besser die Interaktion und Kooperation der Fachkräfte, je besser die fachliche Unterstützung im Team und je höher die Betreuungs- und Beziehungskontinuität [sic] desto positiver, feinfühlicher und vorausschauender sind die Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern“ (ebd., S. 25). Sie schließen u. a. mit der Forderung, mehr in Teams und deren Arbeitsbedingungen (Zeit für Absprachen, Fortbildungsmaßnahmen, Teamentwicklung) zu investieren, damit die Interaktionsqualität verbessert werden kann.

#### **2.1.4 Kritik an der (deskriptiven) Vermessung von Prozessqualität**

Die Diskussion zum Verständnis und der Messbarkeit von Qualität in Kindertagesstätten wird kontrovers geführt (Becker-Stoll & Fröhlich-Gildhoff, 2018; Tietze et al., 2019), „vor allem dann, wenn die Qualität solcher pädagogischen Konzepte erfasst werden soll, die individuell auf die Bedürfnisse jedes Kindes eingehen und Bildungsprozesse im Alltag der Kinder unterstützen wollen“ (Eberlein & Schelle, 2019, S. 6). In ihrer aktuellen qualitativen Methodenstudie untersuchten Eberlein und Schelle (2019) daher das Konzept der Qualität aus der Perspektive der Fachkräfte, der Eltern sowie deren Kooperation mittels einer explorativen Feldstudie und ergänzend dazu unterschiedliche standardisierte Qualitätsmessinstrumentarien<sup>6</sup>, die die Qualität sehr verschieden abbilden und definieren und in der Forschung häufig angewendet werden, durch eine Dokumentenanalyse. Sie fassen ihre Ergebnisse in vier Thesen zusammen, die hier kurz wiedergeben werden sollen:

- Ergebnisse von Qualitätsbewertungen sind vor dem Hintergrund des dahinterliegenden Qualitätsverständnisses und der Schwerpunkte des Instruments zu interpretieren. Nur dann gewinnen sie an Aussagekraft ( . ... )
- Standardisierte Bewertungen pädagogischen Handelns in der Kita sind überwiegend eine Momentaufnahme. Sie bilden einen Ausschnitt des pädagogischen Alltags ab ( . ... )
- Standardisierte Bewertungen des pädagogischen Handelns entstehen im Kontext subjektiver Eindrücke und objektiver Ansprüche ( . ... )
- Qualitätsbewertungen einer Kindergartengruppe lassen keine eindeutigen Rückschlüsse auf das Wohlbefinden einzelner Kinder in der Kita zu. (S. 19ff.)

Die Forscherinnen leiten daraus Empfehlungen ab für den allgemeinen Umgang mit Bewertungen pädagogischer Handlungen vor dem Hintergrund akteurspezifischer Verständnisse (Fachkräfte, Eltern, Kinder, Träger) und vielfältigen, facettenreichen Qualitätsverständnissen und -vermessungen durch standardisierte Instrumentarien (ebd.). Zudem merken sie kritisch an, dass das kindliche Wohlbefinden selbst nur äußerst selten bis gar keine Berücksichtigung findet und ein methodischer Perspektivwechsel notwendig ist, um „den individuell erlebten Qualitäten des einzelnen Kindes in der Qualitätsbewer-

---

<sup>6</sup> Dazu gehören: a) „CLASS-PreK“, b) „KES-RZ“ (sehr häufig verwendet, amerikanischer Ursprung; „KES“ ist zudem Grundlage des Struktur-Prozess-Modells (Kap. 2.1), c) „LIS“, d) „ASOS“ mit spezifischer Fokussierung und das deutschsprachige Instrument e) „GlnA“ (Weltzien, 2013; Weltzien & Strohmeyer, 2019).

tung einer Einrichtung mehr Gewicht zu verleihen und so die Bewertungen des Lernumfeldes entscheidend zu ergänzen“ (S. 31). Einen generellen Überblick zu standardisierten Verfahren zur Messung der Prozessqualität in der Elementarpädagogik bietet Riedmeier (2019), wobei zwar nur wenige der untersuchten Instrumente in den Manualen eine explizite theoretische Fundierung aufweisen, jedoch zumindest implizite Ansätze liefern, die für eine erweiterte Operationalisierung der Prozesse herangezogen werden können (Riedmeier, 2019). Riedmeier problematisiert, dass solche Instrumente immer nur auf bestimmte Prozessmerkmale fokussieren und so stark fokussierte unterschiedliche Beschreibungen von Prozessen vorliegen, jedoch noch auf keine allgemeingültige, umfassende Beschreibung zurückgegriffen werden kann. Zudem sind die meisten Instrumente nicht im und für den deutschsprachigen Kulturraum entwickelt und müssen erst noch angepasst werden, bevor ihre Ergebnisse eine tragfähige Aussagekraft entwickeln (ebd.).<sup>7</sup>

Gerade die Kritikpunkte, dass verschiedene Akteure durchaus verschiedene Perspektiven auf die Qualität bzw. einzelne Qualitätsaspekte haben können, und nicht alle Perspektiven unbedingt gleichwertig behandelt werden, werden in dieser Arbeit im Besonderen aufgenommen. Zum einen werden für den Bereich der anregenden Interaktionen (als ein Teil der Prozessqualität) die Perspektiven verschiedener Akteure betrachtet und mithilfe von CAMs visualisiert. Zum anderen soll mittels eines diskursanalytischen Verfahrens herausgearbeitet werden, welche Akteure wie und wodurch in der Lage sind, Deutungshoheit über die Frage, was gute, anregende Interaktionen denn überhaupt sein sollen, zu gewinnen. Vor dem Hintergrund der oben erläuterten Akteurspezifität im Feld der Frühen Bildung müssen die Akteursgruppen voneinander differenziert werden. Dazu ist es hilfreich ein Modell zugrunde zu legen. Für die Bestimmung von Qualität im frühpädagogischen Feld (und damit ist im Sinne dieser Arbeit auch die Hervorbringung bzw. Realisierung sozialer Innovationen gemeint; siehe Kap. 2.3; 2.4.1), müssen nach Kalicki (2015) vier Akteursgruppen unterschieden werden: die Fachpraxis als zentrale Größe, die Wissenschaft, die Fachpolitik und die Aus- und Weiterbildung (Kalicki, 2015). Dabei sind

---

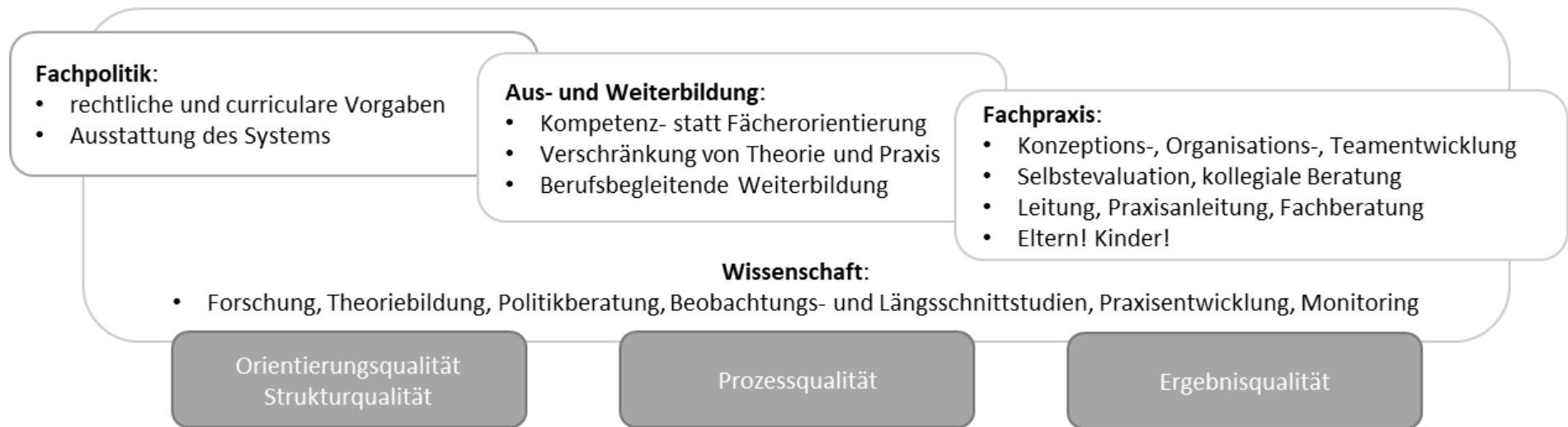
<sup>7</sup> Auch andere Forschungsergebnisse, die im Zusammenhang mit der Qualität der pädagogischen Prozesse stehen, müssen daher m. E. genauso streng unter die Lupe genommen werden. Wird eine fremdgemessene Prozessqualität bspw. ohne das Transparentmachen des dahinterliegenden Qualitätsverständnisses mit den Selbsteinschätzungen der pädagogischen Fachkräfte und/oder in Kombination mit ihren Einstellungen in Abhängigkeiten gebracht, stellt sich die dringende Frage, ob sich gravierende Diskrepanzen zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung (Weltzien & Söhnen, 2019) nicht auch z. T. darauf rückführen lassen und ein verantwortungsvoller Umgang mit den Ergebnissen selbst, aber auch eine besondere Form von Sensibilität in Bezug auf die Reproduktion der Fachkraft als „mangelhaft“ oder „falsch eingestellt“ im Qualitätsdiskurs angebracht ist. Im Hinblick auf meine eigene Arbeit ist festzuhalten, dass sich für eine Rekonstruktion von Einstellungen oder spitz formuliert eine Vermessung der Einstellungen natürlich ähnliche Herausforderungen stellen und reflektiert werden müssen. Letztlich knüpft meine Arbeit aber an bisher eher unerforschtes Terrain an – u. a. soll meine Forschung dabei helfen, das Interaktionsverständnis verschiedener Akteur:innen darzustellen, um sie auf Passungen hin überprüfen zu können.



die Akteursgruppen in unterschiedlichem Maße für Qualitätssicherung zuständig<sup>8</sup> (siehe Abb. 3). Als wesentliche Akteure, deren Perspektiven für die Ausgestaltung der Interaktionspraxis m. E. von besonderer Bedeutung sind, müssen nach Kalicki (2015) sowohl Akteure der Fachpolitik, Akteure im Bereich der Weiterbildung als auch und v. a. die Akteure der Fachpraxis, nämlich Fachkräfteteams und individuelle Fachkräfte, und deren jeweilig spezifischen Perspektiven berücksichtigt werden: Die Perspektive der Fachpolitik wird deshalb in dieser Arbeit durch die Analyse von Bildungsplänen einbezogen, die Perspektive der Weiterbildung durch die Analyse von Programm- bzw. Angebotsbeschreibungen der Weiterbildungsanbieter und die Perspektive der Fachpraxis durch Gruppendiskussionen mit Fachkräfteteams und Einzelinterviews mit individuellen Fachkräften.

---

<sup>8</sup> Wie sich in Kap. 3 noch zeigen wird, beziehe ich in meine Arbeit nicht alle als verantwortlich gezeichneten Akteur:innen in meine Betrachtung der sozialen Innovation in der Arena Kindertagesstätte ein. Ausgeschlossen werden sowohl Akteur:innen auf der Ausbildungsebene als auch auf der Ebene der Fachpraxis, die Familien und Kinder, Fachberatungen und auch z. B. Träger. Vielmehr konzentriere ich mich auf die Triage aus bildungspolitischer, weiterbildnerischer und organisationaler und individueller Ebene. Den Einfluss der Wissenschaft nehme ich für alle diese Ebenen an. Diese Einschränkungen sollen dementsprechend später reflektiert werden, um die Reichweite der Ergebnisse ausloten zu können.



**Abbildung 3:** Ebenen und Akteur:innen in der Steuerung des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (Abb. übernommen aus Kalicki, 2015, S. 20; eigene Darstellung)

Kalicki (2015) formuliert Kritik in Bezug auf die in deutschen Kindertagesstätten oftmals eingesetzten Qualitätsmessinstrumentarien und betont, dass eine erweiterte Auseinandersetzung notwendig sei,

da vorhandene Modelle und Verfahren wie die vielfach genutzte Kindertageeinschätzungsskala (KES; Tietze u. a. 1997) und ihre Weiterentwicklungen und Varianten Aspekte der Strukturqualität (Ausstattung mit Spiel- und Lernmaterial, Einhaltung von Hygienestandards) mit Aspekten der pädagogischen Interaktion mischen (konfundieren). Auch die von Kathy Silva und Kollegen (2006) vorgeschlagene und von Roßbach und Tietze (2010) übernommene Erweiterung dieser Skalen um curriculumnahe Qualitätsindikatoren erscheint ausgesprochen atheoretisch. (Kalicki, 2015, S. 18)

Tietze et al. (2019) merken selbst kritisch zu den eingesetzten Instrumenten (KES; KRIPS) an, dass „bereits in einer frühen Untersuchung von Tietze et al. (1998) ( ... ) Aspekte der internen Verflochtenheit der ( ... ) Qualitätsbereiche (Orientierungs-, Struktur-, Prozessqualität sowie Qualität des Familienbezugs) nachgewiesen werden [konnten]“ (S. 15).

Um sich von der deskriptiven Qualitätsforschung zu lösen, untersuchten Mayer et al. (2020) die Bindungsrepräsentationen pädagogischer Fachkräfte, weil die Qualität der Betreuung von den Interaktionen und Beziehungen abhängen. So kann die Bindungstheorie als Arbeitsmodell herangezogen werden, um die Wirkmechanismen gelingender Beziehungen zu beforschen (Mayer et al., 2020). Die Forscherinnengruppe bezieht sich auf zentrale Erkenntnisse der Bindungsforschung zwischen Kind und Mutter und begründen, dass die persönliche biografische Erfahrung mit der eigenen Mutter sich auf das feinfühliges Bindungsverhalten zum Kind im Erwachsenenalter auswirkt und daher auch für die Interaktionen der Fachkräfte mit Kindern von Bedeutung sein könnte. Erhoben und statistisch ausgewertet wurden daher Daten zur Bindungsrepräsentation von Fachkräften in Krippe und Kindertagesstätte (N = 66) mittels des Adult Attachment Interviews (AAI). Die Mehrheit (62,8 %) der Fachkräfte konnten als „sicher“ klassifiziert werden. Sicher gebundene Personen berichten zunächst in kohärenter Weise über ihre eigene Persönlichkeit und sind in der Lage, ihre eigene Biografie (dabei sowohl auf positive als auch negative Ereignisse bezogen) zu explorieren. Sie erachten Bindungserfahrungen generell als wichtig und wertvoll. Die Autorinnen schlussfolgern u. a., dass Biografiearbeit in Aus- und Weiterbildung ein Schlüssel zu gelingender Interaktionspraxis sein kann, weil so „eigene unsichere Anteile durch die Reflexion über die Gründe für das eigene Verhalten und das Verhalten anderer in Beziehungen integriert werden [können] und feinfühliges Verhalten und die professionelle Haltung gefördert werden“ (ebd., S. 208). Kalicki (2015) schlägt vor, dass es z. B. auch möglich ist, theoretische Bezüge zwischen der Qualität der Prozesse und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993; siehe Kap. 2.3.3) herzustellen oder qualitativ angelegte Beobachtungsstudien und -instrumente verstärkt in den Blick zu nehmen, v. a. weil es zu kurz greife, „den Qualitätsdiskurs nur mit Blick auf die

Ebene der pädagogischen Settings (Kindertageseinrichtungen und Kindergruppen in diesen Einrichtungen) zu führen, das die personellen und zeitlichen Ressourcen für die pädagogische Arbeit von anderer Stelle zugeteilt werden“ (ebd., S. 19).

Dieser Aufforderung folgend, werden in dieser Arbeit verschiedene Akteursgruppen betrachtet und ihre Perspektiven zum gleichen Thema anregende Interaktionen in den Blick genommen. Sie werden mittels diskursanalytischer Methoden miteinander in Beziehung gesetzt, um Hinweise für die Entwicklung von Prozessqualität und die Veränderbarkeit von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu finden.

## 2.2 Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten

Ein weiteres zentrales Konstrukt der Arbeit stellt der Begriff Einstellung dar, denn Einstellungen werden als handlungsleitend angenommen und umfassen dabei sowohl eine kognitive als auch affektive (und die behaviorale – handlungsleitende) Dimension (Chandler & Munday, 2020). Einstellungen sind somit auch für die Interaktionshandlungen der pädagogischen Fachkräfte in der Praxis und deren Veränderbarkeit relevant und finden daher in dieser Arbeit und in den folgenden Abschnitten Beachtung. In Kap. 2.2.1 wird der Begriff knapp kognitionspsychologisch skizziert. Im Anschluss daran werfe ich in Kap. 2.2.2 einen fokussierten Blick auf die Einstellungen von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten.

### 2.2.1 Kognitionspsychologische Perspektive auf Einstellung<sup>9</sup>

Long-term **beliefs** (or systems of beliefs) that reflect deeper values, may be expressed as opinions, and may or may not be reflected in a tendency to behave in accord with these (e.g. as reflected in nonverbal behaviour). Attitudes may be conscious or unconscious, and they may conflict with each other ( ... ). Some social scientists regard attitudes as predictive of behaviour; others argue that they can only be inferred from behaviour. They are traditionally identified as having cognitive, affektive, and behavioural components. Deeply held beliefs include prejudices and may be regarded as key features of personality but attitudes may be positive, negative, or neutral. (Chandler & Munday, 2020, Eintrag *attitudes*, o. S.)

Die vielfältigen Versuche, das Konstrukt *attitude* (*Einstellung*) zu definieren, findet man bereits im 19. Jahrhundert (Perloff, 2003). Populäre Definitionen gehen auf Fazio (1989; zit. nach Perloff, 2003), Fishbein und Ajzen (1975; zit. nach ebd.), Krech et al. (1962; zit. nach ebd.) zurück, deren gemeinsamer Nenner nach Perloff (2003) darin besteht, dass attitudes in einer sozialen Umgebung gelernte, umfassende Evaluationen eines Objektes darstellen, die das Denken und Handeln beeinflussen.

---

<sup>9</sup> Der englische Begriff „attitude“ kommt meiner Auffassung nach dem Konstrukt Einstellung am nächsten. Auf diesen Begriff bezieht sich die an die Überschrift anschließende Definition.

Auch Eagly und Chaiken (2011) fassen das Konstrukt als „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (S. 598) und inkludieren kognitive, affektive und verhaltensbezogene Dimensionen von Einstellungen. Eine Einstellung eines Menschen nährt sich aus individuellen Denkprozessen, Gefühlen, dem Erleben und Handeln – und führt dazu, dass das Individuum auf seine Art und Weise geneigt ist, seine Umwelt, Objekte, Sachverhalte und soziale Situationen, Personen etc. wahrzunehmen und zu bewerten. Diese (affektiven) Bewertungen können negativ oder positiv (oder auch neutral) ausfallen und unterschiedlich stark ausgeprägt sein (Eagly & Chaiken, 2011; Fishbein & Ajzen, 2010; Maio & Haddock, 2010). Die affektive Dimension des Konstrukts ist sein Alleinstellungsmerkmal gegenüber z. B. dem der Überzeugung (Eagly & Chaiken, 2011). Einstellungen sind kein Verhalten, kein bloßer Affekt, sie sind nicht konsistent, sondern können ein und demselben Objekt gegenüber ambivalent sein und helfen dabei, unsere soziale Umwelt zu verstehen (Perloff, 2003).

### **2.2.2 Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen**

Bei der Recherche und Lektüre aktueller Studien zu Einstellungen pädagogischer Fachpersonen zu unterschiedlichsten Themen (siehe Kap. 4.3, Tab. im Anhang der Studie 4) wird zweierlei deutlich: erstens dass der Begriff selbst unterschiedlich ausgelegt werden kann und zweitens dass neben dem Begriff der „Einstellung“ auch andere Begriffe wie z. B. „Haltung“, „Überzeugung“, „Orientierung“ oder „subjektive Theorie“, aber auch Konstrukte wie „Habitus“ oder „handlungsleitendes (Fach-)Wissen bzw. Konzepte“ konkurrierend oder synonym gebraucht werden (z. B. Plöger-Werner, 2015). Auch im englischsprachigen Raum wird das gleiche Phänomen anhand der synonymen Verwendung der Begriffe „belief“, „attitude“ oder „perspective“ deutlich. Die Uneinheitlichkeit und teils verwirrende Verwendung der Begriffe ist problematisch für eine (bildungs-)wissenschaftliche Auseinandersetzung (Frühpädagogik: Kluczniok et al., 2011; Plöger-Werner, 2015; andere Bereiche: z. B. Konnemann et al., 2012; im Englischen allgemein zum Konstrukt „beliefs“ z. B. Fives & Buehl, 2012) und ruft zur Klärung des Konstruktes auf, der ich mich im Folgenden widmen möchte.

Allen oben genannten Begriffen ist mehr oder weniger gemein, dass sie innerpsychische Dispositionen von Personen als handlungsleitend annehmen. Dieser Auffassung folge ich in meiner Arbeit (Überblick Sozialpsychologie z. B. Haddock & Maio, 2014; Kessler & Fritsche, 2018). Die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte werden u. a. als handlungsleitend betrachtet, im Sinne von z. B. habitualisierten Handlungspraktiken (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017) und gelten als Einflussgrößen auf die Gestaltung kognitiv anregender Settings durch die Fachkräfte (Richardson, 1996). Im Speziellen ist davon auszugehen, dass die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte einen Einfluss auf ihr Interaktionshandeln haben und zentral sind für das Schaffen qualitätsvoller Lernsettings und das Ermöglichen

einer positiven kindlichen Entwicklung (Kluczniok & Roßbach, 2014). Beeinflusst werden sie durch die individuelle Biografie (Weltzien et al., 2017) und Persönlichkeitsmerkmale<sup>10</sup> (Smidt et al., 2015) einerseits, zum anderen aber auch durch den strukturellen Rahmen der Einrichtung, in der die Fachperson arbeitet (Tietze et al., 2005; siehe Kap. 2.1.3). In Bezug auf die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte ist ebenso festzustellen, dass sie mit frühpädagogischen Diskursen zu Kompetenz(-modellen), Professionalisierung und Professionalität oder allgemein der Qualität der pädagogischen Arbeit bzw. Orientierungsqualität im Speziellen in Verbindung gebracht werden.

Bisher liegen nur sehr wenige Studien mit einem speziellen Fokus auf anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen und den Einstellungen der Fachkräfte dazu vor (vgl. Peters et al. 2020), die ich im Folgenden kurz darstellen möchte:

In ihrer explorativen, qualitativen Studie untersuchten Pölzl-Stefanec und Geißler (2020) das handlungsleitende Orientierungswissen pädagogischer Fachkräfte zu partizipativen Praktiken in Krippen. Die Autorinnen greifen bei der Operationalisierung ihres zentralen Konstruktes der handlungsleitenden Orientierung auf den Begriff der Haltung zurück und folgen den Ausführungen von Nentwig-Gesemann et al. (2011), die damit „Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen [meinen], die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen“ (Nentwig-Gesemann et al.; zit. nach Pölzl-Stefanec & Geißler, 2020, S. 10). Mittels dokumentarischer Methode rekonstruierten Pölzl-Stefanec & Geißler anhand zweier Gruppendiskussionen mit Kindergartenpädagog:innen drei idealtypische Orientierungsmuster (Typen), die ein jeweils spezifisches Bild vom Kind und daran geknüpft explizite und implizite Orientierungen hinsichtlich partizipativer Prozesse und deren Grenzen, strukturellen Transformationsmöglichkeiten und die Einbindung ins Team zeigen: Der orientierungssuchende-lenkende Typ A zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass ein Bild vom hilflos-passiven Kind besteht und die Ursachen für die Grenzen der Partizipation am Alter der Kinder festgemacht werden. Auf der Suche nach Ideen, wie junge Kinder besser partizipieren können, orientiert sich Typ A stark am Team und erfahrenen Kolleg:innen. Der traditionell-strukturierende Typ B hingegen zeichnet sich aus durch „ein Bild vom Kind, das begrenzt mit seinen Fähigkeiten wahr- und ernst genommen wird“ (ebd., S. 13) und durch Ohnmachtsgefühle, die Arbeit mit den Kindern partizipativer gestalten zu können, wobei sie vor allem die Leitungspersonen in der Verantwortung dafür sehen. Als letzten Typ C beschreiben die Autorinnen einen offen-partizipativen Habitus bei Kindergartenpädagog:innen in ihrem

---

<sup>10</sup> Zu den Persönlichkeitsmerkmalen gehören Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit (in der Psychologie zusammengefasst mit *The Big Five*) (Smidt et al., 2015).

Sample, die zum einen viele Partizipationsmöglichkeiten für Kinder im Alltag umsetzen, Kinder ressourcenorientiert und kompetent wahrnehmen und sich zum anderen im Team als beratend und die Reflexion der anderen unterstützend zeigen.

Die Forscherin Anne Purdon veröffentlichte 2016 eine explorative, qualitative Studie zu den Perspektiven pädagogischer Fachkräfte zum anregenden Interaktionsformat *sustained shared thinking* (SST) und dessen Anwendung in der Praxis. Dabei betont Purdon die komplexe Zusammensetzung des Konzepts SST aus den (kindlichen) Fähigkeiten zu denken und dem Wissen der Frühpädagoginnen dazu, der Rolle des Erwachsenen, der Verbindung zur Sprachentwicklung und Ko-Konstruktion sowie der Verbindung zur Zone der nächsten Entwicklung. Ebenfalls gehört die Fähigkeit zuzuhören zum Format SST und die Rolle der Umgebung/Umwelt (ebd.). Die zentralen Fragen der Forscherin sind, wie eine Gruppe von Praktiker:innen SST konzeptionalisiert und welche Nutzen und welche Herausforderungen sie mit der Anwendung von SST verbinden. Dazu wurden 19 Praktiker:innen in einer Kindertagesstätte einzeln mittels sog. *Writing Frames* ermutigt zentrale Aspekte zu SST und ihren Erfahrungen damit zu reflektieren und ohne die Anwesenheit der Forscherin so umfassend, wie selbst als nötig erachtet, niederzuschreiben (n = 15). Zudem wurden ergänzend Fragebögen (mit offenen und geschlossenen Fragen) erhoben (n = 7) und Fokusgruppeninterviews (n = 4) zum Thema mit insgesamt 15 Fachpersonen durchgeführt. Anschließend wurden die Daten nach einem Kodierverfahren von Braun und Clarke (2006) thematisch analysiert (ebd.). Als zentrale Befunde hält Purdon fest,

- dass die Fachpersonen das Wort „sustained“ (nachhaltig) nicht nur auf den tatsächlichen Zeitraum der Interaktion beziehen, sondern auch in dem Sinne, dass das Miteinanderlernen eine Wirkung auf das Kind hat, weil das in der Interaktion erlernte in Erinnerung bleibt,
- die Fachpersonen glauben, dass SST zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit jemandem oder etwas führt,
- dass es wichtig für die Fachpersonen sei, den Kindern die Führung in der Interaktion zu überlassen und ihnen zuzuhören,
- dass die Fachkräfte teilweise Schwierigkeiten haben genau zu fassen, was SST bedeuten soll, sobald sie es aber *erfahren*, eindrucksvoll explizieren können,
- dass Praktiker:innen der Ansicht sind, dass ihre Einstellung zum Lernen entscheidend dafür ist, Kinder bei der Verbesserung ihrer Denkfähigkeiten zu unterstützen,
- dass die Praktiker:innen dieser Einrichtung SST als Interaktionsformat wertschätzen,
- dass die Praktiker:innen einige Herausforderungen für die Umsetzung von SST im Alltag benennen, wie z. B. Zeit zu finden, ungestört zu sein, selbst keine Energie dafür zu haben, dass SST Übung und Passion bedarf.

Die Autorin schließt den Beitrag mit einer umfassenden, aus den Daten rekonstruierten Definition zu SST, wobei v. a. hier die Aspekte im Zusammenhang mit den individuellen Pädagog:innen von besonderem Interesse sind. Dazu zählt z. B., dass sie bereit sein müssen, ihr eigenes Lernen und Denken für

das Kind sichtbar zu machen, gemeinsamen Sinn herzustellen, den Interessen des Kindes zu folgen, sensibel auf das Kind reagieren zu können, Wissen zum Entwicklungsstand des Kindes in den Interaktionen zu nutzen, bereits stattgefundene SST-Situationen zu reflektieren und es zu trainieren.

Die Ergebnisse der beiden Studien zeigen auf, wie es möglich ist, sich anhand qualitativer Daten Gruppendiskussionen/Interviews und niedergeschriebenen Reflexionen den Perspektiven bzw. Orientierungsmustern von Fachpersonen rekonstruierend zu nähern und interessante Befunde zum Thema Fachkraft-Kind-Interaktionen zu präsentieren, obwohl die Generalisierbarkeit aufgrund der kleinen Stichproben diskutiert werden kann und kein besonderer Fokus auf affektive Komponenten von Einstellungen gelegt wird. Vor allem Purdons Ergebnisse machen aber deutlich, dass anregende Interaktionen nur dann gut beschrieben werden können, wenn sie selbst erlebt und praktiziert werden und dass eine aktive Umsetzung im Alltag Ressourcen und Übung braucht. An dieser Stelle ist es auch notwendig für Forschungsarbeiten, die sich mit dem Konstrukt Einstellung (oder Perspektive oder Orientierung) beschäftigen, zu klären, auf welcher Ebene sie die Kommunizierbarkeit von Einstellungen annehmen.

Peters et al. (2020) untersuchten die besondere Rolle von Wissensorientierungen als Teilfacette pädagogischer Einstellungen zu lernanregenden Interaktionen. Dazu untersuchten sie den Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und der Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen mittels eines Wissenstest zur Sprache, eines Fragebogens zur Erfassung der subjektiven Wissensorientierung und erhoben die Interaktionsqualität mit der CLASS (Classroom Assessment Scoring System) bei einem Stichprobenumfang von 120 pädagogischen Fachkräften. Die durch Strukturanalysen gewonnenen Ergebnisse bestätigten weitestgehend den aktuellen Forschungsstand, dass theoretisches Wissen prädiktiv ist für die lernunterstützende Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkräfte und subjektive Einstellungen den Zusammenhang von theoretischem Wissen und dem Interaktionsverhalten moderieren. Die Autor:innen vermuten, dass die subjektiven Wissensorientierungen (gewonnen aus eigenen Erfahrungen) mit dem sozialen Unterstützungsverhalten korrespondieren, wohingegen die objektive Wissensorientierung (theoretisches Wissen) eben vor allem die Lernunterstützungsleistung beeinflussen, unabhängig von der subjektiven Wissensorientierung.

Den Ausführungen von Fives und Buehl (2012) zu den Einstellungen von Lehrpersonen folgend, verstehe auch ich Einstellungen der elementarpädagogischen Fachkräfte sowohl in Teilen explizierbar bzw. bewusst als auch im Unbewussten verborgen (implizit). Für meine Untersuchungen heißt das, dass Fachpersonen z. B. in Interviews direkt nach ihren Einstellungen gefragt werden können, aber auch aus vorliegenden Tonaufnahmen und Transkripten von den Forschenden implizite Einstellungsfolien rekonstruiert und dem Bewusstsein über Reflexionsprozesse zugänglich gemacht werden können.



Diskutiert werden müssen dabei immer die Fehleranfälligkeit der Methoden, z. B. das Antwortverhalten der Interviewten im Kontext sozialer Erwünschtheit oder die Interpretationsarbeit der Forschenden selbst. Zum anderen nehme ich ebenfalls an, dass sich durch evaluative Worte bzw. Sprache (etwas wird bspw. als schön oder anstrengend beschrieben) Emotionen rekonstruieren lassen.

Da wenige Studien existieren, die das Erfassen, die Analyse und die Visualisierung von Emotionen als Teildimension von Einstellungen in den Fokus rücken, ist der in dieser Arbeit verfolgte Ansatz, Einstellungen mithilfe von CAMs für unterschiedliche Akteursgruppen zu anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen zu erfassen (vgl. Kap. 2.2.1; 3.2), von besonderem Wert für die Wissenschaftscommunity.

## 2.3 Innovationen im frühpädagogischen Feld – Strategien der Professionalisierung im frühpädagogischen Kontext als soziale Innovation verstehen und analysieren

Der Begriff Innovation findet in unterschiedlichsten Kontexten eine vielseitige Verwendung. Etymologisch betrachtet entstammt der Begriff dem Spätlateinischen „*innovatio*“ und steht im Allgemeinen für Erneuerung bzw. Neuheit (Pfeifer, 1993/2020). Der Begriff lässt sich weiter differenzieren – unterschieden werden sowohl technische, ökonomische, kulturelle, wissenschaftliche oder soziale Innovationen, wobei Rammert (2010b) anmerkt, dass „es (...) eines Innovationsbegriffs [bedarf], der nicht nur auf die neue Relationierung technischer Elemente fixiert ist und der neben der Referenz auf die Ökonomie auch andere Referenzen der Gesellschaft einschließt“ (ebd., S. 2). Ein umfassendes Innovationskonzept ist von großem (gesellschaftlichen und wissenschaftlichen) Interesse, weil Innovationsprozesse breit gefächert und heterogen verteilt sind und eine Vielzahl an Akteuren und Instanzen in allen Gesellschaftsbereichen daran beteiligt sind (ebd.)<sup>11</sup>. Wie in den Kap. 2.1.3 und Kap. 2.1.4, dargestellt, sind auch im Elementarbereich verschiedenste Akteure daran beteiligt, wenn es darum geht die Qualität von Prozessen in Kindertagesstätten, hier als besondere, „neue“ Formen der Fachkraft-

---

<sup>11</sup> Rammert (2010b) führt hier den Begriff ‚Innovationsgesellschaft‘ ein: „Wenn gegenwärtig in der Gesellschaft Ideen, Praktiken, Prozesse und Produkte nicht nur kurzfristig wie in der Mode und in den Massenmedien, sondern auf allen Gebieten neben Wissenschaft und Wirtschaft nach Maßgabe ihrer nachhaltigen und folgenreichen Neuartigkeit thematisiert, produziert und evaluiert werden, wenn sich ihre relevanten Akteure in ihrem Innovationshandeln auf den verschiedenen Feldern zunehmend reflexiv auf die verteilten und vernetzten Prozesse der Innovation einstellen und wenn das nationale Arrangement der Institutionen unter dem Druck der Globalisierung Schritt für Schritt vom Wohlfahrts- auf ein Innovationsregime umgestellt wird, dann könnten diese Veränderungen auf einen relevanten gesellschaftlichen Wandel hinweisen: ihre institutionelle Selbsterneuerung und ihre Selbstthematierung als ‚Innovationsgesellschaft‘ (Rammert, 2010, S. 4).

Kind-Interaktionen nachhaltig in eine bereits bestehende (und über Jahrzehnte gewachsene) pädagogischen Praxis zu etablieren.

Um den Begriff Innovation auf einer höheren Abstraktionsstufe, so „dass er mit seinen wesentlichen Merkmalen und Dimensionen das Besondere der Neuerung als gesellschaftliches Phänomen erfasst“ (ebd., S. 7) zu bestimmen, schlägt der Rammert (2010b) eine Unterscheidung von Relationen in zeitlicher, sachlicher und sozialer Dimension vor. Sie sind wie folgt zu verstehen:

- Die zeitliche Dimension ist zu verstehen als Relation zwischen Alt und Neu (ebd.): etwas wird als neu gegenüber dem Vergangenen betrachtet. Es gibt ein Vorher und ein Nachher. Als Beispiele sind Nachrichten und Kommunikationsmedien, Modeerscheinungen oder gesellschaftlich-politische Revolutionen zu nennen.
- Die sachliche Dimension ist zu verstehen als Relation zwischen gleichartig und neuartig (ebd.): die sachliche Dimension bestimmt den Gegenstand, an dem sich das Neue zeigt, näher. Neues wird entweder kreativ hervorgebracht als etwas noch nie Dagewesenes (Schöpfungstheorie der Innovation) oder entsteht aus der Variation bzw. Rekombination von bereits Bekanntem (Evolutionstheorie der Innovation) „so klein, so ungewollt und so unauffällig sie auch sein mögen“ (ebd.).
- Die soziale Dimension ist zu verstehen als Relation zwischen Normal und Abweichend bzw. zwischen bloßer Neuerung und durchgesetzter Neuerung mittels Sinnstiftung und Selektion nach Interessen und Werten (ebd.): das Neue weicht vom Normalen ab, wird durchaus ambivalent bewertet (z. B. neue Lebensstile), muss sich in seiner Fremdartigkeit noch bewähren und durchsetzen bzw. Bisheriges revolutionieren:

Das Neue als das in der Gesellschaft zunächst Anormale wird zu einer Innovation, wenn es von immer mehr sozialen Akteuren oder einer relevanten sozialen Gruppe als neue Normalität mit anderen Regeln angeboten, bekämpft oder anerkannt wird, die sich zeitlich als zukunftsweisend und richtungsverändernd, sachlich als folgenreich andersartig und überlegen und sozial als bessere Problemlösung oder als Fortschritt in einer bestimmten Hinsicht erweist und so als wertvoll erfahren werden kann (ebd., S. 12).

Bezogen auf eine innovative Interaktionspraxis in Kindertagesstätten ist Rammert so zu verstehen, dass die zu etablierende Interaktionspraxis von mehreren sozialen Akteuren (z. B. Akteure in Fachwissenschaften, bildungspolitische Akteure, Akteure auf der Ebene von Aus- und Weiterbildung) als neue Normalität beworben und von der relevanten Gruppe der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen als zukunftsweisend oder besser oder besonders wertvoll erfahren werden muss.

Für die Analyse von Innovationen bzw. genauer gesagt, den „Prozess der Übersetzung von Neuerungen in Innovationen“ (Rammert, 2010b, S. 12) sind weitere analytische Ebenen (semantisch – Sinnstiftung und Diskurse; pragmatisch – Operieren und Handeln; grammatisch – institutionelle Regeln und Regimebildung) zu beachten. *Semantisch* bedeutet, dass eine Idee, eine Praktik, ein Objekt zunächst als etwas Neues und Besseres konstruiert wird, d. h. wahrgenommen, kommuniziert und positiv bewertet wird. *Pragmatisch* heißt, dass das Neue kreativ-operativ in Handlungen umgesetzt wird und eine „soziale und materiale Fundierung [findet]“ (ebd., S. 13). Als kreatives Handeln sind z. B. Praktiken zu nennen, die eine alternative Form expressiven Handelns darstellen, andere Weisen des Produzierens (Verteilen/Konsumieren von Gütern und Dienstleistungen) oder Revolutionen wissenschaftlichen Denkens, politischen Handelns, neue Formen der Willensäußerungen oder Praktiken der Intelligenz (Problemlösen) kennzeichnen. Alle Formen werden schlussendlich aber erst zur Innovation, wenn sie ausgewählt, wiederholt und nachhaltig verbreitet werden. *Grammatisch* meint, dass sich (durchaus als ambivalent bewertete) Innovationen nicht ohne Deutungs- und Durchsetzungskämpfe in institutionelle Formen einpflegen lassen bzw. die Regeln institutioneller Regime transformieren müssen (zu den analytischen Perspektiven Semantik, Pragmatik und Grammatik siehe auch Hutter et al., 2011). Innovationen werden dabei als reflexiv bezeichnet:

Das Besondere an der Innovation besteht aktuell darin, dass die Herstellung des Neuen nicht mehr dem Zufall, den genialen Einfällen Einzelner und den kreativen Praktiken gesonderter Bereiche überlassen wird. Innovationen werden zunehmend mit Absicht, mit Bezug auf viele Andere und im Kontext allgemeiner Forderungen nach strategischer Herstellung von Neuem vorangetrieben. Sie werden als auf verschiedene Instanzen verteilte Prozesse koordiniert und mit Bezug auf das Handeln und Wissen der Akteure anderer Bereiche reflektiert. *Reflexive Innovation* meint das Zusammenspiel dieser Praktiken, Orientierungen und Prozesse, wobei der Verlauf der einen Innovation im Hinblick auf seine verschiedenen institutionellen Einbettungen, diskursiven Rechtfertigungen und im Hinblick auf Formen und Verläufe anderer Innovationen beobachtet, gestaltet und gesteuert wird (Hutter et al., 2011, S. 7; Hervorhebung durch die Autorengruppe).

Hutter et al. (2011) führen dazu noch weiter aus, dass die an der Innovation beteiligten Akteure diese „machen“. Die Akteure reflektieren dabei ständig auf und über die Innovation, rechtfertigen ihre akteurspezifische Perspektive diskursiv und setzen ihre Interessen mehr oder weniger machtvoll durch. Bei den Diskursen der Rechtfertigung handelt „es sich sowohl um situative Erklärungen, organisationale und institutionelle Rhetoriken als auch um verselbständigte Ideologien“ (ebd., S. 8). Darüber hinaus können Innovationen auf den drei Ebenen Handeln, Organisation und Gesellschaft betrachtet werden (ebd.). Das handelnde Subjekt (Mikroebene: hier im konkreten Fall die pädagogischen Fachkräfte) muss dabei „als Quell von Innovationen und als Träger des Wissens“ (ebd., S. 14) berücksichtigt werden. Auf der Mesoebene (Organisation: hier im konkreten Fall Kindertagesstätten ) werden

„[die] interne Organisation von Innovationen, die sozialen Formen der Produktion des neuen und Netzwerke der Innovation“ (ebd., S. 14) betrachtet, also wie die Innovation organisationsintern und organisationsextern gehandelt wird. Innovationen müssen aber auch als weltgesellschaftlich (auf der Makroebene: hier im konkreten Fall auf bildungspolitischer Ebene und Ebene der Weiterbildungsanbieter) untersucht werden, wobei insbesondere die gesellschaftlichen Bereiche von Interesse sind, die vom Aufforderungscharakter der Innovation am stärksten erfasst werden (Wissenschaft, Wirtschaft). Typische Felder von Innovationen sind z. B. der Dienstleistungssektor oder Politik- und Planungsprozesse (ebd.).

Zu reflexiven, sozialen Innovationen im Elementarbereich, die häufig die Qualität der Einrichtung oder Prozesse verbessern sollen, zählen damit u. a. die Implementierung von Bildungsplänen und weitere Professionalisierungsbestrebungen im Feld (Anders, 2018; Bormann, 2011b). Diese Professionalisierungsstrategien können nach Anders (2018) unterschieden werden in

- a) berufsständige Professionalisierungsstrategien (Stichwort: Akademisierung), die dazu dienen, die formale, fachliche Qualifikation der Fachkräfte zu steigern und
- b) kompetenzorientierte Bestrebungen, zu denen Fort- und Weiterbildungsinitiativen zählen, die die professionellen Kompetenzen der Fachkräfte ausbauen und sichern sollen, auch im Hinblick auf den Umgang mit bildungspolitischen Maßnahmen in der Praxis wie der Einführung von Bildungsplänen und den generell stark gestiegenen Anforderungen an die pädagogische Praxis.

Allein die Erkenntnis frühpädagogischer Forschung, dass bestimmte Interaktionsformen besonders förderlich für die Entwicklung von Kindern sind, und daraus abgeleitete Vorgaben der Bildungspolitik (Rahmenpläne, Fortbildungsinhalte), verändern die Praxis in den Kindertagesstätten aber nicht ad-hoc oder friktionsfrei. Diese Vorgaben sind allenfalls als Innovationsabsichten zu verstehen. Die Innovationsabsichten eines Senders (Bildungspolitik, Fortbildungsinitiativen) treffen in der Praxis (pädagogische Fachkräfte als Empfänger) auf unterschiedliche Resonanz, je nachdem, ob die innovative Idee als solche verstanden wird und wie die individuelle Vorstellung davon ist, was sie bezwecken soll. Sozial wirksam werden die Veränderungen nur, wenn sie nicht nur Aufmerksamkeit beim Rezipienten einer Innovationsaufforderung erzeugen, sondern tatsächlich Anschlüsse an die Praktiken (Interaktionsverhalten), Überzeugungen (kognitiv affektive Netzwerke) und dem (Fach-)Wissen der Fachkräfte finden (z. B. Bormann, 2013c; Bormann et al., 2018; Rürup & Bormann, 2013).

In Bezug auf nachhaltige, weite Verbreitung findende Reformen in und an Schulen schlägt Coburn (2003) vier zentrale miteinander verbundene Dimensionen für die Konzeptionalisierung und Analyse von nachhaltiger Veränderung vor:

(1) Tiefe – *Depth*: Reformen bzw. Innovationen müssen über oberflächliche Strukturen hinausgehen und eine tiefgreifende Veränderung in den Einstellungen der Lehrpersonen bewirken, damit sich Interaktionen und pädagogische Prinzipien nachhaltig im Alltag wandeln und etablieren können. Wissenschaftlich-methodisch kann diese Dimension über Interviews oder Beobachtungen der Alltagspraxis erfasst werden.

(2) Nachhaltigkeit – *Sustainability*: Innovationen müssen über die Zeit hinweg aufrechterhalten werden und auch ohne externe Unterstützungsressourcen langfristig implementiert werden. Dies kann nur gelingen, wenn die Lehrpersonen selbst Träger der Innovation sind und Strategien bzw. Tools zur Hand haben, um die Veränderung nachhaltig zu etablieren.

(3) Ausbreitung – *Spread*: Die Innovation (inkl. Reformprinzipien und Normen der sozialen Interaktion) muss über die einzelne Einrichtung/Schule hinaus transportiert werden und Eingang finden in (lokale und überregionale Schul-)Politik.

(4) Wechsel der Reformeigentümerschaft - *Shift in Reform Ownership*: Eine noch so gute gemeinte Innovation kann nicht implementiert werden, wenn sich nur einzelne Schulleiter:innen um ihre Implementation bemühen. Die Innovation muss vor allem bei den Menschen Unterstützung finden, die sie letztlich ausführen sollen. D. h. die Lehrpersonen selbst müssen Verantwortung für die Implementation übernehmen und in die Lage versetzt werden (etwa durch berufliche Weiterbildungen) inhaltlich-strategische Entscheidungen zugunsten des Reformprozesses zu treffen. Dazu müssen sie fundiertes (Reform-)Wissen kultivieren, auf das jederzeit rekurriert werden kann.

Die von Coburn besprochenen Dimensionen von Reformen an Schulen sind im Kontext dieser Arbeit auch für den Elementarbereich als fruchtbarer Konzeptionalisierungsvorschlag anzusehen, weil es im Kern der Reform bzw. Innovation bzgl. anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen ebenfalls darum geht, einen „Unterschied für Lehren und Lernen“ (ebd., S. 4<sup>12</sup>) zu bewirken. Ein Anliegen dieser Arbeit ist es neben der Beachtung der verschiedenen, an der Innovation beteiligten, sozialen Akteure im Anschluss an Rammert (2010) und Hutter et al. (2011) auch an Coburn (2003) anzuknüpfen und die pädagogischen Fachkräfte mit ihren Einstellungen auf ihre bisherigen anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen und deren Veränderbarkeit zu fokussieren. Die Reform-/Innovationsdimension *Depth* wird qua Interviews für den konkreten Fall einer innovativen, anregenden Interaktionspraxis beleuchtet. Einstellungen werden dabei nicht nur als Konglomerat verschiedener Wissens Elemente betrachtet, sondern wie in Kap. 2.2.1 bereits erläutert, auch mit ihren affektiven Komponenten.

---

<sup>12</sup> Das Zitat ist im Original Englisch und wurde für die Lesbarkeit hier ins Deutsche übersetzt.

Anders (2018) weist mit dem Blick auf die Professionalisierungsbestrebungen des frühpädagogischen Feldes als Voraussetzung für eine dadurch gesteigerte Prozessqualität darauf hin, dass die Ergebnisse empirischer Forschung aktuell ambivalent seien und sowohl Befunde vorliegen, die entweder keinen oder aber bedeutsame Zusammenhänge der Akademisierungsbestrebungen mit verbesserter Prozessqualität zeigen (Anders, 2018). In Bezug zu den Effekten von Weiterbildungsmaßnahmen sei die Forschungslage Anders zufolge noch ausbaufähig:

Aktuelle Befunde weisen auf die Bedeutsamkeit des Professionswissens in ausgewählten Domänen und motivationale Voraussetzungen hin (Dunekacke et al. 2015; Oppermann et al. 2016). Weitere indirekte Ansätze zur Steuerung der pädagogischen Prozessqualität beziehen sich auf ausgewählte Aspekte der Strukturqualität, z. B. durch die Regulation von Fachkraft-Kind-Schlüssel oder Gruppengrößen (S. 191).

Das Etablieren einer sozialen Innovation in der Praxis, z. B. ein neues Verständnis von kognitiv anregendem Interaktionsverhalten von Fachkräften, setzt aus der Kohärenztheoretischen Perspektive eine grundlegende Neugestaltung, eine *begriffliche Revolution* (Thagard, 1992) des individuellen kognitiv affektiven Systems voraus, das neue Handlungen erst ermöglicht (z. B. Schröder et al., 2011; Wolf et al., 2015). Die Fachkraft ist aber in eine Organisation, in ein Team von Fachkräften eingebunden (zum Verhältnis von Subjekt und Organisation z. B. Kieselhorst, 2010; Merckens, 2006; zum Spannungsfeld normativer Vorgaben und Praxis z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) und kann im Verständnis dieser Forschungsarbeit nicht isoliert betrachtet werden. Letztlich ist auch die Organisation Kindertagesstätte ein Produkt der Gesellschaft, in der sie existiert und ist beeinflusst durch den kulturellen, wissenschaftlichen und politischen Zeitgeist oder limitierende Rahmenbedingungen. Anders (2018) fasst zusammen, dass „gesellschaftliche, soziale und inhaltliche Wandlungsprozesse ( ... ) große Herausforderungen an die Weiterentwicklung des frühkindlichen Bildungssystems in Deutschland [stellen]“ (Anders, 2018, S. 195) und dass sowohl „eine kontinuierliche überregionale Beobachtung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen als auch systematische Untersuchungen zu gelingenden Prozessen der Qualitätsentwicklung und Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen [fehlen], sodass den steuernden Instanzen in Teilen die notwendige empirische Evidenz für begründete politische Steuerung fehlt“ (ebd., S. 195 ).

Die Analyse der Innovation folgt dabei der grundsätzlichen Logik, dass Veränderungen bzw. die Qualitätssteigerung der in den Kindertagesstätten stattfindenden Interaktionsprozesse zwischen Fachkräften und Kindern, auf einem Mehrebenensystem betrachtet werden müssen. Bildungspolitische Akteure und auch Akteure auf der Ebene der Weiterbildungsanbieter versuchen auf die Fachpraxis einzuwirken, in dem sie z. B. curriculare Inhalte zur Orientierung verbindlich machen (via Bildungspläne) und bestimmte Inhalte dazu in Weiterbildungen angeboten werden, um die Kompetenzen der Fachkräfte zu stärken, sie berufsbegleitend zu professionalisieren. Diese Einflussnahme von außen

wird auf der Ebene der Organisation und auf der Ebene der Fachkräfte verhandelt und bewertet. Ob die innovativen (curricularen und inhaltlichen) Vorgaben implementiert werden, entscheidet sich also in den Kindertagesstätten, wobei Teamkultur und Individualität (die Perspektiven der Fachpraxis) eine entscheidende Rolle für die Implementation der Innovationsanalyse spielen.

In den folgenden Abschnitten greife ich zunächst das Thema Bildungspläne als bildungspolitische Steuerungsinstrumente und den Umgang der frühpädagogischen Praxis anhand einer Auswahl aktueller Forschungsbeiträge auf (Kap. 2.3.1). Danach erläutere ich kurz das Thema Weiterbildung als Beitrag zur Professionalisierung bzw. Qualitätsentwicklung (Kap. 2.3.2). Im Anschluss daran rahme ich die Bestrebungen des Felds, die Qualität in Kindertagesstätten zu verbessern, als soziale, diskursive Innovation (Kap. 2.4; „4.1) und zeige damit eine Möglichkeit, Veränderungs- bzw. Innovationsprozesse unter der Beteiligung verschiedener Akteursgruppen zu begreifen und deren Gelingen oder Nicht-Gelingen zu verfolgen.

### **2.3.1 Bildungspläne als politische Einflussnahme und Steuerungsversuch zur Qualitätsverbesserung im Bereich frühkindlicher Bildung**

Die bildungspolitische Einflussnahme zur Verbesserung der Bildungsqualität im frühkindlichen Bildungsbereich ist seit einigen Jahren, im Anschluss an PISA und als Reaktion auf grundsätzliche gesellschaftliche Veränderungen, wie z. B. den Mangel an Fachkräften oder das selektive Bildungssystem und daraus resultierenden Benachteiligungen, verstärkt wahrzunehmen (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012). Die Bildungsleitlinien bzw. Bildungspläne der Bundesländer für Kindertagesstätten können als neue Instrumente der Qualitätssteuerung seitens der Bildungspolitik verstanden werden (ebd.; Diskowski, 2008; Röhner, 2020). Als „Instrumente bildungspolitischer Kommunikation“ (Meyer, 2018, S. 114) stehen die Pläne in einem Spannungsverhältnis von Steuerungsanspruch und einem traditionell eingeschränkten Steuerungsvermögen (ebd.; Diskowski, 2008, 2009). Das eingeschränkte Steuerungsvermögen bildungspolitischer Akteure via Bildungspläne begründet Jergus (2017) u. a. mit einer unpräzisen Ausformulierung, „um konkrete Alltagspraxen vorzuzeichnen“ (Jergus, 2017, S. 322f) und kritisiert, dass „[aufgrund] der Trägervielfalt ferner keine institutionelle Einheit vorhanden [ist], die eine Umsetzung kontrollieren oder disziplinieren könnte, weshalb die Implementation an Steuerungsinstrumente wie etwa ‚Qualitätsmanagement‘ gebunden wird“ (ebd., S. 322f). Auf Länderebene unterscheidet sich dazu erheblich der Grad der Verbindlichkeit der Aufforderung zur Implementation und reicht von einer Empfehlung zur Umsetzung bis zur konkreten Festschreibung von Bildungszielen, u. a. auch an finanzielle Mittelvergaben geknüpft (Diskowski, 2008; Röhner, 2020). Die Idee bildungspolitischer Steuerung und Einflussnahme im Elementarbereich stellt eine in Deutschland junge Entwicklung dar, nicht zuletzt weil die frühkindliche Betreuung vorrangig dem Feld Jugendhilfe zugeordnet wird

und hier andere Steuerungsmechanismen als z. B. im Schulsystem vorzufinden sind, sich aber zunehmend ein (bildungs-)staatlicher Steuerungsanspruch auch im frühpädagogischen Feld manifestiert, um zur Verbesserung der Bildungsqualität beizutragen (Ratermann & Stöbe-Blossey, 2012 ; Röhner, 2020).

Mit dem Begriff *Educational Governance* wird national und international u. a. der „Trend zur Entwicklung neuer Steuerungsinstrumente im Bildungs- und Erziehungssystem“ (ebd., S. 13) beschrieben. Die Bildungspläne der Bundesländer sind bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen:

Zusammenfassend zeigt der Blick auf wissenschaftlich-systematische und empirische Auseinandersetzungen mit den Bildungsplänen folgendes Gesamtbild: Wissenschaftlich-systematische Auseinandersetzungen mit den Bildungsplänen sind vor allem in Form deskriptiv-synoptischer oder inhaltsanalytischer, zumeist knapper Überblicksarbeiten zu finden. Im Zentrum steht hier die Frage der Repräsentation spezifischer Themenbereiche in den Bildungsplänen, während eine diskursive Einbindung der Bildungspläne weitgehend unbeachtet bleibt. Tiefergreifende Analysearbeiten, welche die Bildungspläne auch stärker in ihrer diskursiven Situierung fokussieren, sind rar und haben bislang entweder exemplarischen Charakter oder weisen methodische Schwächen und eine stark normativ-evaluative Perspektivierung auf. (Meyer, 2018, S. 127)

Bildungspläne als Instrumente sind aber wie bereits angedeutet nur ein Teil des Fokus‘ von Educational Governance-Studien. Daher folgt nun eine kurze Einführung des Begriffs, um im Anschluss daran nochmals detaillierter auf Forschungsarbeiten einzugehen, die den Umgang der frühpädagogischen Praxis mit Bildungsplänen fokussieren.

### 2.3.1.1 Educational Governance - Entwicklung und nachhaltige Sicherung von Qualität im Mehrebenensystem des Bildungswesens durch neue Formen der Steuerung

Unter dem Begriff Educational Governance können grob formuliert alle Innovationsbemühungen und Formen neuer Steuerung im Bildungswesen begriffen werden, die dazu dienen sollen die Steuerungsstrukturen so zu verändern, „dass qualitätsvolle Ergebnisse [des jeweiligen Bildungssystems, A.d.V.] zielgerichtet und ökonomisch erbracht werden können“ (Altrichter et al., 2007, S. 9). Dabei werden Innovationen nicht als „Selbstläufer“ (ebd., S. 9) zur automatischen Erbringung dieser Ergebnisse verstanden, sondern müssen „im Bildungssystem verstanden, aufgegriffen und in neue Entwicklungsmaßnahmen auf verschiedenen Systemebenen umgesetzt werden“ (ebd., S. 9). Mit der Entwicklung eines aktualisierten Governance-Konzepts in den letzten beiden Dekaden ist es möglich, Innovationen im Bildungswesen als „*Handlungskoordination zwischen Akteurkonstellationen in einem Mehrebenensystem*“ (ebd., S. 10; Hervorhebung durch die Autorengruppe) zu analysieren und der Komplexität und dem Zusammenspiel verschiedener (auch verschieden machtvoller) Akteure bei der Umsetzung von Innovationen entsprechen zu können (ebd.). Für die Bildungsforschung scheint dieses



Governance-Konzept mit den drei zentralen Begrifflichkeiten Akteurkonstellation, Mehrebenensystem und Handlungskoordination besonders fruchtbar, um aktuelle Fragen der Steuerung und Reform des Bildungswesens zu ergründen (ebd.).

Für Innovationen im Elementarbereich scheint das Konzept ebenfalls passend, nicht zuletzt auch, weil Kindertagesstätten nicht mehr nur Betreuungseinrichtungen sind, sondern als Bildungseinrichtungen (zunehmend) anerkannt und hier ähnliche Anforderungen an Qualitätssicherung gestellt werden, die ein Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure zur Folge haben. Die Frage, wie sich dieses Zusammenspiel verschiedener Akteursgruppen in Bezug auf eine innovative Interaktionspraxis in Kindertagesstätten gestaltet, ist zentral für diese Arbeit und richtungsweisend für die Anlage meiner hier vorgestellten Forschung (siehe Fragestellungen der Arbeit/Forschungsfragen Kap. 2.5 und Überblick zu den Studien (Kap. 3.4ff).

### 2.3.1.2 Zum Umgang der frühpädagogischen Praxis mit Bildungsplänen und curricularen Vorgaben bildungspolitischer Akteure

Vor dem Hintergrund dieser Arbeit, die sich für die Implementationen von intendierten, innovativen pädagogischen Interaktionshandlungen in die Praxis interessiert, sind solche Forschungsarbeiten interessant, die im weitesten Sinne die Wahrnehmung, Akzeptanz und den Umgang mit den Bildungsplänen fokussieren. Zu nennen ist hier die Studie „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“ von Viernickel & Nentwig-Gesemann (2013), die methodentriangulierend „sowohl wesentliche Elemente der Strukturqualität erfasst als auch handlungsleitende Orientierungen von Fach und Leitungskräften rekonstruiert“ (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 76). Herausgegriffen werden folgend nur die Ergebnisse der dokumentarischen Analyse der 21 Gruppendiskussionen mit Kita-Teams im Hinblick auf typische Umgangsformen mit den normativen Ansprüchen in Bildungsplänen und ihrer inhärenten Aufforderung, diese umzusetzen:

- *Typ 1 – wertekernbasierte Teams*: Das Bildungsprogramm wird als anregend für die pädagogische Arbeit wahrgenommen. Als viel zentraler werden allerdings die eigenen Werte im Team wahrgenommen, die auch im Bildungsprogramm wiedergefunden und gemäß der wahrgenommenen eigenen Möglichkeiten in eine gelebte Praxis umgesetzt werden.
- *Typ 2 – umsetzungsorientierte Teams*: Das Bildungsprogramm wird, nachvollziehbar für andere, versucht, möglichst umfassend und korrekt in die Praxis umzusetzen. Dabei geraten die eigenen Werte aus dem Blick und die Fachkräfte fühlen sich überlastet.
- *Typ 3 – distanzierte Teams*: Wahrgenommene neue Standards und Aufforderungen, diese umzusetzen, werden bzgl. verschiedener Inhalte eher abgelehnt, weil keine Schnittmengen mit der eigenen Praxis wahrgenommen werden; nur die eigenen berufsbiografischen Erfahrungen sind handlungsleitend (Nentwig-Gesemann, 2017; Viernickel et al., 2013).

Zusammenfassend wird formuliert, dass

[die] Art des Umgangs mit den Bildungsprogrammen wesentlich davon beeinflusst [wird], ob die Fachkräfte sich überhaupt mit deren Kernorientierungen identifizieren: Bleibt die neue Arbeitsgrundlage aus ihrer Perspektive eine mit hohen Erwartungen an sie verbundene, normative Vorgabe „von außen“, greifen eher technokratische Formen des möglichst effizienten Umsetzens oder aber Ablehnungsmechanismen. Finden die Fachkräfte hingegen in den Bildungsprogrammen/-plänen ihren pädagogischen Wertekern wieder und erfahren sich damit als maßgebliche und kompetente Akteure, können diese die mit ihnen intendierte, handlungsleitende Wirk- und Innovationskraft tatsächlich entfalten. (Nentwig-Gesemann, 2017, S. 79)

Die australische Forscher:innengruppe Burgess et al. (2010) untersuchte in einer mixed-method-Fallstudie mittels eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Antwortmöglichkeiten, wie 25 frühpädagogische Fachkräfte von der Regierung erlassene Curricula resp. Lehrplanmaterialien verstehen und inwiefern sie sie implementieren. Die Befragung der beteiligten Fachkräfte bezog sich auf insgesamt drei verschiedene Initiativen. Die Entscheidung der Fachkräfte, sich tatsächlich mit den Inhalten zu beschäftigen und die Materialien zu nutzen, hing Initiativen übergreifend von verschiedenen Faktoren ab, z. B. inwiefern sie als Ressourcen oder als Bestätigung der eigenen Interessen (61 % der Befragten) positiv wahrgenommen wurden oder ob sie als zusätzliche Arbeitsbelastung oder inhaltlich ungeeignet (39 % der Befragten) negativ bewertet wurden. Die Forscher:innen konnten ebenfalls zeigen, dass mit steigender Anzahl an Initiativen, drei in 19 Monaten, die positive, initiale Einstellung der Fachkräfte in Bezug auf die Nutzung der Materialien bzw. eine Implementierung der Inhalte abnahm. Des Weiteren führten eine fehlende Begeisterung bzw. fehlendes Interesse an den Inhalten und Materialien eher zu ihrer unwiderruflichen Ablehnung. Zudem konnte festgestellt werden, dass die Frühpädagog:innen auch dazu neigten, Rosinen zu picken und die Initiativen nicht wie ursprünglich geplant umzusetzen.

Jergus und Thompson (2015) sprechen den Bildungsplänen, die unter der Beteiligung verschiedener Akteur:innen aus Politik, Wissenschaft und Praxis entstanden sind, eine „paradigmatische Rolle im Zusammenhang des frühpädagogischen Feldes“ (S. 813) zu. Die Entstehung unter der Einbindung verschiedener Ebenen führe zu einem „Legitimationsglauben<sup>13</sup> an den Plan im Hinblick auf die beteiligten Akteursgruppen und ihre Repräsentationsansprüche: d. h. im Hinblick auf Wissenschaftlichkeit, Praktikabilität und politisches Gestaltungsbewusstsein“ (S. 813) und das Sichtbarsein der Akteur:innen

---

<sup>13</sup> Der Begriff Legitimationsglaube wird von den Autorinnen nicht weiter erläutert. M.E. greifen sie hier aber auf den Weber'schen Begriff aus seiner *Soziologie der Herrschaft* zurück. Weber unterscheidet grundsätzlich drei Typen der legitimen Herrschaft - charismatisch, traditional und rational bzw. legal (Baumann, 1993). „Will man erklären, wie Herrschaftsverhältnisse entstehen, aufrecht erhalten werden und zerfallen, muss man die Motive kennen, aus denen heraus den Anweisungen des oder der Herrschenden gehorcht wird“ (ebd., S. 355). Weber (Quellenangabe) definiert Legitimationsglauben wie folgt: „Keine Herrschaft begnügt sich, nach aller Erfahrung, freiwillig mit den nur materiellen oder nur affektuellen oder nur wertrationalen Motiven als Chancen ihres Fortbestandes. Jede sucht vielmehr den Glauben an ihre ‚Legitimität‘ zu erwecken und zu pflegen“ (Weber, 1922/2019, S. 30).

sei mit einer entscheidenden Mobilisierungsqualität verbunden, die der Beteiligung an Weiterentwicklung des frühpädagogischen Felds besonderen Ausdruck verleihe. Darüber hinaus fassen die Autorinnen die Pläne nicht als den Beginn eines Umsetzungsprozesses, sondern sie bestehen „im Modus der Fortschreibung“ (ebd., S. 813; Hervorhebung durch die Autorinnen) und sie „verkörpern selbst das Projekt einer gemeinsam zu tragenden Weiterentwicklung der Frühpädagogik“ (ebd., S. 813). Damit sei die Adressierung der pädagogischen Fachkräfte als eine Aufforderung zur Ausgestaltung zu verstehen, wobei die curricularen Inhalte zur pädagogischen Orientierung aber zu ungenau seien und eher eine Zäsur der bisherigen pädagogischen Praxis vornehmen. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies, dass sie aufgefordert sind eigene Nachahmungen zu entwickeln in Bezug auf die neuen Inhalte der Pläne in Abgrenzung zum Bisherigen (ebd., S. 816).

Aus den Studien lassen sich weiterführende Fragen ableiten, an denen sich mein grundsätzliches Forschungsinteresse näher ausrichtet:

- In Bezug auf Nentwig-Gesemann (2017): Wie kann eine Identifikation mit den Inhalten im Bildungsplan überhaupt gelingen und wo gibt es Anknüpfungspunkte zwischen den verschiedenen Akteursperspektiven?
- In Bezug auf Burgess et al. (2010): Wie gelingt es eine positive Bewertung der curricularen Inhalte zu erzielen, damit eine Implementation über das Rosinen picken hinaus durch die pädagogischen Fachkräfte erfolgt?
- In Bezug auf Jergus & Thompson (2015): Welche Aufforderungen nehmen die Fachkräfte in Bezug auf ihre Interaktionspraxis transportiert in den Bildungsplänen überhaupt wahr?

Um solche Fragen besser beantworten zu können, scheint es notwendig die verschiedenen Perspektiven der unterschiedlichen Akteure zum Thema anregende Interaktionen, auch mit Blick auf transportierte, affektive Wertungen zu erfassen, in einen methodisch nachvollziehbaren Zusammenhang zu bringen und miteinander zu vergleichen. Dazu wird die in Kap. 4.1 detailliert vorgestellte kohärenztheoretisch fundierte Diskursanalyse auf den konkreten Fall anregende Interaktionen angewendet und reflektiert.

### **2.3.2 Weiterbildungen pädagogischer Fachkräfte als Beitrag zur Professionalisierung bzw. Qualitätsentwicklung und -sicherung**

Die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte hat hohen Stellenwert im Feld der Frühen Bildung und für die Fachkräfte selbst, was sich u. a. in einer hohen Weiterbildungsaffinität ausdrückt (Buschle & Gruber, 2018; König & Friederich, 2015). Die Affinität zeigt auch „den Transformationsprozess der Einrichtungen zu Bildungseinrichtungen, welche sich im Zuge der Einführung der Bildungs- und Erziehungspläne sowie der derzeitigen Forderungen nach Inklusion und Sprachbildung abzeichnet.

Diese Reformmaßnahmen werden durch Weiterbildung von Trägern, Kommunen sowie auf Länder- und Bundesebene unterstützt und vorangetrieben“ (König & Friederich, 2015, S. 11). Dabei bleibt zzt. aber noch offen, wie die Weiterbildungsimpulse tatsächlich umgesetzt werden und inwiefern die Angebote die Fachkräfte auf die Herausforderungen ihrer pädagogischen Praxis überhaupt vorbereiten können (Behr & Walter, 2012). Wenngleich Studien zur Evaluation von Weiterbildungen mit einem Fokus auf Handlungskompetenzen noch selten sind (König & Friederich, 2015), existieren zumindest einige Studien zu Interaktionstrainings, die positive Effekte auf z. B. die sprachliche Bildung von Kindern belegen können (ebd.). In ihrer Untersuchung zur Bedeutung von Weiterbildungen für das Arbeitsfeld der Kindertagesstätten führen Buschle und Gruber (2018) in ihrem Fazit auf, dass das Weiterbildungssystem von heterogenen und dezentralen Strukturen bestimmt sei und sich durch eine hohe Flexibilität auszeichne, um auf den Markt und die Bedürfnisse der Fachkräfte zu reagieren, was aber subjektive Bedürfnisse eher befriedige als bildungspolitische Bedürfnisse (Buschle & Gruber, 2018). Dieses Spannungsverhältnis müsse gut ausgelotet werden, was dann gelingen könnte, „wenn Weiterbildung als zentraler Teil der Personalentwicklung im Arbeitsfeld ( ... ) verstanden wird, also Träger und Leitungen der Kindertageseinrichtungen Einfluss ( ... ) nehmen und mit Blick auf die pädagogische Qualität der Einrichtungen auch Ressourcen für den Transfer ( ... ) in den pädagogischen Alltag sicherstellen“ (ebd., S. 73). Als klassische Hindernisse an Weiterbildungen teilzunehmen, führen die Autorinnen verschiedene Gründe, wie z. B. strukturell bedingten Personalmangel, empfundenen Zeitmangel oder verursachende Kosten an (ebd.). Ein Transfer hängt weiterhin von verschiedenen Akteursgruppen ab, dazu zählen die Teilnehmer:innen, das Weiterbildungspersonal, die Kita-Träger und alle weiteren Planungshandelnden, aber auch vom Team und der Einrichtungsleitung (ebd.). Des Weiteren haben Weiterbildungen bisher keine bedeutende Karrierefunktion, was aber die hohe Affinität und den Professionalisierungsanspruch der Fachkräfte selbst besonders macht (ebd.). König und Friederich (2015) führen darüber hinaus an, dass „Weiterbildung ( ... ) klare Zuschnitte [braucht], um die Kompetenzen der Teilnehmenden für das berufliche Handeln bewusst zu stärken und letztlich zur Qualität in den Einrichtungen beizutragen“ (ebd., S. 12).

Den Umgang pädagogischer Fachpersonen mit in Fortbildungen vermittelten Inhalten fasst Thompson (2017) als „Übersetzung bzw. Übersetzungen“ (S. 234) auf. In ihrer ethnografischen Feldstudie befasst sich die Autorin mit der Analyse von „Aufgabe und Vollzug des Übersetzens im Sinne der ‚Verhandlungen pädagogischen Wissens‘ in Fortbildungen der Frühpädagogik“ (S. 234) und stellt drei aus ihrem empirischen Material (Feldprotokolle aus Fortbildungsveranstaltungen) entwickelte „Übersetzungsverhältnisse“ (S. 239) vor, wobei

beim ersten Übersetzungsverhältnis die pädagogische Fachkraft als Übersetzerin kindlicher Bildungsprozesse im Zentrum [steht], die durch ihre „Übersetzungsleistung“ erst pädagogische Wirklichkeit eröffnet und erschließt. Zweitens wird unter „Verständigung und Sprachgemeinschaft“ die Frage nach dem „pädagogischen Miteinander“ der Erzieherinnen aufgeworfen. Im dritten Übersetzungsverhältnis geht es um die „Grenzen der Verständigung“ und Barrieren einer geteilten pädagogischen Sprache. (S. 239)

Insbesondere der letzte Punkt der „Sprachbarrieren“ (ebd., S. 247) ist interessant für diese Arbeit, die Dissonanzen zwischen kognitiv affektiven Netzwerken der verschiedenen beteiligten Akteur:innen als Ursachen einer verhinderten sozialen Innovation (kognitiv anregende Interaktionen) vermutet. „Die Metapher der ‚Sprachbarriere‘ ermöglicht, Phänomene der pädagogischen Dissoziation, von Unstimmigkeit, Macht und Auseinandersetzung, aber auch von Sprachlosigkeit zu fokussieren“ (ebd., S. 248). Thompson führt aus, dass es einer gemeinsamen Sprache (unter Erzieher:innen/in Fortbildungen) bedarf, damit das eigene pädagogische Handeln nicht auf „verlorenem Posten“ steht.

In der Psychologie beschäftigt sich ein ganz Forschungszweig mit der auch in der Lehr- und Lernforschung behandelten Problematik, dass vorliegende Einstellungen bzw. Absichten nicht immer in daran angepasstem Verhalten münden (Sheeran & Webb, 2013). Die Lücke, die zwischen Intention und Verhalten klafft (engl. Intention–Behavior Gap), hängt einerseits mit der Qualität der Intention an sich zusammen. In Bezug auf die Qualität der Intention wird in drei Bereiche differenziert (ebd.)

- a. Konkretheit und Schwierigkeit der Ziele, d.h. ist das Ziel konkret formuliert/vor dem inneren Auge sichtbar und nicht zu schwierig zu erreichen
- b. Grundlage der Intention, d.h. kommt der Wunsch von innen heraus/intrinsisch
- c. Zeitliche Stabilität, d.h. besteht die Intention schon seit längerer Zeit (ebd.).

Aber selbst wenn alle drei Faktoren gegeben sind, muss aus einer Intention noch kein entsprechendes Verhalten resultieren, was andererseits am selbstregulatorischen Bedingungsgefüge liegen kann, u.a.:

- wird nicht mit dem Verhalten „angefangen“, weil Ablenkungen zu groß sind oder keine unterstützenden Vorbereitungen getroffen wurden
- es wird nicht „drangeblieben“, d.h. weil kein Fortschritt zu beobachten ist, alte Gewohnheiten beibehalten werden oder Selbstkontrolle fehlt
- das Verhalten wird kurz vor Ende abgebrochen, weil es zu anstrengend ist bzw. das Gefühl entsteht, das Ziel schon fast erreicht zu haben (ebd.).

Zur Überwindung der Lücke empfehlen Sheeran und Webb (2016) sich zunächst das gewünschte Verhalten lebhaft vorzustellen und auszuprobieren, sich mit Hindernissen intensiv auseinander zu setzen,

auch z.B. innerhalb des Teams, Wenn-Dann-Regeln festzulegen und das Umfeld, z.B. die/den Kolleg:in direkt einzubeziehen und das gewünscht Verhalten verbindlich zu machen.<sup>14</sup>

### 2.3.2.1 Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Eine weitere Möglichkeit (Nicht-)Veränderungen der Interaktionspraxis der individuellen Fachkraft zu erklären, kann mithilfe der im Folgenden näher erläuterten Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) erfolgen.

Deci und Ryans (1993) Selbstbestimmungstheorie der Motivation behandelt im Kern das Zusammenspiel von Motivation einer Person und Lernen. Dabei stützt sie sich auf „das zentrale Konzept der Intentionalität, um die Steuerung des Verhaltens zu erklären“ (S. 224). Ist eine pädagogische Fachkraft nach Deci und Ryan motiviert auf eine bestimmte Weise zu handeln, liegt dies darin begründet, dass sie mit ihrem Handeln/Verhalten in Zukunft etwas erreichen möchte, etwas Bestimmtes bezweckt und es dabei selbst als befriedigend empfindet oder einsetzt, um ein längerfristiges Ziel zu erreichen; ohne Intention ist jede Handlung „amotiviert“ (ebd., S. 224; Hervorhebung durch die Autoren). Die Forscher postulieren darüber hinaus unterschiedliche qualitative Ausprägungen von Motivation: intrinsisch und extrinsisch. Unter intrinsisch motiviertem Verhalten fassen sie solche Handlungen eines Menschen, die als freudvoll wahrgenommen und keine externen oder intrapsychischen Anreize brauchen. „Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert“ (ebd., S. 226). Intrinsisches Verhalten sei daher der Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen treten demgegenüber nicht spontan auf und werden durch solche Handlungen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht hervorgebracht werden (ebd.). Allerdings können „extrinsisch motivierte Verhaltensweisen ( ... ) durch die Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden“ (ebd., S. 227). Internalisation im konkreten Fall der Transformation von Einstellungen zu anregenden Interaktionen würde also demnach einen Prozess darstellen, bei dem eine pädagogische Fachkraft bspw. die Übernahme bestimmter Interaktionsformate, präsentiert in Bildungsplänen oder Fortbildungsprogrammen, in ihre internalen Regulationsprozesse übernimmt. Von einer Integration neuer Interaktionsformate würde man sprechen, wenn die pädagogische Fachkraft diese zuvor internalisierten Werte und Regulationsprinzipien in ihr Selbst eingliedert (ebd.). Diese Eingliederung ins Selbst sei eine natürliche menschliche Tendenz, „um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden ( ... ) das eigene Handeln als

---

<sup>14</sup> Da in der Arbeit nur die Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte erhoben werden, nicht aber das konkrete Interaktionsverhalten dazu in Beziehung gesetzt wird, ist der psychologische Ansatz hier nur zur Vollständigkeit erwähnt.

selbstbestimmt zu erfahren“ (ebd., S. 227). Einen differenzierten Blick richten Deci und Ryan auf extrinsische Motivation und zeigen vier Typen auf:

- *Externale Regulation*: sind durch Kontingenzen regulierte Verhaltensweisen, auf die das Individuum keinen direkten Einfluss hat, d. h. Handlungen würden z. B. ausgeführt werden, um externale Belohnung zu erhalten; Abhängigkeit von äußeren Bedingungen für Handlungen
- *Introjierte Regulation*: meint Verhaltensweisen, die auf interne Anstöße oder Druck erfolgen und sich dabei auf Ereignisse beziehen, die für die Selbstachtung relevant seien; d. h. man tue etwas, weil es sich gehört/oder die Person sonst schlechtes Gewissen hätte
- *Identifizierte Regulation*: die Verhaltensweisen würden vom Selbst als persönlich wichtig oder wertvoll anerkannt werden, d. h. man tue etwas, weil man es für wichtig hält, weil man sich mit den zugrundeliegenden Werten und Zielen identifiziert und integriert hat; z. B. besucht eine pädagogische Fachkraft eine Weiterbildung<sup>15</sup>, weil sie sich a) damit auf eine andere Stelle bewerben kann (identifiziert), b) weil alle anderen im Team auch hingehen (introjiert) oder c) die Einrichtungsleitung das möchte und Druck ausübt (external)
- *Integrierte Regulation*: ist die Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung; die Person verfügt über kohärentes Selbstkonzept (die Person bewertet die eigenen Handlungen mit einer instrumentellen Funktion, aber freiwillig und ist damit zusätzlich zur intrinsischen Motivation die angenommene Basis für selbstbestimmtes Handeln). (S. 227f.)

Deci und Ryan (1993) verknüpfen anschließend eine höhere Qualität der Lernergebnisse, bezogen auf unseren Fall also die Qualität des Erlernens neuer Interaktionsformate und deren Anwendung, mit intrinsischer und bestimmter extrinsischer motivationaler Handlungssteuerung, die sich durch ein besonders hohes Maß an wahrgenommener Selbstbestimmung auszeichnen.

---

<sup>15</sup> Das Beispiel ist an dieser Stelle kein direktes Zitat, sondern so von der Verfasserin ausgewählt, um zum besseren Verständnis in Bezug zum Thema der Arbeit beizutragen.

### 2.3.3 Zwischenfazit

Kindertagesstätten sind Bildungseinrichtungen, deren Qualität ausgebaut und nachhaltig gesichert werden soll, denn eine hohe Qualität führt zu chancengerechter Bildungsbeteiligung von Kindern und wirkt sich positiv auf die kindliche Entwicklung aus. Qualität ist ein komplexes Konstrukt und wird in verschiedene Dimensionen aufgegliedert: Strukturqualität, Organisationsqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität. Diese Qualitätsdimensionen können durch verschiedenste Instrumentarien evaluiert werden. Zudem beeinflussen sie sich z. T. erheblich gegenseitig. Da die kindliche Entwicklung dann besonders gut verläuft, wenn die Prozesse resp. Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften durch die Erwachsenen anregend gestaltet werden, steht die Fachkraft-Kind-Interaktion, genauer gesagt ihre Veränderbarkeit im Zentrum meiner Betrachtungen. Denn obwohl es verbindliche Bildungspläne und auch Weiterbildungsangebote für die Fachkräfte gibt, die ebendiese anregende Interaktionspraxis zu implementieren versuchen, ist eine gute bis ausgezeichnete Prozessqualität in deutschen Kindertagesstätten nicht flächendeckend vorhanden. Zudem ist weitestgehend ungeklärt, welche konkreten Einstellungen bei den Fachkräften hinsichtlich ihrer anregenden Interaktionen vorliegen und was, wer, wie genau dazu beitragen kann, diese weiter zu entwickeln. Einstellungen werden grundsätzlich als handlungsleitend betrachtet und umfassen sowohl Wissenselemente als auch eine affektive Dimension, die für die Implementation neuer Interaktionsformate von Bedeutung zu sein scheint. Auf der Ebene der individuellen Fachkräfte und auch für Fachkräfteteams lassen sich bereits einige Bedingungen für die Implementation von Innovationen listen:

- stimmen curriculare Vorgaben mit den eigenen Werten überein, werden sie als anregend wahrgenommen und soweit möglich in die eigene Praxis übernommen (Nentwig-Gesemann, 2007)
- eine eingehendere Beschäftigung mit curricularen Vorgaben erfolgt dann, wenn die Inhalte positiv bewertet werden (Burgess et al., 2010)
- curriculare Vorgaben haben allenfalls einen Aufforderungscharakter zur Ausgestaltung bzw. Nachahmung, weil sie eher ungenau beschrieben werden (Jergus & Thompson, 2015)
- Weiterbildungen genießen einen hohen Stellenwert bei den pädagogischen Fachkräften (Buschle & Gruber, 2018; König & Friederich, 2015)
- Weiterbildungsanbieter sind in der Lage mit ihrem Angebot flexibel auf die Nachfragen der Praktiker:innen zu reagieren (Buschle & Gruber, 2018)
- Weiterbildungen brauchen klare Zuschnitte, um den Kompetenzausbau der Teilnehmer:innen bestmöglich unterstützen zu können (König & Friederich, 2015)
- können Sprachbarrieren in Weiterbildungen zwischen Weiterbildner:in und Teilnehmer:innen und auch zwischen Teilnehmer:innen abgebaut werden, ist es möglich gemeinsam Sinn bezüglich des zu vermittelnden Inhalts zu konstruieren und sich darüber verständigen zu können (Thompson, 2017)



- sind Fachkräfte motiviert auf eine bestimmte Weise zu handeln, liegt es zumeist darin begründet, dass sie mit ihrem Handeln ein bestimmtes Ziel verfolgen und etwas als befriedigend empfinden. Lernerfolg stellt sich v. a. dann ein, wenn sich die Fachkräfte als selbst- und nicht fremdbestimmt erleben (Deci & Ryan, 1993)

Da an Innovationen im Bildungsbereich grundsätzlich mehrere Akteure (mehr oder weniger machtvoll) beteiligt sind, ist es eine logische Konsequenz für Forschungsvorhaben, die Betrachtung der (Nicht-)Umsetzung von innovativen Interaktionsformaten nicht nur auf die ausführenden Praktiker:innen in den Kindertagesstätten engzuführen, sondern mehrere Ebenen (Fachwissenschaft, Bildungspolitik, Aus- und Weiterbildung, Fachpraxis) und das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure dazu in den Blick zu nehmen. Wie die Perspektiven und das Zusammenspiel dieser Akteure auf verschiedenen Ebenen methodisch zu fassen sind, skizzieren die folgenden Kapitel (Kap. 2.4ff; Kap. 3).

## 2.4 Die erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse als geeigneter methodischer Zugang zur Analyse von Innovationen im fröhpädagogischen Bereich

Die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung basiert auf den Arbeiten des Philosophen Michel Foucault (siehe z. B. Langer & Wrana, 2013; Truschkat & Bormann, 2020), der über die Analyse gesellschaftlicher Phänomene eine überaus populäre Theorie und Methodologie um die Begriffe *Diskurs*, *Macht* und *Subjekt* entwickelte (Keller, 2011a). Dabei geht es knapp zusammengefasst grundsätzlich um:

das In-Beziehung-Bringen von Sachverhalten, das Ab- und Ausgrenzen von Gegenstandsbereichen, die Muster argumentativer Verknüpfungen, die Öffnung- [*sic*] und Schließung semantischer Räume über den Gebrauch von Metaphern usw. Die Tätigkeit des „sich äußerns“ wird als diskursive Praxis in den Blick genommen, als ein gesellschaftliches, von Machtverhältnissen durchwobenes Tun, das das, wovon es spricht [*sic*] weder ausgehend von einer prädiskursiven Wirklichkeit repräsentiert [*sic*] noch ausgehend von einem autonomen Subjekt zum Ausdruck bringt, sondern eine doppelte Performanz entfaltet: eine Konstruktion von Gegenstandsfeldern und Bedeutungen einerseits und eine Konstitution von Subjekten als Adressaten und Akteure der diskursiven Praxis andererseits. (Langer & Wrana, 2013, S. 335)

Truschkat und Bormann (2020) erörtern anhand dreier Thesen, die auf zentrale Foucault'sche diskurstheoretische Positionen referieren, das spezifische Erkenntnisinteresse erziehungswissenschaftlicher Diskursanalysen wie folgt (Truschkat & Bormann, 2020):

- „Diskurse sind nicht intentional ‚gemacht‘“ (S. 9): ein Diskurs ist keine von einem Akteur gezielte Sprechaktserie zur Steuerung desgleichen, sondern entsteht als Aussagegeflecht durch vielzählige Äußerungen verschiedener Akteur:innen zu unterschiedlichen Zeiten an variablen Orten und regelt letztlich, ob und wie sich der Akteur überhaupt zu einem Gegenstand positionieren kann, von dem gesprochen wird. Bei der Analyse von Diskursen geht es um die Analyse

von Wissenssystemen bzw. den Formationsregeln des Diskurses, also wie die einzelnen Diskurselemente, d. h. Begriffe, Gegenstände, Äußerungen und Strategien, zueinander im Verhältnis stehen oder anders formuliert um die Klärung der Frage: Wer darf legitimerweise etwas äußern (Sprecher:innenposition) und auf welche Weise erfolgt dies (Aussagenformation)?

- „Diskurse sind emergierende Wissens-Macht-Relationen“ (S. 12): Der Gegenstand des Diskurses, das „Was“, ist neben dem „Wie“ (siehe vorheriger Punkt) zentraler Bestandteil von Diskursanalysen. Die Wirklichkeit (und damit alle Gegenstände) wird diskursiv hergestellt durch das Darüberäußern verschiedener Sprecher:innen zu unterschiedlichen Zeiten an unterschiedlichen Orten. Der Gegenstand ist keine feststehende Einheit, sondern „ein Produkt der Analyse des Komplexes von Beziehungen, in dem ein bestimmter Gegenstand auftauchen, von anderen Gegenständen abgegrenzt und spezifiziert werden kann“ (S. 12.). Diese diskursiven Beziehungen (ebd.; Foucault, 1981) kennzeichnen diskursive Praktiken, die – entlang der Formationsregeln des Diskurses – den Gegenstand herstellen. Von besonderem Interesse ist das in den diskursiven Praktiken enthaltene spezifische Wissen über einen Gegenstand und die daraus resultierende Perspektive und wie dieses Wissen durch wen mit welcher Macht als wahr anerkannt wird oder nicht. In der Analyse geht es auch um Klärung, „wie Macht diskursiv hergestellt wird und welche Macht mit der diskursiven Herstellung eines bestimmten Gegenstands verbunden ist“ (Truschkat & Bormann, 2020, S. 13).
- „Diskurse intervenieren in der sozialen Wirklichkeit“ (S. 13): Zunächst ist festzuhalten, dass Diskurse soziale Wirklichkeit konstituieren und gesellschaftliche Ereignisse dadurch, dass wie auch immer über sie gesprochen wird, erst zu solchen machen oder nicht. Was als diskursiv wahr gilt, muss in der Analyse sorgfältig überprüft werden, damit das zugrundeliegende System aus Formationsregeln (historisch gewachsen, medial reproduziert), das zu dieser Wahrheit mit den zugehörigen Praktiken geführt hat, aufgedeckt werden kann. Ob und inwiefern der Diskurs die soziale Wirklichkeit beeinflusst, wird in verschiedenen Theorierichtungen unterschiedlich behandelt aufgrund der jeweils verfolgten Idee zum Verhältnis von diskursiven<sup>16</sup> und nicht-diskursiven<sup>17</sup> Praktiken (vertiefend dazu z. B. Wrana & Langer, 2007). In Diskursen werden Praktiken auf der einen Seite gerechtfertigt und legitimiert, auf der anderen bedeutsam gemacht – ein essenzieller, zweiseitiger Umstand, der Diskurse beständig hält (ebd.; Keller,

---

<sup>16</sup> Diskursiv ist hier zu verstehen als sprachlich hervorgebracht (Keller, 2011a).

<sup>17</sup> Nicht-diskursiv ist zu verstehen als z. B. symbolisch aufgeladene Geste (Keller, 2011a)

2011b). Für die Analyse von Effekten diskursiven Wissens auf die soziale Wirklichkeit wird häufig der Foucault'sche Begriff des Dispositivs verwendet, der Verhältnisse, Relationen und Abhängigkeiten in den Blick nimmt, die eben diese Effekte erzeugen.

Neben den Konzepten „Wissen“ und „Praktik“ gibt es weitere, zentrale Konzepte in Diskursanalysen wie *Subjektivierung* (hier wird den Fragen nachgegangen, wie sich Menschen als Subjekte entwerfen und im Diskurs adressiert werden können), *Gouvernementalität* (untersucht werden dann diskursive Formationen, die die Masse und das Selbst regieren) und *Hegemonien* (mit einem Analysefokus auf diskursive Mechanismen, die eine bestimmte Konstruktion von Wirklichkeit oder Subjektposition bewirken) (Truschkat & Bormann, 2020).

Dies bedeutet für die in dieser Arbeit untersuchte Innovation, dass sie „gemacht“ wird, aber nicht durch die einzelne Fachkraft, sondern kollektiv durch das Zusammenspielen aller beteiligten Akteursgruppen über Zeit und Raum hinweg und damit auch beeinflusst wird durch die Fachpraxis (z. B. beeinflusst durch deren Struktur- und Orientierungsqualität in den Einrichtungen) und außerdem von Kognitionen und zugehörigen Affekten auf der Individualebene. Der Diskurs (den die Akteursgruppen miteinander herstellen) ist dabei das Medium der Veränderung.

#### **2.4.1 Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte als soziale, diskursive Innovation unter der Beteiligung verschiedener Akteursgruppen**

The power of the notion of social innovation is that it both reflects and evokes a shift in our perception of how innovation benefits human beings.  
—Pol & Vile, 2009, S. 881

In Gesellschaften existiert eine Vielzahl an Innovationen und sie betreffen ohne Ausnahme sämtliche Bereiche des Sozialen (John et al., 2012). Allgemein formuliert sind Innovationen „materielle oder immaterielle Gegenstände, die als neu wahrgenommen und mit dem Erwartungsmuster einer planvollen Gestaltung der Zukunft einhergehen“ (Belendez Bieler & Risch, 2012, S. 182). Und auch wenn technologisch-wirtschaftliche Innovationen dazu führen, dass sich das soziale Miteinander verändert oder gar verbessert, scheint es v. a. für den Bildungsbereich angebracht zu sein, Veränderungen in Bezug auf z. B. die Entwicklung und Anwendung neuer Interaktionsformate in der frühpädagogischen Praxis ebenfalls als Soziale Innovationen (SI) zu begreifen (Pol & Vile, 2009). Auch wenn der Begriff SI in den letzten Jahrzehnten auf vielfältige Weise in Wissenschaft und Praxis genutzt wurde (Mulgan, 2012; Singer-Brodowski et al., 2019) ist er nach wie vor recht ungeklärt (Howaldt & Jacobsen, 2010). Es besteht auch weder Konsens bezüglich der Relevanz des Begriffs noch im Hinblick auf seine besondere Bedeutung (Pol & Vile, 2009).

Der Anstoß, über Innovationen als SI nachzudenken, wird in der Literatur verschiedenen Autoren zugeschrieben, z. B. Wolfgang Zapf – 1980er (siehe Howaldt & Schwarz, 2010; Parpan-Blaser, 2011); James Taylor – 1970er oder gar Max Weber – 1900er (siehe Moulaert et al., 2013); die Anthropologen Kroeber und Linton – 1940er zum Thema borrowing inventions, der Ökonom Schumpeter – 1910er und seine Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, der Soziologe Ogburn 1920er mit seiner Theorie zum cultural lag/Theorie der kulturellen Phasenverschiebung (siehe Gillwald, 2000; Godin, 2014). Einigkeit in der Diskussion auf den definitorischen Kern einer SI besteht nach Howaldt und Schwarz (2010) zumindest dahingehend, „dass soziale Innovationen als eigenständiger, von technischen Innovationen abgrenzbarer und unterscheidbarer Innovationstypus gefasst werden. Das Neue vollzieht sich auf der Ebene sozialer Handlungsmuster, Routinen, Praktiken und ‚Settings‘“ (Howaldt & Schwarz, 2010, S. 57f). Rammert et al. (2016) bemerken, dass „Innovation ( ... ) nicht länger ein Vorgang [ist], der auf langfristig geplante, meist technische Verbesserungen beschränkt ist, sondern ein sich entwickelnder sozialer Prozess, der breite soziologische Relevanz gewonnen hat“ (Rammert et al., 2016, S. 5).

Um eine soziale Innovation abzugrenzen von anderweitigen Verhaltensänderungen, schlägt Gillwald (2000) wesentliche kriteriale Merkmale vor, die sich durch die Analyse von Diskursen ausfindig machen lassen:

- ihre Andersartigkeit gegenüber vorherigen Praktiken (Kriterium „relativer Neuartigkeit“),
- ihre Verbreitung und Stabilisierung, die auch Nachbesserungen und Anpassungen im Umfeld mit einschließen, damit auch
- ihre Dauerhaftigkeit jenseits vorübergehender Modeerscheinungen und infolge dessen und vor allem
- ihre gesellschaftlichen Auswirkungen, verbunden mit einem Einfluß [*sic*] auf die weitere Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung. (Gillwald, 2000, S. 41)

Bormann (2013a) weist darauf hin, dass Gillwalds oben benannte Kriterien weiterentwickelt wurden durch Rammerts (2010) Innovationskonzept. Dieses Konzept gesellschaftlicher Innovation bestimmt Innovation als künstlerisch, wissenschaftlich oder politisch-planerisch, versteht Innovation als „reflexive Herstellung des Neuen auf mehreren Ebenen der Gesellschaft (Mikro, Meso, Makro)“ (Hutter et al., 2016, S. 16) und verlangt für ihre Analyse, „die semantischen, pragmatischen und grammatischen Aspekte aufeinander zu beziehen, um über die verbreitete Forschungspraxis reiner Diskurs- oder Institutionsanalysen hinauszugelangen“ (ebd., S. 16f). Reflexive Innovation meint, dass sie nicht zufällig und an Einzelne gebunden entstehen, sondern absichtlich, strategisch und unter der Beteiligung verschiedener Akteur:innen (ebd.).

Sie werden als auf verschiedene Instanzen verteilte Prozesse koordiniert und mit Bezug auf das Handeln und Wissen der Akteure anderer Bereiche reflektiert. Reflexive Innovation meint das Zusammenspiel dieser Praktiken, Orientierungen und Prozesse, wobei der Verlauf der einen Innovation im Hinblick auf seine verschiedenen institutionellen Einbettungen, diskursiven Rechtfertigungen und im Hinblick auf Formen und Verläufe anderer Innovationen beobachtet, gestaltet und gesteuert wird. (ebd., S. 18)

Der Innovationsprozess durchläuft verschiedene Phasen, zwischen Erkennen und Anerkennen (ebd.). In Bezug zur Gesellschaft gibt es den Autoren zufolge drei analytische Perspektiven, die der sozialen Semantik (Sinn, Wissen, Diskurse), der sozialen Pragmatik (sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen und deren Konstellationen) und die der sozialen Grammatik (Ordnung, Regime, Regelsysteme) (ebd.):

Mit den drei Perspektiven von Semantik, Pragmatik und Grammatik können Unterschiede von Gewicht und Vorrang bei der Entstehung des Neuen empirisch festgemacht und vergleichend gegenübergestellt werden. Die Perspektiven können dabei auch auseinander fallen, zum Beispiel wenn das, was neu gemacht wird (Pragmatik) sich von dem verselbständigt, was als neu deklariert wird (Semantik), und sie können in jeweils unterschiedlicher Weise die Führung im Innovationsprozess übernehmen. (ebd., S. 22)

Bormann (2013b) widmet sich der Innovation als *Wissenspassage*, als Prozesse der Wissensgenerierung und -anwendung, des Lernens und der Sinnstiftung (Bormann, 2013b). Den Innovationen „haftet Wissen an, das im Innovationsdiskurs durch Zeit und Raum transportiert und zu neuem Sinn und neuer Bedeutung transformiert wird“ (ebd., S. 339).

#### 2.4.1.1 Das Modell diskursiver Innovationen als Ausgangspunkt der Analyse von Innovationen im Bildungsbereich

Bormanns zugrundeliegendes Modell einer sozialen Innovation, dem ich in meiner Arbeit folge, ist das Modell diskursiver Innovationen (2011b), wobei

Innovation ( ... ) im Sinne des Modells keine Adressaten [hat], sondern Akteure, und Innovation ( ... ) kein Produkt [ist], sondern eine andauernde soziale Praxis: Das Modell fokussiert die Prozesse, die sich im Anschluss an die Konstituierung eines diskursiven Ereignisses abspielen. (Bormann, 2011b, S. 315)

Demnach ist also die Innovation der Interaktionsaktionspraxis pädagogischer Fachkräfte ebenfalls kein Produkt, das am Ende einer langen Kette aus interessierter Lektüre curricularer Vorgaben und dem (lern-)erfolgreichen Besuch von Weiterbildungen zum Thema steht, sondern als soziale Praxis - als Prozess nach einem diskursiven Ereignis, das hier verstanden werden kann als (medial) wirksames Thematisieren besonders anregender Interaktionsformate sowohl fachwissenschaftlich oder bildungspolitisch als auch materialisiert in Angebotsbeschreibungen von Weiterbildungsanbietern und daraufhin

von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen wird. Die Erklärung des Modells erfolgt anhand der Abb. 4 (nächste Seite).

Zunächst ist festzuhalten, dass Diskurse unter der Beteiligung verschiedener Akteur:innen durch die Wahrnehmung eines diskursiven Ereignisses gemacht werden (Bormann, 2011b). Dies geschieht in Diskursfeldern (Arenen; hier im konkreten Fall innerhalb der Kindertagesstätten), in denen die Akteur:innen um Aufmerksamkeit, Deutungshoheit und machtvolles Durchsetzen ihrer Positionen ringen. Die in diesen Arenen entstehenden Konstellationen von Diskursen (Diskurskoalition I) können neue Interaktionshandlungen hervorbringen, die wiederum Folgediskurse beeinflussen. Wird etwas als relevant wahrgenommen, kann es innerhalb des Folgediskurses zu neuen Ideen, Ereignissen, Lösungsansätzen führen. Innovationen haben auf das Modell angewendet zwei Seiten: Zum einen sind sie selbst als Ergebnis eines diskursiven Ereignisses zu betrachten, zum anderen müssen sie folgend als Ereignis rezipiert werden. Inwiefern eine Innovation also relevant ist, entscheidet der Diskurs bzw. muss unter den Akteur:innen diskursiv ausgehandelt werden. Soziale Praktiken der Wissensgenerierung und -aneignung führen zur Konstruktion eines folgenreichen Effekts. Innovationen entstehen nicht plötzlich, sondern werden im Diskurs zu solchen verarbeitet. Das Aushandeln und Machen von Ereignissen führt zu neuen Akteurs-Diskurs-Konstellationen (Diskurskoalition II):

Innovationen, die in einem Diskurs als solche behandelt werden, werden so zu diskursiv vermittelten Informationen über Ereignisse, die sich konstitutiv in einen anderen Diskurs einblenden, dort in diskurstypischer Weise mit Bedeutung belegt und so zu Wissen verarbeitet. Dadurch führen sie zur Konstitution von Diskurskoalitionen (II). (ebd., S. 317)

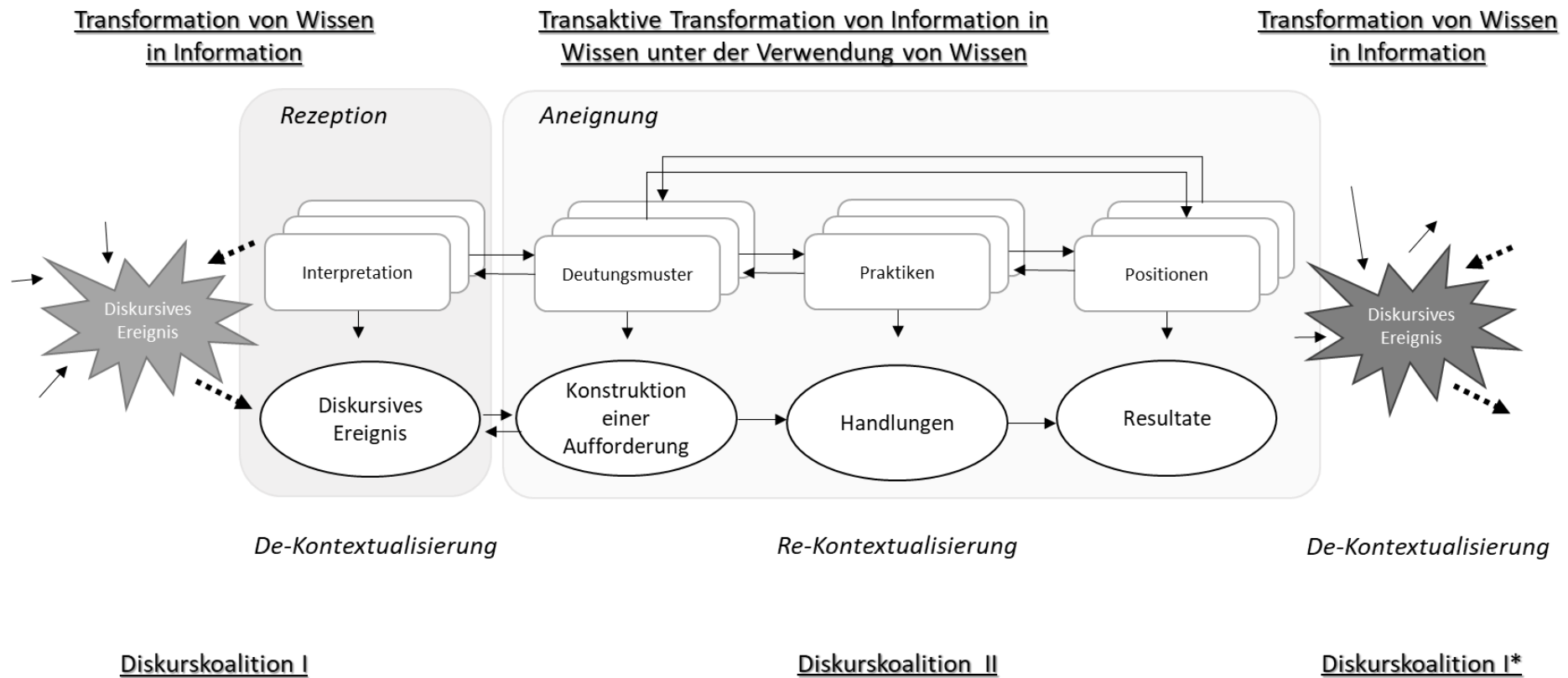


Abbildung 4: Modell diskursiver Innovationen nach Bormann, 2011b, S. 316; eigene Darstellung

Die diskursiven Ereignisse sind akteursspezifische Interpretationen, beeinflusst von den jeweiligen diskursiven Wissensbeständen und deren Geltungsbereichen. Wird etwas in einem Diskurs durch Akteur:innen als Innovation begriffen, muss es nicht zwangsweise als Innovationsaufforderung von Akteur:innen in einem anderen Diskurs wahrgenommen werden (ebd.). D. h. nur weil bildungspolitische Akteure durch fachwissenschaftliche Empirie davon überzeugt sind, dass bestimmte Interaktionsformate besonders förderlich für die kindliche Entwicklung sind und sie diese dann durch curriculare Vorgaben von den Fachkräften einfordern, bedeutet nicht, dass die Fachkräfte in den Einrichtungen der Aufforderung folgen, geschweige denn diese überhaupt als relevant wahrnehmen. Innovationen als diskursive Ereignisse existieren also nicht für sich und wirken nicht für alle Akteur:innen zu gleichen Anteilen (Bormann, 2011b), weil die Akteur:innen nur spezifisch auf unterschiedliche Wissensvorräte und Ressourcen zurückgreifen können und demnach auch unterschiedliche Positionen im Diskurs einnehmen, die wiederum ihre Praktiken unterschiedlich effektiv werden lassen. „Eine Innovation wird demnach nur soviel Potential zur zeitlichen und sozialräumlichen Ausdehnung verliehen, wie eine spezifische Akteurskonstellation in der Lage ist, das dafür erforderliche Wissen zu generieren und anzuwenden“ (ebd., S. 318).

Bormann unterscheidet hier im Anschluss auf der Grundlage ihrer Fallstudie zwei Diskurstypen voneinander, die ebenfalls kurz im Wesentlichen skizziert werden sollen:

- Diskurstyp A – geltungsorientiert: Das diskursive Ereignis wird als Aufforderung zur Gestaltung verstanden und kann dazu führen, dass regulierende Praktiken der Kontingenzreduktion (Unsicherheitsminimierung) eingesetzt werden, wodurch der Diskurs selbst instrumentell verändert wird. Die Innovation kann zu Geltung gelangen und ins System integriert werden. Da die Praktiken hierarchisch sind, ist es möglich, dass der Innovation zwar zum Durchbruch verholfen wird, jedoch nur kurzfristig Effekte erzielt werden. Diese Praktiken können als wirkungsarm bezeichnet werden, weil sie u. U. Widerstand und Diskursabbrüche provozieren. Die Praktiken sind Tradierungspraktiken, die die Innovation begrenzen (*hard governance*) (ebd.).

Wird z. B. durch bestimmte Akteure eine Interaktionspraxis durch Regularien oder Verhaltenskodizes für pädagogisches Personal in Kindertagesstätten als unumgänglich festgeschrieben, könnte es zwar dazu führen, dass diese Interaktionspraxis Anwendung findet, aber nicht von Dauer ist, weil sich Widerstand regt.

- Diskurstyp B – bedeutungsorientiert: Das diskursive Ereignis wird als Aufforderung zur Generierung propositionalen Wissens (aus der eigenen Erkenntnis heraus zu einer wahren, gerecht-



fertigten Überzeugung gelangt) verstanden und kann dazu führen, dass Praktiken der Elaboration und Bedeutungsgenerierung eingesetzt werden, wodurch die Innovation sozial integriert und die damit verbundene Wissensarbeit in sozialer Hinsicht ausgedehnt und ihre Verantwortung sozial geteilt wird. Die Praktiken der Auseinandersetzung sind selbstbezogen und können zu einer intensiven Bearbeitung der Innovation führen, die eine zeitliche, räumliche und soziale Ausdehnung befördern. Die Praktiken sind Selbstpraktiken, die die Komplexität der Innovation aufbrechen, handhabbarer machen und so leichter akzeptiert und konstruktiv genutzt werden können (*soft governance*).

Wird z. B. durch bestimmte Akteure eine Interaktionspraxis nur als besonders beworben und die innovative Interaktionspraxis als Angebote zum selbständigen Ausprobieren vorgelegt, kann es gut möglich sein, dass diese in die bestehende Praxis integriert, interpretiert, verhandelt und u. U. abgewandelt wird, damit sie überhaupt Anwendung finden kann.

Bormann (2011b) beschreibt Innovationen anhand der folgenden Aussagen näher:

- Innovationen sind dynamische Wissensrepräsentationen und werden durch diskursives Wissen erzeugt.
- Die Wissensrepräsentationen werden von Akteur:innen geteilt oder sind Gegenhorizont von Wissensrepräsentationen in anderen Diskursen.
- Nehmen spezifische Akteur:innen eine Innovation wahr, werden diese in eigens entstehenden symbolischen Wissensräumen bearbeitet.
- Die Wissensrepräsentation wird transformiert in Abhängigkeit von den jeweiligen Akteur:innen und deren Möglichkeiten, die Innovation als relevant zu kennzeichnen.
- Innovationsprozesse sind darauffolgend „kaskadisch aufeinander bezogene, zeitlich, sozial und räumlich lose miteinander verbundene Ereignisketten der De- und Rekontextualisierung“ (ebd., S. 321).
- Innovationen sind zugleich Ergebnis des einen und Auslöser von anderen Diskursen; sie führen zu Neuordnungen von Wissen – die Verschränkung von Transaktion und Transformation kann als hermeneutisches Dilemma gerahmt werden.
- Innovationen sind nicht linear und nicht klar in Phasen zu unterteilen: „Mit seinem kaskadenhaften Aufbau und dem diversifizierenden Ineinandergreifen von De- und Rekontextualisierung betont das Modell die für Innovation charakteristische zeitliche Kontinuität von symbolischer Diskontinuität, die sich sachlich zu einer sozialräumlichen Wissenspassage transformiert“ (ebd., S. 323).

Durch das Modell, so Bormann, ist es möglich, den Blick auf die Bedingungen und Formen des Aneignungsprozesses kollektiver Akteur:innen im Modus des Diskurses zu lenken und nicht damit bestimmen zu wollen, zu welchem Grad eine Innovation von welchen Akteur:innen korrekt implementiert worden ist.<sup>18</sup>

Für die Innovationsanalyse im vorliegenden Fall der anregenden Fachkraft-Kind-Interaktion bedeutet es, dass alle an der Innovation (nämlich eine neue, besonders anregende Interaktionspraxis zu etablieren) beteiligten Akteursgruppen und das Zusammenspiel der Akteursgruppen untersucht werden müssen. Dabei ist es einerseits interessant welche Wissensvorräte bzw. Wissens-Emotions-Komplexe vorliegen (dies erfolgt mithilfe von CAMs) und wie sich die Akteure im Diskurs positionieren, welche Strategien sie dazu nutzen und inwiefern sie ihre Positionen durchsetzen können.

#### **2.4.2 Zu Affekten als Dimension von Einstellungen und ihrer Bedeutung für die Analyse einer sozialen Innovation in Kindertagesstätten**

Menschliche Kognitionen, wie z. B. Einstellungen, und nachfolgende Prozesse und Handlungen werden von Emotionen beeinflusst (Mercer, 2010; Thagard, 2000, 2006). Einerseits sind Emotion und Kognition mentale Prozesse innerhalb eines Individuums, andererseits kann das menschliche Gehirn nicht isoliert von seiner sozialen Umwelt verstanden werden. Jede individuelle Perspektive auf ein Thema enthält diskursives (affektiv aufgeladenes) Wissen, das über Semantiken transportiert und von Mitgliedern einer bestimmten (kulturellen) Gruppe intersubjektiv kodiert, dekodiert und verstanden werden kann (vgl. Berger und Luckmann, 1980). Zur Entstehung dieser Emotionen, die verknüpft sind mit Wissens-elementen, trägt das soziokulturelle Umfeld bei (von Scheve, 2009). Somit konstituiert und koordiniert nicht nur Wissen bzw. menschliche Kognition das Gemeinschaftsleben und die Kommunikation von Menschen, sondern auch die daran geknüpften emotionalen, affektiven Bedeutungen (ebd.). Individuen, die in einem ähnlichen soziokulturellen Kontext geprägt wurden, zeigen z. B. ähnliche emotionale bzw. affektive Reaktionsmuster, die ihr Handeln anleiten (ebd.). Die Interpretationen und Entscheidungen einer Gruppe oder einer Gesellschaft sowie die daraus resultierenden Reaktionen

---

<sup>18</sup> Dass es auch noch weitere Bestrebungen gibt, sich mit dem Phänomen der SI im Bildungsbereich auseinanderzusetzen und ihre Konzeptionalisierung weiter- oder umzudenken, zeigen mindestens eine handvoll aktueller Publikationen im Frontiers Research Topic „Social Innovation in Education“, die ich hier nicht im Detail besprechen (weil nicht unmittelbar anschlussfähig an meine eigene Arbeit, da kein passendes Akteurskonzept), aber auch nicht unerwähnt lassen möchte. Allen voran legen Orón Semper et al. (2019) ein interessantes Konzept sozialer Innovation im Bildungsbereich hervor, dass „education“ selbst in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Da SI darauf abzielt, soziale Werte zu erschaffen, braucht es aus der Sicht der Autorengruppe ein neues Verständnis von Bildung, ausgehend von verschiedenen Perspektiven auf menschliche Kognitionen. Denn wie menschliche Entwicklung verstanden wird, hängt maßgeblich damit zusammen, wie Innovationen/Innovationsaufforderungen/Lernen vermittelt/hergestellt/angewandt werden kann.

sind auf gemeinsame (diskursive) emotionale Erfahrungen zurückführen (von Scheve, 2011; zur Bedeutung von Gefühl/Emotion/Affekt in sozialen Systemen z. B. Reinbacher, 2008). Für die Analyse von sozialen Innovationen, die unter der Beteiligung verschiedener Akteure/Akteursgruppen diskursiv gemacht werden, spielen also nicht nur Wissenskomplexe eine Rolle, sondern auch zugehörige affektive Bedeutungsräume. Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, die Perspektiven verschiedener Akteursgruppen als Wissens-Emotions-Komplexe (via CAMs, siehe Kap. 3.2) zu begreifen, abzubilden und zu vergleichen, weil sie bedeutend für soziale Innovationen sind. Doch wie kann dies methodisch erfolgen?

Mithilfe von Diskursanalysen ist es nach Allolio-Näcke (2020) möglich, Emotionen als individual- oder sozialpsychologischen Gegenstand zu fokussieren, wobei neben Textkorpora wie Zeitungs- oder wissenschaftlichen Fachartikeln auch Einzel- oder Gruppeninterviews als Materialsorten geeignet scheinen, um daran zu zeigen, wie sich das Produzieren von Wissen über Emotionen im individuellen Leben ausprägt, wie der Mensch damit zurechtkommt und wie er diesbezüglich Wissen reproduziert. Neben der individualpsychologischen Akzentuierung des Konzeptes existieren demgegenüber – und das disziplinenübergreifend – theoretische Ansätze, die Emotionen als kooperativ und öffentlich gebildet, also diskursiv, annehmen und ihre kulturelle Dimension mitdenken (z. B. Abu-Lughod & Lutz, 1990; Niesche & Haase, 2012; Zembylas, 2005; Bourdieus Konzept des Habitus im Zusammenhang mit Emotion: Scheer, 2019; zur historisch-wissenschaftlichen Genese des Begriffs „Emotion“ in der Psychologie: Dixon, 2003). Eine solche grundsätzliche Perspektive einzunehmen, ermöglicht es, die Emotion nicht ausschließlich als solche in den Blick zu nehmen, sondern vielmehr herausarbeiten zu können, was sie konkret (auch in Verbindung mit anderen Gegenständen) für z. B. (bildungs-)politische Debatten und ihre Akteur:innen bzw. Adressat:innen und deren Wirklichkeiten bedeutet (Durnovà, 2018). Auch Scheve und Berg (2018) halten an der sozialen Konstruiertheit, der Diskursivität von (zunächst) Emotionen fest:

Eine grundlegende Annahme der Auseinandersetzungen mit der Bedeutung menschlicher Emotionalität für das Soziale besteht darin, Emotionen als soziale und kulturelle Konstrukte zu verstehen. Das bedeutet zum einen, dass Emotionen nicht vollkommen arbiträr und individualisiert auftreten, sondern mehr oder weniger systematisch und strukturiert, etwa in Anlehnung an bestehende Machtverhältnisse, soziale Ungleichheiten oder die Struktur sozialer Netzwerke. Zum anderen sind Emotionen eng verbunden mit sozial geteilten Normen, Werten, Überzeugungen und Praktiken, sowohl in Bezug auf die Situationen, in denen sie entstehen – also wie sie erlebt, kommuniziert und reflektiert werden –, als auch hinsichtlich ihrer Kulturbedeutung, beispielsweise ihrer kulturellen Wertschätzung oder Tabuisierung, ihrer Kommodifizierung und politischen Instrumentalisierung oder ihrer Analyse durch die Wissenschaften. (S. 27)

Nach einer Kritik an der bisher vorherrschenden, soziologischen Perspektive auf Emotion – „zu zeigen, wie Kultur und das Soziale Emotionen bedingen ( ... ) [die allerdings] zwei zentrale Aspekte von

Emotionen und Gefühlen sowie deren Bedeutung für unterschiedliche Formen von Sozialität weitgehend unbeachtet lässt, nämlich ihre Körperlichkeit und die Kontinuität des Gefühlserlebens“ (ebd., S. 29) stellen die Autoren den Begriff des Affekts in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung<sup>19</sup>.

#### 2.4.2.1 Eine kurze Annäherung an den Begriff Affekt aus unterschiedlichen Perspektiven

Der Begriff Affekt wird innerhalb der *Affect Studies* jenseits von Sprache und Diskurs verortet, um „nicht nur Sozialität, sondern ganz allgemein Relationen zwischen unterschiedlichen Arten von Körpern begrifflich zu fassen“ (ebd., S. 30f). Systematisiert wird Affekt im Singular als Ontologie und im Plural als spezifische Potenziale von Körpern (ebd.). *Ontologisch* meint dabei, dass die Beziehungen und Relationen zwischen Körpern in den Mittelpunkt gestellt werden und in bestimmten Intensitäten auftauchen – Affekte sind unabhängige Kräfte zwischen Körpern und versetzen diese in die Lage, andere Körper anzuregen, aber auch selbst „affiziert“ (Clough, 2007, S. 2, zit. nach Scheve & Berg, 2018, S. 31) zu werden. *Körperlichkeit*, die sich nicht auf den Menschen, sondern alle Körper auf der Welt bezieht, steht hier im Zentrum der Auseinandersetzung und Affekt wird konträr zu Diskurs und Sinnstiftung als ubiquitäre, andauernde Relation zwischen diesen Körpern konstruiert (Wetherrell, 2012, zit. nach Scheve & Berg, 2018). Das andere populäre Verständnis, Affekte im Plural, ist ein stärker psychologisch-neurowissenschaftliches und geht auf die Arbeiten von Silvan Tomkins aus den 1960er Jahren zurück, „wobei Affekt als ein eigenständiges organismisches System verstanden werden sollte, das sich an biologischen und evolutionären Prinzipien orientiert und in seinem Einfluss auf das Verhalten maßgeblich mit kognitiven und motivationalen Systemen interagiert“ (Tomkins, 1962, zit. nach Scheve & Berg, 2018, S. 33). Affekte sind in diesem Zusammenhang als vorbewusste, körperlich spürbare Verhaltensantworten auf Veränderungen in der Umwelt zu verstehen (Scheve & Ber, 2018). Kritisch angemerkt wird, dass Affekt in dieser Theorietradition häufig synonym mit Emotion gebraucht wird.

Im Ansatz der bekanntesten Emotionstheorie nach Russel und Feld-Barrett aus den späten 1990er Jahren wird Affekt (Beispiele sind hier u. a. Hunger, Genuss oder Unwohlsein) psychologisch-konstruktivistisch als bewusst zugängliche, aber nicht unbedingt intentional auf Objekte bezogene Empfindungen gerahmt (Russel & Barret, 1999, zit. nach Scheve & Berg, 2018). Dabei werden Affekte als nicht episodisch verstanden, „sodass sich Personen stets in einem ‚Zustand‘ des Affekts befinden“ (Scheve & Berg, 2018, S. 33), der mehr oder weniger intensiv ist und in seiner Valenz (angenehm vs. unangenehm) variieren kann. Scheve und Berg merken kritisch an, dass, obwohl der Affekt selbst als frei fluktuierend gerahmt wird, trotzdem davon ausgegangen wird, dass unterschiedliche Faktoren wie

---

<sup>19</sup> Da in Kap. 2.2.1 das zentrale Konstrukt der Einstellung kognitionswissenschaftlich fundiert wird und dabei die affektive Dimension besonders in dieser Arbeit in Augenschein genommen wird, soll sich nach Scheve und Berg (2018) an den Begriff des Affekts im Folgenden theoretisch angenähert werden.

bestimmte Situationen oder Ereignisse die Empfindungen beeinflussen und verändern können und diese Veränderungen u. U. aber gar nicht wahrgenommen werden (ebd.). Affekte färben die gesamte Wahrnehmung des Menschen und werden „häufig als Eigenschaft von Objekten erlebt, auf ähnliche Weise wie Farben“ (Barret & Bliss-Moreau, 2009, zit. nach Scheve & Berg, 2018, S. 35).

Eine frühe und populäre (soziologische) Konzeption von Affekt findet sich in David Heises Theorie der Affektsteuerung (Affect Control Theory [ACT]) und den daran anknüpfenden Arbeiten und meint damit einen allgemeinen Modus des Bewusstseins:

Affekt ‚registers our reactions to objects and events around us‘, ‚accompanies our anticipation of future events and our memory of past ones‘, ‚marks the establishment and dissolution of our most intimate and intense social relationships‘ und kann als dynamisches Prinzip der Motivation und als Grundlage von Intersubjektivität verstanden werden. (MacKinnon, 1994, S. 9, zit. nach Scheve & Berg, 2018, S. 35)

Bei der ACT handelt es sich um eine komplexe Theorie, die soziale Eindrucksbildung, Handlungen und Emotionen umfasst und aufeinander bezieht (Schröder, 2012). Schröder fasst Heises postulierte Kernprinzip seiner Theorie wie folgt zusammen:

Ihre Kernannahme, das Affektsteuerungsprinzip, besteht in der Hypothese, dass Menschen in sozialen Situationen ihr Verhalten so ausrichten, dass sie als Folge emotionale Zustände erleben, die semantisch mit der sprachlichen Interpretation der Situation korrespondieren. Dabei stimmen Angehörige einer Kultur (bzw. Sprachgemeinschaft) Heise zufolge ganz implizit in hohem Maße darüber überein, welche Gefühle welchen sozialen Situationen und Verhaltensweisen entsprechen. Kulturell geteilte Affekte wirken als kybernetische Steuerungsgröße bei der wechselseitigen Koordinierung sozialer Interaktion. Wer seinen affektiven Impulsen folgt, handelt dadurch automatisch in der Mehrzahl der Situationen kulturell angemessen und für seine Interaktionspartner vorherseh- und berechenbar. Die sozial geteilte Struktur der Emotionen stellt somit innerhalb einer Kultur die gemeinsame Basis für die reibungslosen Interaktionen des Alltags dar. (Schröder, 2012, S. 160)

Für uns Menschen bedeutet dies alltagspraktisch, dass wir mit sprachlichen Symbolen Situationen, in denen wir uns z. B. mit anderen Menschen befinden, definieren können und dabei gleichzeitig inhärente charakteristische Gefühle abrufen und aufrechterhalten (Heise, 2007, zit. nach Schröder, 2012). Diese affektiven Weltbezüge werden in der Theorie als *Sentiments* beschrieben (Scheve & Berg, 2018) und können nach Heise (2007, 2014) charakterisiert werden durch die drei Dimensionen *Evaluation* (goodness vs. badness), *Potency* (powerfulness vs. powerlessness) und *Activity* (liveliness vs. quietness) – kurz EPA. Sentiments, also die affektiven Konnotationen der Sprache, transportieren kulturell geteilte, diskursive Wissens Elemente, auf die in sozialen Situationen implizit zurückgegriffen wird, um a) die Situation (sozial angemessen) interpretieren zu können und b) unser eigenes Handeln dazu passend auszuwählen (Schröder, 2012).

Die interessante Entdeckung David Heises besteht nun darin, dass die ( ... ) komplexe Dynamik von sozial angemessenen und unangemessenen Handlungen, jeweils korrespondierenden Emotionen, persönlichen und situativen Attributionen sowie korrigierenden Folgehandlungen sich in der affektiven Struktur der Sprache wiederfindet. Kollektive Interaktionserfahrungen sind in den affektiven Konnotationen von Wörtern gleichsam geronnen. Indem wir im Sozialisationsprozess eine Sprache erlernen, lernen wir grundlegende Normen der sozialen Interaktion, die in unserer Kultur gültig sind, gewissermaßen automatisch mit, so dass wir auch in bisher uns völlig unbekanntem Situationen (wenigstens grob) wissen, welches Verhalten angemessen ist und welches nicht. (ebd., S. 160)

Eine innerkulturelle Variabilität bezüglich der Diskursivität der Sentiments wird nach neueren Forschungsbefunden zunehmend angenommen. Ebenfalls können nicht alle sozialen Interaktionen mit der ACT erklärt werden, weil sie z. B. keine Vorhersagen zu kognitiv gesteuerten Emotionsregulationen treffen kann (Schröder, 2012).

Nach Scheve und Berg (2018) lassen sich folgende zentrale Eigenschaften von Affekten zusammenfassen:

- Sie weisen einen kontinuierlichen Bezug zur Welt auf und sind im Modus des Seins bedeutungs- und sinnstiftend für den Menschen.
- Sie basieren auf den perzeptiven und evaluativen Fähigkeiten von Körpern.
- Sie sind kontinuierlich und nicht episodisch.
- Die Körper nehmen die Umwelt und vorkommende Veränderungen wahr und passen meistens subtil, aber kontinuierlich, den affektiven Modus an.
- Sie modulieren das Handlungspotenzial der affizierten Körper (z. B. durch veränderte Kognitionen oder bestimmte Aktivitäten des Nervensystems).
- Diskurse, Normen, Werte und Praktiken bestimmen, auf welche Weise sich Körper gegenseitig affizieren können.

Die Autor:innen begreifen zusammenfassend

Affekt als konstitutiv für unterschiedliche Formen von Sozialität ( ... ), weil er Körper bzw. menschliche wie nicht-menschliche Akteure über affektive Relationen mit anderen Individuen, Ideen, Objekten oder Handlungen in soziale Formationen einbindet. Da Akteure kontinuierlich und simultan von unterschiedlichen Körpern affiziert werden und zugleich andere Körper affizieren, sind sie als Teil eines Netzwerks oder Felds von Affekt zu verstehen, das sich durch konstante wie dynamische Elemente auszeichnet. Zudem sind diese affektiven Relationen auch Träger sozialer Bedeutungen, da sie die Gedanken- und Gefühlswelt von Akteuren, ihre Wahrnehmungen und darüber schließlich auch ihr Handeln beeinflussen. (ebd., S. 44)

#### 2.4.2.2 Bedeutung des Affekt-Konzepts für die kognitionspsychologisch fundierte Diskursanalyse von sozialen Innovationen am Beispiel der Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte

Für die Analyse von sozialen Innovationen sind nicht die bloßen Affekte der zentrale Analysegegenstand der Arbeit, sondern vielmehr Affekte als eine Dimension von Einstellungen verschiedener Akteur:innen. Wie in Kap. 2.2.1 dargestellt sind Affekte neben Kognitionen Teil von Einstellungen und damit handlungspraktisch wirksam. Vor allem in Anschluss an Heise (2007), aber auch Scheve und Berg (2018), ist für das eigene Verständnis hier festzuhalten, dass neben Wissenselementen eben auch daran geknüpfte affektive Wertigkeiten in Diskursen zirkulieren und daher bedeutsam sind für die Anschlussfähigkeit von intendierten sozialen Innovationen an die affektiven Wissensbestände der Adressaten. Irritationen bei der Implementierung könnten auftreten, weil bestimmte Affekte, die auf der Ebene des einen Akteurs in einer bestimmten Weise an Wissenselemente geknüpft sind, für die Adressaten aber unstimmig scheinen und nicht zu ihren erlebten Affekten, die hier in Verbindung mit diesen Wissenselementen als „normal“ oder „kongruent“ gefühlt werden, passen. Für das Durchsetzen von intentional affektiv geframten Wissenselementen (so gut sie auch immer gemeint sind) könnte dies bedeuten, dass eine Verschiebung des affektiven Bedeutungsraums eher hinderlich für eine Transformation ist, weil die Adressaten durch andere, vielleicht gegenteilige, affektive Rahmungen Schwierigkeiten haben, zugehörige soziale Situationen neu für sich zu interpretieren und keine anschlussfähigen Handlungen abrufen können. Um neben Wissenselementen auch die zugehörigen, attribuierten Affekte in den Fokus nehmen zu können und unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema vergleichen zu können, braucht es für die Analyse (bzw. Rekonstruktion und Visualisierung der Perspektiven der beteiligten Akteure) eine geeignete Methode. Der Beitrag, den diese Arbeit dazu leistet, ist es die Methode des cognitive-affective mappings auf den konkreten Fall der Transformation von Einstellungen zu anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen anzuwenden und zu reflektieren. Die Beschreibung der Methode (auch Triangulation der Methoden – Diskursanalyse und cognitive-affective mapping) findet sich in Kap. 3.2 und Kap. 3.3; v.a. in Kap. 3.4.1).

## 2.5 Fragestellungen der Arbeit

Socially innovative initiatives often develop as a response to growing inequalities and processes of social exclusion, mobilizing resources of various kinds in novel ways. As such, they call for particular methodologies to approach, and learn from, the actors, the aims and practices involved. Such methodologies are part of the broad field of qualitative research.  
—Konstantatos et al., 2013, S. 274

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass Transfererfolg im Bildungsbereich keine Selbstverständlichkeit ist (Trempler et al., 2013). Als erziehungswissenschaftliche Diskursstudie mit kognitions- und sozialwissenschaftlicher Fundierung geht es im Kern der Arbeit um „das [Verhältnis] von Individualität und Sozialität“ (Bormann & Truschkat, 2018, S. 270) im Kontext geplanter Veränderungen einer etablierten Interaktionspraxis in Kindertagesstätten. Es geht um die Rekonstruktion von individuellen und diskursiven Wissensbeständen und damit verknüpften affektiven Werten und um die Frage ihrer mehr oder weniger machtvollen Durchsetzung, Anerkennung und Ablehnung durch verschiedene Akteur:innen, die – ob in persona anwesend oder nicht – im Feld der frühen Bildung, in der diskursiven Arena Kindertagesstätte, aufeinandertreffen. Genau genommen ist es das Ziel der Arbeit, nach Bedingungen der Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu kognitiv anregenden Interaktionen zu fragen, unter der Berücksichtigung normativer Vorgaben, die von Akteur:innen der bildungspolitischen Systemebene und von Akteur:innen der Fort- und Weiterbildungsanbieter hervorgebracht werden und in den Organisationen mit ihren eigenen Regeln und Teamkulturen auf die individuelle pädagogische Fachkraft treffen.

### **Zentrale inhaltliche Fragen der Arbeit (A)**

1. Welche Einstellungen zu kognitiv anregender Interaktion in Kindertagesstätten bestehen auf der System-, der Organisations- und Individualebene?
2. Wie unterscheiden, widersprechen und gleichen sich die Einstellungen zwischen der System- und der Organisationsebene?
3. Welche subjektiven Einstellungen bestehen im Vergleich dazu bei einzelnen Fachkräften?
4. Welche Bedingungen befördern oder hindern die Durchsetzung einer Innovation am Beispiel der akteurspezifischen Perspektiven auf anregende Interaktionen in Kindertagesstätten?

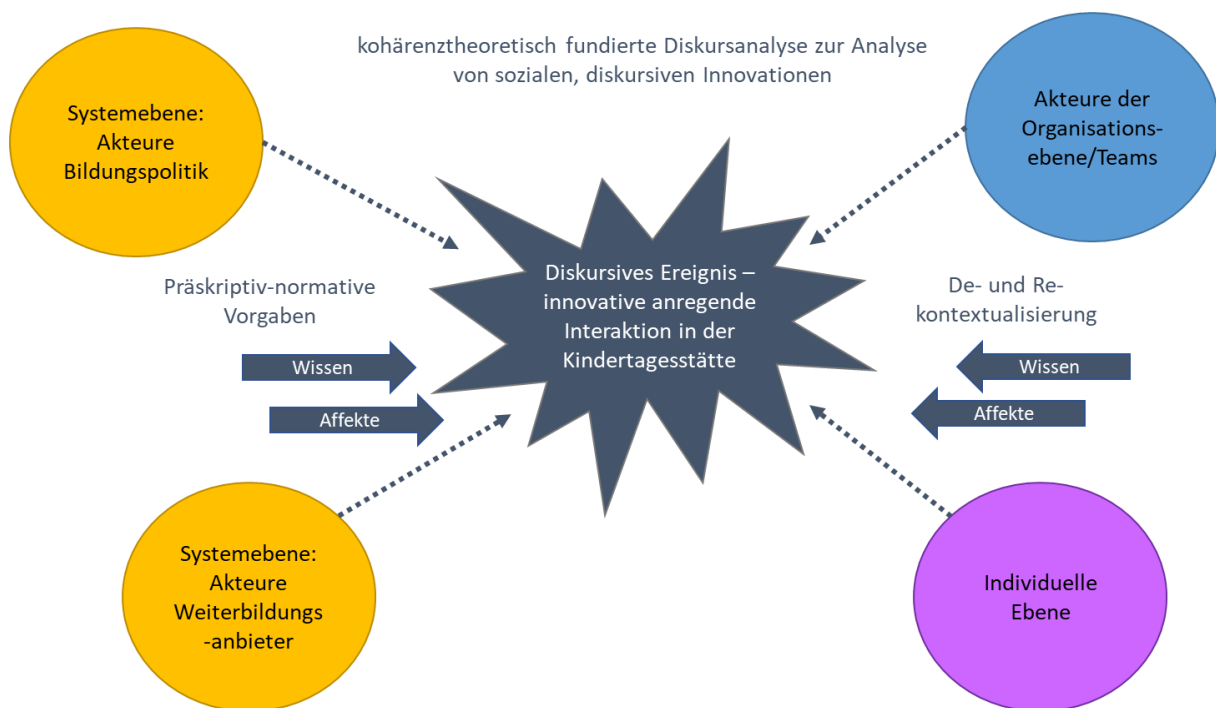
### **Zentrale methodisch-reflexive Fragen der Arbeit (B)**

5. Welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Anwendung der kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse – hier zum ersten Mal angewendet – auf den Fall der geplanten Innovation in Kindertagesstätten? (Triangulation der Perspektiven, Methoden, Daten)
6. Wie kann die CAM-Methode weiterentwickelt werden?
7. Wie kann die CAM-Methode qualitativ abgesichert werden? (Qualität qualitativer Forschung)



### 3. METHODEN UND FORSCHUNGSPRAKTISCHES VORGEHEN

Das folgende Kapitel widmet sich der Darstellung der Methoden und des forschungspraktischen Vorgehens. In Abschnitt 3.1 wird das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse knapp vorgestellt. Abschnitt 3.2 informiert über die kohärenztheoretisch fundierte Methode cognitive-affective mapping. Daran schließen sich einige Gedanken zur Triangulation als Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung an (3.3) und in Kapitel 3.4 wird das Design und das methodische Vorgehen für die Studien kurz skizziert. Für das bessere Verständnis des Forschungsvorhabens der Durchführung einer kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse von sozialen, diskursiven Innovationen am Beispiel anregender Fachkraft-Kind-Interaktionen und unter der Beteiligung verschiedener Akteure siehe folgende Abb. 5. Dargestellt sind die Akteure, die mit ihren Wissens-Emotions-Komplexen diskursiv und aus ihren mehr oder weniger machtvollen Positionen heraus im Zusammenspiel eine soziale Innovation herstellen – normative Vorgaben werden seitens der Fachpraxis und falls sie als Aufforderungen überhaupt wahrgenommen werden de- und rekontextualisiert.



**Abbildung 5:** Kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse zur Analyse einer Innovation in Kindertagesstätten

### 3.1 Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Forschungsprogramm zur Untersuchung einer sozialen Innovation am Beispiel der Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten

Mit der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) verknüpft ihr Begründer Reiner Keller (2011a, 2011b) zwei Traditionen der sozialwissenschaftlichen Analyse von Wissen, nämlich die Hermeneutische Wissenssoziologie nach Berger und Luckmann (1980) und Aspekte der Diskursforschung nach Foucault (2003) und ist somit als Spielart der Diskursforschung mit eigener Kontextualisierung zu verstehen (Langer & Wrana, 2013). Er entwickelte daraus einen systematischen Vorschlag zur Analyse der diskursiven Konstruktion symbolischer Ordnung (Keller, 2011a; Truschkat et al., 2020). Dieser Ansatz findet zunehmend nicht nur im deutschsprachigen Raum eine breite Resonanz (Keller & Truschkat, 2013), wenn es in der Analyse um überindividuelles, institutionalisiertes Wissen und nicht alltagsweltliche, in direkter Kommunikation hergestellte Deutungen einzelner Akteur:innen geht (Truschkat et al., 2020).<sup>20</sup>

Die WDA als Forschungsprogramm vermag es, „Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivierung, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d. h. Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. sozialen (kollektiven) Akteur:innen zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren“ (Keller, 2011a, S. 59). Mit anderen Worten ermöglicht es die WDA, heterogene, diskursive Wissensbestände zu erfassen und gleichzeitig zu untersuchen, „wie diese von Akteuren in ihren diskursiven Praktiken (re-)produziert werden ( . ... ) Mit der WDA können die verschiedenen singulären Akteursperspektiven eines Diskurses in den Blick genommen werden“ (Sommer, 2020, S. 6). Die Generierung und Zirkulation von Wissen – und damit verbundenen Emotionen – und Deutungen werden also auch im Hinblick auf die Frage, welche Akteur:innen auf welche Art daran beteiligt sind, untersucht (Bormann & Truschkat, 2018). Im Zentrum des Interesses steht das „komplexe Wechselspiel zwischen Wirklichkeitskonstruktion, Wirklichkeitsobjektivierung sowie den Interessen und Strategien sozialer Akteure als [kontingenter sozialer Ordnungsprozess]“ (Keller, 2011a, S. 12).

Für den Forschungsprozess bedeutet dies zu untersuchen, welches Wissen und welche zugehörige Emotion als legitim gilt, welche Akteur:innen mit welchen Sprecherpositionen dieses Wissen

---

<sup>20</sup> Wie im vorherigen Abschnitt schon angedeutet, nehme ich nicht nur Wissen als diskursiv und sozial konstruiert an, sondern auch die damit verbundenen Emotionen, weil sie ein essenzieller Teil von Wirklichkeitskonstruktionen der Menschen sind. Dementsprechend geht es in der Analyse also nicht nur darum, herauszufinden, welches Wissen legitim oder illegitim ist, sondern auch, welche daran gebundenen Emotionen etc.

hervorbringen (dürfen) und durch welche Praktiken Akteur:innen mit ihren Themen und Wissensformen in den Diskurs ein- oder ausgeschlossen werden (Keller, 2011a, 2011b; Truschkat et al., 2020).

Keller begreift Diskurse im Anschluss an Foucault als „analytisch abgrenzbare Ensembles von Praktiken und Bedeutungszuschreibungen“ (Keller 2011a, S. 61), in denen Wissen produziert und zirkuliert wird. „Diskurse lassen sich als strukturierte und strukturierende Anstrengungen verstehen, Bedeutungen bzw. allgemeiner: mehr oder weniger weit ausgreifende symbolische Ordnungen zu erzeugen, zu stabilisieren und dadurch einen verbindlichen Sinnzusammenhang, eine Wissensordnung für spezifische Praxisfelder in sozialen Kollektiven zu institutionalisieren“ (Keller, 2013, S. 27). In diesem Sinne sind Diskurse nicht als abgehobene Zeichensysteme zu analysieren, sondern als historisch entstandene, soziale (Aussage-)Praxen bzw. Wissenspolitiken in öffentlichen oder gesellschaftlichen Teilarenen, „welche die Gegenstände konstituieren, von denen sie handeln“ (ebd.: S. 30; siehe auch Keller, 2011b) und somit spezifische Formen der gesellschaftlichen Prozessierung von Wissen sind (Keller, 2018).

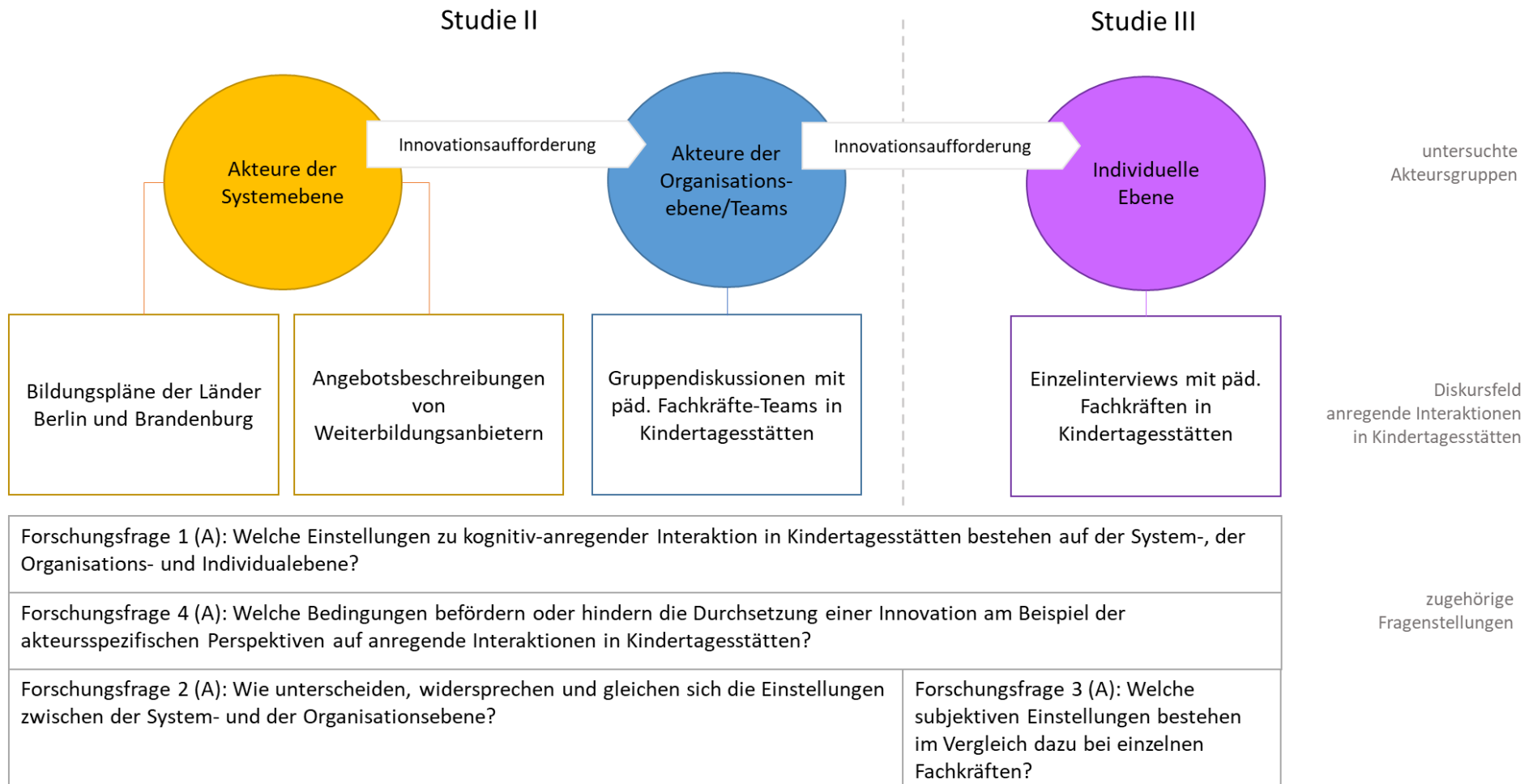
Für den methodischen Ablauf des Forschungsprozesses hält Keller (2011a) aufeinanderfolgende Schritte fest:

- die Festlegung des Diskursfeldes mit Themenaufhänger,
- die Bestimmung einer vorläufigen Fragestellung, die im Laufe des Gesamtprozesses veränderbar bleibt,
- die Bestimmung der Untersuchungsgrößen, deren diskurstheoretische Konzeption und auszuwählende Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren (Erstellen und Analysieren des Datenkorpus),
- die Feinanalyse in Abwechslung mit Hypothesenbildung, theoretischer Verdichtung, Festhalten von Zwischenergebnissen und
- eine zusammenfassende Interpretation und Aufbereitung der Ergebnisse am Ende des Rekonstruktionsprozesses.

Die Verortung der WDA ermöglicht den Zugriff auf die vorhandene, breit fundierte interpretative Methodologie und den entsprechenden Methodenkanon der qualitativen Sozialforschung und nimmt gegenstandsspezifische Modifikationen vor (Keller, 2011b). Nach Keller ermöglicht die soziologische Erweiterung der Diskursanalyse es den Forschenden, sich von isolierten Texten zu lösen und die diskursiven Praktiken und Diskursverläufe über verschiedenste methodische Zugänge zu bearbeiten und ganz unterschiedliche Datenformate miteinander zu verknüpfen. „Die WDA versteht sich damit als ein zur Selbstkorrektur fähiger Prozess der Theoriebildung auf empirischer Grundlage im Sinne der

„grounded theory“ (Strauss, 1998) und nicht, wie verschiedene diskurstheoretische Programme, als deduktive Anwendung oder Nachweis des selbstbezüglichen Funktionierens einer abstrakten Diskursordnung“ (Keller 2011b, S. 192).

Die Untersuchung des Diskurses zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten (Diskursfeld) erfolgt durch die Analyse drei zentraler Akteursgruppen auf der Ebene der Bildungspolitik, auf der Ebene der Weiterbildungsanbieter und auf der Ebene der durch die vorgeschlagene Innovation zu anregenden Interaktionen adressierten Fachpraxis (hieraus ergibt sich das Datenkorpus). Auf der Ebene der Fachpraxis wird der Diskurs zu anregenden Interaktionen auf organisationaler Ebene betrachtet und durch die Perspektiven individueller Fachkräfte ergänzt (siehe Abb.



**Abbildung 6:** Überblick zum untersuchten Diskursfeld, Akteursgruppen und zugehörigen, leitenden Fragestellungen

### 3.2 Cognitive-affective mapping – Eine Methode zur Erfassung und Visualisierung von individuellen Einstellungen und akteurspezifischen Perspektiven als kognitiv affektive Netzwerke

In der vorliegenden Arbeit wird an die Inhalte des Kap. 2.4.2 insofern angeknüpft, als dass es eine Methode braucht, die Affekte als Teile von Einstellungen erfassen und visualisieren kann. Prinzipiell kann man Einstellungen (auf unterschiedlichen Akteursebenen) zu anregenden, pädagogischen Interaktionen als ein System bzw. Netzwerk von miteinander verbundenen, affektiv-kognitiven Konzepten im Sinne Thagards verstehen. Thagards (2000, 2006) Theorie der emotionalen Kohärenz basiert zunächst auf der Kernannahme, dass unser Denken und daraus folgendes Handeln von Emotionen beeinflusst wird. Der menschliche Geist ist ein kognitives System aus verschiedenen miteinander verbundenen Repräsentationen der Umwelt, wobei jedem Element eine emotionale Wertigkeit zugeschrieben wird, die entweder positiv, negativ, neutral oder ambivalent ist (siehe Abb. 7, rechte Seite). Die emotionale Wertigkeit eines Elementes ergibt sich zum einen natürlich (intrinsisch), kann aber auch erst durch alle mit ihm verbundenen Elemente und deren positive oder negative Wertigkeit bestimmt werden. Die Verbindungen zwischen den Elementen können ebenfalls positiv oder negativ sein. Sind zwei einzelne Elemente untereinander positiv verbunden, bedeutet es, dass sie sich gegenseitig in ihrer jeweiligen emotionalen Wertigkeit bestärken, also kohärent sind und im System verbleiben. Eine negative Verbindung zwischen zwei Elementen bedeutet hingegen, dass sie inkohärent sind, sich nicht gegenseitig bestärken, also nicht kompatibel miteinander sind. Sind zwei Elemente inkohärent miteinander, überträgt genau das Element seine emotionale Wertigkeit auf das andere, welches in Bezug zum Gesamtsystem die Kohärenz maximiert (siehe Abb. 7, linke Seite). Jeder Akteur verfügt demnach über ein eigenes, spezifisches kognitiv affektives System, was auf individueller Ebene zur parallelen Verarbeitung von Informationen führt, wobei dann aber die Informationen aus der Umwelt bevorzugt wahrgenommen und als wichtig eingestuft werden, die mit den bereits bestehenden Repräsentationen kompatibel sind. Die Netzwerke können grafisch in sogenannten cognitive-affective maps dargestellt werden (Abb. 7):

## Kita D - HEIKE

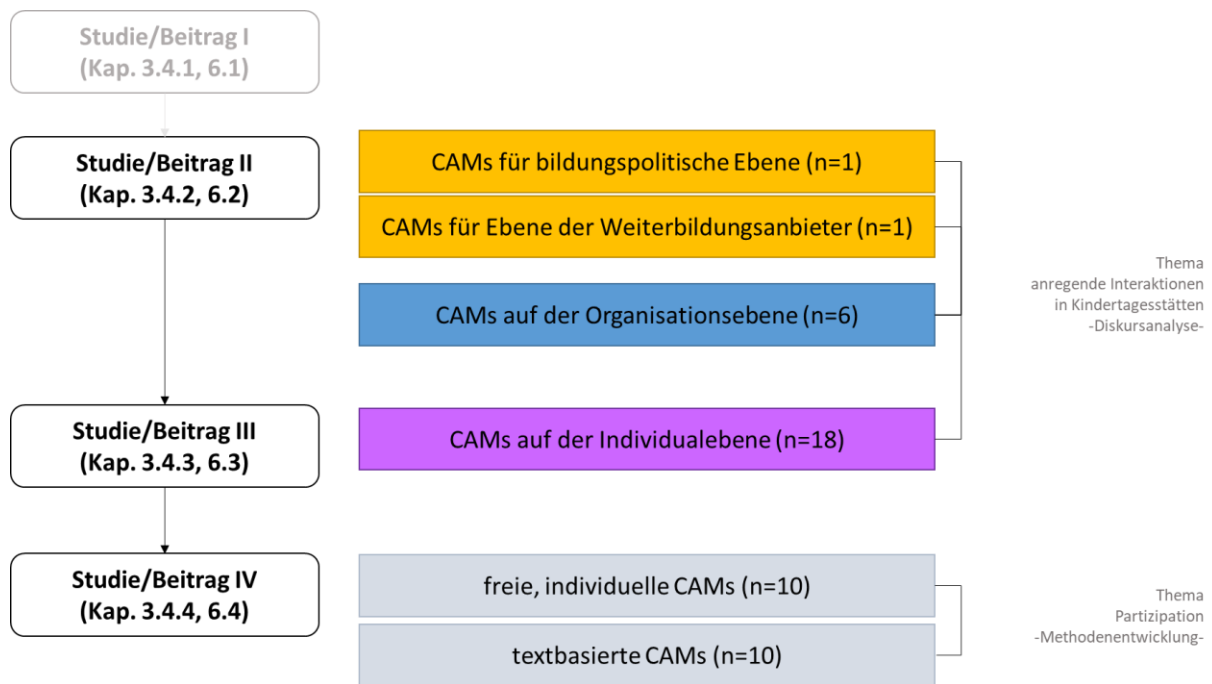
Stellvertretende Kitaleiterin und Erzieherin (54 Jahre)



Abbildung 7: Beispiel CAM aus dem Projekt, Einstellung zu anregender Interaktion – HEIKE

Im Anschluss an Kap. 2.4.1 werden durch die Anfertigung von CAMs auf unterschiedlichen Akteursebenen deren spezifische Wissensbestände rekonstruiert. Die CAMs sind für die Innovationsanalyse insofern von besonderer Bedeutung, da die Kompatibilität der verschiedenen Repräsentationen und daran anknüpfende Affekte verbildlicht und miteinander abgeglichen werden können.

Weiterhin werden zum Zweck der Entwicklung der Methode des cognitive-affective-mappings in Studie IV verschiedene CAMs von Studienteilnehmer:innen anhand eines eigens entwickelten Manuals entwickelt<sup>21</sup>: zunächst mappen die Teilnehmer:innen ihre Assoziationen zum Thema Partizipation frei, später mappen sie alle den gleichen Text (Ausschnitt aus dem Berliner Bildungsplan) und somit nicht die eigenen Assoziationen, sondern fremde (die im Text durch Akteur:innen transportiert werden). Für einen Überblick zu den CAMs, die im Laufe des Forschungsprojektes entstanden sind, siehe Abb. 8.



**Abbildung 8:** Überblick zu den unterschiedlichen CAMs, die im Forschungsprojekt entstanden sind.

<sup>21</sup> Das Manual findet sich in englischer Sprache in Kap. 6.4 als Anhang.



### 3.3 Triangulation – WDA trifft CAMs

Allgemeinhin ist unter dem Begriff der *Triangulation* eine Strategie zu verstehen, mit der unabhängig davon, ob der Forschungsansatz quantitativ und/oder qualitativ ausgerichtet ist, das eigene Forschungsvorhaben neben der Absicherung der Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität optimiert werden kann (Schründer-Lenzen, 2013). Um sich bestmöglich mit einem Gegenstand oder Phänomen wissenschaftlich zu beschäftigen, ist es möglich, z. B. verschiedene Methoden, Forschende und Untersuchungsgruppen, Settings und unterschiedliche Theorieperspektiven zu kombinieren (Flick, 2016). In der qualitativen Forschung geht es nach Flick (2016) grundsätzlich darum, die Triangulation nicht als „Strategie der Validierung der Ergebnisse und Vorgehensweisen“ (S. 520) zu begreifen, sondern als Alternativstrategie, die es ermöglicht, das eigene methodische Vorgehen in „Breite, Tiefe und Konsequenz“ (S. 520) zu optimieren. Die Idee der Triangulation wird in der Literatur zurückgeführt auf die Ausarbeitungen zum Konzept von Denzin in den späten 1970er Jahren (Flick, 2011), wobei auch schon davor unterschiedliche Ansatzpunkte in verschiedenen qualitativen Forschungsarbeiten (wie z. B. bei Glaser und Strauss, Begründer der Grounded Theory Methodologie in den 1960er Jahren) diskutiert und umgesetzt wurden.

Nach Denzin (1978) gibt es verschiedene Arten der Triangulation:

There are four basic types of triangulation. (1) Data triangulation has three subtypes: (a) time, (b) space, and (c) person. Person analysis, in turn, has three levels: (a) aggregate, (b) interactive, and (c) collectivity. (2) Investigator triangulation consists of using multiple rather than single observers of the same object. (3) Theory triangulation consists of using multiple rather than single perspectives in relation to the same set of objects. (4) Methodological triangulation can entail within-method triangulation and between-method triangulation. (S. 295)

Daran orientiert werden in der hier vorgestellten Arbeit sowohl Daten als auch Theorien und Methoden trianguliert. Die Datentriangulation liegt insofern vor, als dass der Gegenstand der anregenden Interaktion bzw. die Transformation anregender Interaktionen in Bezug auf verschiedener Akteursebenen (bildungspolitisch – auf der Organisationsebene – individuell) untersucht wird. Bei der Analyse und der Interpretation der Daten werden sowohl diskurs- als auch kohärenztheoretische Fragestellungen bearbeitet und kombiniert (Perspektiven- bzw. Theorietriangulation). Die methodologische Triangulation erfolgt durch die Kombination verschiedener Methoden in der Datenerhebung (Diskursanalyse programmatischer Texte, Gruppendiskussionen, leitfadengestützte Interviews, cognitive-affective mapping als partizipativer Forschungsprozess bzw. als Analysemethode für Texte).

Eine erwähnenswerte multiperspektivische Untersuchung mit Bezug zum Thema dieser Arbeit liegt von Buschle (2014) vor, in der das professionelle pädagogische Selbstbild von Weiterbildner:innen

für frühpädagogische Fachkräfte in den Blick genommen wird. Verglichen werden dabei die Perspektiven unterschiedlicher Akteur:innengruppen (Weiterbildner:innen, Trägervertreter:innen und frühpädagogische Fachpersonen), wobei die Daten auf unterschiedliche Weise gewonnen werden (Gruppendiskussionen, Expert:inneninterviews, Online-Befragung, problemzentrierte Interviews). Die Triangulation von Perspektiven, Daten und qualitativen Methoden wird als wertvoll erachtet, da z.B. so überhaupt eine Interaktion und gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Akteur:innengruppen festgestellt und analysiert werden konnte.

### 3.4 Überblick zu und Kurzportraits der Studien

Die originäre Idee des Dissertationsprojekts, eingebettet in das Praxisforschungsprogramm EQUIP bestand darin, die Übernahme geplanter Innovationen zur Veränderung kognitiv anregender Interaktionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten auf organisationaler Ebene besser zu verstehen. Dazu sollten kognitionswissenschaftliche mit wissenssoziologischen Verfahren kombiniert werden. Den inhaltlichen, als bildungspolitisch relevant normierten Ausgangspunkt für dieses Projekt bildete die wahrgenommene Tatsache, dass die Qualität der pädagogischen Interaktionen in Kindertagesstätten im deutschen Raum eher mäßig ist, obwohl den pädagogischen Fachkräften zahlreiche Weiterbildungsmöglichkeiten zu genau diesem Schwerpunkt angeboten werden, welche auch gern besucht werden. Auf individueller Ebene wurden in Fallbeispielen die subjektiven Überzeugungsnetzwerke von Fachpersonen ergänzend erfasst. Durch die Darstellung in CAMs auf der System-, der Organisations- und Individualebene sollten Dissonanzen zwischen den kognitiv affektiven Netzwerken aufgedeckt werden, die die Umsetzung sozialer Innovationen (top-down) auf verschiedenen Ebenen erschweren. Durch das Berücksichtigen von affektiven Wertigkeiten in der Analyse von Einstellungen und das Darstellen der Ergebnisse in CAMs sollte zudem durch die Arbeit dazu beigetragen werden, die in vorangegangenen nationalen und internationalen Studien zur Einstellung von pädagogischen Fachpersonen stark vernachlässigten emotionalen Aspekte zu fokussieren und eine Forschungslücke aufzufüllen (Fives & Buehl, 2012). Ein Überblick zu den entstandenen Studien/Beiträge<sup>22</sup> findet sich in der folgenden Abb. 9:

---

<sup>22</sup> Ich verwende die Begriffe Studien und Beiträge weitestgehend synonym; für Studie/Beitrag I ist aber zu erwähnen, dass es sich hier um einen rein theoretisch-methodischen Beitrag in einem Fachjournal handelt, aber keine empirischen Daten ausgewertet werden. Das ist für die Studien II-IV anders, hier wird empirisches Material ausgewertet und diskutiert.

### Studie/Beitrag I (Kap. 3.4.1, 6.1)

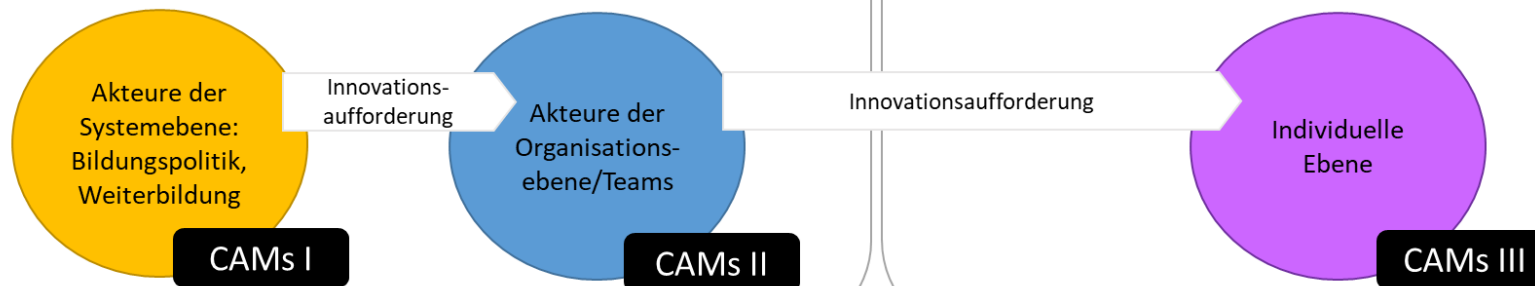
Bormann, I., Schröder, T. & Luthardt, J. (2018). Zur diskursiven Herstellung von Innovation. Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung. Zeitschrift für Diskursforschung, 5(1), 160–182.

### Studie/Beitrag II (Kap. 3.4.2, 6.2)

Luthardt, J., Schröder, T., Hildebrandt, F., & Bormann, I. (2020). „And then we’ll just check if it suits us“ – cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education. Frontiers in Education, 5, Art. 33.

### Studie/Beitrag III (Kap. 3.4.3, 6.3)

Luthardt, J., Bormann, I. & Hildebrandt, F. (im Druck). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten – Fortbildungsbedarfe entdecken mit cognitive-affective maps. Frühe Bildung.



*Diskursive Arena Kindertagesstätte*

### Studie/Beitrag IV (Kap. 3.4.4, 6.4)

Luthardt, J., Morgan, J. H., Bormann, I., & Schröder, T. (2020). Quantifying emotionally ground-ed discursive knowledge with cognitive-affective maps [Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht]. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin.

**Abbildung 9:** Überblick zur Anlage der Studien/Beiträge

### **3.4.1 Studie/Beitrag I: Zur Diskursiven Herstellung von Innovation – Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung (Bormann, Schröder & Luthardt)**

Der erste Beitrag bildet das methoden-theoretische Grundgerüst des Dissertationsprojekts und stellt das in Studie II und III angewandte perspektiven- und sequenziell-methodentriangulierende Verfahren einer kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse vor. Mit diesem Verfahren soll die Anschlussfähigkeit geplanter sozialer Innovationen an die Praktiken von Adressaten der Innovation untersucht werden. Im Beitrag (Kap. 6.1) wird die Herstellung von sozialen Innovationen entlang zentraler Begriffe der Diskursanalyse fokussiert, Anforderungen an das Datenmaterial, die methodische Umsetzung, die Reichweite der Aussagen und die Anwendungsmöglichkeiten diskutiert.

Es wird davon ausgegangen, dass Innovationen zunächst nur als Absichten kommuniziert werden können, die nur dann als Veränderungen realisierbar sind, wenn sie bei den Adressaten auf Resonanz treffen. Dieser Prozess ist komplex. Nach Rogers (2003) werden fünf Phasen der Innovation durchlaufen (knowledge >persuasion >decision >implementation >confirmation). Das Durchlaufen dieser Phasen geht mit einer doppelten Kontextualisierung - De-Kontextualisierung (Wahrnehmung und Bewertung) und Re-Kontextualisierung (kontextspezifische Anpassung) - einher (Bormann, 2011b). Diese Prozesse erfolgen aus kognitionspsychologischer Sicht nie wertfrei, sondern sind verzerrt vor dem Hintergrund bestehender Motive oder Affekte (Kunda, 1990; Thagard, 2006). Für die Analyse von Innovationen bedeutet es, dass sowohl Zirkularität und kollektive Sinnstiftungsprozesse im Medium des Diskurses zu untersuchen sind (Bormann, 2012; Rürup & Bormann, 2013) als auch implizite affektive Repräsentationen (Schröder et al., 2011; Wolf et al., 2015). Innovationen können dann als sozial beschrieben werden, wenn die Innovationsaufforderung eines Senders mit sozialem Sinn auf der Seite der Adressaten verstanden und handlungspraktisch wirksam wird. Für die Analyse bedeutet dies, dass nicht nur der semantische Gehalt betrachtet werden darf, sondern auch die zugrundeliegenden strukturierenden Effekte der Sinnstiftung (Ausdrucksformen, Bedingungen, Konsequenzen). Eine sozial folgenreiche, über Raum und Zeit kommunizierte Innovation wird in Diskursen transportiert (Keller, 2005; Hutter et al., 2016). Die heuristischen Konzepte für die Analyse der Produktion von Sinn im Zusammenhang mit Innovationen sind Semantik (Bedeutungsgehalt; was wird als ‚innovativ aufgeladen‘?), Pragmatik (mit welchen Praktiken/Mitteln versuchen Akteure die Deutungen von sozialen Innovationen zu bewerben, durchzusetzen, zu legitimieren?) und Grammatik (Koordination der Semantik; welche strukturbildenden Ordnungen, Regime, Regeln gibt es bei der Hervorbringung von Innovationen durch verschiedene Akteure?) – Konzepte, die einer wissenssoziologischen Perspektive auf Diskurse entsprechen.

Für die Analyse von sozialen Innovationen (Konstruktion von Sinn mit affektiver Bedeutungsdimension) wird die Kombination von Diskursanalyse und kognitionswissenschaftlicher Kohärenztheorie vorgeschlagen und anhand der zentralen Begriffe Wissen, Praktik und Subjektivierung erläutert (Tab. 3)

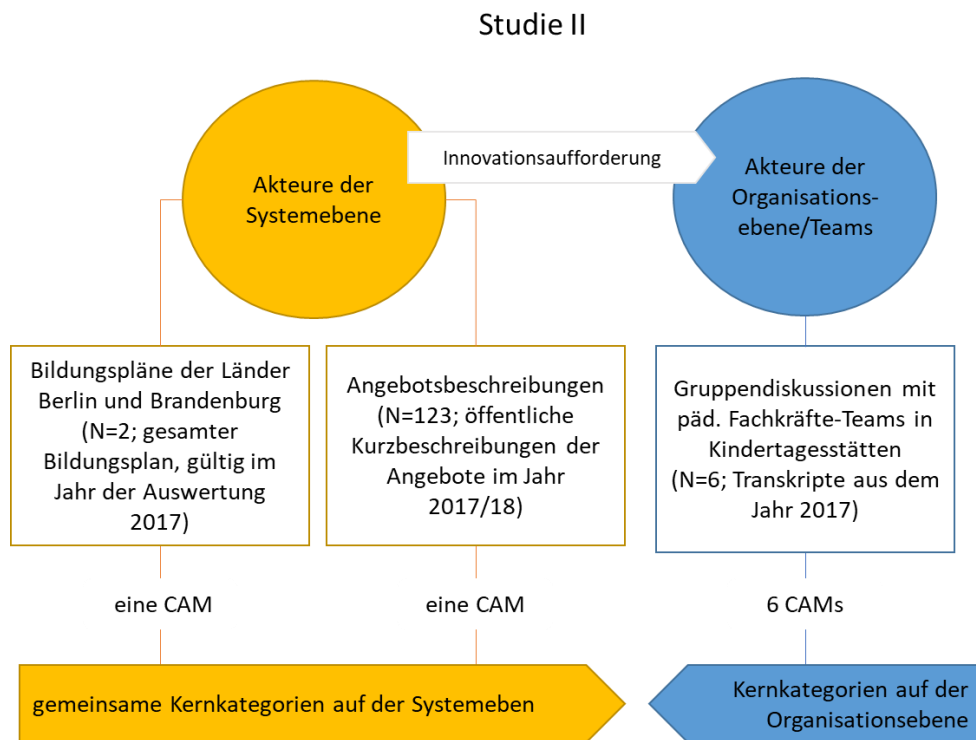
**Tabelle 3:** Kurzskeizze zentrale Begriffe für die Perspektiventriangulation von Diskurs- und Kohärenztheorie

	Diskurstheorie	Kohärenztheorie
<b>Wissen</b>	<p>Wissen ist zentraler Gegenstand, der erschlossen werden soll</p> <p>jedes Handeln von Akteuren ist sinnhaft-deutendes Handeln und damit soziales, kollektives Wissen</p>	<p>Wissen wird in Form von Netzwerken repräsentiert: Knoten für zentrale Begriffe, Kanten (Verbindungen) für semantische Beziehungen</p> <p>in Netzwerken lassen sich auch affektive Wissensbestände integrieren; zunächst möglich auf individueller Ebene, aber auch idealtypisch interindividuell möglich</p>
<b>Praktiken</b>	<p>Formen der Aussageproduktion: Art und Weise des Transports von Wissen und Geltungsbereich (Vorträge, bildungspolitische Vorgaben, Diskussionen...)</p>	<p>Praktiken ergeben sich dynamisch als Folge der Kohärenzmaximierung basierend auf gegebener Wissensstruktur</p> <p>Handlung in bestimmten Situationen ergibt sich aus Aktivierung/Hemmung repräsentierter Begriffe im Netzwerk</p>
<b>Subjektivierung</b>	<p>durch diskursive Praktik erfolgende soziale Platzierung von Subjekten, von der aus, diskursive Aussagen möglich bzw. unmöglich sind</p> <p>Subjekt ist „soziales Atom“ also nicht frei, sondern nur in sozialen Bezügen zu erkennen</p>	<p>Menschen repräsentieren auch ihre soziale Position mental</p> <p>bei Innovationen: wechselseitige Beeinflussung zwischen Überzeugungssystemen und sozialen Interaktionen, die sich in Diskursen niederschlagen</p> <p>Übernahme von Überzeugungen aus Diskurs, die soziale Beziehung fördern, aber auch Anpassung der Beziehungen an Überzeugungen</p>

Im Anschluss wird eine Methodentriangulation aus kodierendem Analyseverfahren der Diskursforschung mit der kognitionswissenschaftlich verorteten Methode des cognitive-affective mappings vorgeschlagen, um top-down initiierte Innovation als diskursiven Vorgang kollektiver Sinnstiftung unter der Beteiligung verschiedener Akteur:innen untersuchen zu können. Zusätzlich wird auch eine Triangulation von Ergebnissen, die auf unterschiedlichen methodischen Wegen erzeugt werden sollen, proponiert. Als Beispiel für die Durchführung des innovativen Verfahrens dient die geplante Veränderung von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu ihren Interaktionsprozessen mit Kindern in Kindertagesstätten.

### 3.4.2 Studie/Beitrag II: “And then we’ll just check if it suits us” – cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education (Luthardt, Schröder, Hildebrandt & Bormann)

Das in Beitrag I vorgestellte Verfahren der kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse wird in Studie/Beitrag II am Gegenstand der geplanten, top-down-initiierten Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten zu anregenden Interaktionsprozessen erstmalig angewendet und in Bezug auf die Erkenntnisse für das frühpädagogische Feld diskutiert. Verfolgt wird der Weg der sozialen Innovation im Diskurs<sup>23</sup> zu Interaktionspraktiken in Kindertagesstätten auf bildungspolitischer und weiterbildnerischer sowie organisationaler Akteursebene (siehe Abb.10).



**Abbildung 10:** Überblick zur Anlage der Studie II

<sup>23</sup> In Analogie zu den Überlegungen von Truschkat und Bormann (2020) kann der hier visierte Diskurs, in dem sich die Innovation abspielt, als Interdiskurs (z. B. Link, 2008) gefasst werden. Interdiskurse finden auf verschiedenen Ebenen u. a. im Alltag, in den Medien oder in der Politik statt und wirken – gegenüber einem Spezialdiskurs – in einer größeren gesellschaftlichen Breite (Truschkat & Bormann, 2020). Da im Dissertationsprojekt verschieden verortete Akteur:innen an der Innovation beteiligt sind, erscheint diese Rahmung hier ebenfalls sinnvoll, weil eben nicht nur auf einen bildungspolitischen oder organisationalen Spezialdiskurs geschaut wird.

Leitende Fragestellungen waren dabei:

- a) welche präskriptiv-normativen Vorgaben sich in den beiden Bildungsplänen der Länder Berlin und Brandenburg und innerhalb der Programme regionaler Weiterbildungsanbieter auf kognitiver und emotionaler Ebene in Bezug auf die Interaktionsprozesse der pädagogischen Fachkräfte rekonstruieren lassen und
- b) inwiefern sich diese von den Einstellungen verschiedener Fachkräfte-Teams aus Berliner und Brandenburger Kindertagesstätten gleichen oder unterscheiden.

Das Materialkorpus für Studie II umfasst verschiedene Textsorten:

**Ebene der Lokalpolitik:** Die Auswahl des Datenmaterials für die Analyse folgte entlang der lokalen Begrenzung des Gesamtprojektes EQUIP auf die Bundesländer Berlin und Brandenburg. Für die Ebene der Lokalpolitik wurden die Bildungspläne der Länder Berlin (Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege) und Brandenburg (Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg) zunächst in Gänze ausgewählt. Die Bildungspläne sind die für die pädagogischen Fachkräfte verbindlichen Dokumente, die die pädagogische Arbeit näher beschreiben und einen Orientierungsrahmen für die Fachkräfte bieten. Für die Feinanalyse wurden nach eingängiger Lektüre der Pläne solche Textabschnitte kriteriengeleitet ausgewählt, die Beschreibungen zur Interaktion mit Kindern und im weitesten Sinne Beschreibungen dazu enthielten, wie Kinder im pädagogischen Alltag in ihrer Entwicklung durch die pädagogischen Fachkräfte zu unterstützen sind. Für den Berliner Bildungsplan wurden z. B. ganze Kapitel in den Materialkorpus aufgenommen (Kapitel 1-Zum Bildungsverständnis, Kapitel 2- Ziele pädagogischen Handeln, Kapitel 3-Zur Gestaltung von Bildungsprozessen), aber auch Textpassagen aus den Unterkapiteln zu den Bildungsbereichen, (z. B. Mathematik, Kommunikation, Soziales und kulturelles Lernen) ausgewählt. Der Brandenburger Bildungsplan ist anders aufgebaut. In das Korpus wurde in Gänze die Einleitung aufgenommen. Darüber hinaus konnten aus den zentralen Kapiteln, die jeweils einen Bildungsbereich behandeln, beschreibende Absätze zur Gestaltung des pädagogischen Alltags entnommen werden, die unter den Überschriften „Selbstverständnis der Erzieherin/des Erziehers“, „Konzeption“ und „Zusammenfassung“ zu finden waren.

**Ebene der Weiterbildungsanbieter:** Für die Ebene der Weiterbildungsanbieter wurden Kurzbeschreibungen wie folgt für das Materialkorpus ausgewählt: In Anlehnung an die WiFF Studie von Baumeister & Grieser (2011) mit dem Titel „Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote“ wurden insgesamt 12 Weiterbildungsanbieter für



die Länder Berlin und Brandenburg ausgewählt, die zum Zeitpunkt der Materialsammlung (2017/18) aktuelle Programmbeschreibungen online und/oder zum Download frei zur Verfügung stellten. Die Programme wurden danach für die Feinanalyse aufbereitet und reduziert. Zunächst wurden nur Angebotsbeschreibungen von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte ausgewählt und solche für Leitungskräfte aussortiert. Mittels lexikalischer Suchen zu den Begriffen (Wortstammsuche) :Interaktion:, :Gestaltung:, :anregen:, :lernen:, :unterstützen: konnte der Analysekorpus auf 123 Programmbeschreibungen (Kurzbeschreibungen aus etwa jeweils 150-250 Wörtern) reduziert werden.

**Ebene der Organisation:** Für die Gruppendiskussionen wurden insgesamt sechs Kindertagesstätten (in Berlin und Brandenburg; in unterschiedlicher Trägerschaft; städtisch, ländlich; große und kleine Teams - Auswahlkriterien „Struktureller Rahmen“) ausgewählt. Erfasst durch eine interne Datenbank konnten solche Kindertagesstätten ausgewählt werden, die an mindestens einer Teamweiterbildung zum Thema Interaktionsgestaltung im Vorfeld der Datenerhebung teilgenommen hatten (Auswahlkriterium „Weiterbildung“). Zudem lagen persönliche Einschätzungen von Sprachberater:innen<sup>24</sup> zur Qualität der Einrichtung durch sensibles Wissen in Bezug auf Sprachberatungsprozesse vor (siehe 9.2), sodass Einrichtungen mit einer eher hohen und auch solche mit einer weniger hohen Qualität zur Kontrastierung der Fälle ausgewählt werden konnten (Auswahlkriterium „Qualität“). In diesen Einrichtungen wurden auf freiwilliger Basis Gruppendiskussionen von der Verfasserin, wenn möglich mit allen pädagogischen Fachkräften der jeweiligen Einrichtung, durchgeführt und aufgenommen (siehe Anhang, 9.2). Der Leitfaden enthielt einen Gesprächsimpuls und verschiedene offene Fragen, um nach Beispielen, weiteren Beschreibungen zu fragen (Anhang, Kap. 9.2). Die Gruppendiskussionen hatten eine unterschiedliche Dauer (von 45 min bis 1,5 h). Die Transkripte zu den Gesprächen wurden in das Analysekorpus in Gänze aufgenommen, um organisationale (kollektive) Einstellungen oder plakativ formuliert den Team-Spirit in Bezug auf die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktionen rekonstruieren zu können.

**Exkurs zur Methode Gruppendiskussion:** Der Begriff der Gruppendiskussion gilt als Sammelbecken für eine Vielzahl an Methoden, bei denen nicht nur eine Person zu einer Zeit befragt wird, sondern mehrere (Lüthje, 2014). Dabei sind sie nicht als kollektive Befragungen zu verstehen, sondern als „geplante Diskussionen, um Einstellungen zu einem bestimmten, durch das Forschungsinteresse

---

<sup>24</sup> Sprachberatung in Kindertagesstätten ist im Allgemeinen ein Coachingangebot an elementarpädagogische Fachkräfte durch qualifizierte Fachpersonen, um das sprachliche und nichtsprachliche Interaktionsverhalten der pädagogischen Fachkräfte z. B. durch die fachkundige Verwendung videogestützter Analysetools zu verbessern (z. B. <https://www.biss-sprachbildung.de/verbuende/sprachberatung-videogestuetzte-interaktionsanalyse/> oder <https://www.potsdam-mittelmark.de/de/bildung-soziales/kinder-jugend-familie/kindertagesbetreuung/sprachberatung/>).

definierten Bereich in einer offenen, freundlichen Atmosphäre zu erheben“ (Vogl, 2014, S. 581). Gruppendiskussionen bilden einen diskursiven Austausch ab (ebd.). In sozialwissenschaftlichem Sinn sind die im Dissertationsprojekt durchgeführten Gruppendiskussionen ermittelnd, wobei „[die] Angaben, die die Gruppenteilnehmer im Verlaufe einer Sitzung machen, bzw. die Gruppenprozesse, die zur Äußerung einer bestimmten Meinung oder Einstellung führen, im Mittelpunkt des Interesses des Forschers [stehen]“ (Lamnek, 2010, S. 376). Für den Ablauf einer Gruppendiskussion schlägt Lamnek (2010) für die Diskussionsleitenden vor, einen Grundreiz zu Beginn des Gesprächs zu setzen, der ein Statement oder eine vage gehaltene Frage zum Thema beinhalten sollte (dazu auch Flick, 2016). Im Fokus liegt nicht der Dialog zwischen Forscher:in und Gruppe, sondern das Gespräch innerhalb der Gruppe. Zusätzlich empfiehlt es sich, einen modifizierbaren Leitfaden mit offenen (Nach-)Fragen bereitzuhalten, um das Gespräch nochmals stimulieren zu können, ohne dabei die Eigendynamik der Gruppe zu stören (Flick, 2016; Lamnek, 2010; eingesetzter Leitfaden und Gesprächsimpuls siehe Abschnitt 9.1).

Es sei hier angemerkt, dass das in Gruppendiskussionen gewonnene verbale Datenmaterial bisher kaum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Diskurs- oder Subjektivierungsforschung ist (Fegter et al., 2020). Die Autorengruppe Fegter et al. (2020) schlägt für die Bearbeitung solchen Datenmaterials vier verschiedene idealtypische Zugänge vor. So ist es z. B. möglich, das Material aus subjektivierungstheoretischer Perspektive, angelehnt an Butler poststrukturalistisch-praxeologisch zu betrachten, deren „zentrale Annahme [darin] besteht, dass der Mensch nicht immer bereits ein Subjekt ist, sondern fortwährend als solches hervorgebracht werden muss. Diskurse bedingen dabei als Kontexte des Denk- und Sagbaren das Werden von Subjekten“ (Fegter et al., 2020, S. 85). Dabei sind die Äußerungen der einzelnen Teilnehmer:innen eine situierte diskursive Praxis, was bedeutet, dass die Äußerungen der Einzelnen nur im Zusammenhang mit den Äußerungen der anderen analysiert werden können (ebd.). Für den Forschungsprozess selbst ergibt sich daraus dann eine „doppelte Fokussierung“ (ebd., S. 86), zunächst auf die einzelne Aussage und danach auf die Anschlussäußerungen, denn an ihnen könne sichtbar werden, „wie die Bedeutungen des Subjektseins strukturiert und transformiert werden, in dem sie bestätigend wiederholt und weitergeführt werden, sich zu geltenden Ordnungen verdichten oder auch verschoben oder eingeschränkt werden“ (ebd.; S. 86). Eine weitere Perspektive auf das Material wird an Butlers Subjektivierungstheorie angelehnt vorgestellt, wobei die erhobenen Daten als „performative Akte“ (ebd., S. 88) zu verstehen sind. Sowohl die Äußerungen der einzelnen Teilnehmer:innen als auch die Fragen und Äußerungen der Interviewenden enthalten „Anrufungen“ an das Subjekt, dass sich im „Spannungsfeld von Unterwerfung und Handlungsmacht“ (ebd., S. 88) bewegt. Das Datenmaterial kann, so Fegter et al., entlang der Theoriefiguren als soziale Positionierung (und Umgang damit) im Kontext von Geschlechterordnung in Bezug auf einen spezifischen Zeitpunkt

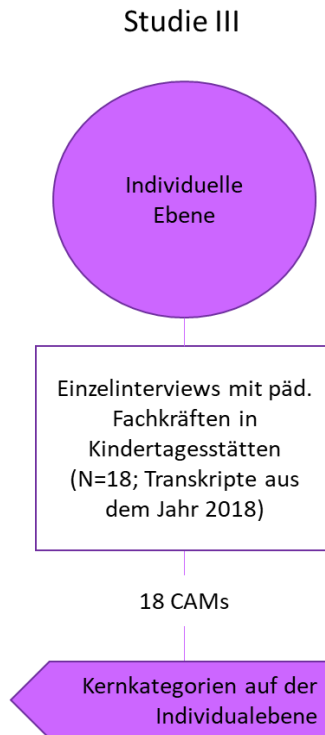
analysiert werden. Eine dritte Perspektive fokussiert auf das Zusammenwirken von diskursiven und interaktiven Prozessen innerhalb der Gruppendiskussion und interessiert sich genuin für die Frage, „wie sich die Interaktionssituation darstellt, in der das Material in wechselseitiger Bezugnahme der Sprecher:innen aufeinander hervorgebracht wird“ (ebd., S. 90). Bedeutsam sei innerhalb dieser Perspektive, dass die Sprecher:innen Äußerungen interaktiv hervorbringen und sich dabei auf Diskurse im Sinne von Aussageordnungen bezögen und die zugewiesenen Positionen, die die Sprecher:innen einnehmen, als performativ zu begreifen seien (ebd.). Die Analyse des Materials unter diesem Blickwinkel ist in der Lage aufzudecken, dass Redebeiträge einzelner Personen umgeben sind von „kommunikativen Sequenzen“ (ebd., S. 93), die bereits Geäußertes und damit einhergehende Positionierungsbestrebungen kommentieren und so z. B. mit zusätzlichen Bedeutungen beladen oder sogar entkräften können. Die vierte und letzte Perspektive auf verbale Daten aus Gruppendiskussionen betrachtet „Äußerungen als Monumente diskursiver Praxis“ (ebd., S. 93), um angelehnt an Foucault die Äußerungen in den Diskussionen als „Wissensordnungen in ihren historischen Kontexten“ (ebd., S. 93) zu untersuchen und die spezifischen Bedingungen der Aussageproduktion (wie z. B. Aspekte der Mehrsprecher:innenhaftigkeit, Konstruktion als Gruppe und spezifische Aspekte der methodischen Erzeugung [ebd.]) in den Blick nehmen zu können. Dabei ist die Analyse u. a. an Fragen ausgerichtet, wie sich Sprecher:innenwechsel konkret und situativ ereignen und wie sie so zur De- oder Legitimierung der Aussage führen, inwiefern die Äußerungen Bestandteil einer Wir- oder Nicht-Wir-Konstruktion der Gruppe sind oder „wie die Diskussionen methodisch angereizt wurden und welche Gegenstandskonstruktionen und Sprecher:innenpositionen auf diese Weise bereits angelegt waren“ (ebd., S. 94). Für meine eigene Analyse ist vor allem der dritte Zugang im Zusammenhang mit der Erstellung von CAMs bedeutsam, da es beim Mapping vor allem darum geht, die geltenden, geteilten (oder ambivalenten) zirkulierenden Wissens Elemente und zugehörigen geltenden, geteilten (oder ambivalenten) zirkulierenden affektiven Wertigkeiten aus den Gesprächen zu rekonstruieren und für die soziale Gruppe der Fachkräfteteams auf Organisationsebene zu visualisieren.

**Forschungspraktisches Vorgehen:** Zunächst wurden die Texte der bildungspolitischen Systemebene der Feinanalyse unterzogen und eine entsprechende CAM erstellt, danach folgte das gleiche Vorgehen für die für die Feinanalyse ausgewählten Programmangebote der Weiterbildungsanbieter. Erst zeitlich danach wurden dann die Gruppendiskussionen durchgeführt und ebenfalls CAMs entwickelt. Der Beitrag stellt die verschiedenen Akteursperspektiven mit dem Fokus auf deren kognitiv affektiven Rahmen gegenüber und stellt deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Der Beitrag zeigt Hindernisse für das „Durchreichen“ von Innovationen auf und diskutiert abschließend Chancen für deren Abbau.

In Kap. 6.2 wird das Analyseverfahren aus Codierung und CAM-Visualisierung im Allgemeinen für die Arbeit mit unterschiedlichem Textmaterial modellhaft (aus dem eigenen forschungspraktischen Vorgehen abgeleitet) vorgestellt. Dieses Modell/Verfahren ist selbst Teil der Ergebnisse dieser Arbeit und bedient vor allem die methodischen Fragestellungen (siehe Kap. 2.5).

### **3.4.3 Studie/Beitrag III: Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten – Fortbildungsbedarfe entdecken mit cognitive-affective maps (Luthardt, Bormann & Hildebrandt)**

Beitrag/Studie III fokussiert auf die individuellen Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Bezug zu ihrem Interaktionsverhalten und dessen Veränderbarkeit. Insgesamt wurden 18 Leitfadenterviews durchgeführt und ausgewertet (Abb. 11). Die ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen der Studie partizipierten zuvor an den Gruppendiskussionen (Kap. 4.2). Aus den Interviewtranskripten konnten CAMs entwickelt und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das zentrale Anliegen der Teilstudie lag für mich darin, die in Studie II gewonnen Erkenntnisse durch eine subjektbezogene Perspektive zu erweitern und herauszufinden, welche kognitiv affektiven Wissensbestände zu anregenden Interaktionen bei den Pädagoginnen im Einzelfall vorliegen und inwiefern sich die individuellen Einstellungsnetzwerke der Fachpersonen voneinander unterscheiden. Nachdem für jede Person eine CAM erstellt wurde, konnten die einzelnen Wissens Elemente geclustert und so zentrale Kernkategorien herausgearbeitet werden, die zum einen Gelingensfaktoren bzw. Hindernisse für eine veränderte Interaktionspraxis aus der subjektiven Perspektive beschreiben, zum anderen aber generell die konkreten Wissensbestände zu anregendem Interaktionsverhalten bei den befragten Pädagoginnen aufzeigen.



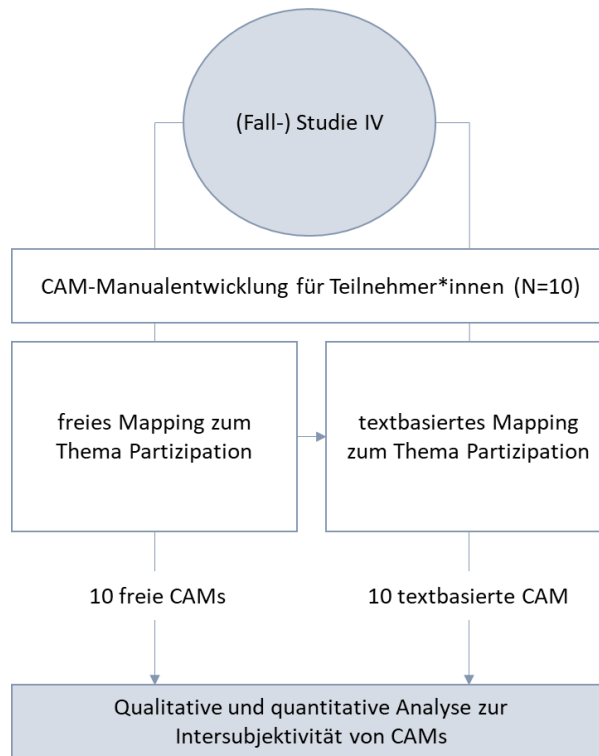
**Abbildung 11:** Überblick zur Anlage der Studie III

**Datenerhebung auf Ebene der individuellen Fachkraft:** Mit insgesamt 18 freiwilligen Personen wurden leitfadengestützte Interviews zum Thema anregende Interaktionen durchgeführt. Der Leitfaden wurde zunächst entlang der Fragen des Leitfadens für die Gruppendiskussionen entworfen, kollektional diskutiert und nach einem Probeinterview mit einer pädagogischen Fachkraft (außerhalb des Samples aus dem persönlichen Umfeld der Forscherin) reflektiert und angepasst (siehe dazu Hinweise zur Interviewführung Friebertshäuser & Langer, 2013; Helfferich, 2011). Bei der Formulierung der (Nach-)Fragen wurde im Besonderen darauf geachtet, erzählgenerierend zu sein („Nennen Sie mir gern Beispiele“, „Können Sie das noch näher beschreiben?“) und gezielt die Verbalisierung von Emotionen („Wie finden Sie das?“, „Wie fühlen Sie sich dabei?“) zu ermöglichen (siehe Leitfaden, Anhang 9.2). Die Einzelinterviews wurden in einem geschützten Raum mit den pädagogischen Fachkräften in den Kindertagesstätten durchgeführt, die ein Jahr zuvor an der Gruppendiskussion zum Thema teilgenommen hatten. Die Gespräche wurden auditiv aufgenommen und danach für die Analyse transkribiert (Transkriptionshinweise siehe Anhang, Kap. 9.3). Die Dauer der Interviews schwankte zwischen weniger als 30 min bis hin zu 70 min.

**Exkurs zur Methode Leitfadeninterviews:** Leitfadeninterviews, mitunter auch als semistrukturierte Interviews bezeichnet, sind eine typische Interviewform innerhalb der qualitativen Forschung, um möglichst natürliche Gesprächssituationen frei von starren methodischen Regeln zu schaffen (Strübing, 2018). Ein Leitfaden ermöglicht Strukturiertheit bei gleichzeitiger Offenheit im Einzelfall und die Vergleichbarkeit der Interviewdaten untereinander, denn die festgehaltenen Fragen geben einen groben thematischen Rahmen vor (und schränken demnach den Antworthorizont ein), werden aber möglichst offen formuliert und in Reihenfolge nicht restriktiv vorgegeben (ebd.; Friebertshäuser & Langer, 2013; Helfferich, 2011). Inwiefern spezifische Nachfragen erforderlich sind und in welchem Moment zu den entworfenen Fragen zurückgekehrt wird, obliegt der interviewenden Person (Mayer, 2013). In ihrer Verantwortung liegt ebenfalls das Schaffen einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre und eine kompetente Gesprächsführung (Strübing, 2018). Diese Methode wurde für die Datenerhebung des Dissertationsprojektes ausgewählt, weil sich die so gewonnenen verbalen Daten eignen, um subjektive Theorien resp. Einstellungen der interviewten Personen zu rekonstruieren (Flick, 2016).

#### **3.4.4 Studie/Beitrag IV: Quantifying emotionally grounded discursive knowledge with cognitive-affective maps (Luthardt, Morgan, Bormann & Schröder)**

Beitrag/Studie IV befasst sich mit einer methodologischen Fragestellung, die sich im Laufe der Anwendung der kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse bzw. während der Erstellung von CAMs auf der Grundlage unterschiedlicher Textsorten aufdrängte: die Frage nach der Qualität der entwickelten CAMs. Zwar wurde die Analyse des Datenmaterials und die Erstellung von CAMs (Beiträge /Studien 3.4.2 & 3.4.3) in kollegialen Interpretationsgruppen im Sinne einer kollegialen Validierung (Investigator Triangulation, siehe Denzin, 1978) regelmäßig mit den Interpretationen der anderen Forschenden verglichen und abgesichert und das methodische Vorgehen bei der Erstellung der CAMs durch ein nachvollziehbares, kodierendes Analyseverfahren (siehe Kap. 6.2, Abschnitt Methodische Vorgehen) verfeinert. Da ich jedoch keine konkrete Empirie, die sich ausschließlich mit Fragen zur Qualitätssicherung oder der Methodenentwicklung von CAMs beschäftigte, in einer umfangreichen Literaturrecherche finden konnte, entstand die Idee zu der hier vorgestellten Fallstudie (Kap. 6.4; Abb. 12).



**Abbildung 12:** Überblick zur Anlage der Studie IV

Aufgrund der begrenzten, v. a. zeitlichen Ressourcen wurden die Teilnehmer:innen der Studie ad-hoc an der FH Potsdam gesammelt (N = 10). Bei den Teilnehmer:innen handelte es sich um Kolleg:innen aus der Arbeitsgruppe EQUIP und einige Studierende aus dem angeschlossenen Masterstudien-gang. Da alle Personen durch die Nähe zu meiner Forschung mit den aktuellen Erkenntnissen aus mei-nen Studien vertraut waren (Teambesprechungen, Seminare) und ich einen Bias bezüglich des Themas annehmen musste, wurden die Teilnehmer:innen aufgefordert CAMs zu einem ähnlich populären Thema in der Elementarpädagogik, nämlich Partizipation, anzufertigen. Nach einer Einführung in die Methode des Mappings wurden die Teilnehmer:innen in zwei aufeinander aufbauenden Datenerhe-bungsszenarien aufgefordert einmal frei assoziierte und einmal an einen Text gebundene CAMs zum Thema *Partizipation* zu erstellen – mit dem Ziel, durch qualitative und quantitative Methoden in der darauffolgenden CAM-Analyse herauszufinden, inwiefern diese intersubjektiv wären. Das heißt, es in-teressierte, wie stark sich die CAMs gleichen, wenn von verschiedenen Personen zu einem populären Thema frei gemappt wird und wenn sie auf der Grundlage des gleichen Textes angefertigt werden.

Die vierte Studie IV zeigt einen möglichen Weg auf, wie die CAMs mit ihren kognitiv affektiven Elementen und deren Verbindungen miteinander über verschiedene Personen und Szenarien der Ent-

stehung hinweg verglichen werden können und welche Elemente und Assoziationen zum Thema Partizipation als diskursiv bezeichnet werden können. Der Beitrag schließt die Frage, inwiefern CAMs kollektiv geteilte Wissens- und Emotionskomplexe beinhalten können, in die Diskussion ein.

**Forschungspraktisches Vorgehen und Analysestrategien:** Alle CAMs der Teilnehmer:innen der Studie wurden qualitativ aufbereitet, ihre Elemente geclustert und mit einheitlichen Labels als Voraussetzung für einen quantitativ organisierten Vergleich aufbereitet. Die quantitative Analysestrategie folgte dabei zunächst einer rein deskriptiven quantitativen Auswertung und nachfolgend verschiedener Ähnlichkeitsprüfungen, die an folgenden Fragestellungen orientiert waren:

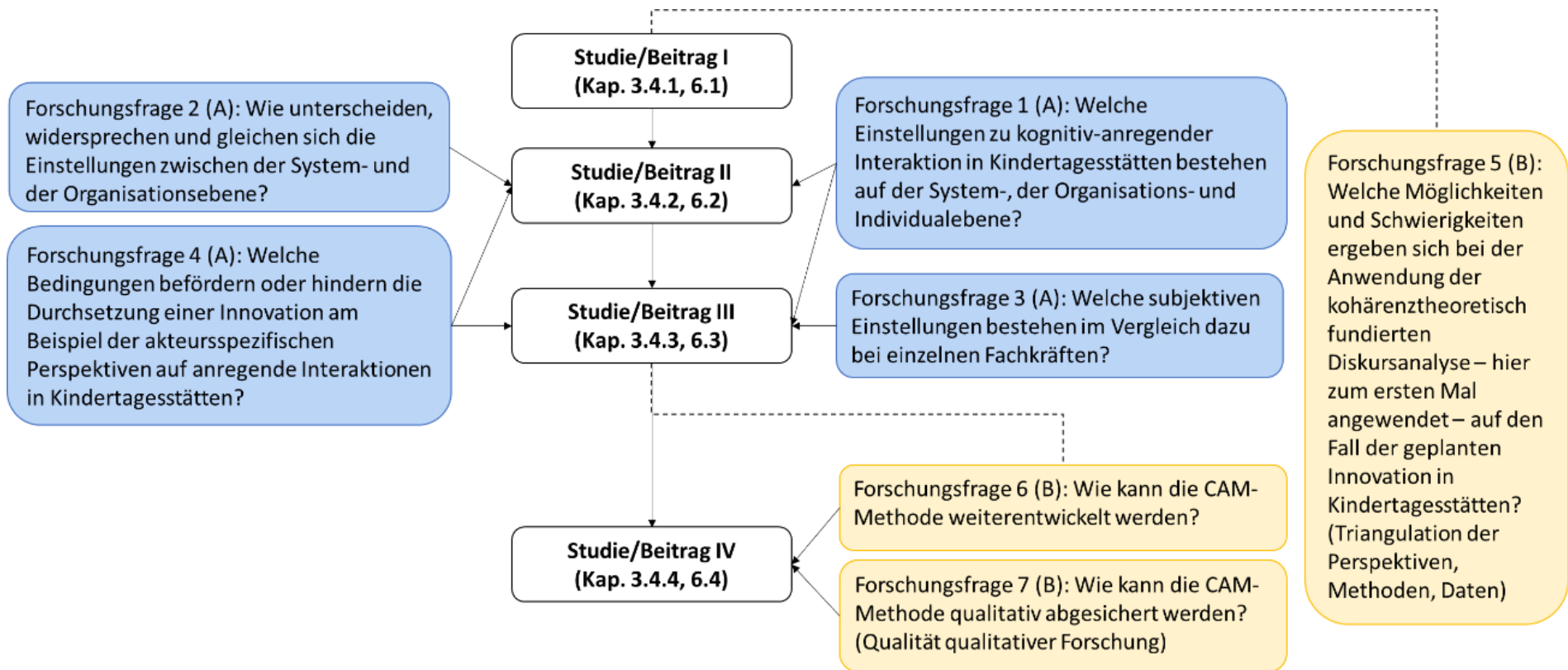
- Wie ähnlich ist eine individuelle CAM eines:r Teilnehmers:in im Vergleich zu den anderen Teilnehmer:innen? (Überprüfung der Ähnlichkeit bzgl. der Verwendung bestimmter Konzepte)
- Wie konsistent wird ein Konzept mit anderen Konzepten über die Teilnehmer:innen hinweg assoziiert? (Überprüfung der Ähnlichkeit bzgl. der Verbindungen unter den verwendeten Konzepten)
- Wie ähnlich sind sich die Teilnehmer:innen in Bezug auf die affektive Bedeutungsdimension von einzelnen Konzepten? (Überprüfung der Ähnlichkeit bzgl. der verwendeten affektiven Bewertungen der Konzepte)
- Sind textbasierte CAMs ähnlicher zueinander als frei gemappte CAMs als es durch Zufall zu erwarten wäre? (Modellierung von Zufallsnetzwerken auf der Basis der empirischen CAMs)



## 4. ZENTRALE BEFUNDE – Zusammenfassung der Befunde mit Bezug auf die Forschungsfragen

In Kapitel 4 werden die zentralen Befunde der entstandenen Studien bzw. Beiträge<sup>25</sup> und Zusammenhänge dargestellt. Die vollständigen Artikel finden sich in Kapitel 6. Zur Orientierung, welche Forschungsfragen mithilfe welcher Studie beantwortet werden können, siehe die folgende Abb. 13 (inhaltliche Fragen mit einem A in blau und methodische Fragen mit B in gelb gekennzeichnet).

Das Ziel der Arbeit war es, empirische Einblicke in die Durchsetzungs- bzw. Anschlussfähigkeit einer bildungspolitisch initiierten, durch Weiterbildungen übersetzten und auf organisationaler sowie individueller Ebene anzuschließenden Innovation in Bezug auf Interaktionsprozesse pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten zu erlangen und dabei kognitiv affektive Einstellungsnetzwerke (CAMs) auf den akteursspezifischen Ebenen zu rekonstruieren. Dazu wurde in Studie/Beitrag I ein Vorschlag für eine geeignete Methode (kohärenztheoretisch fundierte Diskursanalyse) theoretisch hergeleitet und vorgestellt. In Studie II (Kap. 6.2) wurden daraufhin die Perspektiven zu anregenden Interaktionen auf bildungspolitischer, weiterbildnerischer und organisationaler Ebene untersucht und die kohärenztheoretisch fundierte Diskursanalyse erstmals angewendet. Die weitergehende Analyse fokussierte dabei auf die Frage, inwiefern sich die rekonstruierten CAMs zwischen den Akteur:innen gleichen oder unterscheiden, um den teilweise erschwerten Weg einer sozialen Innovation top-down besser nachvollziehen zu können. In Studie III (Kap. 6.3) wurden dann ergänzend die individuellen Perspektiven von pädagogischen Fachkräften visualisiert durch CAMs erfasst. Studie IV befasste sich mit der Entwicklung der CAM-Methode und untersuchte, inwiefern CAMs intersubjektiv sind.



**Abbildung 13:** Zuordnung der Forschungsfragen - Die Zuordnung erfolgt über schwarze Pfeile; die gestrichelten Linien zeigen an, woraus sich die Fragen im Besondern ergeben haben; zeitlicher Ablauf von oben nach unten.

## 4.1 Befunde der Studien II und III - Forschungsfragen 1-4 (A)

Im Folgenden sollen die vier zentralen inhaltlichen Fragestellungen beantwortet werden.

*Forschungsfrage 1 (A)*

Welche Einstellungen zu kognitiv anregender Interaktion in Kindertagesstätten bestehen auf der System-, der Organisations- und Individualebene?

Auf der Basis der Bildungspläne der Länder Berlin und Brandenburg, auf der Basis von Weiterbildungsbeschreibungen (Systemebene; je eine CAM) und auf der Basis der Transkripte der Gruppendiskussionen der Fachkräfte-Teams (organisationale Ebene; sechs CAMs) lassen sich insgesamt acht verschiedene CAMs mit unterschiedlicher Anzahl und gleichen bzw. differierenden Elementen und emotionalen Wertigkeiten visualisieren und miteinander vergleichen. Für die Individualebene wurden insgesamt 18 unterschiedliche CAMs entwickelt. Die Elemente in den CAMs lassen sich für die Ebenen zu aktueur-spezifischen Kernkategorien verdichten.

### **Systemebene: Bildungspläne und Weiterbildungsangebote**

Die drei Kernkategorien "angenommene Praxisrealität", "Anforderungen an die Lehrkräfte" und "Prinzipien kindlichen Lernens und kindlicher Entwicklung" bestimmen die Perspektiven auf anregende Interaktionen auf der Systemebene. Die Konzepte, die der Kernkategorie "angenommene Praxisrealität" zugeordnet sind, unterscheiden sich jedoch stark in ihrer emotionalen Wertigkeit zwischen bildungspolitischen und weiterbildnerischen Akteuren:

Auf der Ebene der Bildungspläne wird die Praxisrealität der Fachkräfte emotional positiv gerahmt. Durch das Festhalten an pädagogischen Idealen können die Fachkräfte in den Organisationen allen Widrigkeiten trotzen und ihren Bildungsauftrag für jedes Kind umsetzen. Der Schlüssel dazu liegt in den Händen einer individuellen Fachkraft, die ihre Kompetenzen mithilfe von Fortbildungen bewahrt und ausbaut. Anregende Interaktionen werden skizziert als einfache, leicht umzusetzende Formate der Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Der pädagogische Alltag ist als Ressource emotional positiv aufgewertet, wobei die Fachkraft selbst per se als handlungsfähige, unterstützende Erwachsene gezeichnet wird und ihr eine intrinsische Motivation zugesprochen wird, ihre Handlungen bestmöglich ausführen zu wollen und sich zu weiterzubilden. Darüber hinaus werden kindliches Lernen und kindliche Entwicklung durch ausschließlich positiv konnotierte Begriffe wie 'Dialog', 'Ko-Konstruktion', 'Selbstbildung' oder 'Spiel' gerahmt. In den Bildungsplänen wird gleichwohl die z. T. stark belastende Tätigkeit der Fachkräfte als Konzept emotional negativ gerahmt, was aber als Anerkennung der Mühen der Fachkräfte zu verstehen ist. Weitere negativ konnotierte Konzepte beziehen sich auf Faktoren, die entweder die Entwicklung und das Lernen des Kindes beeinträchtigen oder die Erzieherinnen und Er-

zieher in ihren Möglichkeiten einschränken, auf den sozioökonomischen oder bildungsbezogenen familiären Hintergrund oder die Heterogenität der Kinder einzugehen. Als universelle, idealisierte Lösung werden pädagogische Handlungsmaximen wie Prinzipien der demokratischen Partizipation in der Praxis oder ein ganzheitlicher, individueller Bildungsansatz angewendet.

In den Weiterbildungsprogrammen wird die Praxisrealität emotional negativ bewertet. Angesichts der vielen Hindernisse in der Praxis benötigen die Fachkräfte ein nahezu unmöglich großes Repertoire an pädagogischen Handlungstechniken, um ihren Bildungsauftrag für jedes Kind umsetzen zu können. Da die Gegebenheiten in den Organisationen nicht verändert werden können, sind die Fachkräfte selbst der Schlüssel für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit, zumindest wenn sie bereit sind sich umfänglich und ständig weiterzuentwickeln. Anregende Interaktion kann auf dieser Ebene als emotional ambivalentes Konzept rekonstruieren. Sie ermöglichen einerseits kindliche Lernprozesse, die im Kern das Ergebnis frühpädagogischer Praxis darstellen, andererseits sind sie schwierig zu bewerkstelligen. Die Schwierigkeiten bei der Anwendung von Formaten anregender Interaktion beruhen auf dem angenommenen stressigen und anstrengenden Arbeitsalltag des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten. 'Alltagsroutinen', eine heterogene Kindergemeinschaft und verhaltensauffällige oder in vielfältiger Weise benachteiligte Kinder verhindern die 'Handlungsfähigkeit' der Erzieherinnen. Als Schlüssel zur Lösung werden den Erziehern spezielle Techniken durch die Weiterbildungsanbieter vermittelt, die sich nach dem Erlernen leicht und unkompliziert in die tägliche Praxis umsetzen lassen und somit zur Entwicklung von Prozessqualität beitragen.

### **Organisationsebene: Gruppendiskussionen**

Für die Ebene der Organisation lassen sich aus den sechs Gruppendiskussionen und daraus entwickelten CAMs fünf Kernkategorien festhalten, die anregende Interaktionen näher bestimmen:

- (1) 'Anforderungen an Weiterbildung': fasst Konzepte zusammen, die die allgemeinen Erwartungen der Lehrkräfte an die Fortbildung, auch unabhängig vom Inhalt, beschreiben
- (2) 'Wahrgenommene Praxisrealität': fasst Konzepte zusammen, die die wahrgenommene Praxisrealität ausdrücken, die die tägliche pädagogische Arbeit ausmacht
- (3) 'pädagogische Ansätze': vereinigt Konzepte der pädagogischen Arbeit, auf die sich die Mitglieder der Organisation kollektiv beziehen
- (4) 'Anforderungen an Kinder': fasst Konzepte zusammen, die die Kinder zum Gelingen oder Misslingen von Interaktionen mitbringen und
- (5) die transversale Kategorie 'Implementierung': enthält Konzepte, die Erfahrungen und Prinzipien bei der Umsetzung neuer pädagogischer Inhalte in die etablierte Praxis beschreiben.

Jedes Fachkräfte-Team unterscheidet sich dabei aber individuell von den anderen Einrichtungen (siehe Details dazu in Kap. 6.2, Beschreibungen zu Kita A bis F.

## Individualebene: Leitfadeninterviews

Auf der Ebene der individuellen Fachkraft konnten ebenfalls CAMs erstellt werden, die Beschreibungen zu anregenden Interaktionen enthalten. Die Beschreibungen der eigenen Interaktionspraxis und die darin eingelassenen emotional eingefärbten Wissens Elemente sind als bestehende, praktische Ausgestaltung des auf der Systemebene hergestellten Interpretationsspielraums für anregendes Interagieren mit Kindern zu verstehen. Zu den mehrfach genannten Interaktionsmerkmalen und -formaten gehören mehr als 15 unterschiedliche Elemente:

- *Formate*: Dialoge und Gespräche führen, Fragen stellen, verbal unterstützen/begleiten/versprachlichen
- *Beziehungsebene*: Beziehungen eingehen, Vertrauen aufbauen, sich dem Kind zuwenden, ein positives Gruppenklima herstellen, auf das Wohlbefinden achten, verlässlich sein
- *allgemeine Merkmale*: die Interessen des Kindes wahrnehmen und verfolgen, alltagsintegriert verbal interagieren, sich selbst als Pädagogin zurücknehmen können, intuitiv handeln, als Vorbild fungieren

*Forschungsfrage 2 (A)*

Wie unterscheiden, widersprechen und gleichen sich die Einstellungen zwischen der System- und der Organisationsebene?

## Gemeinsamkeiten

Fachkräfte und Kinder sind aktive Subjekte, die jederzeit miteinander in Interaktion gelangen, wobei diese durch verschiedene persönliche und äußere Faktoren bedingt wird. Fachkräfte haben die Aufgabe, die Kinder aktiv zu unterstützen und passiv zur Entwicklung anzuregen, indem sie das unmittelbare oder weitere soziale Umfeld innerhalb und außerhalb der Einrichtung anregend gestalten oder das Spiel zwischen den Kindern fördern. Alle Begriffe der Kernkategorie 'Prinzipien des kindlichen Lernens und der Entwicklung' sind emotional positiv konnotiert. Die Assoziationsketten der Begriffe 'Spiel', 'Peers', 'Wohlbefinden', 'Beziehung', 'Dialog' oder 'unterstützende Begleitung' sind nahezu identisch und bilden die Voraussetzungen für die Entwicklungsprozesse der Kinder in den als Bildungsorte bezeichneten Organisationen. Emotional positiv wird die (gleichzeitig abverlangte) fachliche und persönliche Entwicklung der Fachkräfte skizziert - Entwicklung ist notwendig und kann scheinbar ohne Anstrengung umgesetzt werden.

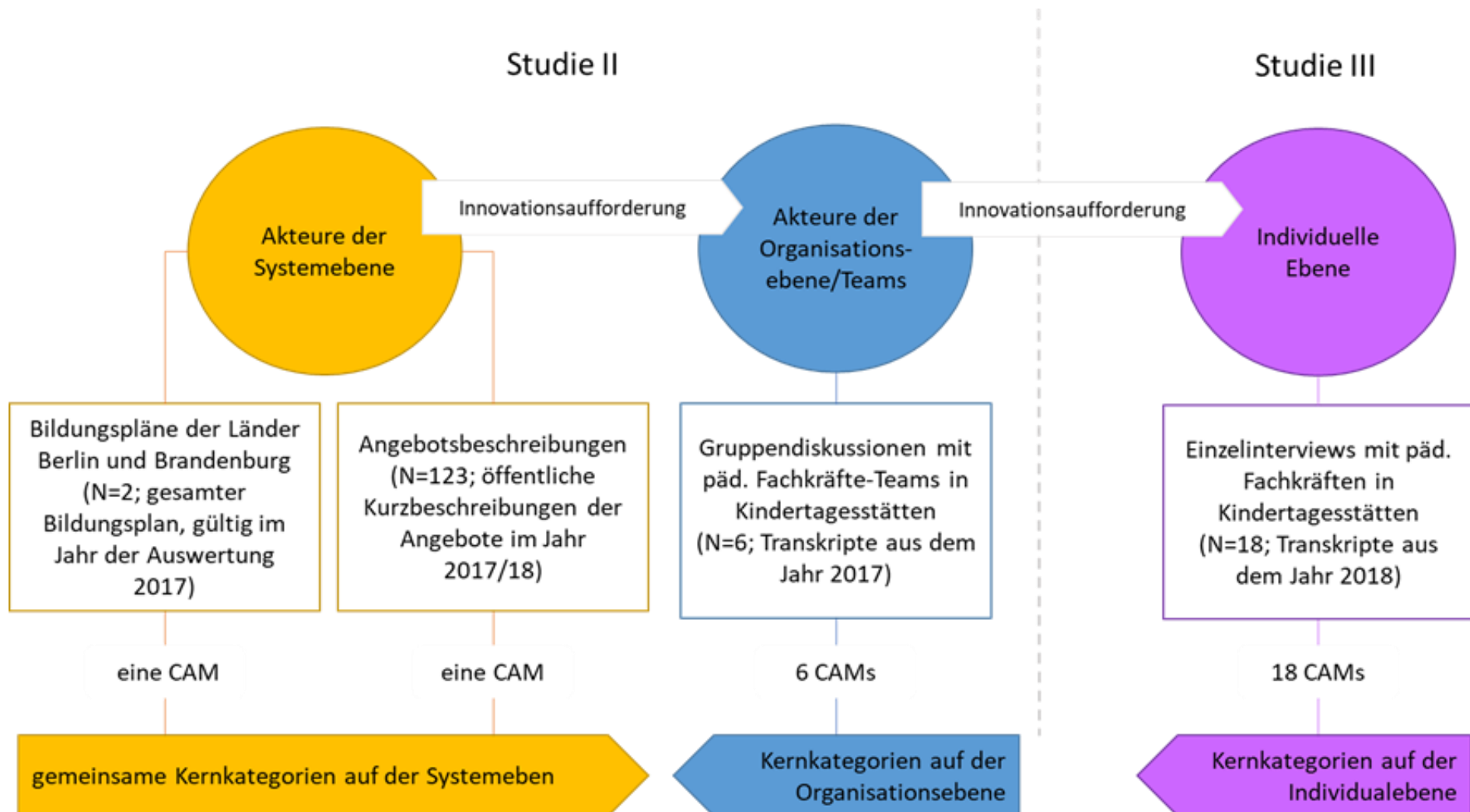
## Unterschiede

Zur Frage, wie anregende Interaktionen in der Praxis überhaupt realisiert werden können, unterscheiden sich die Perspektiven zwischen bildungspolitischen und weiterbildnerischen Akteuren stark. So ist beispielsweise der Begriff der 'Handlungsfähigkeit' emotional gegensätzlich konnotiert. In Bildungsplänen werden die Fachkräfte als kompetente und handlungsfähige Subjekte betrachtet, in Weiterbildungsprogrammen als kompetenzdefizitär und handlungseingeschränkt charakterisiert. Ein weiterer emotionaler Gegensatz besteht in Bezug auf das Konzept des pädagogischen Alltags. In den Bildungsplänen als Ressource verstanden, schränkt er aus der Perspektive der Weiterbildungsanbieter die Entwicklung der Kinder ein, weil anregende Interaktionen stark störungsanfällig sind und deshalb nicht zum Einsatz kommen. Als Lösung auf diese Anfälligkeit adäquat reagieren zu können, wird das Erlernen von Techniken via Weiterbildungen durch die Anbieter notwendig und beworben. Darüber hinaus werden einige Konzepte wie z. B. das Konzept der 'Risikofaktoren' (familiärer und kultureller Hintergrund, Armut, Behinderung von Kindern) auf unterschiedliche Weise verknüpft. Innerhalb der Bildungspläne werden Risikofaktoren als problematisch gerahmt, da Kinder durch sie besonders gefährdet sind und systematisch benachteiligt werden. Um Benachteiligungen abzubauen, werden pädagogische Handlungsmaximen vorgeschlagen, z.B. das Handeln nach demokratischen und partizipativen Prinzipien. Innerhalb der Fortbildungsprogramme wird jedoch erklärt, dass diese Risikofaktoren die pädagogische Interaktion selbst verhindern, die die eigentliche Benachteiligung abbauen sollte. Doch durch verschiedene pädagogische Techniken, die es erst noch zu erlernen gilt, kann die Fachkraft allerdings zukünftig gegensteuern.

*Forschungsfrage 3 (A)*

Welche subjektiven Einstellungen bestehen im Vergleich dazu bei einzelnen Fachkräften?

Die interviewten Fachkräfte assoziieren in einem weiteren, detaillierteren Spektrum auf anregende Interaktionen, als dies auf der Systemebene oder auch organisationalen Ebene erfolgt. Die beschriebenen Beispiele in den Interviews sind in diesem Sinn ergiebiger und führen zu einem höheren Detailgrad, sodass einzelne Interaktionshandlungen besser voneinander differenziert werden können. Ein Überblick zu den einzelnen Konzepten und ihrer Häufigkeit findet sich in Kap. 6.3)



**Abbildung 14:** Zusammenführender Überblick zu den untersuchten Akteuren auf der Basis verschiedener Textsorten

*Forschungsfrage 4 (A)*

*Welche Bedingungen befördern oder hindern die Durchsetzung einer Innovation am Beispiel der akteursspezifischen Perspektiven auf anregende Interaktionen in Kindertagesstätten?*

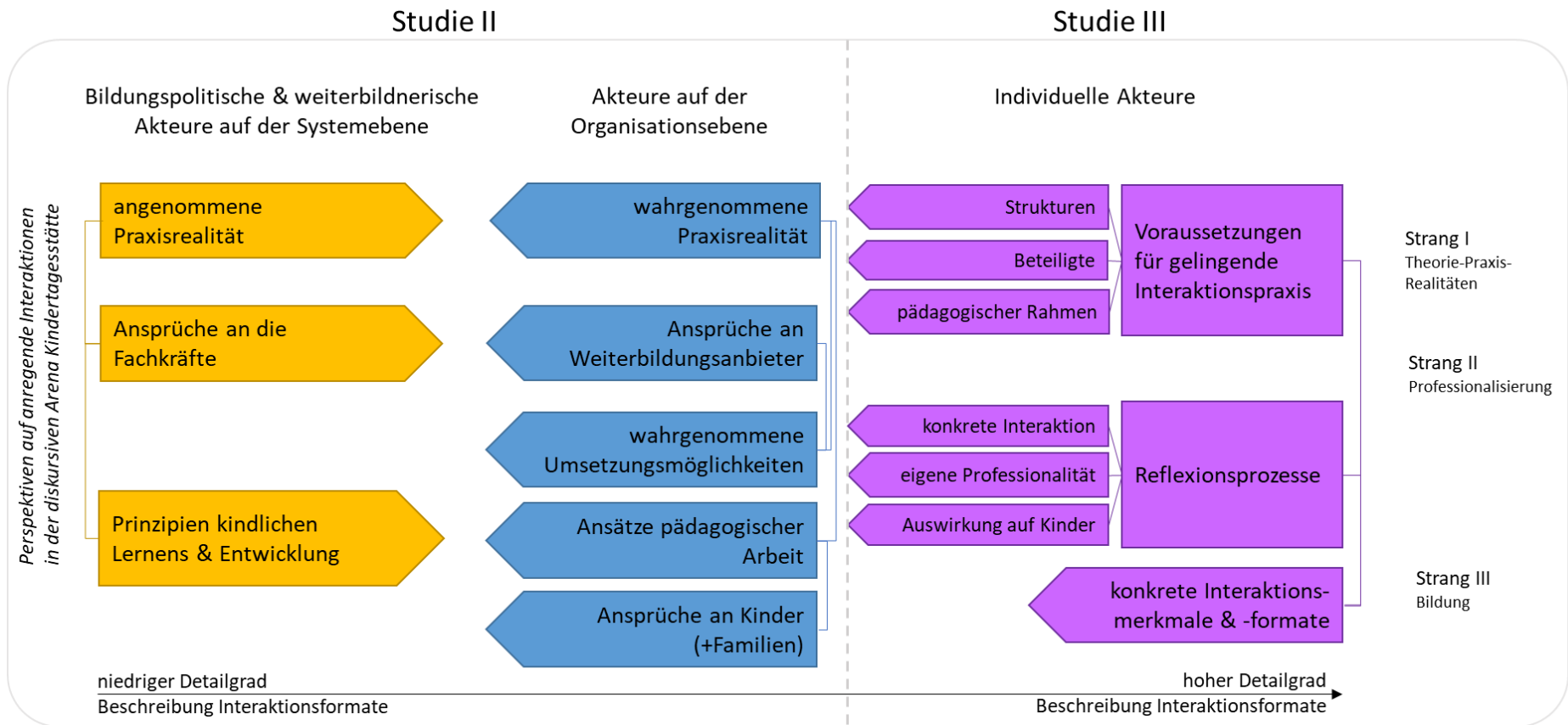
Führt man die Ergebnisse der beiden Studien II und III (Abb. 14) zusammen kristallisieren sich für die Diskursarena Kindertagesstätte drei zentrale Themen (Diskursstränge zum Gegenstand anregender Interaktionen) heraus, auf die die Akteur:innen in unterschiedlicher Weise rekurren und diese entwickeln. Festzuhalten ist, dass

- die durch die CAMs dargestellten verschiedenen Akteursperspektiven verschiedene Wissensbestände und Positionen repräsentieren und damit verknüpft auch einen unterschiedlichen Detailgrad bezüglich des Gegenstands der anregenden Interaktion aufzeigen,
- die emotionale Wertigkeit der einzelnen Elemente bezüglich des Gegenstands zum Teil deutliche Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten aufzeigt,
- unterschiedliche Mechanismen bzw. Strategien der Legitimation in Bezug auf eine entweder gewünschte oder bereits gelebte anregende Interaktionspraxis bestehen,
- und ein Vergleich der Elemente der CAMs Hinweise auf Barrieren für die Implementation innovativer Interaktionsformate liefert.

Für alle drei Ebenen sind die entwickelten Kernkategorien nochmals zusammen in Abb. 15 dargestellt. Die spezifischen Akteur:innen bringen spezifische Wissensbestände in die diskursive Arena Kindertagesstätte ein, die sich mehr oder weniger gegenüberstehen, koexistieren und/oder im Sinne eines Aktion-Reaktion-Prinzips miteinander verwoben sind:

- angenommene bzw. theoretisch-normative Praxisrealität vs. wahrgenommene Praxisrealität vs. Voraussetzungen für Interaktionen (Strang I),
- Ansprüche an die Fachkräfte vs. Ansprüche an Weiterbildungsanbieter vs. strukturelle Voraussetzungen für Interaktionen (Strang II),
- Prinzipien kindlichen Lernens vs. pädagogische Ansätze vs. Interaktionsformate (Strang III).





**Abbildung 15:** Überblick zu den Kernkategorien, entstanden aus geclusterten Elementen CAMs I bis III für die Akteur:innen in Gegenüberstellung und Diskursstränge; Kernkategorien sind für die Systemebene zusammengefasst dargestellt

Der hier in der Zusammenfassung dargestellte ebenen- und akteurübergreifende Diskurs zu anregenden Interaktionen weist also verschiedene und teilweise miteinander konfligierende Stränge auf, die im Folgenden kurz skizziert werden. Aus der Triangulation der Daten bzw. Einzelergebnisse ergibt sich ein Diskursbild zu anregenden Interaktionen, das sich grob in die drei Stränge Strang I – „Theorie-Praxis-Realitäten“, Strang II – „Professionalisierung“ und Strang III – „Bildung“ unterteilen lässt, wobei die einzelnen Stränge nicht trennscharf sind, sondern als miteinander verwoben verstanden werden müssen:

- Das grundsätzliche Thema innerhalb des Strangs „Theorie-Praxis-Realitäten“ ist die Perspektive auf den Praxisalltag. Hier stehen sich zum einen die theoretisch-normative Perspektive der Systemebene und zum anderen die wahrgenommene Praxisrealität innerhalb der Organisationen bzw. der individuellen Fachkräfte gegenüber. Wird die Praxisrealität in den Bildungsplänen grundsätzlich emotional positiv gerahmt, ist sie aus der Perspektive der Weiterbildungsanbieter eher emotional negativ gezeichnet. Die Teams und pädagogischen Fachkräfte sortieren sich individuell zwischen diesen beiden Polen ein.
- Der Strang „Professionalisierung“ umfasst alle Elemente innerhalb der CAMs, die im weitesten Sinne Ansprüche bzw. eine Anspruchshaltung oder eine jeweilige Reaktion darauf transportieren. So werden einerseits Ansprüche an die Fachkräfte innerhalb der Bildungspläne und Weiterbildungsprogramme formuliert, sich kontinuierlich weiterzubilden. Dem gegenüber stehen aber durch die Fachkräfte formulierte Ansprüche an strukturell zu verbessernde Rahmenbedingungen in den Kindertageseinrichtungen (z. B. Personal) oder die passgenaue Ausgestaltung von Weiterbildungen und Inhalten, die zum Transfer einladen und nicht theorielastig und damit unbrauchbar für den Einsatz sind.
- Der Strang „Bildung“ bezieht sich auf die Kernkategorien und die dahinterliegenden Elemente der CAMs, die sich konkret auf die Bildung von Kindern in Kindertagesstätten beziehen. Dazu zählen die jeweils auf der Ebene spezifisch hervorgebrachten Ansätze und Beschreibungen (Wissensbestände) zum Gegenstand, also die konkreten Prinzipien oder Beschreibungen anregender Interaktionsprozesse. Dazu zählen z. B. Partizipation ermöglichen, Dialoge führen und Fragen stellen, Interesse an den Themen der Kinder zeigen, ihnen Spiel und Peer-Interaktionen ermöglichen, einfühlsam und responsiv zu sein. Das, was z. B. in den Bildungsplänen zur Ermöglichung von Bildungsprozessen (relativ) wenig differenziert vorgegeben wird, gibt es als Echo auch auf der Ebene der Fachpraxis, sodass grundsätzlich an dieser Stelle von diskursivem, aber eher oberflächlichem Wissen ausgegangen werden kann.

Obwohl für die Akteur:innen der Bildungspolitik und die Akteur:innen der Weiterbildung die gleichen Kernkategorien rekonstruiert werden konnten (Abb. 15, linke Seite (gelb)), sind große emotionale Unterschiede für die dahinterliegenden einzelnen Elemente der CAMs deutlich.

Innerhalb der Bildungspläne zeigt sich eine emotional rein positiv konnotierte, theoretisch-normative Perspektive auf die Praxisrealität der Fachkräfte – zugespitzt formuliert: In einem Alltag, begriffen als Raum der Ressourcen, mit handlungsfähigen und sich selbst durch Weiterbildung befähigenden Fachkräften gelingen anregende Interaktionen mit den Kindern problemlos (Strang I). Das von bildungspolitischen Akteuren offenbar angenommene pädagogische Handlungswissen setzt sich zusammen aus dem Wissen „wie lernen Kinder“ und „was muss ich als Pädagogin tun, um dies zu ermöglichen“. Beides wird den Fachkräften zugeschrieben. Die Arbeitsbelastung der Fachkräfte wird anerkannt und auch, dass Kinder individuelle Bedürfnisse haben. In Zusammenarbeit mit dem Team und unter der Berücksichtigung pädagogischer Maxime kann so etwas wie Bildungsalltag über anregendes Interaktionshandeln in den Kindertagesstätten durch die Fachkräfte hergestellt werden (Strang III). Eine stark ausdifferenzierte Darstellung anregender Interaktionsformate oder die Beschreibung, wie sie praktisch gelingen können, bleiben an dieser Stelle offen und zeigen den Interpretationsspielraum für die einzelne Fachkraft bzw. die Fachkraft-Teams an. Die Bildungspläne legitimieren zum einen Weiterbildungen der pädagogischen Fachkräfte als notwendiges Mittel, pädagogisch professionell handeln zu können, zum anderen rahmen sie die Kindertagesstätten als Orte der Bildung – zudem zeichnen sie ein Bild der autonomen Fachkraft, die durch ihre Professionalität für die Gestaltung der Interaktionen alleinverantwortlich ist (Strang II).

Innerhalb der Weiterbildungsprogramme wird die Perspektive auf den Praxisalltag und auch die Möglichkeiten der Fachkräfte, anregende Interaktionen für alle Kinder täglich herzustellen eher negativ emotional gerahmt (Strang I). Das zeigt sich im Einzelnen dadurch, dass die Programme transportieren neben der Anerkennung eines eher schwierigen Bildungsalltags (u. a. aufgrund der Individualität und Risikofaktoren der Kinder) gleichzeitig direkt Lösungen für die einzelne Fachkraft transportieren, nämlich sich mittels Weiterbildung Handlungsrepertoire und Expertenwissen aufzubauen, um so wieder handlungsfähig zu werden und dadurch Bildungsprozesse bei den Kindern zu unterstützen (Strang II/III). Das scheint eine durchaus logische, marktwirtschaftliche Strategie, um sich als Anbieter selbst im Feld zu legitimieren, unabhängig davon ob Inhalte relevant sind und umgesetzt werden. Als anregende Interaktionen gelten dialogische Formate, deren Grundlage das Herstellen positiver Beziehungen zu den Kindern ist. Dass die Programme mit der Vermittlung von Handlungstechniken werben, um Schwierigkeiten im Praxisalltag

bewältigen zu können, scheint zunächst trivial, unterstreicht aber die Position dieser Akteursgruppe im Diskurs und dient ihrer eigenen Legitimation.

Die Anerkennung der bildungspolitischen und weiterbildnerischen Akteure, dass sich die Praxis auch schwierig gestalten kann (negative Elemente Stress, Risikofaktoren bei den Kindern), könnte als wohlwollendes Zugeständnis an die Fachkräfte interpretiert werden, womit gleichzeitig die eigene, bestimmende Position im Diskurs markiert wird (Strang I). Das Wissen um die tatsächlichen Realitäten in der Praxis wird so durch eine Art Hintertür versucht, machtvoll durchzusetzen und ist ein interessanter Schauplatz in der Arena im Hinblick auf die Durchsetzung von Innovationen.

Auf der Organisationsebene ist der Gegenstand der anregenden Interaktionen sehr heterogen eingefasst und keine Einrichtung gleicht der anderen. In gewisser Hinsicht ordnen sich die Teams bezüglich ihrer wahrgenommenen Praxisrealität in das emotionale Spektrum zwischen dem positiven Alltagsbild (Bildungspläne) und einem eher negativ konnotierten Bild der pädagogischen Alltagspraxis (Weiterbildungsprogramme) ein (Strang I). Grundsätzlich werden anregende Interaktionen detailliert interpretiert als sich ganz natürlich ergebendes Dialogformat, das es den Fachkräften ermöglicht, Interesse am Kind zu zeigen, Beziehungen aufzubauen, eigenes Wissen zu teilen, sprachliche Entwicklung zu fördern, zu philosophieren und gemeinsam zu denken (Strang II/III). Das Misslingen anregender Interaktionen im Alltag wird auf unterschiedliche Weisen durch die Teams legitimiert. Die Teams setzen den Ansprüchen der Akteur:innen auf der Systemebene eigene Ansprüche entgegen (Strang I/II) gemäß dem Credo – „wer Druck erzeugt, wird Gegendruck ernten“. Im Gegenzug zur theoretischen Praxisrealität und den inhärenten Ansprüchen einer (geforderten, notwendigen, natürlichen, fortlaufenden) Weiterentwicklung der Interaktionspraxis und den daraus folgend gelingenden Bildungsprozessen der Kinder setzen die Teams hier eigene Bedingungen entgegen (Strang I). Zum einen verweisen die Teams dabei auf die Kinder selbst, deren Familien und ihre sozial- und bildungsräumliche Situiertheit, zeigen aber auch vorliegende Struktur- und Rahmenbedingungen als mangelhaft an oder verweisen auf die (Nicht-)Passung besuchter Weiterbildungen (Strang I/II). Gelingen anregende Interaktionen im Alltag, schreiben sich dies die Teams (und ihrer Entwicklungsfähigkeit, auch unabhängig von Weiterbildungen) selbst zu und nehmen hier indirekt Bezug auf die (interpretierten) Ansprüche an ihre Professionalisierung seitens der Systemebene (Strang II).

Des Weiteren konnten Reflexionsprozesse innerhalb der Teams rekonstruiert werden, die Rückschlüsse auf den Umgang mit intendierten Innovationen als Teil der Re-Kontextualisierung

(Bormann, 2011b) zulassen und auch mithilfe Rogers Diffusionsmodell (2002; siehe Kap. 6.2) näher erklärt werden können. Evaluieren die Teams ihre Anwendung neuer Interaktionsformate positiv als großen Nutzen für ihre Arbeitsprozesse und die Bildung der Kinder, sind sie auch eher dazu motiviert, sie nachhaltig zu implementieren. Diese Evaluations- bzw. Reflexionsprozesse der Praxis sind als Professionalisierungsbestrebungen dieser Akteursgruppe zu interpretieren.

Obwohl sowohl die Akteure der Bildungspolitik als auch die der Weiterbildungsanbieter den Anspruch haben, die Gestaltung anregender Lernsettings in den Einrichtungen zu etablieren, so senden sie doch widersprüchliche Signale an die Praxis. Diese inkonsistenten Wissens Elemente treffen auf davon differierende etablierte pädagogische Handlungs routinen, Selbstverständnisse und Umgangsweisen mit den präskriptiv-normativen Vorgaben. Anschlüsse an bestehende Wissens Elemente in der Praxis werden verpasst, weil

- a) die widersprüchlichen Informationen konkurrieren und das Identifizieren von Aufträgen erschwert wird – im Sinne von Coburn (2001) wird die Herstellung kollektiven Sinns erschwert, im Sinne von Rogers (2002) kann so möglicherweise kein grundsätzliches Verständnis für die innovative Idee erzielt werden.
- b) widersprüchliche Informationen dafür sorgen, dass an (alt-)bekannten Routinen festgehalten wird – im Sinne von Rogers (2002) sind so die Bedingungen *Kompatibilität* oder wahrgenommene *Vorteile/Nutzen*, die maßgeblich dazu beitragen, dass eine innovative Idee implementiert werden kann, nicht erfüllt.

Die Fachkräfte assoziieren mit anregender Interaktion v. a. sozial-emotionale Aspekte (siehe auch Purdon, 2016). Differenzierte Beschreibungen von lernanregenden Handlungen sind nur in Ansätzen vorhanden (Wadepohl & Mackowiak, 2016). Dabei attribuieren die Fachkräfte ihre aktuelle Interaktionspraxis überwiegend positiv und zeigen sich damit prinzipiell handlungsfähig (Strang I). Dieser Befund deckt sich mit bisherigen Erkenntnissen aus der Forschung (Weltzien & Söhnen, 2019). Die Positionierung als handlungsfähige Subjekte entspricht im weitesten Sinne der Perspektive auf die Fachkräfte innerhalb der Bildungspläne. Gelingt diese Praxis nicht, wie auch schon zuvor für die Teams rekonstruiert, verweisen sie auf mangelhafte (strukturelle) Rahmenbedingungen. Als weitere Bedingungen für gelingende Interaktionen wird sogar die Passung zwischen Pädagogin und Kind oder ein Fehlen der initialen Starthandlung der Kinder angeführt. Das ist insofern erstaunlich, als dass die Herstellung sozialer Beziehungen eigentlich – und dazu konkurrierend – als natürlich gegebenes, professionelles Handeln angesehen wird, ohne dies die von den Fachkräften gezeichnete aktuelle Interaktionspraxis gar nicht möglich scheint. Der

Verweis auf Kinder als limitierende Faktoren bei der Gestaltung anregender Interaktionen ist andererseits eine in den Diskurs eingelassene Legitimierungsstrategie und unterfüttert aus der Praxis heraus das negativ konnotierte Verständnis der Praxisrealität seitens der weiterbildnerischen Akteur:innen (Strang I).

Die Einstellungen der Fachkräfte auf anregende Interaktionen beinhalten auch Elemente, die Ausdruck einer selbst-evaluierenden, professionellen Reflexionspraxis sind (Strang II).

Auf allen drei Ebenen (System, Organisation, Individuum) werden Bildung und Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten emotional positiv attribuiert (Strang III) und es kann an dieser Stelle für das in den Diskurs eingelagerte Wissen und zugehörige affektive Wertigkeiten breiter Konsens festgestellt werden (siehe auch *Bildungskindheit*: z. B. Honig & Neumann, 2013).

## 4.2 Befunde zu den methodisch gelagerten Forschungsfragen 5-7 (B)<sup>26</sup>

Wie bereits in Kap. 4.5.1 dargestellt, war es möglich, aus allen Textsorten CAMs für die entsprechenden Akteursebenen zu erstellen, Kernkategorien zu entwickeln und Bezüge zu drei Diskurssträngen herzustellen. In diesem Abschnitt sollen folgend die zentralen Ergebnisse skizziert werden, die sich während des Forschungsprozesses in Bezug auf die Visualisierung und auf Qualität der CAM-Methode entwickelt haben. Dazu werden zunächst die zentralen Ergebnisse der vierten Methoden-Studie IV dargestellt und die Forschungsfragen 5-7 (B) beantwortet.

### **Ergebnisse der Methodenstudie IV – Intersubjektivität von CAMs zum Thema Partizipation**

---

<sup>26</sup> Die Ergebnisdarstellung der methodisch-reflexiv gelagerten Fragen zur Visualisierung von Perspektiven mittels CAMs und deren Qualität stellen einen chimärenartigen Text dar, der zwischen Ergebnispräsentation und Interpretation/Bewertung schwankt und meine subjektive Perspektive und Reflexion des Forschungsprozesses darstellt. Da die Datenerhebung, die Analyse und das Erstellen eines Kodierschemas für CAMs u. a. viel Zeit im gesamten Projektzeitraum eingenommen hat, möchte ich – auch auf die Gefahr hin, von üblichem Vorgehen abzuweichen – diesem Ergebnis ebenso Raum geben. Da die lineare Form des Textes den Anschein erwecken könnte, die Datenanalysen, Theorierecherchen, Diskussionen seien ebenfalls in stringenter Weise erfolgt, möchte ich darauf hinweisen, dass mein Forschungsprozess zirkulär angelegt war und immer wieder zwischen einzelnen Forschungsschritten (Theorie-Datenerhebung-Datenanalyse-Methodenentwicklung-Interpretation) hin und her gewachsen ist (zur Zirkularität qualitativer Forschung siehe z. B. Flick, 2002 - zirkuläres Modell des Forschungsprozesses, S. 73; Truschkat & Bormann, 2020, S. 153f).

Ziel der Studie war es, durch qualitative und quantitative Analysemethoden herauszufinden, inwiefern CAMs intersubjektiv<sup>27</sup> sind, d. h., wie stark sich CAMs gleichen, wenn sie von verschiedenen Personen zu ein und demselben Text erstellt werden. Die dahinterliegende Motivation war, einen Beitrag zur Entwicklung der CAM-Methode durch die Fallstudie zu leisten.

Grundsätzlich gleicht keine CAM auf den ersten Blick einer anderen, wenn sie von verschiedenen Personen entweder durch freie Assoziationen oder aber auch auf der Basis eines Textes zum Gegenstand *Partizipation* unter Zuhilfenahme eines Manuals erstellt wird. Die Entwicklung des Manuals erfolgte auf den Grundlagen Thagards Hinweisen zum Mapping im Lehr-Lern-Kontext (Thagard, 2014).

Die Analyse erfolgte durch Anwendung verschiedener qualitative und quantitative Analyseschritte, deren Ergebnisse hier in Kürze präsentiert werden (Details siehe Kap. 6, Studie 4).

Sowohl in den frei assoziativ (zuerst) gemappten CAMs, als auch in den textbasierten (später erstellten) CAMs lassen sich dieselben Kernkategorien zum Thema Partizipation übergreifend (als Sammelkategorien für verschiedene Einzelkonzepte) finden und betreffen die folgenden Bereiche:

- Teilnehmer/Partizipanten – *Wer partizipiert?* Kinder, Eltern, Teams, Stadtplaner etc.
- formale Legitimation – *Wie wird Partizipation formal erreicht?* Kinderrecht/Recht auf Partizipation; Richtlinien
- Bedingungen für Partizipation – *Wie gelingt Partizipation?* Gleichheit, Gerechtigkeit, emotionale Beziehungen
- Formate – *Wie zeigt sich partizipatives Handeln?* Dialog, Verhandlung, Interaktion, Debatten
- Aufgaben für Partizipanten – *Was muss man selbst oder andere tun, damit Partizipation gelingt?* Machtreflexion, Wissen teilen, Know-How (Wissen zum Wie)
- Benefit – *Was haben wir (gesellschaftlich, individuell) von Partizipation?* Demokratische Kultur, Entwicklung, Selbstwirksamkeit
- Hindernisse – *Was verhindert Partizipation?* Exklusion, Asymmetrie
- Bewertung – *Wie wird das Konzept generell bewertet?* Hype, Alibi/Scheinpartizipation, Kompliziertheit

---

<sup>27</sup> In unserem Ansatz drückt Intersubjektivität aus, dass ein komplexes Thema für mehrere Betrachter gleichermaßen erkennbar und verständlich ist; es besteht unter ihnen Einigkeit (Diskursivität) darüber, wie man etwas wahrnimmt, wie man es einordnet oder was es bedeutet.

- Lokalität – *In welchen Gesellschaftsbereichen wird Partizipation verortet?* innerhalb von Organisationen/Institutionen

Die Ergebnisse der quantitativen Analysen in Kürze:

Die freien und textbasierten CAMs unterscheiden sich in allen drei durchgeführten Untersuchungen zur Ähnlichkeit:

- Überprüfung der Ähnlichkeit bzgl. der Verwendung bestimmter Konzepte: eine individuell gemappte textbasierte CAMs ähnelt den anderen textbasierten CAMs mehr als eine individuelle frei assoziierte CAM den anderen frei assoziierten CAMs
- Überprüfung der Ähnlichkeit bzgl. der Verbindungen unter den verwendeten Konzepten: die Konzepte innerhalb der textbasierten CAMs sind auf ähnliche Weise miteinander assoziiert als in frei gemappten CAMs
- Überprüfung der Ähnlichkeit bzgl. der verwendeten affektiven Bewertungen der Konzepte: die zugeordneten emotionalen Werte sind innerhalb der textbasierten CAMs konsistenter assoziiert als in freien CAMs; allerdings gibt es eine stärkere Assoziation zwischen affektiver Ähnlichkeit und Netzwerkähnlichkeit in freien CAMs
- Modellierung von Zufallsnetzwerken: textbasierte CAMs sind ähnlicher zueinander als frei gemappte CAMs

Zusammenfassend ist also festzuhalten, dass

- es möglich ist, die Elemente in den CAMs zu clustern und damit zu zeigen, dass Gemeinsamkeiten über alle CAMs hinweg (frei und textbasiert) in Bezug auf zentrale Themen, dargestellt als Kernkategorien, und in Bezug auf vorliegende Elemente und deren Assoziationen für den Gegenstand Partizipation vorliegen; d. h., es existieren im Diskurs zu Partizipation diskursive Konzepte und geteilte emotionale Wertigkeiten,
- ein größerer Konsens in Bezug zu den emotionalen Wertigkeiten einzelner Elemente besteht, wenn sich beim Mapping auf einen Text einer dritten Partei (Autor:in) bezogen wird und Konzepte und deren affektive Werte anhand der Aussagen im Text rekonstruiert werden, als wenn Konzepte und deren affektive Werte selbst bestimmt werden (d. h., beim Mapping kann prinzipiell zwischen der eigenen Position und der eines Autors getrennt und das auch dargestellt werden) und
- in den CAMs, die auf der Basis eines Textes hergestellt wurden, mehr diskursive Elemente und diskursive Verbindungen zwischen ihnen vorliegen als in den CAMs, die frei assoziiert wurden; d. h., Text CAMs sind intersubjektiver als frei assoziierte CAMs.

Mit dieser Studie konnte gezeigt werden, dass zunächst einmal über alle CAMs hinweg zentrale Kernkategorien zum Thema Partizipation gefunden werden konnten. Das deutet darauf hin, dass diskursive Wissens-Emotions-Komplexe im Diskurs zu Partizipation zirkulieren, die sich in den



individuellen Einstellungen als auch im Ausschnitt des bildungspolitischen Fachtextes ausmachen lassen. Variierende emotionale Wertigkeiten zu einzelnen Elementen zeigen möglicherweise verschiedene Stränge innerhalb des Diskurses zu Partizipation an, worauf dann individuell rekurriert wird.

*Forschungsfragen 6 & 7 (B)*  
*Wie kann die CAM-Methode weiterentwickelt werden?*  
*Wie kann die CAM-Methode qualitativ abgesichert werden?*  
*(Qualität qualitativer Forschung)*

Für die Absicherung der Qualität der Methode cognitive-affective mapping werden verschiedene Strategien in der Literatur (Milkoreit, 2013; Homer-Dixon et al., 2014) vorgeschlagen. Dazu zählen z. B. die kollegiale Validierung (siehe auch Kap. 3.3), so wie sie im Forschungsprojekt stattgefunden hat oder eine Validierung durch die Personen, deren Perspektiven oder Einstellungen zu einem Thema bereits (fremd)gemappt wurden. Eine solche Teilnehmer:innenvalidierung konnte aus Ressourcen Gründen bei den Teilnehmer:innen im Forschungsprojekt nicht stattfinden. Sie kann daher bzgl. eines Beitrags zur Absicherung der Methode nicht weiter bewertet werden, bietet aber einen Ansatzpunkt für weitere Untersuchungen zur Qualität der Methodik. Eine weitere Möglichkeit der Absicherung besteht darin, den Teilnehmer:innen den Visualisierungsprozess anhand eines Manuals selbst zu überlassen, so wie es in Studie IV durchgeführt wurde. Dieser Ansatz ermöglicht es zudem Forschung (hier im besonderen Fall Praxisforschung) partizipativer zu gestalten. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Studie IV lässt sich festhalten, dass es möglich ist, glaubwürdige intersubjektive Visualisierungen der Perspektiven anderer, fremder Akteur:innen /Personen unter der Verwendung eines Manuals unabhängig von der eigenen, subjektiven Einstellung herzustellen.

Für zukünftige Forschungsprojekte wäre es durchaus denkbar mehrere Validierungsstrategien parallel anzuwenden oder auch miteinander zu vergleichen, um über die Qualität der Methode noch besser aussagen zu können. CAMs, die z. B. auf der Grundlage von Interviewtranskripten von einem:r Forscher:in hergestellt werden, können über die in Studie IV vorgestellten qualitativen und quantitativen Analysestrategien mit CAMs, die die Interviewten selbst erstellt haben, verglichen werden.

Was ich an dieser Stelle gern noch als eine fundamentale Erkenntnis zum Mapping festhalten möchte, ist, dass die Netzwerke durch die Art der Visualisierung (wenige Elemente/Formen, zwei Verbindungstypen) auf den ersten Blick vielleicht stark vereinfacht und oberflächlich wirken – bei genauerer Betrachtung aber eine enorme Komplexität beinhalten, die teilweise nur durch Erläuterungen der Zusammenhänge verständlich werden. Daher könnte es hilfreich sein, die zwei

Verbindungstypen (durchgezogene und gestrichelte Linie) durch weitere Features zu spezifizieren (Pfeile mit Erläuterungen wie z. B. beim concept mapping vgl. u. a. Novak, 1990; Novak & Cañas, 200 ), um das Lesen und Verstehen der CAMs zu erleichtern und weniger Interpretationsspielraum (auch um Missverständnisse vorzubeugen) zuzulassen und die Aussagen der CAMs „genauer“ zu machen. Gerade bei der Verwendung ambivalenter Konzepte wären solche unmittelbaren Erläuterungen hilfreich. Ist ein Element ambivalent, ist nämlich nicht eindeutig verständlich, ob es sich dabei um ein Element handelt, das in sich ambivalent ist oder ob je nach Situation ein Zustand markiert wird, der entweder emotional positiv sein kann, in anderen Zusammenhängen aber auch genauso gut emotional negativ und somit das ganze Netzwerk in seiner Struktur/Bedeutungsdimension verändern. Für die CAMs der Studien II und III kamen ambivalente Elemente zum Einsatz, wenn sich z. B. Aussagen innerhalb eines Einzelinterviews widersprachen oder kein Konsens zwischen Teammitgliedern innerhalb der Gruppendiskussionen rekonstruiert werden konnte. Inwiefern ambivalente Konzepte innerhalb der CAMs der vierten Studie entweder zu einem Zeitpunkt gleichzeitig zwei gegensätzliche Emotionen anzeigen sollen oder aber zeigen, dass in einer Situation so und in einer anderen das Gegenteil empfunden wird, kann hier nicht abschließend bestimmt werden. Auch hier finden sich Ansatzpunkte für weitere Forschung, um die Methode zu verfeinern. Abschließend beantworten möchte ich die Forschungsfragen 6 und 7 (B) damit, dass es verschiedene Wege gibt, die Methode weiterzuentwickeln, wie es innerhalb der Studien begonnen wurde (Modell für textbasiertes Mapping; Studie IV). Zukünftig könnte die Entwicklung eines automatisierten Vergleichs von CAMs auf der Basis der quantitativen Methoden dazu beitragen, unmittelbar und anhand bestimmter, leicht verständlicher Kriterien Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Netzwerken schnell deutlich zu machen. So könnten CAMs im Einsatz in Weiterbildungen zwischen den Teilnehmer:innen oder auch mit den Dozent:innen dazu beitragen ein grundlegendes Verständnis zum jeweiligen Thema zu entwickeln und gemeinsam Sinn unter der Betrachtung der Unterschiede, oder Gemeinsamkeiten, herzustellen und in einen tieferen Austausch zu gelangen (siehe z. B. „Depth“ zur Unterstützung der Nachhaltigkeit von Veränderungen bei Coburn, 2003).

*Welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten ergeben sich bei der Anwendung der kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse auf den Fall der geplanten Innovation in Kindertagesstätten?  
(Triangulation der Perspektiven, Methoden, Daten)*

Ein besonderes Potential (bei gleichzeitiger Herausforderung) der Methode ergibt sich aus dem grundsätzlichen Verständnis, dass eine unbegrenzte Anzahl an beteiligten Akteuren untersucht und ihr Zusammenspiel analysiert werden kann, und das sowohl in Bezug auf zirkulierendes Wissen als auch zirkulierende affektive Bedeutungen. Eine soziale Innovation kann so aus ganz

unterschiedlichen Perspektiven heraus betrachtet und analysiert werden. Die Schwierigkeit besteht letztlich darin, zu bestimmen, welche Akteure für die Innovation von besonderem, zentralen Interesse sind und welches Datenmaterial „am besten“ darüber Auskunft geben kann. Im Fall der Analyse einer Innovation in Kindertagesstätten wurden zunächst drei Akteursebenen ausgewählt – und andere nicht beachtet. Auch wurden die Perspektiven der Akteure aus nur einer Materialsorte heraus (nur Bildungsplan; nur Kurzbeschreibungen der Weiterbildungsangebote...) entwickelt. Gerade, da es in der hier vorgestellten Innovationsanalyse aber um die Implementierung von innovativen Interaktionsformaten zwischen Fachkräften und Kindern (!) ging, wäre ein genauer Blick auf die praktische Umsetzung ebenfalls sehr interessant. Die Kinder sind an der praktischen Umsetzung maßgeblich als unmittelbare Interaktionspartner:innen beteiligt. Demnach müsste die Innovationsanalyse hier vertieft werden - Wie nehmen die Kinder z. B. neue Interaktionsformate an und inwiefern wirkt sich das auf das Interagieren der Fachkräfte aus? (Modell von Rogers, 2003 – vierte und fünfte Phase der Innovationsimplementation – implementation stage und confirmation stage). In Bezug auf Familien als Akteure müsste weiter gefragt werden: Was bringen Eltern z. B. zum Umgang mit ihren Kindern in die Diskursarena Kindertagesstätte ein? Gibt es Aushandlungsprozesse zwischen Kindertagesstätte und den Familien, die für die Implementation innovativer Formate von Interesse sind? Aus der Triangulation der Daten, so wie sie mit dem Materialkorpus hier angelegt wurde, liefert trotzdem erste Einblick in die Innovationsdurchsetzung in Kindertagesstätten (siehe Kap. 4.1).

Die zentrale methodische Herausforderung im Projekt bestand darin, CAMs auf der Grundlage verschiedener Textsorten zu entwickeln und gleichzeitig die diskursanalytisch gelagerten Fragen - in Kürze: Wer setzt sich wie womit in der Diskursarena mit seiner Perspektive durch? – nicht außer Acht zu lassen. Sicher lassen sich anhand der CAMs auch Argumentationsstrategien für oder gegen etwas ableiten – die Akteurpositionen und -positionierungen im Diskurs lassen sich aber nicht ohne Weiteres ablesen. Die Triangulation ist auch in Bezug auf die Fülle des Materialkorpus schwierig, weil es sehr zeitaufwendig ist und viele verschiedene Fragen an das Material konkurrierend und parallel gestellt werden müssen. Die Verschlagwortung und Kodierung gerät leicht aus den Fugen, auch, da es bisher nicht möglich ist, Software-gestützt Diskursanalyse und Mapping (mit Textkodierung und Verweismöglichkeiten direkt im Text) im Sinne eines effizienten forschungspraktischen Vorgehens durchzuführen. Für die Erstellung von CAMs habe ich im Laufe des Projektes eine Vorgehensweise in Anlehnung an das Kodiervorgehen in der Grounded Theory Methodologie (Glaser & Strauss, 2010) in Ergänzung zur CAM-Methodenbeschreibung (z. B. Homer-Dixon et al., 2014; Milkoreit, 2013) entwickelt. Auf dieser Grundlage könnten auch Software gestützte Analysetools wie MaxQDA oder Empathica (zur Erstellung von CAMs) weiterentwickelt

werden. Dieser Vorschlag ist daher auch als ein Ergebnis des Dissertationsprojektes zu sehen und wir daher hier erwähnt.

## 5. DISKUSSION

### 5.1 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für Forschung und Praxis im Feld der Frühen Bildung

Ziel der Arbeit war es, die Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten als diskursive, soziale Innovationen zu begreifen, den Weg dieser Innovation in der diskursiven Arena nachzuzeichnen und dabei die Perspektiven bzw. Einstellungen der Akteur:innen zum Gegenstand als kognitiv affektive Netzwerke zu begreifen. Darüber hinaus sollte die Anwendung der kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse auf Potenziale und Schwierigkeiten hin, den Forschungsprozess begleitend, reflektiert werden. Zunächst werde ich die Ergebnisse in Bezug zum Gegenstand diskutieren (Kap. 5.1.1), danach folgend die Triangulation und Methoden besprechen (Kap. 5.1.2), Limitationen und Erträge meiner Arbeit herausstellen (Kap. 5.1.3) und mit einem kurzen Fazit und Ausblick schließen (Kap. 5.1.4).

#### 5.1.1 Erkenntnisse zum Gegenstand – Anregende Interaktionen in Kindertagesstätten

Die Ergebnisse der kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse zeigen für die Durchsetzung einer top-down-initiierten sozialen Innovation anregender Interaktionsformate in der frühpädagogischen Praxis,

- dass die daran beteiligten Akteur:innen (Systemebene, Organisationsebene, Individual Ebene) in einen gemeinsamen Diskursraum eintreten,
- dort ihre Positionen und Perspektiven bzw. Verständnisse auf den Gegenstand anhand spezifischer Wissens-Emotions-Komplexe deutlich machen bzw. legitimieren und
- akteurübergreifend auf drei Diskursstränge aus der jeweiligen Position und Perspektive heraus rekurriert wird (Strang I – Theorie-Praxis-Realitäten, Strang II – Professionalisierung, Strang III – Bildung).

Das jeweilige Verständnis der Akteur:innen zu anregenden Interaktionen ist nicht sehr genau. Weder in den Bildungsplänen oder Weiterbildungsprogrammen noch in den Gruppendiskussionen bzw. Einzelinterviews finden sich stark differenzierende Begriffsbestimmungen – im Vergleich zu den theoretisch hergeleiteten, qualitätsvollen Merkmalen bei Walter-Laager et al. (2019), Hildebrandt und Dreier (2014) oder auch in Bezug auf Purdons (2016) theoretische Rahmung anregender SST-Settings wird zwar ebenfalls zwischen der Beziehungsebene und (anregen-

den bzw. anderen) Formaten der Interaktion auf allen Akteurebenen unterschieden, die Beschreibungen lernanregender Settings bleiben allerdings konsensuell sehr einfach bzw. abstrakt (wie z. B. im Dialog sein, Fragen stellen). Die Frage, die sich hier grundlegend stellt, ist meiner Auffassung nach diese: Welche Wirkung haben diese Übereinstimmungen und was bedeutet Konsens eigentlich für die Implementation von Innovationen?

Die Ansicht, dass Reibungen und Widersprüche, die aus unterschiedlichen Perspektiven und unterschiedlich zirkulierenden Wissens-Emotions-Komplexen für „verlustige“ Innovationsimplementationen führen, ist am Ende des Forschungsprojektes und meiner Interpretation der Ergebnisse nicht zu halten. Es scheint eher Konsens zu sein, der eine wirkliche, tiefe Auseinandersetzung mit innovativen Aspekten der Interaktionspraxis verhindert. Der Prozess der Re-Kontextualisierung (Bormann, 2011b) auf der Seite der Adressaten der Innovationen (hier die Fachpraxis) könnte als Innovationsimplementation ‚light‘ beschrieben werden:

Konsens bedeutet einerseits Übereinstimmung, der einen Austausch und das Herstellen von gemeinschaftlichem Sinn (z. B. Coburn, 2001; Thompson, 2017) erleichtert, andererseits verhindert er möglicher Weise eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema – Innovationsimplementation ‚light‘ würde in diesem Sinne auf der Basis von relativ undifferenzierten zirkulierenden Wissensbeständen zum Thema anregende Interaktionen auf allen Akteursebenen bedeuten, dass es leichter ist Konsens zwischen einer fremden (vermeintlich innovativen) Perspektive und der eigenen Perspektive auf der Adressatenseite der Innovation herzustellen, damit eine Kohärenzmaximierung (Thagard) auf individueller Ebene schnellstmöglich erfolgen kann, um handlungsfähig zu bleiben (Konfliktvermeidung). Das ist insofern problematisch für den Gegenstand selbst, als das das „Neue“ von außen in altes eingepasst wird und eine Revolution (vgl. Thagard 2000, 2006) innerhalb des Netzwerkes und damit verbunden Neuausrichtung der Perspektiven und Handlungen oder eine tiefe Auseinandersetzung (vgl. Depth - Coburn, 2003) ausbleibt. Im Anschluss an die hier durchgeführte Innovationsanalyse wird ein schmaler Grat deutlich – eine Gratwanderung für die Möglichkeiten einer Innovationsimplementation zwischen a) zu schnell, zu leicht Konsens herzustellen, um Kohärenz zu maximieren („wir meinen das gleiche - brauchen nicht weiter darüber sprechen – verbleiben aber so letztlich bei unsere eigenen Auffassung“) und b) zu starken Unterschieden in den Perspektiven, die eine Auseinandersetzung und Willigkeit zur Beschäftigung mit dem Thema initial auf der Adressatenseite verhindern („wir sind auf ganz unterschiedlichen Wellenlängen unterwegs, eine Auseinandersetzung macht keinen Sinn“). Lediglich auf der Individualenebene zeigen sich in Ausnahmen eher ausdifferenzierte, konkretere Wissensbestände (siehe

Kap. 9.4, CAM von Erzieherin Annette) – allerdings besteht natürlich auch hier das oben beschriebene Problem „wir meinen das gleiche und dennoch beharrt jeder unbemerkt auf der eigenen Auffassung“.

Diese Ergebnisse stimmen mit anderen, aktuellen Studienergebnissen überein. Weltzien und Söhnen (2019) stellten fest, dass eine kriteriengeleitete, systematische Auseinandersetzung auf der Ebene der Fachkräfte fehlt. An dieser Stelle muss allerdings ergänzt werden, dass diese aber auch in Bildungsplänen vermisst wird. Inwiefern eine solche Auseinandersetzung in konkreten Weiterbildungsangeboten zum Thema erfolgt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da lediglich die Programmbeschreibungen Bestandteil der Analyse waren, nicht aber deren Inhalte.

Die bestehende Undifferenziertheit in den Perspektiven ist als durchaus problematisch für Innovationen zu bewerten, weil schnell Konsens hergestellt werden kann und damit die Aufforderung zur Veränderung möglicherweise nicht erkannt wird, weil „neue“ Interaktionsformate per se als wenig innovativ, sondern als bereits bestehend wahrgenommen werden könnten. Durch diese Interpretation wäre auch die Überschätzung des eigenen Handelns der Fachpraxis (Weltzien & Söhnen, 2019; Hildebrandt, Scheidt et al., 2016) zu erklären und eine vertiefende, detailliertere Auseinandersetzung mit z. B. den in Kap. 2.1.1 vorgestellten Messinstrumentarien (GiNA, GrazIAS) anzuraten.

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die Elemente der CAMs, die dem Diskursstrang III (Bildung), zu dem ich sowohl einerseits die Beschreibungen der konkreten Interaktionsmerkmale als auch andererseits die Prinzipien kindlichen Lernens zähle, ausschließlich positiv bewertet werden und auf allen Ebenen Bildung und Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten als Zielbestimmung pädagogischer Arbeit aufgewertet werden. Daraus folgt die Bestimmung (Akteur:innen der Systemebene) und Annahme (Fachkräfteebene) der zentralen pädagogischen Aufgabe, interagierend und bildungsunterstützend aktiv werden zu müssen bzw. zu sein. Kindertagesstätten formieren sich konsensuell zu Bildungseinrichtungen, getragen durch die einzelnen Fachkräfte (siehe *Bildungskindheit*, Honig & Neumann, 2013). Wie oben bereits angedeutet lassen sich diese Ergebnisse hinsichtlich eines emotionalen/affektiven Konsens als genauso problematisch für die Innovation interpretieren („wir denken und fühlen dasselbe, stellen schnell Konsens her, minimieren Spannungen durch Kohärenzmaximierung und machen weiter wie bisher“).

Im Zusammenhang mit den wenig ausdifferenzierten Verständnissen, was dies in der konkreten Interaktion mit dem Kind bedeutet, ist die gemeinsame, positive Bestimmung der Einrichtungen als Bildungsstätten zwar ein positiv attribuiertes Phänomen im Diskurs – es wird aber letztlich das Ziel, nämlich tatsächlich Bildungseinrichtung zu sein, aufgrund der Unbestimmtheit konkreter Interaktionspraxis möglicherweise verfehlt, weil hier kognitiv emotionaler Konsens eine intensive, kritische Auseinandersetzung im Diskurs unterbindet oder eben durch die grundständig positiven Perspektiven auf Lernen und Entwicklung von Kindern in Kindertagesstätten keine Notwendigkeit für eine Auseinandersetzung von den Akteur:innen erkannt werden kann (Rogers, 2002). Nehmen Fachkräfte an Weiterbildungen teil oder lesen lokalpolitische Handlungsempfehlungen stellen die unterschweligen mentalen Prozesse der Kohärenzmaximierung die tatsächlichen Hindernisse für Innovationen dar, weil die Dissonanzen als unangenehme Begleiterscheinungen in der Auseinandersetzung mit Neuem vermieden werden und so keine Revolution im Einstellungsnetzwerk stattfinden kann. Die Interpretation, dass die Fachpraxis Dissonanzen zu Ungunsten der Weiterentwicklung kognitiv anregender Interaktion, letztlich auf Kosten der potentiell möglichen Entwicklungschancen Kinder in Kindertagesstätten, vermeidet, liegt nahe. Das ist an sich für anregende Interaktionsformate wie SST problematisch, aber auch Übertragen auf andere Weiterbildungsbereiche oder lokalpolitische Handlungsaufforderungen, wie z. B. Partizipation von Kindern als Grundlage der Demokratie, beunruhigend. Eine noch intensivere Auseinandersetzung mit den Mechanismen von Dissonanzvermeidung und Kohärenzmaximierung ist daher dringend zu empfehlen, um daraus Möglichkeiten für eine Innovationsimplementation abzuleiten. Ob in diesem Zusammenhang z. B. Konfrontation oder das Heraufbeschwören von Dissonanzen eine intensive Auseinandersetzung befördern, ist fraglich, gegenläufig zu bisherigen Erkenntnissen (vgl. Nentwig-Gesemann, 2007; Burgess et al., 2010) und auch ethisch zu hinterfragen.

Dem gegenüber zeigt sich für die beiden anderen herausgearbeiteten Diskursstränge I (Theorie-Praxis-Realitäten) und II (Professionalisierung) weniger Konsens zwischen den Akteursgruppen und es wird um Deutungshoheit gerungen (Bormann, 2011b). Das Ringen um Deutungshoheit könnte als Detektor für tiefgründigere Auseinandersetzungen gelten. In diesem Sinn können die Auseinandersetzungen der Akteur:innen auf der Organisations- und Individualebene mit den präskriptiv-normativen Vorgaben (angenommene/theoretische Praxisrealität und Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte und ihre Arbeit) der Systemebene als Re-Kontextualisierungsleistungen verstanden werden (ebd.). Die detektierten Zustände der „Nicht-Übereinkunft“ auf der Organisations- und Individualebene sind in gewisser Hinsicht entworfene Gegenhorizonte zu den Perspektiven, die in den Bildungsplänen und Weiterbildungsprogrammen proklamiert werden.



Indem die adressierten Akteure der innovativen Idee mit der Formulierung von Bedingungen beginnen, z. B. als Ansprüche an Weiterbildungsanbieter, an strukturelle Rahmenbedingungen oder auch als Ansprüche an die Kinder und Familien rekonstruiert, bildet sich eine Diskurskoalition II aus, die wiederum eine Auseinandersetzung auf anderen Akteursebenen einfordert und so zu einem neuen diskursiven Ereignis führt bzw. führen kann.

Das Modell von Bormann (2011b) hilft, den konkreten Fall der Implementierung innovativer Interaktionspraxen als diskursiven, verhandelbaren Prozess zu begreifen, dessen Ausgang in gewisser Hinsicht unbestimmt bleibt und bedeutet, dass eine eins-zu-eins Übernahme eben weder per se erzwungen werden kann, noch erwartbar ist. Für den konkreten Fall der Implementierung innovativer Interaktionsformate in Kindertagesstätten kann an dieser Stelle durchaus interpretiert werden, dass sie im Lauf ist und sich die Einrichtungen und ihre Mitglieder als Adressaten der Innovation durchaus damit auseinandersetzen – aber eben nicht ad-hoc alles reibungsfrei übernehmen. Im weitesten Sinne transformieren die Teams und einzelnen Fachkräfte die Informationen der Innovation in eigene Wissens- und Emotionsbestände. Oder anders für den konkreten Fall formuliert: Sie reagieren auf die Informationen der Innovation – z. B. beginnen sie ihre eigene, wahrgenommene Praxisrealität zu reflektieren und antworten wie oben bereits erwähnt durch das Gegenformulieren von Bedingungen und Ansprüchen. Um Dissonanzen Kohärenz zu maximieren, werden Strategien gefunden, innerpsychische Dissonanzen umzuleiten und auf andere Akteure zu verweisen und Verantwortung für die innovative Interaktionsgestaltung zu verschieben - z. B. Ansprache der Bildungspolitik als verantwortlicher Akteur für Ausstattung/strukturellen Rahmen oder Ansprache der Kinder und ihrer Fähigkeiten (als machtloseste, stimmlose Akteure im gesamten Diskurs).

Es scheint es fast so, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Praxisrealität eben nur erfolgt, weil auf der Ebene der Bildungspläne und Weiterbildungsanbieter sehr gegensätzliche theoretisch-angenommene Realitäten in die Arena eingebracht werden (ein sehr positives Bild und ein sehr negatives Bild des Alltags in Kindertagesstätten) und dieses Spannungsverhältnis eher zu einer Auseinandersetzung bzw. Diskurskoalition II einlädt. Im Vergleich dazu werden nämlich die positiven Wissenskomplexe zur Bildung bzw. zum Bildungsauftrag auf allen Ebenen geteilt, wie bereits oben schon einmal ausgeführt. Die Frage, die sich hier letztlich stellt, aber nicht abschließend beantwortet werden kann, ist, ob eher Konsens oder eher Dissens (in Bezug auf attribuierte Affekte) ein Motor von Innovationen sein kann. Aus diskursanalytischer Perspektive könnte es bedeuten, dass (affektive) Reibungen nicht per se Verluste bzw. Ablehnung in der Auseinandersetzung mit innovativen Ideen bedeuten, sondern die Wahrnehmung dieser Spannungsverhältnisse eine Bearbeitung attraktiver machen und Konsens (v. a. positiver) dahingehend eben weniger

stark auffordert Position zu beziehen oder Alternativentwürfe zu entwickeln. Letztlich werden hier aber eben nicht die pädagogischen Interaktionshandlungen direkt verhandelt, sondern um das „wahre“ Bild (bzw. die Subjektposition) der pädagogischen Fachkraft gerungen und Wahrheitsansprüche bezüglich ihrer Arbeitsrealität oder Professionalität markiert. Abschließend sei nochmals betont: Aus kohärenztheoretischer Perspektive ist der Gedanke, Informationen würden nur verhandelt, wenn es Reibungen gibt, nicht zu halten (zumindest auf der Ebene des Individuums und seiner kognitiven Fähigkeiten). Für die Verarbeitungsprozesse von Informationen auf der individuellen Ebene wird eher das Gegenteil formuliert – denn eigentlich werden per se nur die Informationen als relevant eingestuft und wahrgenommen, die mit den bisherigen Repräsentationen kompatibel sind (Thagard, 2000, 2006). Möglicherweise führen aber die wahrnehmbaren, affektiven Spannungen im Diskurs zur Revolution, weil eine Neuordnung der Wissensbestände eben nur daraufhin erfolgen kann.

## 5.1.2 Triangulation und Methoden

Im Projekt wurden sowohl theoretische Perspektiven als auch Methoden und Ergebnisse trianguliert. Grundsätzlich bewerte ich die Verschränkung der Perspektiven angewendet auf eine top-down-initiierte Implementation von anregenden Interaktionspraktiken als gewinnbringend, da nicht nur Einstellungen bzw. Perspektiven auf anregende Interaktionen als kognitiv affektive Netzwerke im Detail in den Blick genommen und sehr differenzierte Vergleiche der Netzwerke (und damit Perspektiven) angestellt werden konnten, sondern es auch möglich war, über die Bildung von übergeordneten Kernkategorien die drei miteinander verschränkten Diskursstränge I - III für den Schauplatz der Innovation, die Arena Kindertagesstätte, und in Ansätzen Legitimationsstrategien der Akteur:innen herauszuarbeiten.

Die Kombination der methodischen Verfahren ist dabei nicht als parallel verlaufender Prozess zu verstehen, sondern konnte immer erst zum Ende einer Visualisierungsphase der Perspektiven auf den unterschiedlichen Ebenen mittels CAMs und deren Vergleiche miteinander erfolgen. Die Fragen der Diskursanalyse an das Material und die Fragen für die Erstellung von CAMs sind zudem sehr unterschiedlich, sodass eine Trennung logischerweise erfolgen muss, ohne dass dabei allerdings der übergeordnete Auftrag aus den Augen verloren werden darf. Den Schwerpunkt meiner Analysen sehe ich aber eindeutig bei der Erstellung von CAMs. Der Analyseprozess sollte dabei durch die Anwendung von Kodiersoftware (MaxQDA) parallel zur Visualisierungssoftware Empathica unterstützt werden. Sie wurde jedoch eher durch die Inkompatibilität der beiden Softwareanwendungen verkompliziert, sodass ich, um mir zu behelfen und die Materialflut auch übergreifend bearbeitbar zu machen, auf die Arbeit mit Papier, farbigen Stiften, Excellisten, Klebezetteln, Notizbüchern etc. zur Entwicklung und Sortierung der Ergebnisse zurückgreifen musste.<sup>28</sup> Aus meiner Erfahrung heraus ist die Entwicklung unterstützender Software aus einer Kombination der Funktionen von sowohl Kodier- als auch Visualisierungsfunktionen aus folgenden Gründen wünschenswert:

- Erstens, damit es leicht möglich ist, zwischen visualisierten Elementen/zugehörigen Affekten/verbindenden Assoziationen in den CAMs und konkreten Textstellen unkompliziert bzw. automatisiert Bezüge herstellen zu können.

---

<sup>28</sup> Für die Transparenz des Forschungsprozesses finden sich einige Zwischenergebnisse im digitalen Anhang der Arbeit; ein Beispiel eines Clusterprozesses findet sich in Kap. 9.6 im Anhang.

- Zweitens, um auch gleiche Kodierungen (und Elemente) unkompliziert/automatisiert in anderen Textabschnitten des gleichen Materials oder aber in anderen Textsorten (akteurübergreifend) zu finden.
- Und so drittens den Forschungsprozess bei der Anwendung einer kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse transparenter, als es mir hier möglich ist, abbilden zu können.

Ein weiteres, interessantes Ergebnis des Dissertationsprojektes ist m. E. in Bezug auf die Methode des cognitive-affective mappings. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Text mit seinen Wissens-Emotions-Komplexen unabhängig von der eigenen Perspektive bzw. Einstellung auf ein Thema wahrgenommen werden kann. Und hier sehe ich auch in Bezug auf die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis und für die Auseinandersetzung mit neuen Inhalten einen möglicherweise fruchtbaren Ansatzpunkt – nämlich den Einsatz von CAMs als Praxistool (als Methode innerhalb von Weiterbildungen etwa). Wenn andere Ideen oder Vorgaben intersubjektiv wahrgenommen werden können und durch die Adressaten via CAMs visualisiert werden, dann im Nachgang dazu kontrastierend die eigenen Vorstellungen bzw. Einstellungen erfasst werden und damit in einen regen Austausch gestartet wird, der nicht nur darauf schaut, was gleich ist, sondern die Bearbeitung von Dissonanzen attraktiv und interessant gestaltet, ist vielleicht möglich Veränderungen in der pädagogischen Praxis zu begünstigen. In dem Sinne sind CAMs nicht nur für die Analyse von Innovationen in Kombination mit Diskursforschung eine aufschlussreiche Methodik, sondern auch für die praktische Auseinandersetzung mit Innovationsaufforderungen nützlich.

### **5.1.3 Erträge und Limitationen**

Die kohärenztheoretisch fundierte Innovationsanalyse bietet einen interessanten methodischen Zugang zur Analyse von Innovationen in Kindertagesstätten. Die Ergebnisse der Studien II und III als erste konkrete Anwendungsspiele sind besonders, weil sie es vermögen verschiedene Akteure, deren Perspektiven (kognitiv affektiv) und ihr Zusammenspiel in Bezug auf die Durchsetzung von innovativen Interaktionsformaten gleichzeitig in den Blick zu nehmen und die Diskursstrategien der Adressaten, mit innovativen Inhalten umzugehen, aufzeigen. Eine kriteriengeleitete Sampling-Strategie, wie angewendet, führt dabei aber zwangsweise zur Einschränkung des Blickwinkels und der Reichweite der Ergebnisse. Zudem bestanden seitens des Gesamtprojektes Beschränkungen auf die Bundesländer Berlin und Brandenburg, sodass ein allumfänglicher Übertrag bzw. eine Generalisierung der Ergebnisse nicht unbedingt uneingeschränkt angebracht sind. Die Ergebnisse - und auch die Anwendung der Methode zum ersten Mal und die daraus resultierenden

Befunde - sind viel eher als erste Hinweise zu betrachten, wie ein kohärenztheoretisch informierter, diskursanalytischer Blick auf die Qualitätsentwicklung und Qualitätssteuerung im Elementarbereich zu neuen Erkenntnissen führt, nämlich zugespitzt formuliert, dass weder rasch hergestellter Konsens noch maximale Kontraste in der Auseinandersetzung und Implementation von Innovationen (unter der Beachtung der Beteiligung verschiedener Akteure) hilfreich sind und der Raum „dazwischen“ von besonderem (bildungspolitischem, weiterbildnerischen, fachpraktischem) Interesse sowohl für die Analyse selbst (Prozesse der De- und Rekontextualisierung) als auch für das frühpädagogische Feld ist.

In Bezug auf Gruppendiskussionen und Interviews ist festzuhalten, dass die Perspektiven der Praxis auf anregende Interaktionen aufschlussreich rekonstruiert werden konnten. Nichtsdestotrotz flottieren auch andere medial verbreitete Diskursfragmente im Diskurs zu anregender Interaktion. So wird z. B. der Mangel an Fachkräften, der medial sehr negativ geführt wird, von den Adressaten der Innovation aufgegriffen und als Rechtfertigungsargument in den Diskurs zu anregender Interaktion eingebracht – zum einen, um eventuell die Spannungen abzubauen, die der von der Forscherin gesetzte Gesprächsimpuls in der sozialen Situation bewirkt hat und vielleicht als Angriff oder Vorwurf der bestehenden Praxis gegenüber aufgefasst wurde. Zum anderen vielleicht als gängige, geltende (legitime) Rhetorik und Vermeidungsstrategie auf den unterschweligen Generalverdacht, dass Interaktionen nicht „schlecht“ sind, weil die strukturellen Bedingungen nicht ideal sind, sondern eben die Fachkräfte bei der Bewerkstelligung dieser Aufgabe (noch) wenig Kompetenzen haben. Auch die Tatsache, dass ich als Forscherin mit akademischem Hintergrund in die Praxis komme und Defizite thematisiere, ist durchaus problematisch und muss daher ebenfalls auf die Reichweite der Ergebnisse angerechnet werden. Weiterhin ist anzumerken, dass für die Ebene der Akteure der Weiterbildungsanbieter nur die Programmangebote, keine konkreten Inhalte und auch nicht deren Vermittlung angeschaut wurden.

#### **5.1.4 Fazit und Ausblick**

Abschließend möchte ich das Forschungsvorhaben, den Forschungsprozess selbst durch inhärent angelegte Fragen zur Methodenentwicklung und die daraus resultierenden Befunde insgesamt als interessant und besonders kennzeichnen, und das sowohl für den wissenschaftlichen Kontext als auch für die untersuchten Akteursgruppen. Auf bildungspolitischer Ebene, begrenzt auch auf der Ebene der Weiterbildungsanbieter, ist festzuhalten, dass die Einwirkung auf die pädagogische Praxis dann besonders eingeschränkt scheint, wenn die beschriebenen Vorgaben und Hinweise an die Praxis und deren pädagogische Interaktionspraxis ungenau und undetailliert sind, weil Konsens dann schnell an der Oberfläche hergestellt wird und tiefgründige Auseinandersetzung gar

nicht notwendig ist. Auch extreme konträre emotionale Wertungen scheinen wenig fruchtbar und werbewirksam für die Auseinandersetzung mit innovativen Inhalten (als Beispiel dazu der pädagogische Alltag als ressourcenstarkes Ideal (Bildungspläne) vs. pädagogischer Alltag als Schreckgespenst (Weiterbildungsanbieter)). Die Methode des cognitive-affective mappings ist ebenfalls als besonders hervorzuheben, weil sie schlussendlich nicht nur für Innovationsforschung selbst interessante Ergebnisse liefert, sondern auch Potential hat als Tool für die Praxisentwicklung eingesetzt zu werden, um den oben beschriebenen, schmalen Grat zwischen Implementation ‚light‘ durch ad-hoc Konsens und Abwehr von innovativen Ideen als zu weit von den eigenen Auffassungen entfernt, beschreiten zu können und innovativen, förderlichen sozialen Innovationen bessere Chancen auf Implementation qua diskursivem Austausch zu ermöglichen.

Es finden sich viele Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsprojekte auf verschiedenen Ebenen. Zunächst könnte weiteres Datenmaterial für untersuchten Akteurebenen eingebracht werden (bspw. Weiterbildungsmaterial; Konzepte von Einrichtungen etc.) und z. B. durch weitere Triangulationen (ethnografische Perspektive auf die Interaktionspraxis durch prä/post Feldbeobachtungen in Kindertagesstätten; Visitationen von Weiterbildungen etc.) Erweiterung finden.

Darüber hinaus bieten CAMs eine Reihe von Möglichkeiten, so könnten sie von Fachkräften im Zuge der Auseinandersetzung mit relevanten Inhalten selbständig erstellt werden, entweder um mit Weiterbildner:innen individuell und zugeschnitten an der Qualitätsentwicklung zu arbeiten oder auch um Team- interne Entwicklungsprozesse anzustoßen und die Praxis aus sich heraus zu stärken. Deutlich wird das Potential der Fachpraxis vor allem auf der Ebene der individuellen Fachkräfte, deren CAMs zusammen genommen ein differenzierteres Bild zu anregenden Interaktionen bieten als es z. B. auf bildungspolitischer Ebene innerhalb der Orientierungs- und Bildungspläne überhaupt passiert.

## 6. STUDIEN MIT EIGENANTEILEN

### 6.1 Studie/Beitrag I: Zur Diskursiven Herstellung von Innovation – Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung

Bormann, I. , Schröder, T. & Luthardt, J. (2018). Zur diskursiven Herstellung von Innovation. Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 5(1), 160–182. <https://doi.org/10.3262/ZFDB1801160>

#### Beiträge der Autor\*innen

- IB: Idee, Theorie, Diskussion
- JL: Theorie, Diskussion
- TS: Idee, Theorie, Diskussion

**Zusammenfassung:** Oftmals finden geplante Innovationen aufgrund konflikthafter oder wenig resonanzfähiger Innovationssemantiken oder –grammatiken nur sehr schwer ihren Weg in die Praktiken von Akteuren. Der Beitrag greift diese grundsätzliche Problematik von Innovationsprozessen auf und skizziert ein perspektiven- und sequentiell-methodentriangulierendes Verfahren, bei dem Ansätze aus Kognitions- und Diskursforschung miteinander verschränkt werden. Der in diesem Beitrag präsentierte, neuartige Ansatz zielt darauf ab, die aus wissenssoziologischen Diskursanalysen gewonnenen Erkenntnisse über verschiedene Stränge eines Innovationsdiskurses aus Kohärenztheoretischer Sicht zu erweitern.

**Schlagwörter:** Soziale Innovationen, Diskursforschung, Kognitionsforschung, Triangulation, Einstellungen, Emotionen

**Summary:** Planned innovations often have difficulties to find their way into the addressed actors' practices as a result of conflicts of interest or incompatible worldviews. This paper addresses this fundamental problem of innovation processes by drafting a research strategy that triangulates perspectives and methods from both discourse analysis and cognitive science. The proposed approach aims at broadening knowledge emerging from discourse analysis by systematically integrating coherence-theoretical perspectives.

**Keywords:** social innovation, discourse research, cognitive science, triangulation, attitudes, emotions

## 1. Einleitung

Der Beitrag konzentriert sich auf die perspektiven- und methodentriangulierende Untersuchung der Herstellung von sozialen Innovationen. Dazu wird erörtert, inwiefern zur Rekonstruktion von Innovationsprozessen wissenssoziologisch-diskursanalytische mit kognitionspsychologischen Verfahren zur Identifikation kollektiven Wissens kombiniert werden können. Aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive können Innovationen als „begriffliche Revolutionen“ (Thagard 1992) verstanden werden, mithin als Neukonfigurationen netzwerkartiger mentaler Repräsentationen, deren Handlungsfolgen mit einem Kohärenzmechanismus erklärt werden können. Der Mechanismus verknüpft semantische Repräsentationen, Emotionen und Handlungen (Schröder/Huck/de Haan 2011; Schröder/Wolf 2016; Thagard 2006; Wolf et al. 2015). Aus diskursanalytischer Sichtweise können Innovationen außerdem als kollektive, wissensbasierte Phänomene betrachtet werden, die unter anderem im Medium des Diskurses ablaufen und zur Konstruktion von sachlichen, sozialen und zeitlichen Differenzierungen führen (Bormann 2011, 2012, 2013; Howaldt/Schwartz



2010). Vor diesen theoretischen Hintergründen beschäftigt sich der Beitrag am Beispiel eines Forschungs- und Entwicklungsprojekts zur Umsetzung geplanter Veränderungen zur Qualitätsentwicklung auf Prozessebene in brandenburgischen Kindertagesstätten mit den empirischen Möglichkeiten der kognitionswissenschaftlich fundierten Diskursanalyse von Innovationen. Weil wir in unserem Beitrag davon ausgehen, dass Innovationen nicht ontologisch existieren, sondern sprachlich und kollektiv vermittelt entstehen, werden Überlegungen zu der Frage vorgestellt, wie zur Analyse der Herstellung von Innovationen kognitionswissenschaftliche Ansätze mit Verfahren der Diskursforschung kombiniert werden können. Vorgestellt wird in diesem Beitrag also eine neuartige Kombination unterschiedlicher theoretischer Konzepte und empirischer Vorgehensweisen. Der Fall, um den es dabei geht, steht exemplarisch für die geplante Einführung von tiefgreifenden Neuerungen, deren erfolgreiche Verankerung sich erst an ihrer Aneignung durch die adressierten Akteure zeigt. Die vorgeschlagene Theorie- und Methodentriangulation ist somit potentiell für jegliche Analyse solcher Innovationen anwendbar, die nicht vollständig verordnet werden können, sondern den Adressaten Interpretations- und Handlungsspielräume belassen und die also „top down“ initiierte und gerahmte Innovationen in der „bottom up“ erfolgenden Herstellung von Passung mit den Deutungen, Interessen, Erwartungen etc. von Akteuren fokussieren. Damit soll es auch gelingen, mögliche Gründe für das Scheitern, das Versanden oder problematisch verlaufende Innovationsprozesse zu erschließen, die mitunter auf simplifizierenden Vorstellungen zur Steuerbarkeit von Innovationsprozessen beruhen. Dazu wird der Artikel wie folgt aufgebaut sein. Zunächst wird die Herstellung von Innovation aus kognitionswissenschaftlicher und diskurstheoretischer Perspektive betrachtet. Ausgehend von drei ausgewählten zentralen Begriffen der Diskursanalyse (Wissen, Praktiken, Subjektivierung) werden sodann mögliche Schnittstellen von kognitionswissenschaftlichen Ansätzen und Diskursanalysen erörtert, an denen die Mikrologiken der diskursiven Behauptung, Anerkennung und Herstellung von Innovationen untersucht werden können. Dabei wird auf drei Beobachtungsformen von Innovationen rekurriert: Semantik, Pragmatik, Grammatik. Schließlich werden Anforderungen an das Material, methodische Herausforderungen der Analyse, die Reichweite der erzielbaren Aussagen sowie ihre Anwendungsmöglichkeiten mit Blick auf die diskursive Herstellung von Innovation diskutiert.

## **2. Hintergrund: Geplante Veränderung – Innovation im Diskurs**

### **2.1 Innovationen**

Innovationen existieren nicht nur, weil behauptet wird, etwas sei innovativ oder etwas solle verändert werden. Solange Innovationsaufforderungen lediglich proklamiert werden, existieren sie

als Absichten. Erst wenn diese Absichten akzeptiert und geteilt werden und die adressierten Akteure sie sich zu eigen machen, lässt sich eine geplante Veränderung realisieren. Voraussetzung dafür ist, dass die Innovationsaufforderung bzw. die Kommunikation einer geplanten Innovation bei ihren Adressaten auf Resonanz trifft, also anschlussfähig ist. Bis es dazu kommt, ist ein langer und voraussetzungsreicher Prozess erforderlich.

In der Innovationsforschung werden nach einem klassischen Modell fünf Phasen unterschieden, die bis zur dauerhaften Realisierung einer Innovation durchlaufen werden (Rogers 2003). 1) In der ersten Phase (knowledge stage) wird ein Akteur zunächst auf eine Innovation aufmerksam und erfährt von der geplanten Innovation. 2) Daran schließt sich die zweite Phase an (persuasion stage), in der Akteure eine Einstellung zur Innovation entwickeln. Rogers zufolge wird diese bestimmt durch fünf wahrgenommene Eigenschaften der Innovation. Demnach ist ein wahrgenommener Vorteil (i), zu dem eine Innovation führt, ebenso förderlich wie deren Anschlussfähigkeit (ii) an Werte und Normen der adressierten Akteure. Wird die Innovation verstanden, wird deren Komplexität (iii) also als händelbar wahrgenommen, ist dies außerdem förderlich für deren Akzeptanz. Darüber hinaus gilt es als förderlich, wenn die geplante Innovation zunächst ausprobiert (iv) werden kann, bevor deren endgültige und dauerhafte Umsetzung stattfindet. Schließlich wird es für die Realisierung einer Innovation für förderlich gehalten, wenn deren Umsetzung für andere sichtbar ist (v). 3) Weist die geplante Innovation diese fünf Merkmale auf, schließt sich in der dritten Phase die Entscheidung für oder gegen ihre Umsetzung an (decision stage). 4) Ist diese Entscheidung positiv ausgefallen, wird die Innovation realisiert (vierte Phase; implementation stage). 5) Die fünfte Phase besteht in der Bestätigung der Innovation (confirmation stage) i.S. der Beseitigung von etwaigen Dissonanzen, die durch die Innovation verursachte neue Situation entstanden sind.

Das Durchlaufen dieser fünf Phasen geht mit einer zweifachen Kontextualisierung einher: mit einer De-Kontextualisierung und mit einer Re-Kontextualisierung (Bormann 2011). Bei der De-Kontextualisierung werden die Innovation und ihre Eigenschaften selektiv wahrgenommen und bewertet (knowledge stage); bei der Re-Kontextualisierung kommt es meist zu Neu-Erfindungen i.S. einer kontextspezifischen Anpassung des geplanten Vorhabens (implementation stage). Die wahrgenommene Anschlussfähigkeit einer geplanten Innovation ist entscheidend dafür, ob diese adaptiert und wie sie schließlich angewendet wird. Bei De- und Re-Kontextualisierungen spielen mentale Mechanismen eine zentrale Rolle. Aus der Kognitionswissenschaft ist bekannt, dass Wahrnehmungen, Bewertungen und mentale Konstruktionen praktisch nie wertfrei erfolgen, sondern immer Verzerrungen vor dem Hintergrund bestehender Motive, Identitäten und affektiver Zustände unterliegen (Kunda 1990, Thagard 2006). Diese wirken im gesamten Innovationsgeschehen, so

dass statt von idealtypisch voneinander unterschiedenen und von Rationalität geprägten Sequenzen des Rogers'schen Diffusionsmodells vielmehr von parallel stattfindenden kognitiven und affektiven Prozessen ausgegangen werden kann.

Vor diesen Hintergründen müssen präskriptiv-normative Innovationsbehauptungen von deskriptiv-analytischen Befunden zu Innovationen unterschieden werden. Erst aus der analytischen Distanz wird es möglich zu untersuchen, wie Veränderungsabsichten zirkuliert werden und auf welche Resonanz sie treffen – die wiederum recht unterschiedlich ausfallen kann insofern adressierte Akteure eigene Vorstellungen davon haben, was eine Innovation bezwecken soll, wenn sie sie umsetzen. Als Innovationen werden Veränderungsabsichten sozial somit erst dann wirksam, wenn es gelingt, nicht nur Aufmerksamkeit für sie zu schaffen, sondern auch Anschlüsse herzustellen an die Praktiken, Überzeugungen und Wissensvorräte derer, die mit Innovationsaufforderungen konfrontiert werden (Bormann 2012; Rürup/Bormann 2013). Dies erfordert aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive auch Aufmerksamkeit für subtile implizite und affektive Repräsentationen (Schröder et al. 2011, Wolf et al. 2015). Aus dieser Perspektive kann jegliche Innovation – auch jene, die als technische Innovationen kommuniziert werden – als soziale Innovation gelten (Howaldt/Schwarz 2010).

Soziale Innovationen können als Vorgänge der kollektiven Sinnstiftung beschrieben werden, die sowohl zwischen kopräsenten Akteuren in direkter Kommunikation als auch diskursiv vermittelt unter nicht-kopräsenten Akteuren stattfinden kann. Die bloße Aufforderung, etwas Neues zu übernehmen oder zu schaffen, ist zunächst einseitig und muss noch nicht bedeuten, dass die Empfänger einer Botschaft ihr auch Bedeutung beimessen. Wir möchten daher stattdessen davon ausgehen, dass von einer sozialen Innovation erst die Rede sein kann, wenn eine Innovationsaufforderung mit sozialem Sinn versehen wird und dann handlungsstrukturierende Effekte haben kann. In analytischer Hinsicht bedeutet dies, Sprechakte eines Senders und/oder aufeinander bezogene Kommunikationen verschiedener Empfänger einer Innovationsaufforderung (und ihres Senders) zu untersuchen.

Dabei macht es einen Unterschied, ob lediglich die Konstruktion von Bedeutungen analysiert wird oder sozial konstruierte Bedeutungen in Zusammenhang mit überdauernden sozialen Strukturen im Fokus der Analyse stehen. Die Konstruktion von Bedeutung ausschließlich als semantisches Phänomen zu untersuchen, hieße die strukturierenden Effekte dieser Sinnstiftung auszublenden. Denn die Prozesse der kollektiven Sinnstiftung verlaufen keineswegs immer harmonisch und friktionsfrei, sondern in ihnen zirkulieren durchaus konkurrierende, einander widersprechende oder

sich gegenseitig ausschließende Perspektiven, die von verschiedenen Akteuren mit sehr unterschiedlichen Praktiken zur Geltung gebracht werden können. Nicht jeder Empfänger einer Innovationsaufforderung ist empfänglich für Veränderungsabsichten, willens oder in der Lage, diese durch eigenes Engagement Wirklichkeit werden zu lassen, zumal auch noch zwischen bekundeten Absichten und tatsächlichen Verhaltensänderungen häufig Diskrepanzen bestehen. Die unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure können daher mit dafür verantwortlich sein, dass geplante Innovationsprozesse oftmals gerade nicht friktionsfrei verlaufen und die Realisierung von kommunizierten Innovationsabsichten mehr oder weniger gut gelingt.

Dieses konzeptionelle Verständnis von Innovationen hat seine Vorläufer z. B. bei Nelson und Winter (1982) und ähnlich bei Rogers (2003). Analytisch gesehen geht es bei so verstandenen sozialen Innovationen darum, den Prozess der kollektiven Sinnstiftung zu untersuchen, also um die Untersuchung von sozial eingebetteten Semantiken, ihre Ausdrucksformen, -bedingungen und Konsequenzen. Dabei stellt sich auch die Frage, in welchem Medium diese Prozesse überhaupt ablaufen (s. Abschnitt 2.2) und welche Anforderungen an die Untersuchung dieser Prozesse zu stellen sind (s. Abschnitt 2.3).

## **2.2 Medium der sozialen Innovation: Diskurs**

Wie deutlich wurde, handelt es sich bei Innovationsprozessen um Vorgänge, in denen im Medium der Kommunikation unter nicht zwingend kopräsent anwesenden Akteuren Wirklichkeit konstruiert wird, die für weitere Akteure folgenreich sein kann. Medien solcher sozial folgenreicher Kommunikationen, in denen Informationen über Zeit und Raum geschaffen und transportiert werden, sind Diskurse. Keller u. a. (2005) sprechen dabei von der ‚diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit‘. Sie meinen damit die „Entstehung, Zirkulation und Distribution von Wissen als kontingente Effekte ‚über-individueller‘, sozial strukturierter Praktiken“ (ebd.: 8). Die Untersuchung solcher Vorgänge ist Anliegen wissenssoziologisch und diskurstheoretisch orientierter Verfahren (Keller 2008, 2011). Die Analyse von Diskursen eignet sich somit für die Analyse sozialer Innovationsprozesse. Die Relevanz von Diskursen als Medien der Veränderung betonen auch Hutter u. a. (2016): „Das ständige Reflektieren auf und über Innovation wird von umfassenden Diskursen der Rechtfertigung begleitet, die von den Interessen der jeweiligen Akteure und Akteursgruppen geprägt sind“ (ebd., S. 19).

Als Medien der Generierung, des Transports und der Verteilung von Wissen existieren Diskurse nur, insoweit sie von Akteuren realisiert werden; die Akteure beziehen sich zugleich auf die auch diskursiv hervorgebrachten sozialen Strukturen (Keller 2011, S. 61 f.). In Diskursen entscheidet sich damit, inwiefern Innovationsabsichten überhaupt wahrgenommen werden und inwiefern sie

anschlussfähig sind an ihrerseits sozial strukturierte Vorstellungen von Innovationsabsichten. Diese strukturationstheoretische Sicht auf Diskurse unterstreicht die oben ausgeführte Bedeutung der Analyse von Semantiken im Zusammenspiel mit Pragmatiken und Grammatiken der Produktion von Sinn im Rahmen von Innovationsprozessen. Diese heuristischen Konzepte für Innovationsanalysen korrespondieren mit den Grundlegungen und Ansprüchen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (s. Abschnitt 3.1). Sie sind außerdem anschlussfähig an zentrale kognitionswissenschaftliche Kategorien der Innovationsanalyse (s. Abschnitt 3.2).

### **2.3 Semantik, Pragmatik und Grammatik der Analyse sozialer Innovationen**

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, erachten wir bei der Analyse von Innovationsprozessen die symbolischen Vorgänge der Sinnstiftung und der Konstruktion von Bedeutung, die sich an die kommunikative Verbreitung von Veränderungsabsichten anschließen, als relevant. Auch Rammert (2010) und Hutter u. a. (2011) gehen davon aus, dass Innovationen „über Praktiken des Erkennens und Anerkennens gemacht werden“ (ebd.: 12). Sie nehmen an, dass auf den verschiedenen gesellschaftlichen Aggregationsebenen Interaktion, Organisation und Gesellschaft stets drei analytische Elemente der Innovation zu unterscheiden sind: Demnach sind Innovationen hinsichtlich ihrer semantischen, pragmatischen und grammatischen Dimension sowie ihrem Verhältnis zueinander zu untersuchen. Ziel der auf diesen Elementen basierenden Analysen ist es, „bloß propagierte (...), unerkannt praktizierte (...) oder strategisch intendierte von nicht-intendierten Innovationen“, also geplant in Gang gesetzte von zufällig sich ergebenden und retrospektiv erkennbaren Innovationen zu unterscheiden (Hutter u. a. 2016, S. 17). Denn nur wenn auch die Semantiken des Neuen sich in Grammatiken und vor allem in Praktiken eingeschrieben haben, besteht die Chance auf dauerhafte strukturelle Veränderungen. Das bedeutet auch, dass die bloße Wahrnehmung von Etwas als „zeitlich neu und sachlich anders“ für diese Veränderung nicht ausreicht. Es müsste sich auch eine „Evaluation und kommunikative Reproduktion“ anschließen (Rammert 2010, S. 35). Hierbei sind die in Abschnitt 3.2 entfalteteten Überlegungen relevant.

Auf der semantischen Ebene geht es bei Innovationsanalysen um die Rekonstruktion der Bedeutungen, mit denen eine Idee oder Sache als ‚innovativ‘ aufgeladen bzw. sie als ebensolche gerechtfertigt wird. Im Zusammenhang mit Innovationsanalysen bedeutet dies, den „Bedeutungsgehalt dessen, was gesellschaftlich als Innovation bezeichnet wird“ zu ermitteln (Hutter u. a. 2016, S. 22 f.) – also: Was wird überhaupt als Innovation bezeichnet oder thematisiert; was ist das Neue, das Bessere an der Idee, der Praktik oder dem Objekt? (Rammert 2010, S. 34) Damit in Verbindung stehen Fragen danach, inwiefern Akteure sich bei dieser Bedeutungsbeimessung unterscheiden, worin diese Unterschiede bestehen, wie sie zustande kommen und welche handlungspraktischen

Konsequenzen, aber auch welche Funktion die jeweilige Innovationssemantik für die Akteure wie für die strukturelle Verankerung von Innovation hat. Aus diskursanalytischer Perspektive stellt sich hierbei die Frage, wie in Verbindung Innovationsaufforderungen diskursiv sozial bedeutsam werden und dabei kollektives Wissen aktiviert und zirkuliert wird.

Innovationen vollziehen sich jedoch auch, ohne dass sie sprachlich repräsentiert werden, in Handlungen. Daher ist auch die Pragmatik der Innovation zu berücksichtigen (Rammert 2010, S. 36; Hutter u. a. 2016, S. 22). Hinsichtlich der pragmatischen Innovationsanalyse geht es darum zu erfahren, mit welchen Praktiken und Mitteln Akteure versuchen ihre Deutungen von geplanten Innovationen in Szene zu setzen, durchzusetzen oder zu legitimieren. Damit verbunden stehen Vorgänge der selektiven (Re-)Kombination von vorhandenem Wissen und (re-)produktive Praktiken für die Etablierung oder auch Abwehr von Neuem im Zentrum. Aus diskursanalytischer Sicht bedeutet dies, im Anschluss an Innovationsaufforderungen sich abspielende Praktiken von Akteuren oder Akteurskonstellationen zu identifizieren.

Semantiken der Innovation flottieren jedoch ebenso wenig unsystematisch wie Pragmatiken frei von sozialen Normen wären. Daher ist bei der Analyse von Innovationen auch die Grammatik der Innovation zu fokussieren, d.h. Ordnungen, Regeln und Regime, die Innovationen zugleich ermöglichen und begrenzen (Rammert 2010, S. 37; Hutter u. a. 2016, S. 23). Die grammatische Dimension der Analyse von Innovation zielt darauf ab, die praktische Koordination der Semantik, also die Mechanismen der kollektiven Sinngebung und -aushandlung zu rekonstruieren, die in Konstellationen von Akteuren mit möglicherweise voneinander abweichenden Interessen, Deutungen, Erwartungen etc. vorherrschen, letztlich aber in Einklang zu bringen sind, wenn es um kollektives innovatives Handeln geht. Fokussiert werden dabei die (re-)produktiven Vorgänge der selektiven Sprachspiele, mittels derer Abweichungen, Regelverletzungen und kreative Überschüsse als Innovationen bezeichnet, bekräftigt oder unterstützt werden (oder eben nicht) – und die damit strukturbildend wirken (ebd., S. 37). Diskursanalytisch betrachtet besteht bei der Analyse dieser Dimension von Innovationen die Herausforderung darin, ordnungschaffende, gewissermaßen: platzanweisende Strategien der Subjektivierung zu rekonstruieren, die es Akteuren erlauben, ihre Deutungen von Innovationsaufforderungen diskursiv zu äußern oder auch zur Geltung zu bringen.

### **3. Perspektivetriangulation in der Analyse sozialer Innovationen: Diskursforschung und kognitionswissenschaftliche Kohärenztheorie**

Wie im vorigen Abschnitt deutlich wurde, beziehen sich die Dimensionen der Analyse sozialer Innovationen auf Kategorien, die in der Diskursforschung zentral sind: Wissen, Praktiken, Subjektivierung

vierung. Diese Begriffe werden zunächst aus der Perspektive der Diskursforschung erläutert. Anschließend werden kognitionswissenschaftliche Entsprechungen zu diesen diskursanalytischen Begriffen erörtert. Denn – so eine zentrale These dieses Aufsatzes – die Diskursanalyse sozialer Innovationen verspricht tiefere Erkenntnisse über die Struktur unterschiedlicher Stränge eines Diskurses, wenn sie mit neuen Methoden zur Untersuchung kognitiver und emotionaler Repräsentationen von Diskursakteuren kombiniert werden.

### **3.1 Zentrale Begriffe in Diskursanalysen**

Im Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse geht es darum, „Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivierung, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d.h. Deutungs- und Handlungsstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen bzw. sozialen (kollektiven) Akteuren zu rekonstruieren und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse zu analysieren“ (Keller 2011, S. 59). Diskursanalysen gehen über Inhaltsanalysen des sprachlichen Gehalts einzelner Aussagen oder die inhaltliche Auslegung einzelner Texte hinaus. Ihnen geht es um die Rekonstruktion von grundlegenden Regeln des Umgangs mit sozialen Ereignissen sowie dem daran beteiligten (überindividuellen) Wissen. Dazu werden die Orte, Historie, Praktiken und Effekte der Produktion von Äußerungen sowie deren Materialität berücksichtigt. Da Äußerungen in soziale Normen eingebettet sind, die ihrerseits als diskursiv konstruierte Wirklichkeiten aufgefasst werden (Keller et al. 2005), ist das Wissen in Diskursen demnach nicht für alle Akteure, an jedem Ort und zu jeder Zeit gleichermaßen zugänglich oder gültig. Vielmehr entscheiden lokal situierte Praktiken der diskursiven Aneignung und Aushandlung darüber, wie ein diskursives Ereignis wahrgenommen, mit welcher Bedeutung es aufgeladen wird und wie dadurch kontextualisiertes, situierendes Wissen entsteht. Diese Praktiken sind deshalb ebenfalls Gegenstand der interpretativen Rekonstruktion von Diskursen (Keller 2011, S. 66).

Wie deutlich wurde, sind Praktiken und Wissen zentrale Begriffe im Rahmen von Diskursanalysen. In der methodisch diversifizierten und thematisch weitverzweigten sozialwissenschaftlichen Diskursforschung ist daneben auch der Begriff der Subjektivierung ein essentieller Bestandteil des diskursanalytischen Begriffsrepertoires. Um zu erschließen, welche Anforderungen an eine innovationsbezogene Diskursanalyse zu stellen sind, werden diese Zentralbegriffe kurz erläutert.

*Wissen* ist der zentrale Gegenstand, den es dem Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse zu erschließen gilt. Weil im Anschluss an die hermeneutische Wissenssoziologie jegliches Handeln als sinnhaft-deutendes Handeln verstanden wird und sich Akteure demzufolge auf soziale Deutungsmuster, Denk- und Wahrnehmungsschemata beziehen, ist Wissen dabei nicht als eine

individuelle Ressource zu verstehen, sondern als soziales Wissen bzw. als gesellschaftlicher Wissensvorrat (Keller 2007: [9]). So wird zum Beispiel mit der Kommunikation von geplanten Innovationen Wissen über Verbesserungswürdiges transportiert, das seinerseits diskursiv vor dem Hintergrund kollektiven Wissens über organisationale Ressourcen, Abläufe, etc. hinsichtlich seiner Legitimität ausgehandelt wird.

Als *Praktiken* gelten im Programm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse „Formen der Aussageproduktion“ (Keller 2011, S. 68). Damit ist die Art und Weise gemeint, in der Wissen transportiert und ihm Geltung verschafft wird. Diskursive Praktiken der Genese, Zirkulation und Legitimation von Wissen führen zu spezifischen Materialisierungsformen, wie z. B. Vorträge, Befehle, Presseerklärungen, etc. Als nicht-diskursive Praktiken gelten Formen nicht-sprachlichen Handelns wie z. B. Kontrollen, Sitzordnungen, Dienstkleidung anlegen o.ä. Unterschiedliche Materialitäten von Diskursen erlauben unterschiedlich Sagbares. So kann z. B. davon ausgegangen werden, dass schriftliche organisationale Leitbilder oder Konzepte Innovationsaufforderungen anders transportieren und anders – womöglich affirmativer – zirkulieren als dies in alltäglichen, – möglicherweise skeptischen oder gar widerständigen – sprachlichen und nicht-sprachlichen Handlungsformen von MitarbeiterInnen einer Organisation der Fall ist.

Gegenstand diskursanalytischer Untersuchungen sind auch Formen der *Subjektivierung*. Darunter wird gewissermaßen eine durch diskursive Praktiken erfolgende soziale Platzierung von Subjekten verstanden, von der aus diskursive Aussagen möglich und legitim sind und andere nicht. So wird es zum Beispiel einen Unterschied machen, ob MitarbeiterInnen über Innovationsabsichten informiert und damit als Ausführende adressiert werden oder diese bereits in die Planung von Veränderungen und von Anfang an als Beteiligte einbezogen werden. Weil über diskursive Praktiken soziales Wissen generiert und zirkuliert wird, ist auch das platzierte Subjekt nicht als absolut frei, sondern vielmehr als ein soziales ‚Atom‘ zu sehen, das in intertextuellen Diskursanalysen nur in seinen sozialen Bezügen, d.h. in seiner Anerkennung von sozialen Regeln oder ihrer Abgrenzung von ihnen zu erkennen ist.

Inwiefern diese Begriffe bei der Diskursanalyse von Innovationen eine Rolle spielen, wird im folgenden Kapitel erörtert; vorher werden dieselben Begriffe aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive reflektiert.

### **3.2 Kognitionswissenschaft: Kohärenztheoretische Mikrofundierung**

Wie weiter oben verdeutlicht wurde, gehen Innovationsprozesse unter anderem mit Evaluationen des als zeitlich neu und sachlich anders Wahrgenommenen einher. Kognitionswissenschaftliche



Theorien bewegen sich in der Regel auf einer individualpsychologischen Erklärungsebene. Wie im Folgenden deutlich werden soll, lassen sie sich aber gut mit einer diskursanalytischen Perspektive in Verbindung bringen. Der Gewinn einer solchen Mehr-Ebenen-Betrachtung von Innovationsprozessen besteht in einem besseren Verständnis der wechselseitigen Dynamiken zwischen sozialen Informationsflüssen und individuellen Mechanismen der Wissens- und Handlungskonstruktion (Schröder/Wolf 2016, Wolf et al. 2015).

Wir glauben, dass eine kognitionswissenschaftliche Perspektive insbesondere hilfreich dabei sein kann, subtile Mechanismen der motivierten Filterung und Verzerrung bei der Erinnerung und Kommunikation von Information im Kontext von Innovationsprozessen zu verstehen. Anders als es das sequentielle Stadienmodell der Innovationsadoption von Rogers (s.o.) impliziert, findet Informationsverarbeitung in kognitiven Systemen in paralleler Form statt. Das bedeutet, dass in der Regel verschiedene Informationen in verschiedenen Modalitäten gleichzeitig aktiviert sind, und dass der menschliche Geist permanent holistische, kohärente Interpretationen konstruiert, die ihrerseits wiederum auf die Repräsentation, Gewichtung und Bewertung der einzelnen Informationen zurückwirken (im Sinne bidirektionaler Informationsverarbeitung). Zu „Informationen“ zählen in diesem Zusammenhang nicht nur sachliche, symbolisch repräsentierte Wissens Elemente, sondern auch subsymbolische affektive Zustände wie Emotionen und Motivlagen sowie implizite Bewertungen von Wissenstatbeständen. Das Prinzip der parallelen Informationsverarbeitung führt dann dazu, dass Informationen, die mit den subtilen Motivlagen von Individuen kompatibel sind, leichter wahrgenommen, für relevant erachtet, erinnert und weitergegeben werden, als solche Informationen, die den eigenen Motivlagen widersprechen. Thagard (2006) bezeichnet diesen Mechanismus als „heiße Kognition“ bzw. emotionale Kohärenz. Wir zeigen im Folgenden anhand der oben erläuterten Dreiteilung von Wissen, Praktiken und Subjektivierung auf, wie sich die Theorie emotionaler Kohärenz auf eine diskursanalytische Perspektive auf Innovationsprozesse – gewissermaßen als kognitionswissenschaftliche Mikrofundierung – beziehen lässt.

*Wissen* lässt sich kohärenztheoretisch in Form von Netzwerken repräsentieren. Die Knoten stehen in diesen Netzwerken für domänenspezifische Begriffe. Die Kanten, d.h. Verbindungen zwischen Knoten, geben die semantischen Beziehungen zwischen den Begriffen wieder, wobei zwischen kompatiblen und nicht kompatiblen Relationen unterschieden wird. In kognitionswissenschaftlichen Modellen entsprechen diese Relationen assoziativen Prozessen: Kompatible Begriffe aktivieren sich gegenseitig (z. B. „Neugier“ evoziert „Interesse“), inkompatible Begriffe hemmen sich (z. B. „ECTS-Punkt“ unterdrückt „Neugier“). Auch subsymbolische, affektive Wissensbestandteile lassen sich in solche Netzwerke integrieren (z. B. „Neugier“ löst einen angenehmen Affekt aus). Mit der Methode kognitiv-affektiver Kartierung (Cognitive-Affective Maps, kurz CAM) lassen sich

derartige Wissenssysteme visualisieren (Homer-Dixon et al. 2014). Gemäß der individualpsychologischen Perspektive der Kognitionswissenschaft bezieht sich diese Art der Wissensrepräsentation zunächst auf einzelne Personen, eine Annäherung an die wissenssoziologische Perspektive ist aber im Sinne idealtypischer CAMs bzw. in Form interindividuell strukturähnlicher CAMs darstellbar (siehe auch Homer-Dixon et al. 2014).

*Praktiken* ergeben sich aus dieser Perspektive dynamisch als Folge der Kohärenzmaximierung basierend auf einer gegebenen Wissensstruktur. Auch Handlungen können begrifflich in einer CAM mit ihren Kompatibilitätsrelationen zu übrigen Wissens-elementen kognitiver oder affektiver Natur repräsentiert werden. Die Aktivierung spezifischer (sozialer oder nicht-sozialer) Handlungen in einer gegebenen Situation ergibt sich aus dem iterativen Wechselspiel der gegenseitigen Aktivierung und Hemmung situationsbedingt relevanter Begriffe im Netzwerk (für algorithmische Details siehe Thagard 2006). Nach diesem Prinzip lässt sich beispielsweise die aus Kommunikationsprozessen in sozialen Netzwerken resultierende Akzeptanz technologischer und sozialer Innovationen im Kontext nachhaltiger Mobilität modellieren und simulieren (Schröder/Wolf 2016, Wolf et al. 2015).

Schließlich lassen sich auch Formen der *Subjektivierung* mit kohärenztheoretischen Mechanismen erklären, da Menschen auch ihre soziale Platzierung, Identitäten und Gruppenzugehörigkeit mental repräsentieren. Im Rahmen von Innovationsprozessen kommt es daher zu wechselseitigen Beeinflussungen zwischen Überzeugungssystemen und sozialen Interaktionen, die sich in Diskursen niederschlagen: Individuen übernehmen Überzeugungen, die sich in ihren diskursiven Praktiken niederschlagen und die wiederum erwünschten sozialen Beziehungen förderlich sind; sie passen aber auch ihre Beziehungen ihren Überzeugungen an. Ergebnis ist ein komplexes Gefüge von sozial synchronisierten begrifflichen Netzwerken, die in soziale Netzwerke eingebettet sind (Homer-Dixon et al. 2013).

Diese sozial eingebetteten und synchronisierten begrifflichen Netzwerke, so unsere These, lassen sich in verschiedenen Strängen eines Innovationsdiskurses identifizieren.

#### **4. Methodentriangulation: Folgerungen für die kognitionswissenschaftlich inspirierte Diskursanalyse von Innovationsprozessen am Beispiel eines ausgewählten Falls geplanter Veränderungen**

Um mögliche Gründe für potentiell konflikthafte Stränge eines Innovationsdiskurses zu erschließen, wird im Folgenden anhand eines Fallbeispiels ein sequentiell methodentriangulierendes Ver-

fahren skizziert. Das Beispiel bezieht sich auf eine geplante Innovation in Kindertagesstätten, deren Umsetzung von pädagogischen Fachkräften zu tragen ist. Dabei wird angenommen, dass die Innovationsvorstellungen von bildungspolitischen Akteuren und Bildungsträgern von denen des Fachpersonals divergieren können und dadurch Hindernisse in der Realisierung der geplanten Innovation auftreten können. Dazu sollen zunächst Innovationsdiskurse bei bildungspolitischen Akteuren sowie bei Akteuren in einzelnen Bildungsorganisationen untersucht werden; zu diesem Zweck werden programmatische Dokumente einer wissenssoziologischen Diskursanalyse unterzogen. Die gefundenen Diskursstränge werden anschließend aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive untersucht. Dafür werden Interviews und Gruppendiskussionen mit pädagogischen Fachkräften hinsichtlich ihrer kognitiven und emotionalen Kohärenz analysiert und mittels Cognitive-Affective Maps (CAM) dokumentiert. Ziel ist es, die gefundenen Diskursstränge durch CAMs zu visualisieren.

Im Folgenden wird zunächst der Gegenstand vorgestellt, an dem die beiden nachfolgend skizzierten Untersuchungsschritte durchgeführt werden sollen. Da das Vorhaben noch nicht abgeschlossen ist, können noch keine Ergebnisse berichtet werden.

#### **4.1 Der Fall: Geplante Veränderungen in Berliner und Brandenburger Kindertagesstätten**

Im Rahmen eines kooperativen Praxisforschungsprogramms der Fachhochschule Potsdam und der Universität Potsdam zur Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag (EQUIP) wird die Transformation von Einstellungen von Erzieherinnen und Erziehern zu pädagogischen Interaktionen zwischen dem pädagogischen Fachpersonal und Kindern in Berliner und Brandenburger Kindergärten untersucht. Hintergrund ist das Bestreben, durch Team-Fortbildungen kognitiv anregende Interaktionen in Kindertagesstätten zu fördern. Aus unserer Sicht handelt es sich dabei um eine deklarierte soziale Innovation, die in bildungspolitischen Dokumenten (wie z. B. Rahmenplänen und Qualitätsvereinbarungen zwischen Land und Trägern der Kindertagespflege) in Form präskriptiv-normativer Vorgaben vorgesehen ist. Eine zentrale Idee des EQUIP-Projektes ist es, wissenschaftlich fundiert herauszufinden, wie die Überzeugungen der Fachpersonen bezüglich kognitiv-anregender Erwachsenen-Kind-Interaktionen nachhaltig durch Fortbildungen verändert werden können, um die Qualität des pädagogischen Handelns auf der Prozessebene zu verbessern. Daraus ergibt sich für uns eine Gelegenheit, in Form einer Begleitstudie, die hier vorgeschlagene Verbindung von wissenssoziologischen und kognitionswissenschaftlichen Perspektiven auf Innovationsprozesse empirisch zu fundieren.

#### **4.2 Bestandteile der triangulativen Analyse sozialer Innovation**

Die in Abschnitt 3 erläuterten Überlegungen sind die Grundlage für die Analysen, die im Rahmen des im vorigen Abschnitt skizzierten Vorhabens stattfinden werden. In dem dabei verwendeten Design werden neben den bereits erläuterten unterschiedlichen theoretischen Perspektiven auch unterschiedliche Methoden und Daten miteinander trianguliert. Ziel ist es zu klären, inwiefern und in welcher Hinsicht innerorganisatorische Diskurse über geplante Innovationen konvergent sind, einander widersprechen oder miteinander konkurrieren (Guest 2013). Zu diesem Zweck werden a) Diskursanalysen unterschiedlicher Materialsorten durchgeführt. Außerdem werden b) auf der Basis des gleichen Materials Cognitive-Affective Maps (CAMs; s.o.) angefertigt. Die Ergebnisse der durch kognitionswissenschaftlich fundierte Verfahren ergänzten Diskursanalysen werden im Rahmen einer Intervention an die Akteure des Innovationsdiskurses zurückgemeldet. Im Einzelnen wird bei den Analysen wie folgt verfahren.

#### **4.2.1 Diskursanalyse**

Bei Diskursanalysen geht es zunächst darum, einen für die Fragestellung relevanten Materialkorpus zu schaffen. Im Hinblick auf den in Abschnitt 4.1 skizzierten Fall, das erläuterte Verständnis von sozialen Innovationsprozessen, sowie um die Rolle von Kognitionen und Affekten untersuchen zu können, sollen im Vorhaben EQUIP unterschiedliche Materialsorten in den Korpus aufgenommen werden. Es geht darum, sowohl Diskurse zu proklamierten Veränderungen als auch solche zum Umgang mit den Innovationsaufforderungen zu rekonstruieren und hinsichtlich ihrer Passungen zu interpretieren. Dazu werden zum einen „natürliche“ Dokumente wie z. B. Leitbilder, Bildungspläne..., in den Analysekorpus aufgenommen. Ziel der Diskursanalyse dieses Materials ist es, die proklamierten bzw. die präskriptiv-normativen Innovationsvorstellungen zu identifizieren. Zum anderen wird im Rahmen von Interviews und Gruppendiskussionen Material erhoben. Ziel der Diskursanalyse dieses Materials ist es, kollektive Perspektiven auf das in den natürlichen Dokumenten transportierte Wissen, die organisationalen Praktiken der Durchsetzung einer Innovationsaufforderung sowie Subjektivierungsweisen zu erschließen. Die Ergebnisse beider Analysen sollen miteinander verglichen werden, um z. B. zu erschließen, ob die Diskurse Ähnlichkeiten aufweisen und insofern davon ausgegangen werden kann, dass eine proklamierte Innovation in einem spezifischen organisationalen Kontext eines Fachkräfteteams anschlussfähig ist.

Selbst wenn in der Diskursforschung in den vergangenen Jahren eine gewisse Methodisierung beobachtet werden kann (Truschkat/Bormann 2013), folgen wissenssoziologische Diskursanalysen keinem eng festgelegten Verfahren. Vielmehr wird das konkrete methodische Vorgehen in Bezug auf die jeweilige Fragestellung entwickelt; oftmals orientiert es sich am Vorgehen der Grounded-

Theory-Methodologie (Truschkat u. a. 2005). Folgende basale Schritte bei der Durchführung von Diskursanalysen lassen sich unterscheiden.

Für die Durchführung von wissenssoziologischen Diskursanalysen betont Keller, „dass Daten (und damit eben auch Texte) nicht von sich aus sprechen, sondern Antworten auf Fragen liefern, die man an sie stellt“ (Keller 2012a, S. 43). Das bedeutet, dass von Beginn an die theoretische Sensibilisierung eine wichtige Rolle spielt, also das Kontext- und das theoretische Vorwissen (Strauss/Corbin 1996; Truschkat 2012). Diese theoretische Sensibilisierung erlaubt erste Entscheidungen über die Zusammenstellung des Materialkorpus und das weitere analytische Vorgehen.

Da bei Diskursanalysen oft recht umfangreiche Materialkorpora vorliegen, muss aus diesem ein handhabbares Analysekörper erstellt werden, an dem die Feinanalyse durchgeführt wird. Dazu soll der Materialkorpus im Projekt EQUIP zunächst einer Grobanalyse unterzogen werden. Bei der Grobanalyse spielen die sensibilisierenden Konzepte (hier etwa Unterschied zwischen Innovationsaufforderungen und ihrer Aneignung, Bedeutung von Affekten) eine wichtige Rolle. Neben theoretischen Überlegungen hinsichtlich der für die Bearbeitung der Fragestellung geeignete Textsorte, des Zeitraums, aus dem die Texte stammen etc., können diese sensibilisierenden Konzepte mit über das Sampling bestimmen, also darüber, welches Material in das Analysekörper aufgenommen wird. Innerhalb des Analysekörper' werden dann gemäß der Grounded-Theory-Methodologie einzelne zu analysierende Einheiten für die Feinanalyse ausgewählt.

Die nach der Grobanalyse erfolgende Feinanalyse widmet sich dann der Untersuchung des institutionell-organisatorischen, des gesellschaftlichen und situativen Kontexts, um die vorgefundenen, im Diskurs möglichen Aussagen und Positionen verstehen und einordnen zu können (Keller 2011). Die verschiedenen Materialsorten werden zunächst „textsortenrein“ untersucht, um dann fall-, d.h. organisationsbezogene Diskurse bzw. Diskursstränge und ihre Eigenarten hinsichtlich der Konfiguration von Wissen, Praktiken und Subjektivierung zu identifizieren. Dabei bieten die wissenssoziologisch inspirierten Konzepte des Deutungsmusters, der Phänomenstruktur, der Klassifikationen und der narrativen Strukturen (Keller 2007) eine Orientierung bei der Diskursanalyse. Ein solcher, oftmals deduktiv-induktiv erfolgreicher Kodiervorgang kann computerbasiert unterstützt werden (Diaz-Bone/Schneider 2004; Angermüller 2005) und operativ bspw. mittels offener, axialer und selektiver Kodiervorgänge stattfinden. Das Kodieren im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie erfolgt mit Blick auf die sensibilisierenden (diskurs)theoretischen Konzepte eher deduktiv, wobei aber die Bildung von induktiven Kategorien die Offenheit für Überraschungen des Materials sicherstellt. Das Resultat der Kodiervorgänge besteht in der Identifikation verschiedener

Wissensformen, Praktiken der Bedeutungsgenerierung und Subjektivierungen und deren typischen Konfigurationen, d.h. verschiedenen Strängen eines gemeinsamen Diskurses. Kompliziert ist dieser Schritt, insofern es darum geht bei aller Offenheit für die Überraschungen des Materials die Forschungsfrage zu beantworten und dabei das eigene gegenstandsbezogene theoretische Vorwissen zu reflektieren.

In dem hier avisierten Vorhaben werden sich im zu analysierenden Korpus sowohl unterschiedliche Textsorten (Leitbilder, Organisationskonzepte, Bildungspläne etc.) aus dem Zeitraum der Information über die geplante Innovation als auch Interviews mit Fachkräften zu ihrem Umgang mit der Innovationsaufforderung mit Fachkräften befinden. Die Analyseeinheiten in diesem Sample können ausgewählt werden z. B. aufgrund typischer Argumente für oder gegen die geplante Innovation. So ist z. B. denkbar, dass die Innovationsaufforderung innerhalb einer Organisation sowohl einen widerständigen als auch einen affirmativen Diskursstrang zeigt, also typische Konfigurationen von Wissen, Praktiken und Subjektivierung bei der De- und Rekontextualisierung der Innovationsaufforderung. Ein widerständiger Diskursstrang könnte dabei gekennzeichnet sein z. B. durch die Abwehr der geplanten Innovation als pädagogisch unsinnige Zumutung (Semantik bzw. Wissen) von „denen da oben“ (Grammatik bzw. Subjektivierung), deren Realisierung durch „Dienst nach Vorschrift“ verhindert wird (Pragmatik bzw. Praxis). Oder umgekehrt könnte ein affirmativer Diskursstrang charakterisiert sein durch die Interpretation der geplanten Innovation als pädagogisch zukunftsweisende und organisatorisch überfällige Veränderung (Semantik bzw. Wissen), die eigenverantwortlich und gemeinsam mit allen beteiligten Akteursgruppen der Organisation (Grammatik bzw. Subjektivierung) über geeignete Beteiligungsformate zu reflektieren und anzupassen ist (Pragmatik bzw. Praxis).

Nun ist es jedoch nicht unwahrscheinlich, dass ein und dieselbe geplante Veränderung „Qualitätsverbesserung“ bei einer Belegschaft auf unterschiedliche Resonanz stößt – die sich in verschiedenen Diskurssträngen niederschlägt. Liegt z. B. eine grundsätzlich positiv bewertete Innovationsaufforderung vor (z. B. ein Programm kognitiv anregender, für die Entwicklung der Kinder wichtiger Interaktionen), kann es dennoch aufgrund der Verbindung zu anderen kognitiven und affektiven Elementen ihrer Bewertung (z. B. zwar wird in einer Fortbildung unter Anleitung trainiert, wie kognitiv anregend kommuniziert werden kann, die Fortbildung selbst wird aber abgelehnt, weil weniger Zeit für die pädagogische Arbeit mit den Kindern bleibt) zu einer erschwerten Implementierung einer neuen Idee kommen. Bei der Aufklärung, wie es zu solchen unterschiedlichen Resonanzen kommt, um die sich Diskursstränge gruppieren, können Cognitive-Affective Maps (CAMs) helfen.

#### 4.2.2 Cognitive-Affective Mapping (CAM)

Während die Diskursanalyse sich auf Material stützt, dessen Analyse Auskunft über die präskriptiv-normativen Vorstellungen von Innovationen sowie das in den Innovationsaufforderungen enthaltene Wissen, erwünschte Praktiken sowie Subjektivierungsweisen der Adressierten gibt, müssen für die Untersuchung der Anschlussfähigkeit und der emotionalen Kohärenz dieser Vorstellungen Materialien herangezogen werden, die die kollektive Aushandlung der Deutung und des Umgangs mit diesen thematisieren. Dazu bieten sich Transkripte von Gruppendiskussionen an, in denen Fachkräfte sich über die Vorstellungen zu kognitiv-anregenden Interaktionen verständigen.

Um sich der Problematik der sozialen Innovation „Entwicklung der pädagogischen Qualität und Interaktion“ und der damit einhergehenden Transformation pädagogischer Einstellungen anzunähern, werden vor einem sozialpsychologischen Hintergrund die Überzeugungsnetzwerke der Fachpersonen zu pädagogischen Interaktionen durch Cognitive-Affective Maps (CAMs) visualisiert. Die CAMs, basierend auf der Kohärenztheorie Thagards (1992, 2006), verbinden bewusste, subjektive Einstellungen zu Interaktionen mit den affektiv gesteuerten, (sozialen) pädagogischen Handlungen in der Praxis. Zwischen den bewussten und affektiven Komponenten werden innersubjektive Kontraste vermutet, die Schwierigkeiten bei der Umsetzung innovativer Interaktionspraktiken in den Institutionen erklären können. Zur Steigerung der Interaktionsqualität in der frühpädagogischen Praxis sollen die Erkenntnisse in die Gestaltung von Team-Fortbildungsformaten einfließen, um professionelle Reflexionsprozesse anzustoßen, die innovatives Interagieren begünstigen (Hildebrandt et al., 2016).

Die CAM-Methode erlaubt, vorliegendes Diskursmaterial entsprechend der Theorie der emotionalen Kohärenz (s.o.) zu strukturieren und zu visualisieren. Homer-Dixon et al. (2014) haben sie in verschiedenen Fallbeispielen auf soziale Konflikte angewandt, darunter auch der Konflikt zwischen dem von Wissenschaft und Bundesregierung verfolgten Ziel flächensparsamerer Siedlungsstrukturen und dem Wunsch weiter Teile der Bevölkerung, in üppigen Einfamilienhäusern zu leben. Dieser Konflikt ist von Schröder et al. (2011) als Problem des scheiternden Transfers sozialer Innovationen analysiert worden, wobei der Innovationsgegenstand in verdichteten, urbanen Wohnformen besteht. Die Analogie zum hier diskutierten Fall brandenburgischer Kindertagesstätten besteht darin, dass eine von Expert\*innen erwünschte Idee (dort Siedlungspraktiken, hier bestimmte pädagogische Interaktionen) an Praktiker\*innen (dort Akteure der Stadtentwicklung, hier pädagogische Fachkräfte) kommuniziert wird, die Umsetzung aber hinter den Erwartungen der ExpertInnen zurückbleibt. Wie Homer-Dixon et al. ausführen, lässt sich dies im Fall der nachhalti-

gen Siedlungsentwicklung durch eine mangelnde Übereinstimmung der kognitiv-affektiven Repräsentationen zwischen beiden Gruppen – analysiert und visualisiert durch CAM – erklären. Es gelingt nicht, auf Seiten der Rezipienten die gewünschte Innovation in emotional kohärenter Form in die eigene mentale Repräsentation zu integrieren, so dass die Kommunikation letztlich nahezu wirkungslos bleibt.

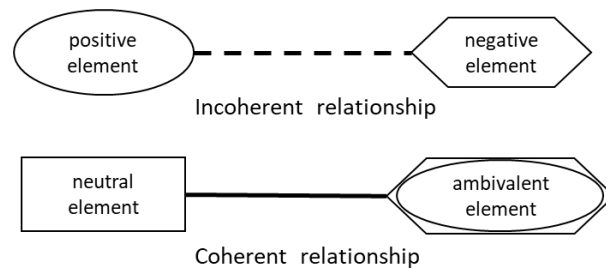


Abb. 1 CAM-Konventionen

Eine vergleichbare Analyse planen wir basierend auf dem im vorigen Abschnitt beschriebenen empirischen Material mit dem Beispiel brandenburgischer Kindertagesstätten im Projekt EQUIP. Abbildung 1 stellt die Konventionen für die Visualisierung mit CAM dar. Die für diesen Zweck entwickelte Software Empathica ist online frei verfügbar. Das Vorgehen bei der Erstellung von CAMs ist wie folgt (cf. Homer-Dixon et al. 2014):

1. Identifikation der wesentlichen Begriffe aus Perspektive der Person/des Dokuments/der Diskursposition, die dargestellt werden soll.
2. Bestimmung der emotionalen Valenz dieser Begriffe als positiv (dargestellt als grüner Kreis), negativ (rotes Hexagon), neutral (gelbes Rechteck) oder ambivalent (violettes, übereinandergelegtes Hexagon und Kreis) und entsprechende visuelle Darstellung.
3. Identifikation der Kohärenz- (durchgezogene Linien) und Inkohärenz- (gestrichelte Linien) Relationen zwischen den Begriffen und entsprechende visuelle Darstellung. Mit Empathica ist es möglich auch eine Abstufung der Stärke der (In-)Kohärenz darzustellen.
4. Optimierung der Anordnung der Begriffe, um möglichst ein Überkreuzen von Linien zu vermeiden.
5. Validierung der CAM entweder durch Rückmeldung an die betroffenen Personen oder anhand vorliegenden empirischen Materials.

Empathica erlaubt eine automatische „Übersetzung“ der visuellen CAM in Programmcode, der in ein Simulationsmodell zur Berechnung emotionaler Kohärenz eingespeist werden kann. Damit



kann das Gelingen von Einstellungsveränderungen durch Kommunikation basierend auf gegebenen mentalen Repräsentationen quantitativ abgeschätzt werden (Schröder/Wolf 2016, Wolf et al. 2015).

Idee ist es, die Fachkräfte durch eine Visualisierung von bewussten Überzeugungen im Gegensatz zu den damit verbundenen implizit-affektiven Handlungen mit den CAMs zu Reflexionsprozessen anzuregen, um Innovatives auf Interaktionsebene in der Praxis zu implementieren. Die CAM können Hinweise liefern, an welchen Stellen Reibungen, Dissonanzen oder Inkongruenzen zwischen proklamierten und angeeigneten Innovationsvorhaben entstehen, die die Umsetzung einer innovativen Idee erschweren oder hindern.

Neben dem innovationsanalytischen Eigenwert der CAMs sollen diese der Visualisierung der ansonsten oftmals recht komplexen Darstellungen der Ergebnisse von Diskursanalysen dienen. Insbesondere ist die Darstellungsform gut geeignet, den komplexen, netzwerkartigen Charakter relevanter mentaler Repräsentationen darzustellen sowie auch die subsymbolische affektive Verankerung dieser Repräsentationen. Die CAMs könnten in diesem Sinne auch dazu genutzt werden, die Ergebnisse von Analysen an die Zielgruppen zurückzumelden, so dass sich durch diese Triangulation neue Perspektiven für eine evaluative Nutzung von Diskursanalysen entwickeln lassen.

## **5. Zusammenfassung und Ausblick**

Dieser Beitrag skizziert das avisierte Vorgehen bei der Untersuchung von Gründen, die die Verankerung von geplanten Innovationen erleichtern oder erschweren können. Innovationen werden dabei als soziale Prozesse betrachtet, die im Medium von Diskursen stattfinden, sich aber über mentale Prozesse in tatsächliches Handeln überführen. Nur wenn eine geplante Veränderung bzw. eine Innovationsaufforderung auch von den adressierten Akteuren als solche erkannt, adaptiert und kognitiv angeeignet wird, können sich strukturelle Änderungen ergeben, durch die eine Innovation dauerhaft verankert wird und strukturierend auf das Handeln weiterer Akteure einwirkt. Innovationen werden jedoch nicht in einem linearen Prozess oder gar friktionsfrei realisiert. Vielmehr können neben Unterstützung und Umsetzungseifer meist auch Widerstände und Abwehr beobachtet werden. Im Rahmen von Diskursanalysen können diese auf typische Konfigurationen von Semantiken, Pragmatiken und Grammatiken zurückzuführenden Umgangsweisen mit Innovationsaufforderungen in unterschiedlichen Diskurssträngen identifiziert werden, d.h. es können durch softwaregestützte kodierende Analyseverfahren schließlich typische Muster von Wissen, Praktiken und Subjektivierungsformen rekonstruiert werden. Ergänzend dazu kann die ebenfalls softwaregestützte Anfertigung von CAMs zeigen, welche kognitiven Repräsentationen der Inno-

vationsaufforderung in einzelnen Diskurssträngen vorliegen. Diese CAMs können so die Visualisierung von diskursanalytisch erzielten Ergebnissen unterstützen und damit Perspektiven zu deren evaluativer Nutzung eröffnen.

Die hier skizzierte Kombination zweier softwaregestützter Analyseverfahren basiert auf zwei Formen der Triangulation: zum einen auf der Perspektiven- oder Theorietriangulation, zum anderen auf der Triangulation von Ergebnissen, die auf unterschiedlichen methodischen Wegen generiert werden. Damit ist die geplante Durchführung der kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse ein methodologisches Novum, mit dem perspektivisch ein grundsätzlicher Beitrag zu einem vertieften Verständnis der Entwicklung von unterschiedlichen Diskurssträngen geleistet werden kann, außerdem eine erstmalige Verknüpfung und wechselseitige Befruchtung verschiedener Theorietraditionen aus den Sozial- bzw. Kognitionswissenschaften.

## Literatur

Angermüller, J. (2005). Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK, S. 23-48.

Bormann, I. (2011). Innovationen als ‚Wissenspassagen‘ – theoretische Grundlegung und Implikationen für die empirische Untersuchung. In: Die Deutsche Schule 103 (1), S. 53-64.

Bormann, I. (2012). Zur wissenssoziologisch-diskursanalytischen Rekonstruktion von Innovationen als 'Wissenspassagen'. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden: SpringerVS, S. 339-364.

Bormann, I. (2013). Wissensbezogene Innovationsanalyse – ein Beitrag zur Erweiterung von Forschungstraditionen. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: SpringerVS, S. 89-109.

Diaz-Bone, R.; Schneider, W. (2004, 2.A.): Qualitative Datenanalysesoftware in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse – zwei Praxisbeispiele. In: Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2: Forschungspraxis, Wiesbaden: SpringerVS, S. 457-495.

Guest, G. (2013). Describing Mixed Methods Research: An Alternative to Typologies. In: Journal of Mixed Methods Research 7 (2), S. 141-151.

Hildebrandt, F./Festmann, J./Wronski, C. (2016). EQUIP – Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag. Ein kooperatives Praxisforschungsprogramm von FH Potsdam und Universität Potsdam zur Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung. Projektantrag.

- Homer-Dixon, T./Leader Maynard, J./Mildenberger, M./Milkoreit, M./Mock, S. J./Quilley, S./Schröder, T./Thagard, P. (2013). A complex systems approach to the study of ideology: Cognitive-affective structures and the dynamics of belief change. In: *Journal of Social and Political Psychology* 1, S. 337-363.
- Homer-Dixon, T./Milkoreit, M./Mock, S. J./Schröder, T./Thagard, P. (2014). The conceptual structure of social disputes: Cognitive-affective maps as a tool for conflict analysis and resolution. *SAGE Open* 4 (1). [www.dx.doi.org/10.1177/2158244014526210](http://www.dx.doi.org/10.1177/2158244014526210)
- Howaldt, J./Schwarz, M. (Hrsg.) (2010). ‚Soziale Innovation‘ im Fokus: Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts. Bielefeld: transcript.
- Hutter, M./Knoblauch, H./Rammert, W./Windeler, A. (2016). Innovationsgesellschaft heute: Die reflexive Herstellung des Neuen. In: dies. (Hrsg.): *Innovationsgesellschaft heute: Die reflexive Herstellung des Neuen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-39.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. (Hrsg.) (2005): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz: UVK.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 8 (2), Art. 19.
- Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Keller, R. (2013). Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-69.
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated inference. In: *Psychological Bulletin* 108, S. 636-647.
- Rammert, W. (2010). Die Innovationen der Gesellschaft. In: Howaldt, J./Jacobsen, H. (Hrsg.): *Soziale Innovation, Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 21-53.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press.
- Rürup, M./Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein in der Educational Governance Forschung. Zur Einführung in den Herausgeberband. In: Rürup, M./Bormann, I. (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden: SpringerVS, S. 11-41.

- Schröder, T./Huck, J./de Haan, G. (2011). Transfer sozialer Innovationen. Eine zukunftsorientierte Fallstudie zur nachhaltigen Siedlungsentwicklung. Wiesbaden: SpringerVS.
- Schröder, T./Wolf, I. (2016). Modeling multi-level mechanisms of environmental attitudes and behavior: The example of carsharing in Berlin. In: *Journal of Environmental Psychology*, advance online publication. [www.dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.03.007](http://www.dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.03.007)
- Strauss, A./Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thagard, P. (1992). *Conceptual revolutions*. Princeton University Press.
- Thagard, P. (2006). *Hot thought: Mechanisms and applications of emotional cognition*. MIT University Press.
- Truschkat, I. (2013). Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Truschkat, I. (Hrsg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–87.
- Truschkat, I./Kaiser, M./Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 6 (2), Art. 22
- Truschkat, I./Bormann, I. (2013). Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 1 (1), S. 88-111.
- Wolf, I./Schröder, T./Neumann, J./de Haan, G. (2015). Changing minds about electric cars: An empirically grounded agent-based modeling approach. In: *Technological Forecasting and Social Change* 94, S. 269-285.

## 6.2 Studie/Beitrag II: “And then we’ll just check if it suits us” – cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education

Luthardt, J., Schröder, T., Hildebrandt, F., & Bormann, I. (2020). „And then we’ll just check if it suits us“ – cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education. *Frontiers in Education*, 5, Art. 33. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00033>

### Beiträge der Autor\*innen

- JL: theory, methods, results, discussion
- TS: methods
- FH: discussion
- IB: idea, methods, discussion

## **Abstract**

The idea that a simple execution of an innovation invented by actors other than those who are expected to apply it is not likely to take place is a truism. We assume, however, in this paper the idea of a discursive production of knowledge on the application of an innovation across different levels of the education system. We aim to shed light on an innovation's 'journey' from educational policy over training providers to teams of professionals in early childhood education and care (ECEC). By investigating knowledge and emotions associated with the introduction of an intended innovation using the example of "stimulation interactions" in day care-centers, the paper contributes to research on the transfer of innovations in education. To better understand challenges occurring during the transfer of innovations, we triangulate methods from discourse theory (coding techniques based on GTM) and cognitive science, namely cognitive-affective mapping (according to the scholarly conventions). The data corpus includes educational plans (N = 2), in-service training programs (N = 123) and group discussions of pedagogical teams (N = 6) who participated in an in-service training on the subject, stimulating interaction. Findings underline that similar messages from the inventors on the educational policy level are received and processed heterogeneously by the teams of pedagogues as a result of their preexisting views, routine practices and experiences with intended innovations through in-service trainings. Besides, a diffuse mixture of competing and contradictory information is communicated to the professionals and, hence, collides with the in-service training providers' and educational policy actors' expectations on the processing of the intended innovation. Specific knowledge elements and their valences are diametrically opposed to each other. Dissonances like these are considered as obstacles to social innovation. The obstacles are caused by the lack of a 'common language' beyond all levels. Hence, policy-makers and in-service-training providers should anticipate the supportive as well as competing knowledge-emotional complexes of professionals and take these into account when communicating an intended innovation.

**Keywords:** social innovation, cognitive-affective mapping, sociology of knowledge approach to discourse (SKAD), early childhood education, education policy, stimulating interaction, in-service training, triangulation

## Introduction

Although educational programs have been introduced as binding guidelines for educational work in Germany for almost 15 years (Diskowski, 2008) and although the educational staff of day-care centers participate in many educational initiatives and in-service training courses (von Hippel and Grimm, 2010; Baumeister and Grieser, 2011; Schneewind et al., 2012; Müller et al., 2016), the quality of the educational processes and in particular the interaction between pre-school teachers and children still needs to be improved (Wertfein et al., 2017). ‘Stimulating interactions’ are linguistically stimulating interactions or dialog formats, e.g., sustained shared thinking (SST). SST is a didactic action pattern aiming to support the cognitive development of children and is regarded as a key variable of process quality in early childhood education (Siraj-Blatchford et al., 2002; König, 2009).

Recent studies show that process quality in German day-care centers is at best average (Wetzel et al., 1997; Tietze, 1998; Smidt, 2012; Tietze et al., 2013).

According to findings of recent studies, pre-school teachers are addressed to further develop their skills in order to enhance the quality of children’s learning processes through stimulating interactions. Siraj-Blatchford et al. (2002) found that although ‘sustained shared thinking’ was most effective to encourage children’s thinking, this promising interactional format is only scarcely put into practice. Based on their videographic study on the ability of pre-school teachers to promote learning processes of children through stimulating interactions during free play settings, Wadepohl and Mackowiak (2016) report that participating pre-school teachers only achieved very low scores on a valid rating scale for stimulating interactions. Correspondingly, they have to improve their respective competences (for an overview of studies with similar results see Wadepohl and Mackowiak, 2016). Years earlier König (2009) came to the same conclusions. She was able to show that pre-school teachers rather practice direct instructions which leave only limited opportunities for children to think independent, than introducing stimulating interactions which proved to contribute to children’s enhanced learning. Accordingly, the introduction of ‘stimulating interaction’ is the aim of the intended education policy innovation. But even though the promotion of interaction between teachers and children is seen as the key to successful learning and development in early childhood (e.g., Sylva et al., 2004; Anders, 2013), it is still unclear to what extent such practices are realized as a result of intended educational policy innovations.

In addition to a lack of in-depth research concerning the effectiveness of in-service training for the educational staff of day-care centers (Müller et al., 2016), empirical insights on the implementation of educational plans in practice (Große and Roßbach, 2015; Anders, 2018) and on pedagogical

beliefs and attitudes (Wertfein et al., 2015) are required. Due to the lack of empirical evidence in the areas mentioned there is no definitive answer to the seemingly simple question of why initiated innovative interaction formats do not reach the practitioners and do not significantly change existing practice.

Against this background the paper examines the 'journey' of an intended social innovation in the multi-level system of education using the example of a selected innovation desired by education policy, i.e., 'stimulating interactions' in the field of early childhood education. So far, little is known about how an innovation intended by education policy is put into practice, in particular the influence of education policy on improving the quality of education in German day-care centers through educational plans (Meyer, 2018). It seems necessary to question the extent to which innovative pedagogical interactions are taken up, negotiated and put into practice on the level of the day-care centers and their teachers, i.e., those to whom the call for innovation is directly addressed.

The purpose of this paper is to develop a sound understanding of innovation processes in education. The subsequent sections will therefore explain the theoretical and methodical foundation of our empirical research approach, particularly discourse analysis and cognitive-affective mapping (see Bormann et al., 2018). Finally, the findings will be presented and discussed with regard to the implementation of social innovation in early education.

### **An Entangled Journey of Innovation in Early Education**

Innovation promises change. This claim becomes particularly clear in the field of early education with regard to the large number of initiatives that have been launched, for example in order to improve the quality of educational organizations and pedagogical interaction in the last few decades (Edelmann and Roßbach, 2017; Jergus and Thompson, 2017). However, an innovation can neither be forced nor adopted ad hoc, because it is a complex, selective process of understanding and adding situated meaning to an intended innovation in education (Euler and Sloane, 1998; Fend, 2009; Bormann, 2013).

Nevertheless, some scholars argue that innovations should be understood as intentional processes. For example, Howaldt and Schwarz (2010) claim that social innovations are intentional, targeted re-combinations of social practices with the aim of better solving or satisfying problems or needs (ibid., p. 54). Even more striking than the assumption that innovations always aim at improvement is the fact that the authors assume that these changes were deliberately launched



by assertive actors. This view neglects the specific reception and assessment of an intended innovation by the actors to whom it is addressed. In the eyes of its “inventors” an innovation can indeed aim at improvement. But whether the addressees of an innovation also assess the same need for improvement, is a different matter. Such an evaluation, however, determines how the addressees of an intended innovation perceive and assess the innovation itself. Thus a linear idea of the direct implementation of an innovation that is assumed to be successful as long as powerful actors take care of its implementation misses the complexity of processes of innovation transfer by neglecting the perspectives of the actors to whom the innovation is addressed.

With that said and in contrast to approaches that consider social innovations as intended social changes, we refer to innovations as emergent phenomena labeled ‘discursive innovations’ (Bormann, 2011). According to Foucault, Keller points out that discourses are “considered as historically situated ‘real’ social practices” that constitute the objects which the discourses ‘talk’ about (Keller, 2011, p. 46). Discourses can be understood as powerful in that they transport knowledge through space and time (ibid., p. 60) although they do not require the co-presence of the actors who participate in a discourse in the sense that they refer to the contents, positions etc. of that particular discourse. According to this understanding, an innovation is not implemented just because powerful actors think it is the right thing to do. Instead, innovations need a discourse that contributes to their being seen as relevant and effective. That is to say that a particular innovation and its underlying intention merge with other information and events relevant to an educational field. Together, innovation intentions and for example politics, policies, narrations on necessary changes, programs established to promote the transfer of an innovation etc., form a discursive event, which is in turn transported via discourses and changed in them (Bormann, 2011, p. 324).

In line with this approach, the innovation process is subdivided into two partial processes: the de-contextualization of an innovation and its subsequent re-contextualization (ibid.). Basically, this model assumes that a discursive event is followed by the process of de-contextualization as an interpretational act of the perceived event as influenced by the individual evaluation. Subsequently, re-contextualization takes place, in which the discursive event is actively appropriated in a given organizational context: from the perceived discursive event, requests are constructed (level of interpretation patterns), which guide action (level of practice) and lead to a result (level of position), so that at the end a new discursive event is formed (ibid., p. 316). However, it is not natural for the event to be perceived at all, since innovation is negotiable and subject to social practices of generating and acquiring knowledge (ibid., p. 317). In short, the innovation process within an organization is more than just replicating a simple idea intended by others (Bormann and Nikel, 2017, p. 796).

Thus, the focus of our investigation lies on the process of reception on the part of actors who come together situationally through a common theme, in our case: innovative pedagogical interaction formats (Bormann, 2011, p. 317). How do teachers perceive and evaluate the innovation? To what extent do they consider the whole intention of the innovation or do they only take into consideration some selected aspects which they think match their previous practices and routines?

Following the approach of discursive innovations, the analysis is not about evaluating implementation processes as right or wrong, but rather about recording the conditions and forms of the process of its joint appropriation on the part of the addressees in discourses (ibid., p. 325).

As a supplement we consider Rogers (1995, 2002) diffusion model. This supports the idea that innovation is processual, communicated through certain channels and negotiated between affected members of a social system. The condition to be negotiated is that the individuals or units involved perceive this innovation (idea, practice) as new. Rogers (2002, p. 990) proposes a characteristic of innovation that determines its rate of adoption as follows:

- Relative advantage: Is the new practice perceived as better by the addressees?
- Compatibility: Does the new format match existing values or personal needs?
- Complexity: Is the new format easy to understand?
- Trialability: Are there limits within an organization that prevent experimenting with and testing the format?
- Observability: Is the use of the new format visible to others, e.g., outside the organization?

Rogers claims that a great relative advantage, compatibility, trialability, and observability plus less complexity lead to a more rapid adoption of the perceived new practice. The decision within the organization on whether to adopt or reject a new idea also depends on how others think about the innovative format (ibid.). Diffusion is a social process –(people have to talk to each other to spread the new idea) and decision-making process based on the mental efforts the individuals or units have to make (ibid.). From this the hypothesis can be derived that the team processes and interchange routines which are applied within day-care centers are decisive in the implementation of the innovative interaction format.

Coburn (2001) provides insights into the collective sensemaking processes in a community of teachers, who mediate reading policy by constructing and reconstructing multiple calls to implement new pedagogical formats. The sensemaking process is selective in that different communities find different meaning within the same messages (Coburn, 2001). However, a high quality of conversation among the teachers leads to their deeper engagement with content, and thus abstract messages can be translated more easily into concrete action (ibid.). In order to determine the quality of an innovation more closely, Coburn proposes three success criteria: 'depth' (pertaining to norms, beliefs, pedagogical approaches), sustainability (as an expression of consistency of change and retention) and shift in reform ownership (i.e., a permanent adoption with impact on children) (Coburn, 2003, pp. 4–8).

In conjunction with all previous ideas concerning perception, negotiation and implementation of innovations embedded into discourses, our approach goes one step further. We assume that not only knowledge circulates within innovational discourses and has to be de- and re-contextualized, but also that the emotions and affects associated with each knowledge element are part of the innovation process (Bormann et al., 2018). The term 'emotional cognition' derives from cognitive psychology and means that human thinking and the resulting actions are influenced by emotions, moods, or motivations (e.g., Thagard, 2000, 2006). During decision-making processes such as those involved in rejecting or adopting a new idea, mechanisms occur in our thinking that can be described with the concept of emotional coherence that "serves to explain how people's inferences about what to believe are integrated with the production of feelings about people, things, and situations. On this theory, mental representations such as propositions and concepts have, in addition to the cognitive status of being accepted or rejected an emotional status called valence, which can be positive or negative depending on one's emotional attitude toward the representation" (Thagard, 2006, p. 147).

The point of this perspective is that information processing in human cognitive systems runs in parallel. In most cases, different information is simultaneously active in different modalities. While thinking that a person permanently constructs holistic, coherent interpretations, which in turn affect the representation, weighting, and evaluation of the individual information (ibid., p. 170). This means in particular that the information which is compatible with a person's individual motives is more easily perceived, considered as relevant and processed (ibid., p. 171). Knowledge and attributed emotions can be represented as networks in which the nodes stand for domain-specific terms that are related to each other. The connections form the semantic relations between the terms. Innovation from a coherence-theoretical perspective is a "conceptual revolution" (Thagard,

1992): the network is fundamentally reconfigured, i.e., new information is not just integrated or rejected (ibid., p. 162).

### **Following Intended ‘Stimulating Interactions’ on Their Way From Policy Into Practice**

The use of the new interactional formats called ‘stimulating interaction,’ with which educational policy makers and training providers intend to innovate pedagogical interactions, is supported by bindingly introduced educational plans. Furthermore ‘stimulating interactions’ are an obligatory part of the contents of in-service training. Accordingly, this innovation is an example of an intended cross-level transfer from educational policy makers via training providers into early-education practices.

In response to societal changes and the resulting demands on the early childhood education system, a scientifically inspired educational policy publishes binding educational plans for the teachers within the organizations. New demands are made on teachers, which they should be able to meet because of their participation in in-service trainings. The training courses offered to them are considered to be of great importance for the effectiveness of pedagogical actions (Thompson, 2017, p. 60f), whereby most of the offers concentrate on accompanying and supporting children’s educational processes (Baumeister and Grieser, 2011, p. 33). On their journey from educational plans to in-service training to practice, innovative pedagogical interactions are challenged by many fractures. It may turn out that the ideas of educational policy makers and in-service training providers of ‘good’ or ‘better’ pedagogical practice may collide with the ideas of the practitioners concerning the relevance or value of the envisaged new pedagogical approaches. However, because the principle of emotional coherence – initially at the level of the individual but also at the level of the group – ensures that only the information that fits with an existing idea is likely to be taken up, it may not be possible to perceive or integrate innovations at all (e.g., Thagard, 2006; Homer-Dixon et al., 2014).

It is therefore necessary to examine and compare the perspectives of all the actors involved in social innovation in education in order to identify possible obstacles to innovation on its entangled journey. So far, no approaches that shed light equally on both circulating knowledge and associated emotions of different actors involved in an innovation seem to be in place. If we know which knowledge-emotional complexes are produced by them, to understand to what extent they differ from one another, and to realize how the addressees of an innovation react toward the expectation to support intended changes, we can deduce how the re-structuring of a social practice can be better promoted. Besides, this knowledge can then contribute to the field of ECEC, so that ‘stimulating interactions’ can be introduced, understood and implemented more reasonably. This

is especially important for modern societies. If children are better supported to think independently, they will hopefully be better able to react to global demands and challenges in their future lives.

Against the backdrop of these theoretical explanations, the following research questions arise for an investigation of the intended transfer of the 'stimulating interaction' innovation in the field of early education:

- (1) What prescriptive-normative specifications about the respective interaction can be reconstructed in the educational plans of two selected German federal states and the programs of regional in-service training providers on an emotional and cognitive level?
- (2) In what respect do these specifications differ from the ideas of the teachers within different the day-care centers?

### **Materials and Methods**

According to the abovementioned notion of discursive innovations, the analysis of the transfer of social innovations constructed by different actors who are not necessarily co-present (Bormann, 2012) requires specific methodical approaches. After all, it is about the generation and circulation of knowledge and its effects on different levels: firstly, on the level of educational policy makers and in-service training providers, a discourse analysis of policy documents and training programs focuses on how and with what linguistic means the necessity of the innovation is made plausible. Incongruities could already appear here and provide important clues relating to the further journey of this innovation, because in-service training providers pass their interpretations of intended innovations by educational policy makers on to the individual organizations in early childhood education. Secondly, on the level of the respective educational organizations, the analysis of group discussions focuses on the meanings that are associated with the planned innovation of 'stimulating interaction,' how the innovation intentions transported from above or outside are replicated in teams, and what factors lead to indifference, approval or rejection on the part of the teams.

With the aim of the subsequent journey of the innovative interaction format, it seems indispensable to capture norms on 'stimulating interaction' on different levels, to visualize the actors' perspectives and to compare the actors' views. The central method of this investigation is an innovative form of the sociology of knowledge approach to discourse ('SKAD'; Keller, 2011c), which triangulates the cognitive science-based approach of cognitive-affective mapping (Thagard, 2010) with discourse analytical methods (for triangulation see, Bormann et al., 2018). The triangulation,

as a combination of methods, aims here to “examine a problem from as many different methodological perspectives as possible” (Denzin, 1978, p. 291). Denzin (1978) argues that “each method implies a different line of action toward reality – and hence each will reveal different aspects of it” (ibid., p. 292) and this in turn has the power to diminish the researchers’ personal biases that can arise from the application of a single methodology (ibid., p. 294). Our approach of inter-methodological triangulation follows the idea “that the flaws of one method are often the strengths of another; and by combining methods, observers can achieve the best of each while overcoming their unique deficiencies” (ibid., p. 302). Leech and Onwuegbuzie (2007) even emphasize “the need for researchers to use more than one data analysis method” (Leech and Onwuegbuzie, 2007, p. 579) to contribute to trustworthiness.

SKAD is more a research program than a method “embedded in the sociology of knowledge tradition in order to examine the discursive construction of symbolic orders which occurs in the form of conflicting social knowledge relationships and competing politics of knowledge” (Keller, 2011c, p. 48). SKAD aims at reconstructing the processes of the social construction of meaning and sense, assuming that the structures of interpretation and action at institutional and organizational levels and at the level of social (collective) actors are not singular events, but occur within structured contexts, i.e., discourses (Keller, 2008, p. 233). Discourses materialize in spoken and written language (ibid.). Language is linked to emotions. Thus, discourse analyses should also consider emotions. The innovative combination of SKAD with CAMs introduced here aims at reconstructing typical patterns of knowledge, practices and forms of subjectivation, supplemented by the affective dimension of a discourse and visualizes it in cognitive-affective maps. CAMs are already used in various fields of research to present the opposing perspectives of political actors, for example, and thus contribute to conflict resolution by visualizing dissonances (cf. Homer-Dixon et al., 2014). The research process is fundamentally oriented toward grounded theory methodology (GTM) and adapts its methods and strategies (Glaser and Strauss, 2010; Bormann and Truschkat, 2018). The process is circular, i.e., sampling, analysis, and interpretation are interwoven and interrelated (Lueger, 2010; Flick, 2016; Bormann and Truschkat, 2018).

The theoretical sensitivity of the researcher determines the initial focus for sampling and analysis and is to be reflected transparently and comprehensibly as a guiding component of the entire research process (e.g., Kelle, 1994; Strauss and Corbin, 1998). Because the analysis of innovation processes is not about evaluating and judging practices, but about identifying typical patterns of the processes, the researcher’s position in relation to the research subject as well as the research process needs to be reflected continuously. Parts of the data were therefore analyzed jointly in

various collegial analysis groups and the results were also discussed (on the quality criteria of reconstructive research, in particular collegial validation see, for example, Przyborski and Wohlrab-Sahr, 2014).

### **Sampling: Localization and Sample Formation**

The research is part of a cooperative practical research program EQUIP funded by Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth (Germany).

### **Ethical Considerations**

The research program, the data collection and the data management follow the guidelines of ensuring good scientific practice and for the management of research data of Deutsche Forschungsgemeinschaft (Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG], 2013, 2015) and the EU DGSVO (General Data Protection Regulation GDPR). Data in this paper derive from a qualitative group discussion study with pedagogical teams of 6 day-care centers in two German federal states on a voluntary basis during the entire research process. The participants were informed about data protection, that stipulates, f.e., that personal data must be kept separate from the interview material and in encrypted form (VeraCrypt: is a free open source disk encryption software). The participants signed an information sheet stating their informed consent to take part in the study. Informed consent addressed the purpose of the study, collection, storage, and assessment of data [in conjunction with the data protection and privacy manager in project EQUIP]. The participants have the right to withdraw their declaration at any time.

The audio-recorded group discussions were transcribed completely anonymously (names of persons, organizations, institutions, localities, etc.). The transcripts are stored in encrypted form as well. After the transcription, the audio recordings were deleted.

An ethical approval was not required as per applicable institutional and national guidelines and regulations. Such a request is expected on the institutional level, in particular, for studies in which the individuals under investigation are exposed to risks, or for studies in which the individuals under investigation are not fully informed about the objectives and procedures of the studies, or cannot understand the information due to their age, health status, etc. (Guidelines, 2017). As the participants did not belong to a particularly vulnerable group as stated above, the study did not affect personal rights, and there was no particular focus on the analysis of individual, subjective level an ethics committee was not involved.

### **Level I – Educational Policy Makers and In-Service Training Providers**

Firstly, the corpus contains the educational plans of both the abovementioned (see section “Sampling: Localization and Sample Formation”) federal states. These provide an orientation framework for pedagogical work in day-care centers. Secondly, the training programs of 12 regional in-service training providers were specifically selected (Patton, 1990). Because the in-service training sector in the field of early education is very heterogeneous and there is an almost unmanageable number of providers (Müller et al., 2016), the sample selection was based on a study by Baumeister and Grieser (2011) compiling the most important in-service training providers for all federal states and their program priorities. The corpus then contained 123 short programs of in-service training with a focus on pedagogical interactions. The programs explicitly address pedagogical staff in day-care centers as recipients and potential participants. The sampling strategy used corresponds as far as possible to the homogenous strategy (cf. Patton, 2002, pp. 235, 243). In order to identify programmatic models of innovation at Level I, the educational plans and the in-service training programs were examined in discourse-analytical terms, with the focus on linguistic means that underline the need for innovative interaction formats. However, the procedure and its results will not be the subject here, but rather the presentation of the merged results and their visualization with CAMs. The findings of the SKAD have to be considered as a base for the development of ideal-typical ‘cognitive-affective maps’ (CAMs).

### **Level II – Day-Care Centers in Two Federal States**

Six day-care centers were selected from the project’s internal database so that it would be subsequently possible to contrast the various cases. Both rural and urban day-care centers were selected, financed by independent or state bodies, with different team sizes and varying numbers of children aged from 0 to 6 years. All teams participated in a 1-day in-service training course on ‘stimulating interaction’ before the group discussions took place on a voluntary basis. The semi-structured group discussions were held in the organizations during the course of the day (children’s sleep breaks) or during service counseling hours after closing time. The discussions focused on the perception and evaluation of the intended social innovation of ‘stimulating interaction’ in education and its meaning for educational practices. The discussions were recorded, then transcribed and finally added to the analytical corpus. They were analyzed with the help of GTM analytical strategies. The findings were transferred into CAMs on Level II.

### **Research Procedure – Coding and CAM-Visualization**

The procedure of analytical steps from coding to visualization is shown in Figure 1 and briefly described below:



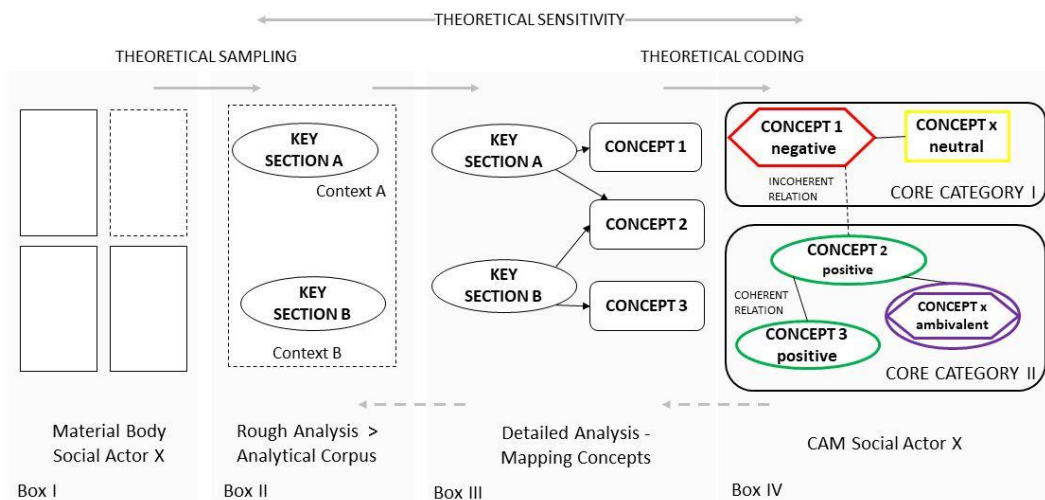


Figure 1: Research process – grounded cognitive-affective mapping approach (gCAMA)

Box I and II (Figure 1, left) illustrate the ongoing sampling process from a first material body including the educational plans in total, all the programs of the selected in-service training providers available in 2017/18 and the reduction of the transcribed group discussions into a smaller analytical body as a result of rough analysis. The selection of key sections was guided by predefined criteria. For the detailed analysis, those text passages within the documents were selected that had an interpreted connection with pedagogical interaction. The selection was supported by lexical word searches, which contained keywords like *\*interact\**, *\*learn\**, *\*apply\**, *\*exchange\** etc.

The detailed analysis (Box III and IV, Figure 1) is carried out in the sense of GTM (Strauss and Corbin, 1996), initially by open coding which alternates with axial coding in the ongoing analysis process and closes with a selective coding procedure. During coding memos were written on the codes obtained. The term ‘code’ corresponds to the term ‘concept’ in Figure 1. The coding process is closely related to the visualization of the concepts using the cognitive-affective mapping approach (e.g., Thagard, 2010; Findlay and Thagard, 2014) with its own conventions as follows: (1) finding main concepts on the topic, (2) determining the emotional value of the individual concept, (3) defining relations, (4) arranging concepts in such a way that the lines intersect at the least, and (5) validating and discussing; for the visualization of the concepts, their values and relations see Box IV, Figure 1 (according to Thagard, 2010; Milkoreit, 2013). The detailed analysis can be described as a circular process of coding concepts and transforming the interpreted interrelations to the format of CAMs: within key section A two concepts can be reconstructed. They are interpreted

as connected to each other, but have a different affective connotation. Concept 1 has a negative connotation (red hexagon), Concept 2 has positive connotations (green oval). The connection of differently connoted concepts is incoherent (dotted line). Within key section B another two concepts can be reconstructed: Concept 2, as found in key passage A and an additional Concept 3 – again with a positive value – are related to each other. Their connection is visualized in the CAM as coherent (solid line), because the affective connotation of both concepts is of equal valence. Since Concept 1 and Concept 3 are not linked to each other in any key section, there is no relation displayed. The core categories result from the selective coding processes. The arrangement of the concepts is the result of this coding step. First the material of Level I was coded and mapped. The results then influenced and contrasted the analysis of the group discussions (Level II) as sensitizing concepts. To support the analysis process, software for qualitative data analysis was used in addition to manual sketches and notes.

**Guiding questions for the coding sessions were:**

- What do we learn about ‘stimulating interaction’ at the educational policy maker, in-service training provider and organizational levels:
  - How is ‘stimulating interaction’ defined?
  - What norms of ‘stimulating interaction’ are produced by the actors?
  - What emotional connotations of central concepts can be reconstructed?
- How is the formal ‘input’ concerning ‘stimulating interaction’ by education policy and in-service training providers negotiated on the organizational level?

## Results

In general, the deliberated social innovation 'stimulating interaction' is perceived at the level of the organizations, with conditions that promote or prevent this interactional format being negotiated in specific ways as a result of shared values and perspectives on pedagogical practices within each team. The presentation of the results follows the premise of introducing the perspectives of the investigated actors, while focusing on their commonalities and dissonances, in order to deduce statements about the diffusion of the required innovation.

### Different Perspectives on 'Stimulating Interaction' – Overview of Core Categories

Based on the analytical corpus (educational plans, in-service training programs on Level I, transcribed, guided group discussions with the teams of teachers on Level II), eight different CAMs were reconstructed. The CAMs consist of several interconnected concepts. These concepts, their emotional values and their associations are not only level-specific, but also actor-specific characteristics of the core categories found. Within the document on Level I 'stimulating interaction' is determined by three core categories embedded in the actors' call for innovation:

- (1) 'assumed reality of practice': combines concepts that express the presumed reality of the teachers in practice; these concepts tend to be located on the left-hand side of the CAMs,
- (2) 'demands on the teacher': combines concepts that express the call for further development; concepts are shown at the top, and
- (3) 'principles of child learning and development': unites concepts that express general assumptions about the learning child within a day-care center; concepts are mainly on the right-hand side of the CAMs.

Within the group discussions on Level II 'stimulating interaction' is determined by five core categories:

- (1) 'demands on in-service training': summarizes concepts which describe the general expectations the teachers impose on in-service training courses, even independent of content; concepts are located at the top of the CAMs,
- (2) 'perceived reality of practice': unites concepts that express the detected practical reality that constitutes pedagogical work on a daily basis; concepts are mainly located on the left-hand side of the CAMs,

(3) 'pedagogical approaches': unites concepts of pedagogical work to which the members of the organization collectively refer; concepts are mainly located on the right-hand of the CAMs,

(4) 'demands on children': summarizes concepts that children contribute to the success or failure of interactions; concepts are again mainly located on the right-hand side, and

(5) the transversal category of 'processing implementation': contains concepts that describe experiences and principles in the implementation of new pedagogical content in further detail; concepts are scattered within CAMs.

### **Display, Description, and Comparison of CAMs – Level I: Educational Policy Makers and In-Service Training Providers**

In this section, the perspectives of both actors, educational policy makers (see Figure 2) and in-service training providers (see Figure 3), are firstly visualized and described and secondly compared to each other.

#### **Perspective of Educational Policy Makers – CAM on Educational Plans**

Based on the educational plans of two federal states (Berlin and Brandenburg), 'stimulating interaction' can be reconstructed as a simple, easy-to-implement format of interaction between teachers and children. By assuming daily routines as resources, the pedagogical 'capability to act' as naturally given or a self-evident, intrinsic and promoted need to improve pedagogical skills, 'stimulating interaction' experiences a positive embedding. In addition, child learning and development are framed by only positively connoted concepts like 'dialog,' 'co-construction,' 'self-education,' or 'play.' 'Learning' emerges mainly from the child's inborn need to learn, so that the main pedagogical tasks are 'supporting accompaniment,' 'monitoring,' and guaranteeing access to an enriching 'environment.' Although the concept of 'workload' comes with a negative emotional value, the inherent acknowledgment that pedagogical practice can be very challenging and stressful tends to support the generally positive mood of practical reality in day-care centers. Further negatively connoted concepts can be reconstructed which either impair the child's development and learning or restrict the teachers' ability to respond to the social-economical or educational familial background or the heterogeneity of children. As a universal, idealized solution, pedagogical maxims of action are such as principles of democratic participation in practice or a holistic, individual educational approach are applied.

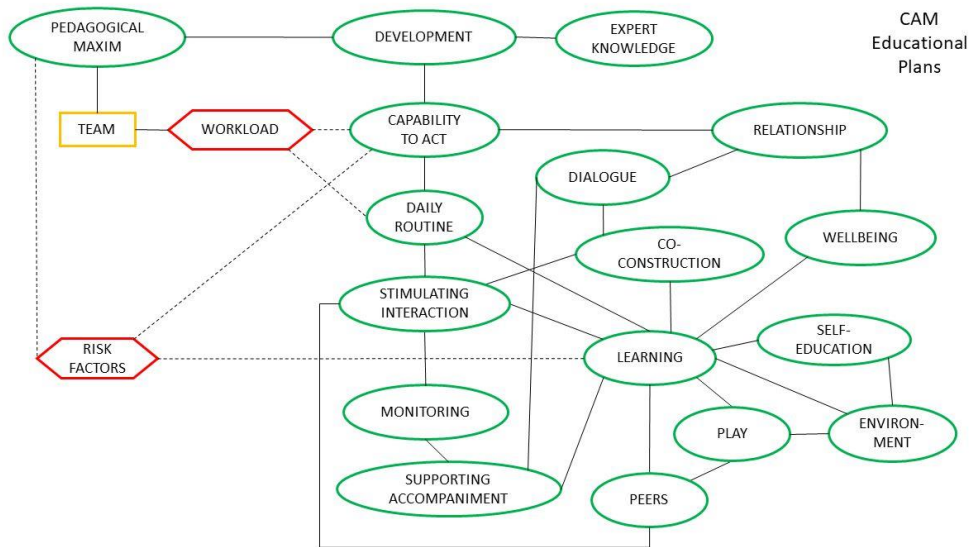


Figure 2: CAM on the educational plans of two federal states

### Perspective of In-Service Training Providers – CAM on In-Service Training Programs

Based on the evaluation of 123 short in-service training programs, ‘stimulating interaction’ can be reconstructed as an ambivalent concept that on the one hand enables and supports child learning processes, but on the other hand is depicted as difficult to accomplish. The difficulties in applying formats of stimulating interaction are based on the assumed stressful and exhausting daily work of the teaching staff in day-care centers. ‘Daily routines,’ a heterogeneous child community and children that have behavioral problems or are disadvantaged in a variety of ways, prevent the teachers’ ‘capability to act.’ As the key to the solution, the teachers are taught special techniques that can be easily and uncomplicatedly translated into everyday practice once they have been learned.

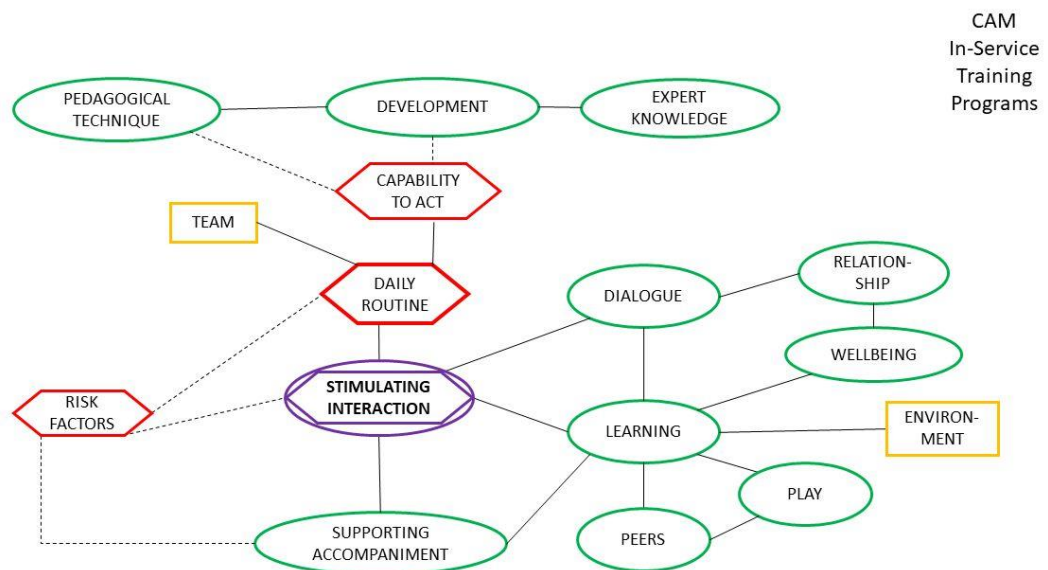


Figure 3: CAM – Programs of in-service training providers

### Comparing Educational Policy Makers and In-Service Training Providers

Although the core categories and most cognitive concepts are shared within the discourse on ‘stimulating interactions’ analyzed in the documents of educational policy makers and in-service training providers, a closer look also reveals some discrepancies on the level of individual concepts.

#### Similarities

In principle, the teachers and children are regarded as active subjects. A successful 'stimulating interaction,' meant as execution in the intended sense, is influenced by various personal as well as external factors. They either support or prevent the performance of the activity attributed to the teacher and the children. Teachers have the task of supporting the children actively and empowering them to learn passively by designing the immediate or further social environment within and outside of the organization or by promoting peer-related play. In general, children's activities are fixed on learning and coming to terms with their environment, and are supported in this by the teachers. All concepts in the core category 'principles of child learning and development' have positive emotional connotations. The associative chains of concepts 'play,' 'peers,' 'well-being,' 'relationship,' 'dialog,' or 'supporting accompaniment' are almost identical and form the preconditions for children's developmental processes within those organizations which are labeled as a places of education. The concepts that are linked to the professional or even personal development of the teachers – including the requirement to develop constantly by participating in various in-service training courses and acquiring expertise in several fields – are rated positively. Development is necessary and can seemingly be implemented without effort.

### **Disparities**

In regarding the views of both actors on how 'stimulating interaction' can and should be realized in practice strong contrasts become clear. For example, the concept of 'capability to act' is emotionally connotated in opposite ways. Within educational plans teachers are considered as competent subjects capable of acting against all odds, within in-service training programs they are characterized as deficient in competence and restricted in action. Another emotional contrast exists with regard to the concept of 'daily routine.' Within the educational plans it is understood as a resource that enables child learning even without interaction with the teachers. Within the in-service training programs 'daily routine' is connotated negatively. It limits the interactions seen as necessary for the child's development, the solution for which is to learn techniques at in-service training courses. Moreover, some concepts like the concept of 'risk factors' are linked in different ways. It belongs to the core category of 'reality of practice' and is negatively loaded. This concept includes potentially problematic features of children that challenge the teachers to interact: family and cultural background, poverty, disability etc. Within the educational plans it is regarded as a problem that these children are especially in danger of being disadvantaged. In order to reduce discrimination, pedagogical maxims for action are proposed, e.g., acting on the basis of democratic and participatory principles. Within the in-service training programs, however, it is declared that these risk factors prevent the pedagogical interaction itself that should in fact yield support. Countermeasures can be taken with various pedagogical techniques.

## **Display, Description, and Comparison of CAMs – Level II: Organization – Group Discussions**

The CAMs of the organizations clearly differ from each other in detail. Each of the 6 day-care centers shows an individual picture of the reconstructed core categories.

### *Day-Care Center A*

In day-care center A 'stimulating interaction' is positively valued (see Figure 4). It is associated with a group of positively valued concepts like 'children ask questions frequently': children show their curiosity and thus initiate interactions with the teachers, which is somehow expected and seen as mark of 'well-being.' In addition, the teachers are enabled to satisfy the children by giving 'explanations.' Because 'knowledge' is rated as highly positive and as the basis for 'explanation,' it serves the positive self-perception on the part of the organizations interactional formats. Their positive attitude toward 'specialization' (e.g., qualifying language or natural science experts) within the team by in-service training selected by interest is coherently integrated into the chain of associations. The team has a positive attitude toward its 'environment' or 'parents,' not least because they sense the opening of the organization as an enrichment for the children's acquisition of knowledge ('learning success'). Working as a 'team' is perceived as pleasant through mutual 'esteem,' good informal and formal moments of 'reflection' and the importance the management attaches to the mental and physical health of the employees. All these concepts contribute to stress reduction ('workload') in their observed 'reality of practice.' However, in-service training itself is sometimes viewed with skepticism. This is because the 'variety' of the offered in-service training courses and their perceived demands to develop come with emotional negative values. Beyond that the willingness to implement something new is determined by the equipment and tangible comfort of the in-service training environment.



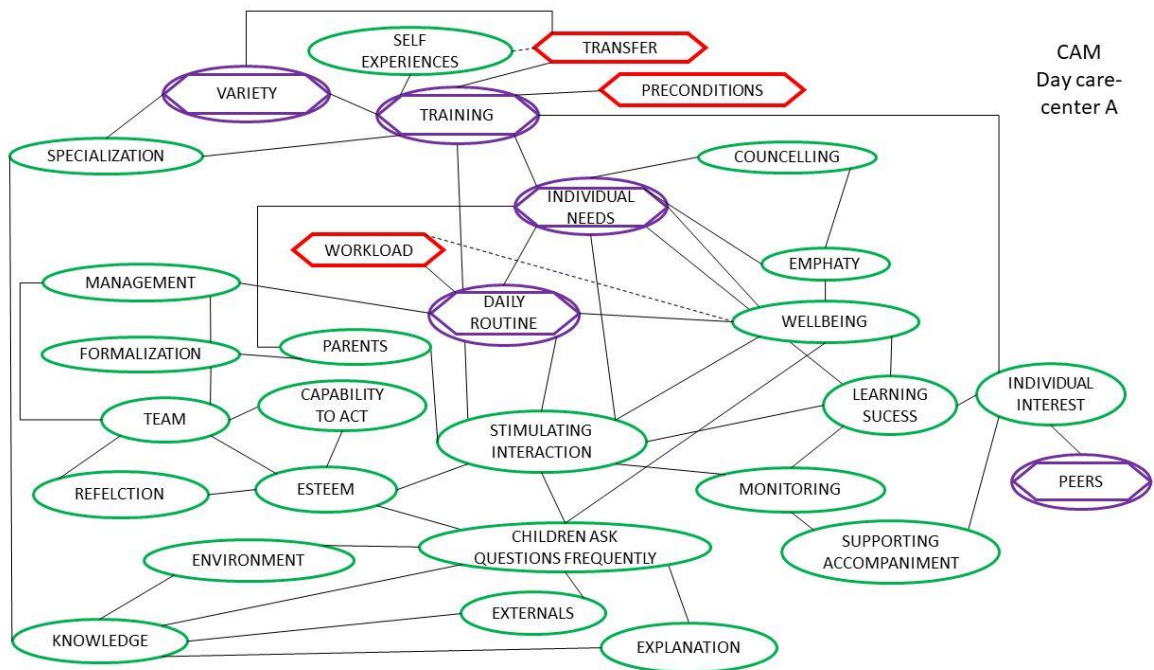


Figure 4: CAM Day-care center A

*Day-care center B*

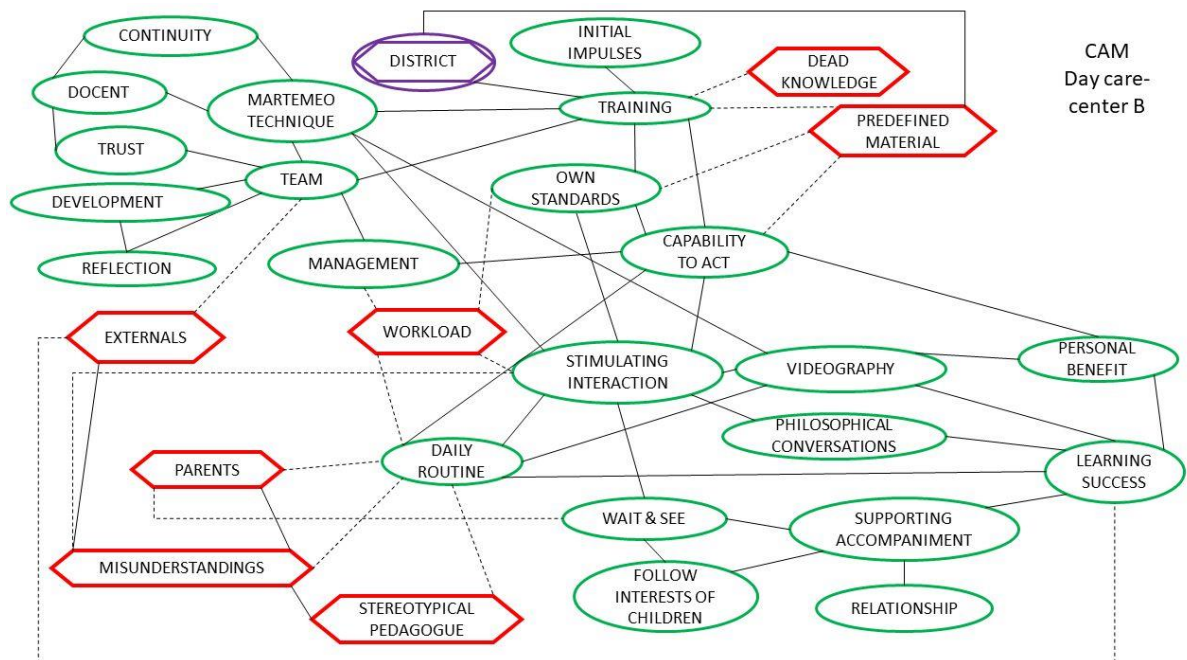


Figure 5: CAM Day-care center B

At day-care center B (see [Figure 5](#)) 'stimulating interaction' is defined by the 'pedagogical approaches' to philosophizing with children and being able to wait in order to give them space to

find their own problem-solving strategies or to follow their interests. These positively evaluated concepts are, among others, linked to the desire of the educators to personally benefit from the perceptible 'learning successes' of the children and to regard this as a motivator for the interaction methods they use. They are supported in the application of their 'stimulating interactions' by a perceived inspiring 'docent' who has a positive influence on the 'team' culture and 'daily routines' through 'videography.' They value their own way of interaction very highly and also defend it against 'externals' like colleges or other familiar day-care centers and 'parents,' because they feel misunderstood and condemned. Their way of interaction is not seen as accepted at all. Their 'own standards' may lead to a negative perspective toward 'material' provided in in-service training, because such material is regarded as imposed on them.

Day-care center C

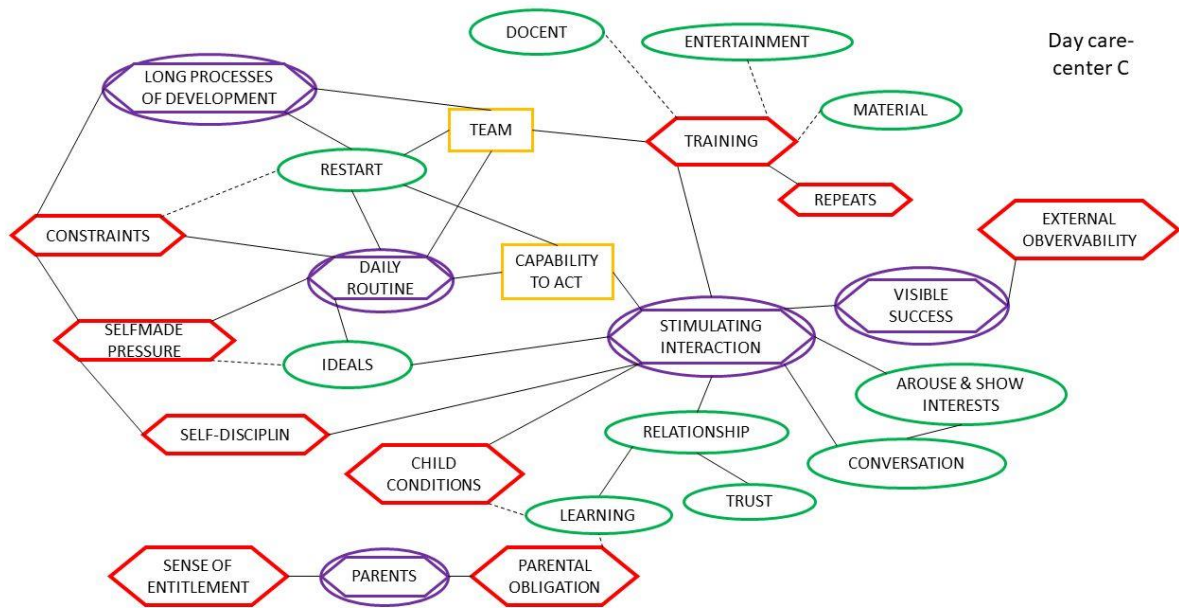


Figure 6: CAM Day-care center C

The teachers of day-care center C (see [Figure 6](#)) have ambivalent feelings about ‘stimulating interaction.’ On the one hand they blame the children themselves for the failure of this new form of interaction in everyday life. They regard them as not old or capable enough, so that for the teachers but also seen from outside any ‘visible success’ fails to appear as motivator for the constant application of the method. ‘Stimulating interaction’ is nevertheless connected to positively valued concepts like ‘relationship,’ ‘conversation,’ or to ‘arouse and show interest.’ All of these contribute to the ‘learning’ processes of children. Parents are held primarily responsible for the educational success of their children. The assumed claim of parents that the day-care center is solely responsible is rejected at the same time. Changes that have taken place in the organization so far are experienced as sluggish and compulsory processes. This leads to a devaluation of continuous ‘in-service training’ unless the in-service training itself offers entertainment, good ‘material’ or an authentic ‘docent.’ Moreover, the informational content offered by in-service training courses is rated in a negative way. The emotionally positive concepts of ‘restart’ and ‘ideal’ conditions are mentioned as a self-proclaimed solution to the unenforceability of new interaction formats.





Day-care center E

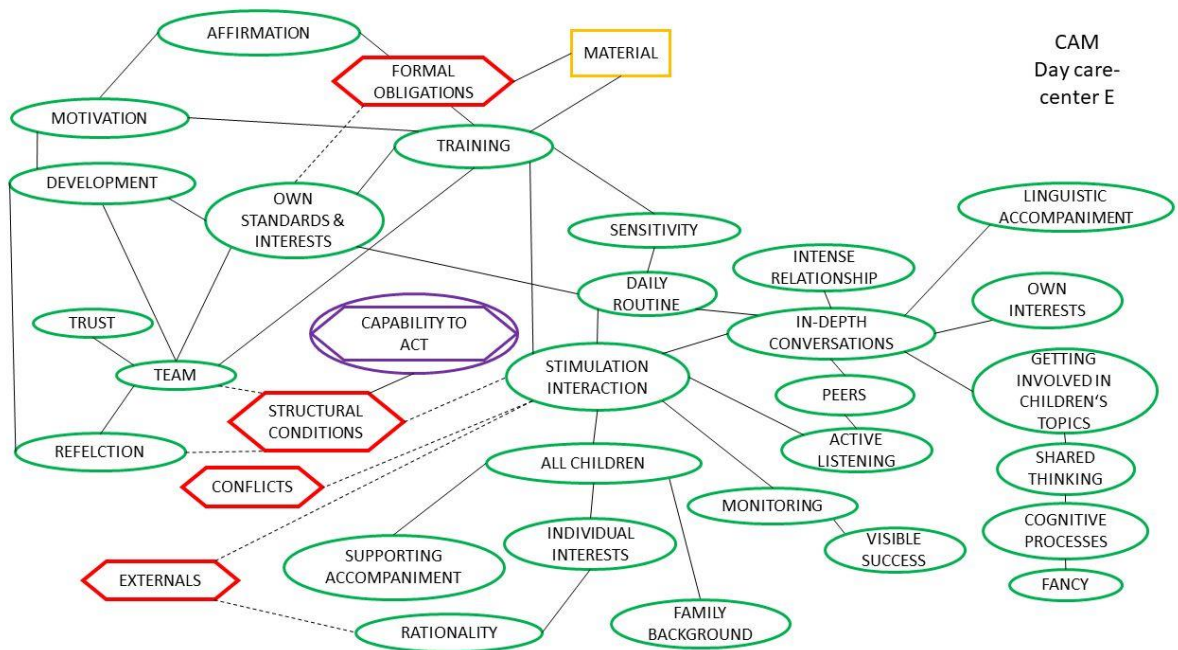


Figure 8: CAM Day-care center E

In day-care center E (see [Figure 8](#)) ‘stimulating interaction’ is associated with highly positively valued concepts that represent the pedagogical approach practiced there: ‘in-depth conversations,’ ‘active listening,’ interacting with ‘all children’ are the daily business. All these concepts are linked to a number of other positively rated concepts that enable the teachers to ‘get involved in children’s topics’ to ‘share thinking’ and trigger children’s ‘cognitive processes.’ This factors lead to an ‘intense relationship.’ The ‘team’ work is characterized by a high level of mutual trust and standardized reflection processes, which have led the team to self-developed ‘pedagogical standards and interests.’ The perceived self-efficacy and the mutual appreciation of the work done in the organization contribute to skepticism about ‘formal obligations’ imposed by others, e.g., associated facilities. In-service training courses are perceived as positive and enriching, because they help create awareness of certain topics or as intrinsic ‘motivation’ for an ongoing team development process.

Day-care center F

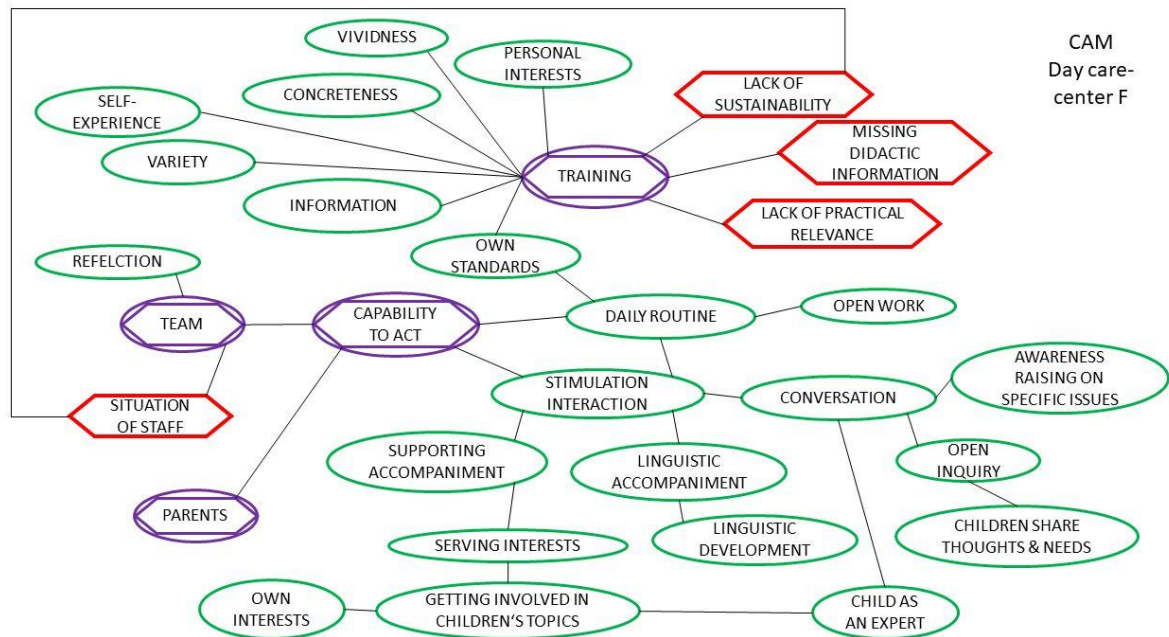


Figure 9: CAM Day-care center F

At day-care center F (see [Figure 9](#)) ‘stimulation interaction’ is interpreted as ‘linguistic and supporting accompaniment.’ Because language is daily life, ‘conversation’ is also a highly positively valued element of their pedagogical approach. ‘Conversation’ moreover serves the aim of being able to ‘raise awareness on specific issues’ for protecting children against environmental hazards, it contains the opportunity to ask children questions and to encourage them to share their thoughts and needs. The ‘child is seen as expert’ in relation to its own development and the pedagogical idea to ‘serve children’s interests’ logically follows. The concept of ‘capability to act,’ in other words to empower stimulating interactional formats, is tied to ambivalent feelings. This is because the ‘team’ is dissatisfied with the current work situation, which was caused by a change in personnel that currently prevents backing each other up and pulling together, which are seen as essential elements of good practice. The basic attitude toward in-service training could be reconstructed as rather ambivalent. ‘In-service training courses’ have to promote their ‘own standards’ or ‘own interests,’ and need to be comprehensible and easy-to-implement.

## **Practices of Adopting and Rejecting ‘Stimulating Interaction’ on the Organizational Level**

To answer the question of to what extent the innovative messages concerning ‘stimulating interaction’ are taken up, negotiated and put into practice, this section presents a summarizing classification of the reconstructed organizational mechanisms and practices. Firstly, we describe the different interpretations of what ‘stimulating interaction’ appears to be in practice across various organizations. Secondly we describe how the teams accept, process or delegate their assigned responsibilities to implement innovational interaction formats, and thirdly we focus on how the teams evaluate their implementation attempts.

### **Variations of Interpretation as Performed Re-contextualization**

As the results reported above show, the intended social innovation of ‘stimulating interaction’ is interpreted in different ways, i.e., within each organization the teachers make sense of this concept in heterogeneous ways. Apart from the fact that the emotional connotation of the concept ‘stimulating interaction’ can be positive (day-care center A, B, E, and F) and negative (day-care center D) as well as ambivalent (day-care center C), the concept is linked differently within the CAMs (e.g., day-care center B vs. D). The previously discovered incongruities at Level I continue at Level II. ‘Stimulating interaction’ is defined as:

- daily conversation that occurs naturally in everyday life, because language is the medium of human interaction. Teachers are able to show interest, to build a relationship and thus contribute to the well-being of the child,
- explanations given to share knowledge,
- a linguistic approach to concretely support language development, and/or
- in-depth or philosophical conversation to think together and make children think.

The characteristics and abilities as well as external qualities of children and their familial backgrounds are invoked as indicators of successful or failed ‘stimulation interactions,’ however interpreted. This leads to the implicit, ambivalent normalization of children. If ‘stimulating interactions’ do not succeed in the daily routines, the age of the children, their cognitive performance and their parental homes with references to origin and social class are listed as barriers and come with a negative emotional value. If ‘stimulation interactions’ can be realized in the daily routines, the child’s image is the exact opposite and independent of social background. All children have rationality, are naturally interested, are active, communicative, open-minded, with positive attitudes,



able to be equal partners in the dialog. However, the expectations of the children are ultimately the same and on a high level; they are only embedded in contrasting cognitive-affective ways.

### **Variations of Accepting and Delegating Responsibilities**

In addition to the role of children in 'stimulating interaction,' other mechanisms within the organizations can be reconstructed which are in some way held responsible for the successful implementation of the innovative interaction format. Firstly, structural conditions such as the child-care ratio determined by educational policy makers are listed as negatively connoted obstacles (see day-care center D, E, or F). Here links are set to the negatively framed concept of 'workload' and the heterogeneously connoted concepts of 'capability to act' or 'daily routines.' Secondly, in addition to the perceived educational mission expected by society and educational policy, in a broader sense by referring to the perceived task of family accompaniment teachers also return responsibility for the children's education to the parents (see day-care centers B, C, or D). Thirdly, a successful implementation of new interaction formats is linked to the in-service training courses participated in by the teachers and the defined roles of in-service training with regard to the development process of the organization (concepts at the top of each CAM). The reconstructed different functions of in-service training courses can coexist within an organization and are defined as:

- a short-term, superficial entertainment program, as a place of self-experience and source of concretely applicable, didactically prepared materials and ideas for everyday life, interest-related.
- a place of dialog with docents or teachers from other organizations for the purpose of confirming current practices.
- part of a long-term, self-initiated team development processes to evolve or enlarge their own standards alongside subjectively perceived 'state of the art' pedagogical approaches.

### **Self-Evaluation Mechanisms During Re-contextualization**

It has been possible to reconstruct some concepts that provide an insight into the evaluation of the new interaction format if it was applied within the organization in individually interpreted ways. For example, the concept of 'learning success' varies emotionally between the day-care centers as a result of the way the children reacted to the applied interactional format. If the teach-

ers monitored a child reaction – interpreted and to some extent expected as positive such as imaginative narration, asking more questions, continuing with their subject further, deepening their interest etc. – they deduced a great benefit, or in Rogers (2002) terminology “a high relative advantage,” and used the positive experience as an external motivator for continuing with the format (see day-care center A, B, or E). In contrast, other teachers reported a disappointing reaction by the children to the applied interactional format: the children kept quiet or turned around so that the teachers were negatively affected, deduced no benefit and stopped this way of interaction (see day-care center C or D). Another concept that needs to be taken into account is ‘external parties,’ who are either valued positively (see day-care center A) or negatively (see day-care center B or E) by different teams. Either way the concept is linked directly or indirectly to the applied pedagogical approaches and the way teachers evaluate the reaction of these external parties. The attributed emotional value is negative if they are regarded as critics of the pedagogical performance. In such cases the external parties are simultaneously downgraded as misinformed or old fashioned, with the teachers thus continuing to entrench their established practices.

### **Counteractions Between Level I and Level II**

In a sense, the core categories which have been found and are presented in Section “Different Perspectives on ‘Stimulating Interaction’ – Overview of Core Categories” can be understood as mutual counteractions between the actors on the two levels. Whereas, for example, education policy and in-service training providers determine the way of pedagogical development, the organizations make decisive demands on the in-service training providers. The ‘principles of child learning and development’ which have been found on Level I are reflected at the level of the organizations as subjectively possible pedagogical routines and approaches which, beyond that, manifest demands on the interacting child.

The core concept of ‘reality of practice’ is shared by all actors – in concrete terms as ‘daily routines,’ ‘workload,’ or ‘capability to act,’ for example – but its character is shaped by different emotional values and several different associated concepts. Even if the actors at Level I do not actively shape pedagogical practice within the organizations like the teachers do, educational policy makers and in-service training providers claim sovereignty of meaning and feeling, though in opposite ways. However, every organization has its own view of its feasible practice, its own experience of what it feels like and generates different concepts and associations to deal with it. Particularly in those organizations where the core category of ‘reality of practice’ combines rather ambivalent or negative concepts (e.g., day-care center D, E, or F), fractures between the organization and

education policy become apparent. Either the view of the practice is reflected on the level of the in-service training providers, or the organizations utilize the rhetoric of the in-service training providers. In either case, however, the positive view of the daily work assumed by educational policy makers is contradicted here.

Furthermore, there is also a differentiation from educational policy makers and training providers, especially if the organizations work according to the pedagogical standards they have themselves developed (see day-care center B and E), which per se prevent or complicate unwanted interference from the outside and equally allow only self-targeted interventions as a further developmental step.

The transversal core category of 'processing implementation' can be used to show how the innovation request is negotiated very differently within the pedagogical teams, or in other words, which stage of the diffusion process has already been passed, which ultimately leads to whether the innovative interaction format is individually adapted and implemented or rejected. It should be noted that the call for innovation itself finds its way into practice but is interpreted in very different ways.

## **Summary**

This section shortly summarizes the findings by selecting the particularities on the two levels and between the levels.

### ***Incoherences on Level I – Educational Policy Makers and In-Service Training Providers***

The three core categories – 'assumed reality of practice,' 'demands on the teachers,' and 'principles of child learning and development' can be found within both educational plans and in-service training programs. However, the concepts assigned to the core category 'assumed reality of practice' differ greatly in their emotional values. On the side of the educational policy makers the assumed practical reality of a teacher is valued positively. By holding on to pedagogical ideals, the teachers within the organizations can endure any adversity and implement their educational mission for each child. The key to this lies in the hands of every teacher and is linked to further in-service training. On the side of the in-service training providers, the assumed practical reality of a teacher is valued negatively. Facing a lot of obstacles in practice, the teachers need an incredibly large repertoire of pedagogical action techniques in order to be able to implement their educational mission for each child. Because the circumstances within the organizations cannot be

changed, the teachers themselves are the key to successful pedagogical work, at least if they keep learning.

### ***Similarities and Differences Between the Day-Care Centers on Level II – Organization***

The perspectives of the organizations on 'stimulating interaction' are very heterogeneous, no organization is like the other. While some teams find their perceived everyday life and structural conditions within the organization restrictive in providing the children with the support they actually need, others emphasize the feasibility of the partly new pedagogical approaches, some of them developed in-house, despite perceived difficulties in terms of the welfare and education of the children. These differences become apparent in the contrary emotional connotations of some concepts, e.g., 'capability to act,' 'daily routine,' 'team,' or by accentuating the perceived reality with different concepts like 'workload,' 'child conditions,' 'structural conditions,' or 'self-made pressure' in an emotionally negative way (see day-care center C, D, E), or in an emotionally positive way with concepts such as 'own standards,' 'reflection,' 'esteem,' or 'trust' (see day-care center A, B, F).

### ***Similarities and Non-conformities in Relation to Selected Concepts Between Level I and II***

The perspectives on practice on the part of the actors at Level I to some extent represent extremes with regard to the assumed practical reality, while the organizations move individually between these poles and react to the partial statements of the in-service training providers if there is a need to underline difficulties by implementing innovative interactional formats – illustrated for instance with the emotionally negative concepts of 'risk factors' and 'child conditions.' Furthermore, if effective implementation is not perceived as successful, some organizations comment on the positively connoted concept of 'demands on the teacher' on Level I and their assigned task to develop continuously by targeting educational policy makers as responsible for 'structural conditions' that prevent the embedding of new pedagogical formats into practice, or by criticizing in-service training providers and their programs indirectly via concepts like 'repeats,' 'predefined material,' or 'lack of practical relevance.'

### **Discussion and Conclusion**

The aim of this study was to trace the path of a social innovation using the example of 'stimulation interaction' in the field of early childhood education and to show both the cognitive and affective dimensions of meaning within the innovation discourse. The positions of the actors involved in the discursive innovation – educational policy makers and in-service training providers as senders

of the educational innovation (Level I) and 6 day-care centers and their pedagogical teams (Level II) as receivers of the innovational messages – have been examined and visualized by CAMs.

Although educational policy and in-service training providers wish to establish innovative interactional practice, their prescriptive-normative specifications differ greatly from one another: the affective association of some concepts is even of opposite value. Thus a diffuse mixture of competing and contradictory information is communicated to the professionals and collides with their established practices. On the one hand, contradictory information concerning educational innovation makes it difficult to identify clear instructions for the implementation of the according actions. On the other hand, contradictory information cause implausibilities that affect the perception and evaluation of the intended educational innovation on the level of organizations: incoherent messages from decision-makers in education policy seem to miss their effect at the level of educational organizations and, furthermore, at the level of educational practice. Possibly, these inconsistencies complicate collective sense-making which is an essential part of the implementation of an innovative idea, because an in-depth examination of the topic by the practitioners is hampered from the very beginning (Coburn, 2001). In terms of Rogers' characteristics of the diffusion of innovation (2002), content of the intended innovation may also be too difficult to understand or too difficult to achieve in the given context of application for the adaptation of the new ideas without further ado.

These inconsistencies not only inhibit innovation because they make it possible to evade demands, they also generate stagnation: controversial messages unsettle and strengthen the tendency to adhere to familiar rituals, methods and didactics in everyday practice and thus hamper innovation. In practice the professionals dissolve these tensions in different ways, e.g., by rejecting innovation requests as unrealistic and incompatible with their current situation, or by claiming they have already been fulfilled. At this point, we can tie in again with Rogers (2002), because apparently neither the preconditions for adaptation 'relative advantage' nor 'compatibility' seem to be fulfilled and, thus, do not lead to the requested change in the interaction.

If a social innovation cannot be seen as intended or feasible, the apparent insistence on established practice is ultimately a logical consequence.

In order to make a positive contribution to the change of interactions in practice, it might be useful:

- to establish a discursive agreement on central concepts of the topic at the policy level and to connect them with the actual working realities of practice in order to implement social innovations in education and
- to define 'stimulating interaction' more clearly as distinct from conversation and to link it more closely to existing ideas in practice. This will not be universally possible, but requires organization-specific support measures and time.

What also becomes clear is that in addition to the development pressure on teachers, there is also enormous pressure on in-service training providers, who have to translate the ideals of educational policy into the language of practice, while at the same time satisfying the needs and interests of practitioners. The problematization of everyday life as an obstacle to new interaction formats for instance seems logical, because it may be easy to tie in with the perspectives of practitioners, but it also points to an odd dependency relationship which spans a certified need for further in-service training, the options which are available and the interest-led participation.

Thompson (2017) shows how difficult and challenging it is to establish common sense and joint language between the in-service trainer and the participants. She points out that there are translational difficulties because of which the participants and their daily routines remain in a, 'lost position' (Thompson, 2017, p. 248) and reflections are only partially possible. For in-service training providers, it is therefore necessary to respond more individually to the participants' experiences, emotions, knowledge concerning an intended innovation in the training courses. It is questionable whether this is easily possible, because they actually have to deal with subjective narratives and can hardly refer to a common ground of experience within the specific organizations. Education policy actors could also react here by investing more financial capital in individual in-service training courses that are provided for local organizations rather than across different organizations that have to deal with various challenges (f.e., to enable permanent, process-accompanying coaching with the teams according to their needs and to support the development of a 'common language' beyond all levels). What probably seems most helpful in preventing reservations about innovation is providing educational professionals with consistent information. Policy-makers and in-service-training providers should anticipate the supportive as well as competing knowledge-emotional complexes of professionals and take these into account when communicating an intended innovation. Further research is needed to clarify whether it is more useful to use a rather positive-normative discourse on stimulation interaction rather than to clearly reveal deficits.

In this paper an innovative inter-methodological triangulation approach was presented which made it possible to reconstruct the perspectives of various actors representing different levels of the multi-level education system who are involved in a social innovation. The study uses the example of an intended new interaction format of ‘stimulating interaction’ in the field of early education based on various sources such as public documents and group discussions. This cross-layer approach made it possible to understand more comprehensively how innovations travel through space and time, and why it is often so difficult to implement innovations as planned. The visualization with the help of CAMs depicts the perceptions and values of different actors as crucial for a coherent process of innovation transfer.

It has to be mentioned, of course, that the CAMs are a result of an interpretational process of narratives within different documents. Moreover, the process of purposeful sampling which was applied led to a limited choice of materials. These focused primarily on large regional providers, leaving out smaller suppliers or training courses conducted by the bodies of the different organizations. Another limitation is certainly the design of the study itself, because only two federal states and one single survey were focused on, instead of longitudinal studies that might enlighten the follow-up process subsequent to the first interaction with an intended innovation. Such a method could make it possible not only to examine collective knowledge and values, but also to focus on the individual teacher involved in implementing an innovation in practice and to trace perceived obstacles to implementation at a subjective level. It can be assumed that pedagogical action and work are influenced not only by colleagues or the organizational culture, but that biographical experiences and the personal environment can also contribute to a change.

### **Data Availability Statement**

The datasets for this manuscript are not publicly available because of strict data protection regulations (EU DGSVO; data protection regulations). Requests to access the datasets should be directed to: Jasmin Luthardt, [j.luthardt@fu-berlin.de](mailto:j.luthardt@fu-berlin.de).

### **Author Contributions**

JL: theory, methods, results, and discussion. TS: methods. FH: discussion. IB: idea, methods, and discussion.

### **Funding**

EQUIP (2016–2019), funded by the Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth, Germany.

### **Conflict of Interest**

The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

## Footnotes

<sup>1</sup> In the following, the term 'teacher' is used for pre-school teacher, and refers as a synonym to all terms used in German for the educational professionals in day care-centers.

## References

- Anders, Y. (2013). Stichwort: auswirkungen frühkindlicher institutioneller betreuung und bildung. [Keyword: effects of early childhood institutional care and education.]. *ZfE* 16, 237–275. doi: 10.1007/s11618-013-0357-5
- Anders, Y. (2018). Professionalität und professionalisierung in der frühkindlichen bildung. [Professionalism and professionalization in early childhood education.]. *ZfG* 11, 183–197. doi: 10.1007/s42278-018-0031-3
- Bormann, I. (2011). Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung. [Interspaces of Change. Innovations and Their Transfer in the Field of Education and Upbringing.] Wiesbaden: Springer.
- Bormann, I. (2012). "Indikatoren für Innovation - ein Paradox? [Innovation indicators - a paradox?]," Indikatoren des Neuen: Innovation als Sozialmethodologie oder Sozialtechnologie? [Indicators of the Novelty: Innovation as Social Methodology or Social Technology?] eds I. Bormann, R. John, and J. Aderhold (Wiesbaden: Springer).
- Bormann, I. (2013). "Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. [Education for sustainable development as a practice of social innovation]," in Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Innovation und Gesellschaft, ed. J. Rückert-John (Wiesbaden: Springer), 269–288.
- Bormann, I., and Nikel, J. (2017). How education for sustainable development is implemented in Germany: looking through the lens of educational governance theory. *Int. Rev. Educ.* 63, 793–809. doi: 10.1007/s11159-017-9683-9
- Bormann, I., Luthardt, J., and Schröder, T. (2018). Zur diskursiven Herstellung von Innovation. berlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung [On the discursive production of innovation. Reflections on the Combination of Cognitive and Discourse Research], 2, 160–182.
- Bormann, I., and Truschkat, I. (2018). "Wissensoziologische Diskursanalysen als Verfahren," in Rekonstruktive Bildungsforschung, eds M. Heinrich and A. Wernet (Wiesbaden: Zugänge und Methoden), 269–280. doi: 10.1007/978-3-658-18007-2\_17
- Baumeister, K., and Grieser, A. (2011). Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. [Part-Time in-Service Training and Further Education of Early Education Specialists – Analysis of Program Offers.]. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): Munich.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: how teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educ. Eval. Policy Anal.* 23, 145–170. doi: 10.3102/01623737023002145
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educ. Res.* 32, 3–12. doi: 10.3102/0013189x032006003
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York, NY: Praeger.



- Deutsche Forschungs Gemeinschaft [DFG] (2015). "Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten" [Guidelines for the Management of Research Data]. Available online at: [https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/antragstellung/forschungsdaten/richtlinien\\_forschungsdaten.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/antragstellung/forschungsdaten/richtlinien_forschungsdaten.pdf) (accessed December 4, 2018).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft [DFG] (2013). *Sicherung Guter Wissenschaftlicher Praxis. [Ensuring Good Scientific Practice.]*. Weinheim: Wiley-VCH, doi: 10.1002/9783527679188
- Diskowski, D. (2008). "Bildungspläne für kindertagesstätten — ein neues und noch unbegriffenes steuerungsinstrument. [Educational plans for day-care centres - a new and still unknown control instrument]," in *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, eds H. G. Roßbach and H. P. Blossfeld (Wiesbaden: VS Verlag).
- Edelmann, D., and Roßbach, H. G. (2017). *Weiterbildung frühpädagogischer fachkräfte. [Further training of early education specialists.]*. *Frühe Bildung* 6:57.
- EU DGSVO (2016). Available online at: <https://gdpr-info.eu/> (accessed December 4, 2018).
- Euler, D., and Sloane, P. F. E. (1998). *Implementation als problem der modellversuchsforschung. [Implementation as a problem of model experimental research]*. *Unterrichtswissenschaft* 26, 312–326.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. [New theory of school. Introduction to the understanding of educational systems.]*, 2nd Edn. Wiesbaden: VS Verlag.
- Findlay, S. D., and Thagard, P. (2014). *Emotional change in international negotiation: analyzing the camp David accords using cognitive-affective maps*. *Group Decis. Negot.* 23, 1281–1300. doi: 10.1007/s10726-011-9242-x
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. [Qualitative Social Research. An Introduction.]* 7, Aufl. Hamburg: Rowolth.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien Qualitativer Forschung. [Grounded Theory. Strategies of qualitative research.]* 3. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Große, C., and Roßbach, H. G. (2015). "VII-2 frühpädagogik. [VII-2 early education.]," in *Empirische Bildungsforschung*, eds H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, and B. Gniewosz (Wiesbaden: VS Verlag).
- Guidelines (2017). Available online at: [https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user\\_dateien/1\\_informieren/E\\_Organisation/b\\_Gremien-Beauftragte/Ethikkommission/170529\\_EK\\_Fragenkatalog.pdf](https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/1_informieren/E_Organisation/b_Gremien-Beauftragte/Ethikkommission/170529_EK_Fragenkatalog.pdf)
- Homer-Dixon, T., Milkoreit, M., Mock, S., Schröder, T., and Thagard, P. (2014). *The conceptual structure of social disputes: cognitive-affective maps as a tool for conflict analysis and resolution*. Sage Open Available online at: <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244014526210> (accessed March 10, 2014)
- Howaldt, J., and Schwarz, M. (2010). *Oziale Innovation im Fokus. Skizze eines Gesellschaftstheoretisch Inspirierten FORSCHUNGSKONZEPTS. [“Social Innovation” in Focus. Sketch of a Research Concept Inspired by Social Theory]*. Bielefeld: Transcript.
- Jergus, K., and Thompson, C. (2017). "Autorisierungen des pädagogischen selbst- einleitung. [Authorizations of the Pedagogical Self]," in *Autorisierungen des Pädagogischen Selbst*, eds K. Jergus and C. Thompson (Wiesbaden: Springer Fachmedien), 1–45. doi: 10.1007/978-3-658-13811-0\_1

- Kelle, U. (1994). *Empirisch Begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie Interpretativer Sozialforschung*. [Empirically Founded Theory Formation: On the Logic and Methodology of Interpretative Social Research.]. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse*. [The Sociology of Knowledge Approach to Discourse. Foundation of a Research Program.] GRUNDLEGUNG eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2011c). The sociology of knowledge approach to discourse (SKAD). *Hum. Stud.* 34, 43–65. doi: 10.1007/s10746-011-9175-z
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse Zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. [Interaction Processes Between Educators and Children. A Video Study on Everyday Kindergarten Life.]. Wiesbaden: VS Verlag.
- Leech, N. L., and Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: a call for data analysis triangulation. *Sch. Psychol. Q.* 22, 557–584. doi: 10.1037/1045-3830.22.4.557
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Methoden*. [Interpretative Social Research: Methods.]. Wien: UTB.
- Meyer, S. (2018). *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine Diskursiv Gerahmt Dokumentenanalyse*. [Social Difference in Educational Plans for Childcare. a Discursively Framed Document Analysis.]. wiesbaden: Springer.
- Milkoreit, M. (2013). *Mindmade Politics: The Role of Cognition in Global Climate Change Governance*. Ph.D. Dissertation. University of Waterloo, Waterloo, ON.
- Müller, M., Faas, S., and Schmidt-Hertha, B. (2016). *Qualitätsmanagement in der Frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzerkennung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, [Quality Management in Early Childhood Education. Concepts, Standards and Recognition of Competence. Continuing Education Initiative for Early Childhood Education Experts]. Munich: WiFF Expertisen, Band 45.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 169–186.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*, 3rd Edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Przyborski, A., and Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. [Qualitative Social Research. A Workbook.] 4. Auflage. Munich: Oldenbourg.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*, 4th Edn. New York, NY: Free Press.
- Rogers, E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addict. Behav.* 27, 989–993. doi: 10.1016/S0306-4603(02)00300-3
- Schneewind, J., Böhmer, N., Granzow, M., and Lattner, K. (2012). *Abschlussbericht des Forschungsprojektes Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*. Projekt der Forschungsstelle: Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte an der Hochschule Osnabrück [Final Report of the Research Project “Study on the Competence and Satisfaction of Educators in Lower Saxony”. Project of the Research centre: Professionalisation of Early Education Specialists at the Osnabrück University of Applied Sciences] (Projektlaufzeit: 09/2010 – 10/2012). Gefördert durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur im Rahmen des

Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Osnabrück: University of Applied Sciences Osnabrück.

- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., and Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research report No. 356. London: DfES.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene Pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine Empirisch-Quantitative Studie*. [Target-Child-Related Pedagogical Quality in Kindergarten. An Empirical-Quantitative Study.]. Münster: Waxmann.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. [Grounded Theory: Principles of Qualitative Social Research.]. Beltz: Einheim.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 2nd Edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K., and Taggart, B. (2004). "The effective provision of pre-school education project – zu den auswirkungen vorschulischer einrichtungen in England," in *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*, eds G. Faust, M. Götz, H. Hacker, and H.-G. Roßbach (Bad Heilbrunn: Klinkhardt), 154–167.
- Thagard, P. (1992). *Conceptual Revolutions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*. Cambridge, MA: MIT University Press.
- Thagard, P. (2006). *Hot Thought: Mechanisms and Applications of Emotional Cognition*. Cambridge, MA: MIT University Press.
- Thagard, P. (2010). "EMPATHICA: a computer support system with visual representations for cognitive-affective mapping," in *Proceedings of the Workshop on Visual Reasoning and Representation*, ed. K. McGregor (Menlo Park, CA: AAAI Press), 79–81.
- Thompson, C. (2017). "Wirksamkeit als motor und anspruch der veränderung. [Effectiveness as motor and demand for change]," in *Autorisierungen des Pädagogischen Selbst*, eds K. Jergus and C. Thompson (Wiesbaden: Springer Fachmedien), 49–89. doi: 10.1007/978-3-658-13811-0\_1
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., and Kalicki, B. (Hrsg.), et al. (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frühen Kindheit*. [NUBBEK. National Study on Education, Care and Education in Early Childhood.]. Berlin: Verlag das netz.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). *Wie gut Sind Unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur Pädagogischen Qualität in Deutschen Kindergärten*. [How Good are our Kindergartens? A Study on Pedagogical Quality in German day Care-Centers.]. Neuwied: Luchterhand.
- VeraCrypt (2013). Available online at: <https://www.veracrypt.fr/en/Home.html> (accessed December 4, 2018).
- von Hippel, A., and Grimm, R. (Hrsg.) (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*. [Quality development concepts in the continuing education of early childhood education specialists.]. Munich: DJI.
- Wadepohl, H., and Mackowiak, K. (2016). *Beziehungsgestaltung und deren bedeutung für die unterstützung von kindlichen lernprozessen im freispiel*. [Relationship formation and its significance for

the support of child learning processes in free play.]. *Frühe Bildung* 5, 22–30. doi: 10.1026/2191-9186/a000241

Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C., and Becker-Stoll, F. (2017). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. *Theorie und Praxis im Interdisziplinären Dialog*. [Interactions in Child day Care Facilities. *Theory and Practice in Interdisciplinary Dialogue*.]. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht.

Wertfein, M., Wirts, C., and Wildgruber, A. (2015). Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. [Condition factors for successful interactions between educators and children. Selected results of the BIKE study.] *Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27*. Available online at: [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_bike\\_nr\\_27.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf) (accessed October 13, 2016)

Wetzel, G., Itzlinger, U., and Krumm, V. (1997). Struktur- und prozeßqualitäten von kindergärten – österreichspezifische ergebnisse einer international vergleichenden Studie. [Structural and process qualities of kindergartens – Austria-specific results of an international comparative study.]. *Salzburger Beiträge zur E.* 1, 66–86.

### 6.3 Studie/Beitrag III: Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten – Fortbildungsbedarfe entdecken mit cognitive-affective maps

Preschool teachers' beliefs on stimulating interactions in day-care centers – Discovering in-service training needs with cognitive-affective maps

Luthardt, J., Bormann, I. & Hildebrandt, F. (2021). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten – Fortbildungsbedarfe entdecken mit cognitive-affective maps. *Frühe Bildung*, 10 (3), 1–10. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000531>

#### Beiträge der Autor\*innen

- JL: Idee; Methoden - Datenerhebung, Datenauswertung; Diskussion
- IB: Diskussion
- FH: Diskussion

## **Zusammenfassung**

Wie eine pädagogische Fachkraft mit den Kindern interagiert und sie damit in ihrer Entwicklung unterstützt, hängt maßgeblich davon ab, wie sie lernanregenden Interaktionen gegenüber eingestellt ist. Diese Einstellungen werden im Beitrag mit sogenannten cognitive-affective maps (CAMs) erfasst. Zur Erstellung der CAMs wurden leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fachkräften (N=18) aus sechs verschiedenen Einrichtungen analysiert. Die CAMs zeigen, dass die befragten Fachkräfte hauptsächlich auf sozial-emotionale Aspekte von Interaktionen rekurrieren und ihre täglichen Interaktionen mit den Kindern selbst positiv bewerten. Konkretes Wissen zu lernanregenden Interaktionsformaten benennen sie hingegen kaum. Ein Vergleich der Einstellungen der Fachkräfte deutet auf teamspezifische Besonderheiten hin. In einigen Einrichtungen sind die Einstellungen der Fachkräfte deutlich homogener als in anderen. Die Ergebnisse werden in ihrer Bedeutung für Fortbildungsangebote diskutiert und CAMs als gewinnbringende Methode zur Eruierung teamspezifischer Fortbildungsbedarfe und als Fortbildungsmethode selbst vorgeschlagen.

*Schlagwörter:* Einstellungen, Interaktion, Kindertageseinrichtung, cognitive-affective maps (CAMs), Fortbildung, frühkindliche Bildung

## **Abstract**

The way pedagogic professionals interact with children depends on their prevailing beliefs towards interaction. These beliefs can be visualized by cognitive-affective maps (CAMs). The study examines the question of which cognitive-affective beliefs are present in stimulating interactions. To create CAMs, we analyzed guideline-based interviews with educational staff (N=18) from six different institutions. The interviewed professionals mainly name social-emotional aspects of interactions and evaluate their interactions positively themselves. Knowledge about stimulating interactions is seldom found. A comparison between the different interviewed professionals also shows team-specific characteristics. The results are discussed with regard to their impact on in-service trainings. CAMs are proposed as a profitable method for identifying team-specific needs and as a training-method itself.

*Keywords:* attitudes, interaction, day-care, cognitive-affective maps (CAMs), in-service training, early childhood education

## Theoretischer Rahmen

Interagiert eine pädagogische Fachkraft positiv und lernanregend mit den Kindern, profitiert davon ihre kognitive, sozial-emotionale und sprachliche Entwicklung (Anders, 2018; Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil, 2014; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Lernanregende Interaktionen tragen so zu einer hohen Prozessqualität der Einrichtungen bei. Da jedoch nicht flächendeckend alle Kindertageseinrichtungen eine hohe, sondern verbreitet eher mäßige Prozessqualität (Tietze et al., 2013; Wertfein, Wildgruber, Wirts & Becker-Stoll, 2017) aufweisen, kommt der Fort- und Weiterbildung<sup>29</sup> pädagogischer Fachkräfte in der Praxis eine bedeutende Rolle zu (Buschle & Gruber, 2018; kritisch dazu z. B. Thompson, 2017), u. a. weil sie „Anlass der Selbstaueinandersetzung der Erzieherinnen mit ihrem Handeln [sind]“ (Jergus & Thompson, 2017, S. 15). Viele der derzeit angebotenen Fortbildungen fokussieren auf die Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse (Baumeister & Grieser, 2011; Buschle & Gruber, 2018) und sind eine Reaktion des frühpädagogischen Feldes auf Entwicklungsbedarfe der Fachkräfte in diesem Bereich (z. B. Wadepohl & Mackowiak, 2016; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014; König, 2009; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Inwiefern die besuchten Fortbildungen die attestierten Bedarfe treffen und tatsächlich Auswirkungen auf die Interaktionspraxis haben, wird bisher kaum wissenschaftlich evaluiert (Egert & Kappauf, 2019).

## Anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen

Jede Fachkraft-Kind-Interaktion hat soziale und kognitiv-anregende Aspekte (z. B. Sylva, Roy & Painter, 1980; Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Weltzien & Söhnen, 2019), wobei zwischen ihnen eine enge Abhängigkeit besteht (Wadepohl & Mackowiak, 2016; Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Gimplinger & Mittischek, 2018). Besonders positiv beeinflusst wird die kindliche Entwicklung von alltagsintegrierten, partizipativen Interaktionsformaten (Hildebrandt & Preising, 2016). Fachkräfte können Kinder u. a. zum Nachdenken anregen, wenn sie offene Fragen stellen (König, 2009), das Kind im Dialog führen lassen (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003), geteilte Aufmerksamkeit herstellen (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth & Moore, 1998), elaboriert über Erinnerung und Zukunft sprechen (Coppola, Ponzetti & Vaughn, 2014) sowie Erklärungshypothesen anbieten, einen reduzierten epistemischen Status signalisieren und begründen bzw. Quellen angeben (Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016).

---

<sup>29</sup> Mit Fort- und Weiterbildungen sind hier in Anlehnung an Buschle und Gruber (2018) non-formal organisierte oder informelle Bildungsprozesse nach dem Abschluss der beruflichen Laufbahn gemeint.

Doch inwiefern gelingen solche lernanregenden Interaktionen? Um dieser Frage nachzugehen, ließen Weltzien und Söhnen (2019) pädagogische Fachkräfte ihre eigenen Interaktionen bewerten. Demnach neigten die Fachkräfte dazu, ihre Interaktionen hinsichtlich der Qualität zu überschätzen, „weil eine systematische, kriteriengeleitete Auseinandersetzung mit den differenzierten Facetten der Interaktionsgestaltung (noch) nicht stattgefunden hat. Ohne eine solche differenzierte Betrachtung kann eine Beurteilung pauschal als ‚gut‘ ausfallen, weil sich die Fachkräfte selbst in ihrem Alltagshandeln sicher bzw. wohl fühlen“ (Weltzien & Söhnen, 2019, S. 23). Hingegen vermuten Hildebrand et al. (2016), dass Fachkräfte die Gestaltung anregender Interaktionen in ihrer Bedeutung eher unterbewerten und über wenig elaborierte Fähigkeiten verfügen, bewusst und gezielt anregende Dialogformen als pädagogisches Handwerkszeug einzusetzen.

### **Einstellungen zu anregenden Interaktionen**

Zentral für die Herstellung qualitätsvoller Interaktionen sind die Einstellungen der Fachkräfte (Kluczniok & Roßbach, 2014). Allerdings besteht Uneinigkeit darüber, wie Einstellungen zu operationalisieren sind (Plöger-Werner, 2015; Fives & Buehl, 2012). Eine Einstellung verstehen wir als „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (Eagly & Chaiken 2007, S. 598). Studien, die sich konkret mit dem Einfluss der Einstellungen pädagogischer Fachkräfte auf die Entwicklung der Kinder befassen, sind rar (Kluczniok & Roßbach, 2014).<sup>30</sup> Purdon (2016) beschäftigte sich mit den Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf das als besonders anregend geltende Interaktionsformat *Sustained shared thinking* und zeigt, dass es den Fachkräften u. a. wichtig ist, Anregungen basierend auf den Interessen der Kinder anzubieten, das eigene Denken zu verbalisieren, zuzuhören oder empathisch zu sein (Purdon, 2016).

In unserer qualitativ angelegten Pilotuntersuchung nutzen wir die kohärenztheoretisch fundierte Methode *cognitive-affective mapping* (Thagard, 2010). Anknüpfend an das oben benannte Verständnis gelten Einstellungen hier als Netzwerke von verschiedenen miteinander verbundenen, affektiv attribuierten Repräsentationen der Umwelt, wobei Personen aus Gründen der Maximierung von Kohärenz genau jene Informationen bevorzugt wahrnehmen, die mit ihren bereits bestehenden Repräsentationen evaluativ kompatibel sind und ihre Handlungen so ausrichten, dass das Netzwerk in seiner Struktur bestätigt wird (Thagard, 2006). Solche kognitiv-affektiven

---

<sup>30</sup> Für den deutschsprachigen Raum können keine Studien zur Einstellung zu anregender Interaktion recherchiert werden. Es liegen jedoch etliche Studien vor, die die Einstellungen fröhpädagogischer Fachkräfte fokussieren. Einen groben Überblick hierzu finden Sie in Tab. 1 ESM.



Einstellungsnetzwerke können als sogenannte Cognitive-affective Maps (CAMs) visualisiert werden. Sie werden bereits in verschiedenen Forschungsfeldern eingesetzt (Homer-Dixon, Milkoreit, Mock, Schröder & Thagard, 2014; Luthardt, Schröder, Hildebrandt & Bormann, 2020).

### **Forschungsanliegen**

In der hier vorgestellten Studie werden erstmals die Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zu anregenden Interaktionen mithilfe von CAMs erfasst. Es gilt herauszufinden:

- a. welche Repräsentationen in Bezug auf anregende Interaktionsformate bei den Fachkräften vorliegen,
- b. wie diese Repräsentationen affektiv evaluiert sind und
- c. inwiefern sich die Einstellungen der Fachkräfte in den verschiedenen Einrichtungen gleichen oder unterscheiden.

Neben der individuellen Biografie (Weltzien, Fröhlich, Wadepohl & Mackowiak, 2017) und den Persönlichkeitsmerkmalen einer Person (Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015) beeinflusst auch die Zusammenarbeit im Team die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte (zum Verhältnis von Subjekt und Organisation z. B. Kieselhorst, 2010; Merkens, 2006). Fachkräfte-Teams weisen eine spezifische Kultur und einen kollektiven Habitus auf, was sich in geteilten Mustern des Denkens bzw. Handelns zeigt (Burkhart Bossi, Lieger & Kucharz, 2014). Wir gehen davon aus, dass aus dem Wissen über entsprechende Repräsentationen wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Fortbildungsprogrammen abgeleitet werden können. Denn bisher ist eher unklar, an welche bestehenden kognitiv-affektiven Repräsentationen zu lernanregenden Interaktionen Fortbildungsinhalte überhaupt anknüpfen.

### **Methode**

#### **Sample**

Die Studie ist eingebettet in ein durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördertes Programm EQUIP. Das Programm zielt unter anderem auf die Frage nach den Gründen *verhinderter* sozialer Innovation in Kindertageseinrichtungen am Beispiel von anregenden Interaktionen ab (Bormann, Schröder & Luthardt, 2018; Luthardt et al., 2020). Die hier vorgestellten Teilergebnisse beziehen sich auf die Fachkräfte. An den teilstandardisierten Interviews nahmen je drei Fachkräfte aus sechs verschiedenen Kindertageseinrichtungen teil (N=18). Ein Jahr

zuvor partizipierten diese Fachkräfte an Gruppendiskussionen zum Thema *Anregende Interaktionen*. Zudem nahmen die Kita-Teams vor den Interviews an einer Fortbildung zu anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen teil.

Der Interviewleitfaden enthielt Fragen zum Denken und Fühlen der Fachkraft bezüglich anregender Interaktionsformate und Lernunterstützung der Kinder sowie zur wahrgenommenen Veränderbarkeit der eigenen Interaktionspraxis, wie z. B. „Was verstehen Sie unter einer anregenden Interaktion mit Kindern?“ Ebenso enthielt er Erzählimpulse, wie „Erzählen Sie mir gern anhand eines Beispiels, wie Sie ein Kind zum Lernen anregen.“ Des Weiteren zielten die Fragen auf die wahrgenommene Wirkung von Fortbildungen auf die eigene professionelle Praxis und eigene Emotionen: „Inwiefern hat die Teamfortbildung etwas an Ihrer Interaktion mit den Kindern verändert? Wie fühlen Sie sich dabei?“

Die Audioaufnahmen wurden zur Datenauswertung nach vereinfachten Regeln (Dresing, Pehl & Schmieder, 2015) transkribiert und anonymisiert. Die Fachkräfte wurden über die Zwecke der Studienteilnahme und die Verwendung ihrer Daten aufgeklärt und stimmten schriftlich zu.

### **Analyseprozess**

Für die Erstellung von textbasierten CAMs schlägt Thagard (2010) fünf aufeinanderfolgende Analyseschritte vor: 1) Hauptkonzepte zum Thema finden, 2) emotionalen Wert des einzelnen Konzeptes und 3) Verbindungen zwischen den Konzepten festlegen, 4) Konzepte so arrangieren, dass sich die Linien minimal kreuzen und 5) Ergebnisvalidierung. Zur Rekonstruktion von *Konzepten* wurden Kodiermethoden der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) adaptiert, indem die Transkripte zunächst offen, dann axial und schließlich selektiv kodiert wurden. Aus den im offenen Kodiervorgang gewonnenen Codes wurden pro Teilnehmerin vorläufige CAMs erstellt (siehe Abb. 1). Die emotionalen Werte der Konzepte wurden wie folgt festgelegt: Grüne Ovale stellen emotional positive, rote Hexagone negative, gelbe Rechtecke neutrale und lila Hexagon-Ovale ambivalente Elemente dar. Zusammenhängend assoziierte Elemente sind durch Linien verbunden, wobei die Verbindungen emotional konträrer Elemente inkohärent sind (gestrichelt) bzw. zwischen gleichen, neutralen und ambivalenten Elementen kohärent (durchgezogen). Die Transkripte wurden einrichtungsunabhängig analysiert, um eine suggestive Wirkung der Einrichtungszugehörigkeit bei Analyse und Interpretation zu erschweren.

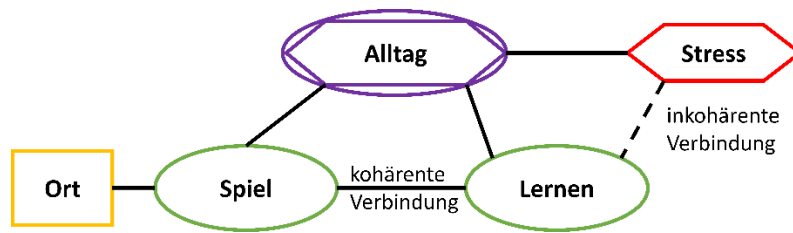


Abbildung 1. Eigene Beispiel-CAM nach Thagard (2010)

Beim anschließenden axialen Kodieren wurden einzelne Elemente zusammengefasst und das Wording angeglichen. Die Vereinheitlichungsschritte sind v. a. für den Vergleich der CAMs untereinander sinnvoll: Aus den offenen Codes „aus dem Gefühl heraus“, „Interaktion ist naturgegeben“ und „gesunder Menschverstand“ wurde bspw. der Code „Intuition“ gebildet und in den CAMs ersetzt, ohne die zuvor aus dem Material heraus entwickelten Verbindungen oder affektiven Werte zu verändern.

Im letzten, selektiven Analyseschritt wurden alle 426 Elemente aus 18 CAMs zu Kernkategorien geclustert. Eine Forschungsgruppe begleitete die Analyse und diskutierte die Zwischenergebnisse (kollegiale Validierung: Flick, 2016).

## Ergebnisse

Zunächst präsentieren wir zwei Beispiel-CAMs. Daran anknüpfend stellen wir die aus dem gesamten Sample rekonstruierten Kernkategorien vor und präsentieren abschließend zwei ausgewählte Einrichtungen im Kontrast zueinander.

## CAM-Beispiele

Die CAMs variieren hinsichtlich der Anzahl der enthaltenen Elemente, deren Verbindungen und visualisieren je ein individuelles Einstellungsnetzwerk. Am Beispiel von Annette<sup>31</sup> (Abb. 2, oben) zeigt sich ein differenziertes Verständnis von anregenden Interaktionen, nachvollziehbar an einer vergleichsweise hohen Anzahl assoziierter Elemente. Die Fachkraft beschreibt detailliert lernanregende Interaktionshandlungen, z. B. die Elemente *Präsenz*, *Augenhöhe* und *Ko-Konstruktion*:

Auf gleicher Augenhöhe, dass ich registriere, also eigentlich sehe, was macht das Kind. (... .) um darauf zu reagieren. Also wenn es spielt, begleite ich seine Handlungen (...) versuche es zu motivieren andere Sachen wahrzunehmen.

<sup>31</sup> Die Namen der Teilnehmerinnen wurden geändert.

Dass wir uns dann auf eine Sache gemeinsam konzentrieren, gemeinsam freuen.

Die Auszubildende Henriette assoziiert undifferenzierter, allgemeiner und weitaus weniger Elemente (Abb. 2, unten), z. B. das Element *Gespräch*:

Wenn man jetzt Bilder hat oder die zeigen einem was, dass man dann nicht halt „ja ja schön“, sondern dass man da nochmal mehr drauf eingeht und dass das Sprechen halt schon wichtig ist, dass dann von den Kindern auch wieder was zurückkommt.

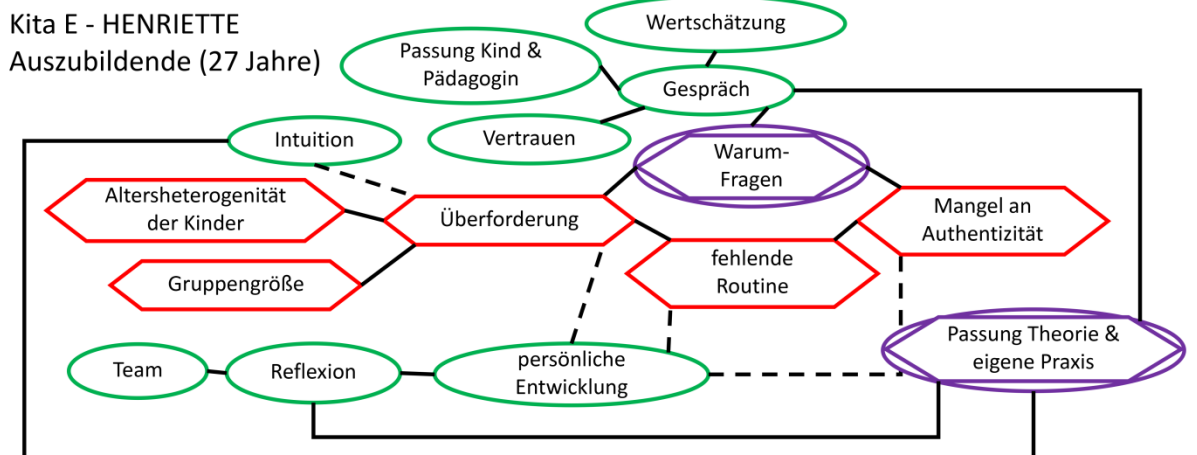
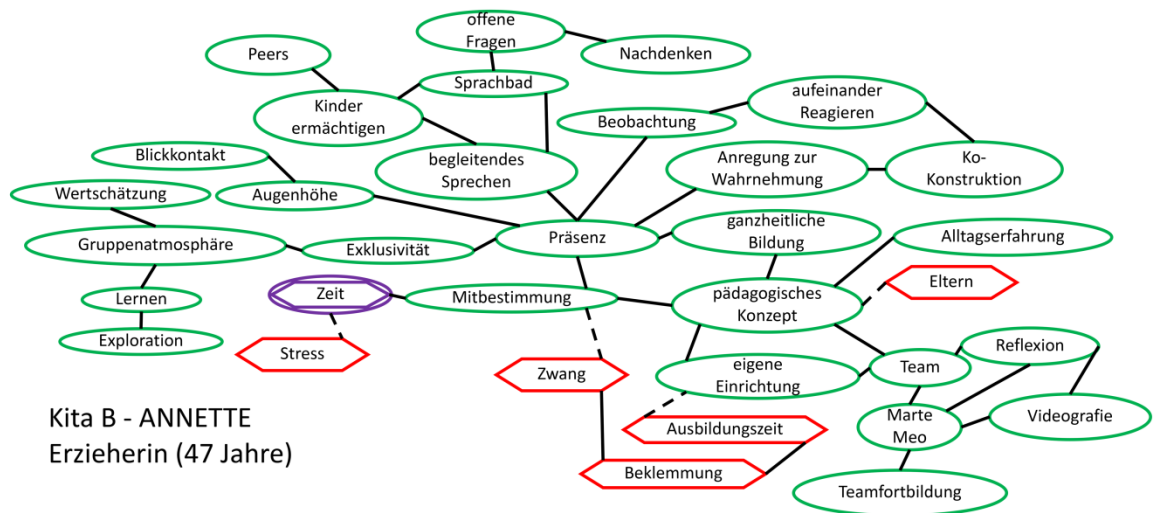


Abbildung 2. CAM von ‚Annette‘ aus Kita B und ‚Henriette‘ aus Kita E

Annettes Einstellung gegenüber ihren Interaktionen ist positiv attribuiert:

*Naja, ich höre mir schon an, was will denn das Kind (...) es geht ums Anhören, ich nehme dich wahr und ich möchte wissen, was du dazu zu sagen hast (... .) Und natürlich ist das manchmal auch sehr zeitaufwendig, aber die Zeit nehmen wir uns!*

Dagegen wertet Henriette ihre eigenen Fähigkeiten ab (z. B. *fehlende Routine, Überforderung*). Sie verknüpft zudem das Misslingen von Interaktionen mit außerpersönlichen Faktoren wie der *Altersheterogenität der Kinder* oder der *Gruppengröße*, der sie aber ihre *persönliche Entwicklung* entgegenstellt und das bisherige Interaktionsverhalten legitimiert:

*Also ja, es ist halt nicht immer umsetzbar. (...) Und wenn da auf einmal viele Kinder reinwollen (...) oder halt auch verschiedene Altersgruppen, dann ist man da manchmal ganz schön am Wirbeln. Und ist da ja erstmal damit beschäftigt da irgendwie Ordnung reinzubringen, dass da nicht alle auf den Tischen tanzen.  
Ich bin ja auch noch in der Ausbildung und hab das auch viel in der Schule, immer dieses Theoretische. Und man guckt sich, also ich guck mir auch viel von den Kollegen ab.*

### **Kernkategorien der Einstellungen zu lernanregenden Interaktionen – ein Vergleich auf individueller Ebene**

Im folgenden Analyseschritt wurden die Elemente aller 18 CAMs gesichtet und induktiv zu Kernkategorien geclustert (Abb. 3). Die interviewten Fachkräfte assoziierten in einem weiten Spektrum zu lernanregenden Interaktionen und bewerteten Bedingungen, beschrieben Merkmale und Formate und reflektierten deren Auswirkungen auf die Kinder und ihr eigenes Handeln. Die Kernkategorien *Voraussetzungen der Beteiligten*, *Struktureller Rahmen* und *Pädagogischer Rahmen* (Abb. 3, oben) stellen Bedingungen dar, die aus der Teilnehmerinnenperspektive zu anregenden Interaktionen führen (positiv) oder sie verhindern (negativ).

Emotional negativ konnotierte Elemente sind z. B. *Stress* und *Personal(-mangel)* auf struktureller Ebene oder das Prinzip des pädagogischen *Zwangs*:

*Also finde ich persönlich jetzt sehr wichtig. Weil, es ist ja immer noch so verbreitet, dass man die Kinder immer zu irgendwas drängt. Und ihnen irgendwas so vorsezt (...) so bisschen aufzwingen will, ne? „Komm wollen wir das nicht mal machen?“ oder „Du hast ja schon lange nicht– komm setz dich doch mal!“ (Madeleine, Kita C)*

Demgegenüber schreiben sich die Teilnehmerinnen selbst das Gelingen der Interaktionen zu, gekennzeichnet durch positiv konnotierte Konzepte, wie z. B. *Intuition*:

*Das macht man aus einem Gefühl heraus. Man sieht das, ne? Wenn ich jetzt an so eine Gartensituation denke, kommen die mit den verschiedensten Käfern. Und dann, schwuppdwupp, schau mal da, das habe ich gefunden. „Was ist denn das?“ Und dann kommt man in die Interaktion. (... .) Also dieses Anregen ist eigentlich überall. (Melanie, Kita A)*

Die Arbeit im eigenen *Team*, das *Beobachten* der Kinder, um gar in angemessenen Kontakt treten zu können und die Prinzipien *Mitbestimmung* und *Freiheit* der Kinder, die erst durch entsprechendes Verhalten der Fachkraft ermöglicht werden, sind häufig emotional positiv attribuiert: „Und es braucht ein gutes Team, dass alle zusammen sind, alle die gleichen Ziele verfolgen, ja eigentlich lebt man den Kindergarten. Man arbeitet den nicht, man lebt den“ (Claudia, Kita B).

Die Elemente *Eltern*, *Passung zwischen Kind und Pädagogin*, *Zeit*, *bestimmte Kolleginnen*, die *pädagogische Planung* und die *Individualität* der Kinder zeigen keinen emotionalen Konsens auf. Ist die Fachkraft z. B. davon überzeugt, dass ihr die Zeit fehlt, um mit den Kindern in Interaktionen treten zu können, wird der Mangel dieser essenziellen Ressource emotional negativ konnotiert:

*Und dann hat man einfach nicht Zeit. Dann guckt man einfach (...), dass man relativ gut über den Tag kommt. Dass man versucht, möglichst vielen Kindern gerecht zu werden. Trotzdem vielleicht auch mit denen ein paar Worte zu reden. Aber das geht dann auch manchmal nicht. (Sina, Kita B)*

Wird die Zeit für Interaktionen emotional positiv gerahmt, geht damit oft auch das Selbstverständnis der Pädagogin einher, ihren Alltag und die Interaktionen selbst zu bestimmen:

*Es gibt natürlich manchmal so – so Zeiten, wo es eng wird, aber für die Kinder nehme ich mir immer die Zeit. Dann muss alles andere liegen bleiben. Das ist mir wichtiger als dass jetzt, weiß ich, die Betten gebaut sind. (Stephie, Kita B)*

Ein Vergleich der CAMs zeigt, dass einzelne Elemente und z. T. auch deren affektive Werte von über der Hälfte der befragten Fachkräfte geteilt werden. Dazu gehören z. B. die Elemente *Interessen der Kinder* berücksichtigen, *Gespräche* führen und *Fragen* stellen, *Arbeiten im Team*, *Beziehung* oder *Wertschätzung*.

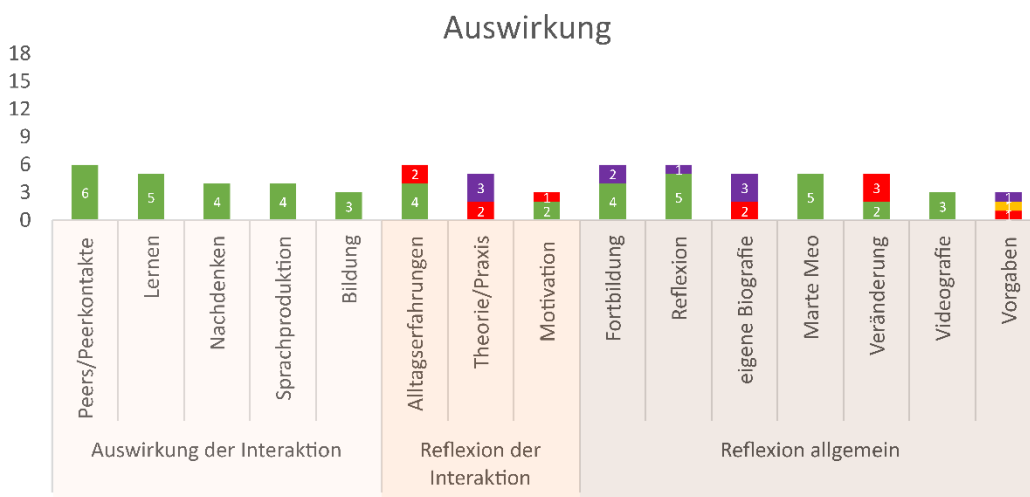
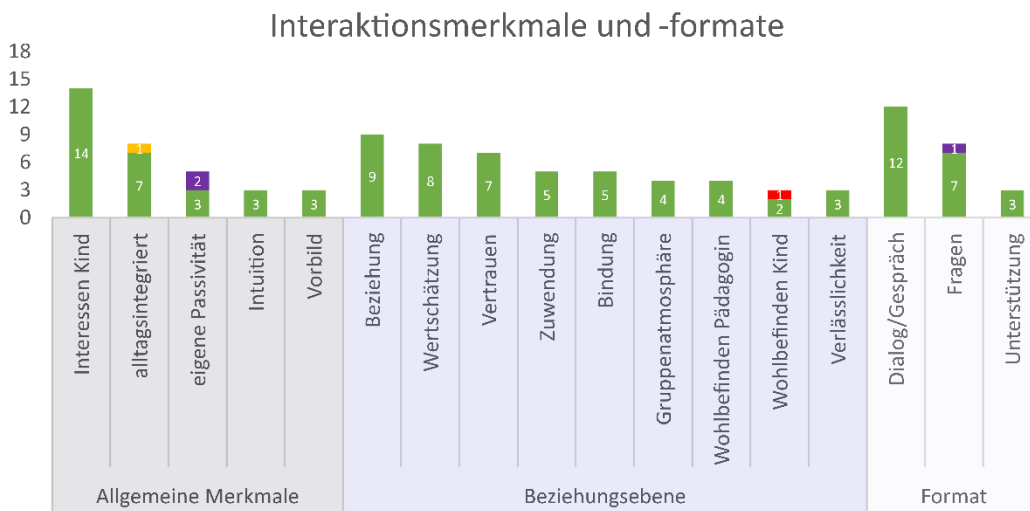
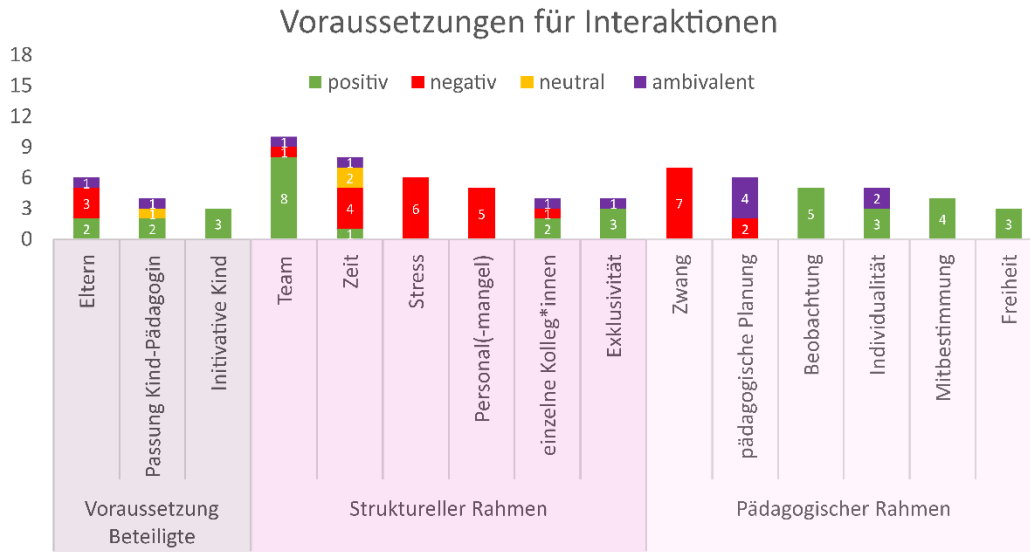


Abbildung 3. Überblick Kernkategorien, Elemente von mind. drei Teilnehmerinnen genannt (N=18)

In der Kernkategorie Interaktionsmerkmale oder -formate (Abb. 3, Mitte) sind alle Elemente emotional positiv konnotiert. Das Beachten der Interessen der Kinder und mit ihnen in zumeist Eins-zu-Eins-Dialoge einzutauchen, ist für fast alle Fachkräfte von zentraler Bedeutung. Knapp die Hälfte von ihnen assoziieren das Formulieren von Fragen mit anregendem Interaktionsverhalten:

*Manchmal kommen ja die Kinder, die haben ein Thema und da ist es für mich immer so, dass ich mir nicht nur anhöre, was die Kinder zu erzählen haben, sondern ich versuche auch Fragen zu stellen. Und Fragen regen ja immer an, dann weiter zu erzählen oder zu überlegen. (Bea, Kita D)*

Hauptsächlich werden Merkmale auf der sozialen Ebene mit anregendem Interaktionsverhalten assoziiert, wie z. B. Wertschätzung oder Vertrauen.

Die Kernkategorien Auswirkungen der Interaktion, Reflexion der Interaktion und Reflexion allgemein werden durch Elemente mit einem evaluativen Charakter gebildet (Abb. 3, unten). Bildung, Lernen, Nachdenken und Sprachproduktion gelten einigen Fachkräften als emotional positiv konnotierte Ergebnisse gelingender Interaktion; noch mehr Teilnehmerinnen assoziieren Peerkontakte als ein Resultat lernanregender Interaktion. Unter den Kernkategorien Reflexion der Interaktion oder Reflexion allgemein werden Elemente zusammengefasst, die eine Bewertung der stattgefundenen Interaktionen darstellen oder als Einflussfaktoren auf das Interaktionsverhalten der Fachperson zu verstehen sind.

*Also ich saß zum Beispiel mit einem Kind vor diesem Forscherkasten (...) hab das versucht und das Kind hat einfach nichts gesagt (...) Und dann habe ich mich angegriffen gefühlt (...) Das ist auch, du erwartest da etwas und das hat dann nicht funktioniert. (Justine, Kita A)*

Deutlich wird auch, dass z. T. im Hinblick auf die affektive Bewertung kein Konsens besteht und die Elemente innerhalb der CAMs eher individuelle Bewertungshorizonte abbilden, wie z. B. den Umgang mit Veränderungen der pädagogischen Praxis, Vorgaben dazu oder das Verhältnis zur (Berufs-)Biografie. Elemente, die Fortbildungen betreffen (z. B. Marte Meo und Videografie), werden bis auf zwei Ausnahmen ausschließlich positiv bewertet.

### **Ein Vergleich der CAMs auf der Ebene der Kita-Teams**

Dass die befragten Fachkräfte einrichtungsübergreifend einige Konzepte teilen, andere aber nicht, haben wir zum Anlass genommen, das Material einrichtungsbezogen zu analysieren. Für den Vergleich wurden die CAMs zweier Kindertageseinrichtungen ausgewählt. In Kita B teilen mindestens zwei Fachkräfte mehrere Konzepte mit der gleichen affektiven Konnotation; in Kita F teilen ebenso mindestens zwei Fachkräfte mehrere Konzepte – allerdings mit unterschiedlicher affektiver Konnotation (Abb. 4).



Diese Unterschiede zeigen, dass in Kita B homogenere Einstellungen zu anregenden Interaktionen existieren als in Kita F. Kita B ist eine Erzieherinnen-Eltern-Initiative, die sich seit mehreren Jahren in einem durch eine Marte Meo-Fachberaterin angeleiteten Teamentwicklungsprozess befindet, einen starken Austausch pflegt und mittels Videografie-Technik an ihren Interaktionen mit den Kindern arbeitet. Kita F ist eine Einrichtung eines größeren Trägers, kämpft mit großer Fluktuation im Team und nahm erst vor Kurzem an einer eintägigen Teamfortbildung zum Thema anregende Interaktionen teil.

Sämtliche geteilte Elemente in Kita B sind emotional positiv besetzt – bis auf Zwang. In Kita F ist eine größere Durchmischung der affektiven Evaluation festzustellen, hier bestehen sowohl emotional positiv als auch negativ bewertete Elemente. Es lassen sich aber auch geteilte Elemente finden, die unterschiedlich affektiv geladen sind, wie z. B. Alltag.

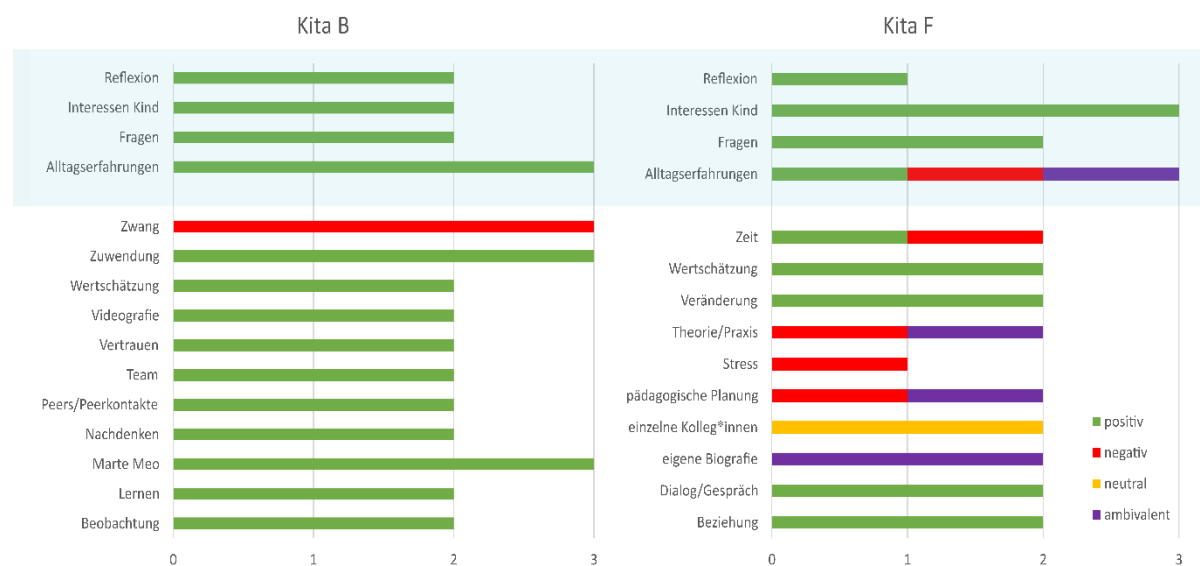


Abbildung 4. Überblick absolute Häufigkeiten der Elemente Kita B & Kita F (mind. zweimal genannt, n=3)

### Diskussion und Ausblick

Die Studie zielte darauf ab, Einstellungen von Fachkräften zu lernanregenden Interaktionen zu erfassen. Auch wenn es sich hier um ein kleines Sample handelte und bei den Interviews ggf. sozial erwünschtes oder unter Legitimationsdruck stehendes Antwortverhalten nicht ausgeschlossen

und somit allgemeingültige Aussagen nicht möglich sind, halten wir in Bezug auf die inhaltlichen Fragestellungen fest:

(1) Die Fachkräfte attribuieren ihre Interaktionshandlungen überwiegend emotional positiv, was bisherige Forschungsergebnisse unterstützt (Weltzien & Söhnen, 2019). Rahmenbedingungen oder die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. im Team werden hingegen z. T. emotional negativ konnotiert, um ein Fehlen von lernanregendem Interaktionsverhalten zu legitimieren. Verweise auf persönliche oder teambezogene Entwicklungsprozesse sind ebenfalls eher positiv attribuiert und können als eine grundsätzliche Bereitschaft verstanden werden, die etablierte Interaktionspraxis zu hinterfragen und zu bearbeiten, was sich mit Ergebnissen anderer Studien zur motivierten Teilnahme an Fortbildungen durch pädagogische Fachkräfte deckt (z. B. Schneewind, Böhmer, Granzow & Lattner, 2012). Die emotional positive Rahmung der eigenen Interaktionspraxis scheint logisch, denn sie ist ein Ausdruck von Handlungsfähigkeit, v. a. auf sozialer Ebene. Die Kombination aus einer emotional positiv attribuierten Interaktionspraxis und dem Verweis auf emotional negativ attribuierte, außerindividuelle Hindernisse (Personalmangel, Zeit, Eltern etc.) ist aus fortbildnerischer Perspektive durchaus problematisch zu bewerten, weil eine Veränderung der etablierten Praxis einer Kindertagesstätte nur durch individuelles Engagement schwerlich realisiert werden kann.

(2) Die Fachkräfte assoziieren mit anregender Interaktion v. a. sozial-emotionale Aspekte in ähnlicher kognitiv-affektiver Weise (Purdon, 2016). Differenziertere Repräsentationen zur Lernanregung durch eigene pädagogische Interaktionen (z. B. offene Fragen stellen) zeigen sich nur ansatzweise und vereinzelt (Hildebrandt et al., 2016; Wadepohl & Mackowiak, 2016). Die Deutung, dass den Fachkräften nicht nur das Vokabular fehlt, sondern konkretes Handlungswissen über entsprechend anregende Interaktionstechniken, liegt nahe.

(3) Alle CAMs zeigen ein individuelles Einstellungsnetzwerk. Die Fachpersonen assoziieren verschieden viele Elemente miteinander, was als individueller Ausdruck der (Berufs-)Biografie (Weltzien et al., 2017) zu deuten ist.

(4) CAMs mit vielen Elementen der Kernkategorie *Interaktion: Merkmale & Formate* können auf eine intensivere Auseinandersetzung mit der eigenen Interaktionspraxis z. B. im Rahmen einer Weiterbildung zurückgeführt werden. Zusammenhänge können hier aber nur gemutmaßt werden. Eine weiterführende Studie mit einem größeren Sample oder einem prä-post Design ist anzuschließen, um statistisch aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

(5) Es zeigt sich z. T. teamspezifischer kognitiv-affektiver Konsens, wie auch schon Luthardt et al. (2020) in einer Studie zeigen konnten. Geteilte Einstellungen in Form von übereinstimmenden Wissens-elementen und affektiver Konnotation stützen die Annahme, dass einige pädagogischen Teams einen ähnlichen Habitus bzw. ähnliche Denk- und Handlungsmuster zeigen (Burkhart Bossi et al., 2014). In anderen Einrichtungen zeigen sich aber auch deutliche Unterschiede. Konsens deutet darauf hin, dass innerhalb der Teams eine gemeinsame Sprache genutzt werden kann, um über lernanregende Interaktionen zu sprechen. Die Frage, ob eine gemeinsame Sprache auch zu einer ähnlichen Interaktionspraxis führt oder unterschiedliche Einstellungen im Team dazu führen, dass sich unterschiedliche Interaktionspraxen zeigen, kann hier nicht abschließend beantwortet werden und erfordert weitere Untersuchungen. Auch inwiefern Impulse aus Fortbildungen zu lernanregenden Interaktionen maßgeblich von den Teams aufgegriffen und bearbeitet werden können, bleibt offen.

Um dazu beizutragen, dass Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gemeinsame Ziele verfolgen, wäre es im Sinne einer Kohärenzmaximierung sinnvoll, zunächst ein Bewusstsein zu den bestehenden (individuellen und teamspezifischen) Repräsentationen zu schaffen, um dann daran anknüpfen zu können. Dies ist im Rahmen pauschalisierter Fortbildungsmaßnahmen kaum zu realisieren und wohl eher als eine vertiefende Auseinandersetzung bzw. Reflexionsarbeit des Teams denkbar, sofern Ressourcen zur Verfügung stehen.

Bezüglich der methodischen Fragestellung halten wir fest:

(6) CAMs eignen sich grundsätzlich dazu, teamspezifische Verständnisse zu unterschiedlichsten Themen zu erfassen, wobei neben Entwicklungsbedarfen auch positive Elemente der Handlungspraxis erkannt werden können, die Anknüpfungspunkte für eine fachliche Weiterentwicklung bilden. Mit diesem wertvollen Wissen können die Teams u. U. besser geeignete Weiterbildungsprogramme bzw. -inhalte für sich selbst herausfinden, um diese gezielt zu besuchen und sich intensiv und bewusst damit auseinander zu setzen. Durch ihre relativ leichte und unkomplizierte Anwendbarkeit eignen sich CAMs durchaus als Selbstevaluations- und Praxisentwicklungsinstrumente - für Teams, aber auch für die individuelle Reflexion und Entwicklung.

## Anhang

*Tabelle 1: Überblick (Auswahl) - Publikationen/Studien mit Fokus auf Einstellung (Überzeugung, Haltung, Orientierung, Konzepte) frühpädagogischer Fachkräfte*

Einstellung mit Fokus auf	Publikation/Studie
---------------------------	--------------------

Naturwissenschaft	Drexl, D., Born-Rauchenecker, E. & Kalicki, B. (2019). <i>Naturwissenschaftliche Einstellungen angehender pädagogischer Fachkräfte</i> . <i>Frühe Bildung</i> , 8(1), S. 30 - 36. <a href="https://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000408">https://dx.doi.org/10.1026/2191-9186/a000408</a> .
Mathematik	<p>Maack M., Mischo C. &amp; Wittmann G. (2019). <i>Bereichsspezifische epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern und ihr Zusammenhang zum pädagogischen Handeln</i>. In: Leuders T., Nückles M., Mikelskis-Seifert S., Philipp K. (eds) <i>Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften</i>. Springer Spektrum, Wiesbaden.</p> <p><a href="https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2_6">https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2_6</a></p> <p>Eichen, L. &amp; Bruns, J. (2017). <i>Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen</i>. <i>Frühe Bildung</i>, 6(2), 67–73. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000310">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000310</a>.</p> <p>Wittmann, G., Levin, A. &amp; Bönig, D. (Hrsg.) (2016). <i>AnschlussM. Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen</i>. Münster New York: Waxmann.</p> <p>Schuler, S., Pelzer, M., Wittkowski, A. &amp; Wittmann, G. (2015). <i>Zwischen Interessen des Kindes und Schulvorbereitung. Überzeugungen von ErzieherInnen zu mathematischer Bildung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule</i>. In: <i>Frühe Bildung</i>, 4, S. 196-202. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000205">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000205</a>.</p> <p>Benz, C. (2012). <i>Maths is not dangerous – attitudes of people working in German kindergarten about mathematics in kindergarten</i>. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i>, 20, 249–261.</p> <p><a href="https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.681131">https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.681131</a>.</p>
Sprache bzw. Mehrsprachigkeit	<p>Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M. Ertanir, B. &amp; Sachse, S. (2017a). <i>Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit</i>. In: <i>ZfE</i>, 20, 2, S. 237-258. <a href="https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7">https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7</a>.</p> <p>Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B. &amp; Sachse, S. (2017b). <i>Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts</i>. <i>Frühe Bildung</i>, 6, S. 133-140. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329</a>.</p> <p>Kratzmann, J., Lehl, S. &amp; Ebert, S. (2013). <i>Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund</i>. In: <i>Frühe Bildung</i>, 2, S. 133-143. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000100">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000100</a>.</p>

<p>Inklusion, Integration, Interkulturalität und sozialer Ungleichheit</p>	<p>Grönke, M. &amp; Sarimski, K. (2018). <i>Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderung</i>. In: Frühe Bildung, 7, S. 107-113. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000373">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000373</a>.</p> <p>Hoeft, M., Abendroth, S., Piossek, A.-M. &amp; Albers, T. (2018). <i>Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in eine Kindertageseinrichtung</i>. In: Frühe Bildung, 7, S. 191-198. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000393">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000393</a>.</p> <p>Knauf, H. &amp; Graffe, S. (2016). <i>Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen</i>. In: Frühe Bildung, 5, S. 187-197. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000281">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000281</a>.</p> <p>Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G. &amp; Mahat, M. (2016). <i>Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung</i>. In: Frühe Bildung, 5, S. 198-205. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000282">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000282</a>.</p> <p>Beyer, B. (2013). <i>Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte</i>. Wiesbaden: Springer.</p> <p>Röhling, G. (2012). „Die Welt mit anderen Augen sehen“. <i>Sensibilisierung und professionelle Haltung</i>. In: Keller, H. (Hrsg.). <i>Interkulturelle Praxis in der Kita</i>. Herder, Freiburg, S. 92-101.</p>
<p>Fördertätigkeit der Fachkräfte</p>	<p>Höltge, L., Ehm, J.H., Ulrike Hartmann &amp; Marcus Hasselhorn (2019) <i>Teachers' self-efficacy beliefs regarding assessment and promotion of school-relevant skills of preschool children</i>, <i>Early Child Development and Care</i>, 189:2, S. 339-351, <a href="https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1323888">https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1323888</a>.</p> <p>Kluczniok, K., Anders, Y., &amp; Ebert, S. (2011). <i>Fördereinstellungen von Erzieherinnen</i>. <i>Frühe Bildung</i>. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002</a>.</p> <p>Wehner, F. &amp; Kratzmann, J. (2013). <i>Einstellungen von Eltern und Erzieherinnen zur Förderung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren</i>. In: Faust, G. (Hrsg.): <i>Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“</i>, Waxmann, Münster, S. 83-96.</p> <p>Blasius, I. &amp; Große, C. (2010). <i>Pädagogische Orientierungen von Erzieher/innen in Ost- und Westdeutschland. Eine vergleichende Untersuchung in Sachsen und Bayern</i>. In: <i>KiTa aktuell spezial</i>, 1, S. 15-17.</p>
<p>Berufsbezogenes Wissen, Wissenserwerb, Lernen; Haltung</p>	<p>Plöger-Werner, M. (2015). <i>Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen</i>. Springer, Wiesbaden. <a href="https://doi.org/10.1007/978-3-658-09749-3">https://doi.org/10.1007/978-3-658-09749-3</a>.</p>

	<p>Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. &amp; Strohmer, J. (2012). <i>Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen</i>. In: Frühe Bildung, 1, S. 34-44. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005</a>.</p> <p>Nentwig-Gesemann, I. (2007). <i>Forschende Haltung</i>. Sozial Extra 31,S. 20–22. <a href="https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9">https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9</a>.</p> <p>Müller, K. (2007). <i>Subjektive Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten</i> - In: Bildungsforschung 4 1, 22 S. <a href="https://www.pe-docs.de/volltexte/2014/4623/pdf/bf_2007_1_Mueller_Subjektive_Theorien.pdf">https://www.pe-docs.de/volltexte/2014/4623/pdf/bf_2007_1_Mueller_Subjektive_Theorien.pdf</a></p> <p>Faas S. (2013). <i>Berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen</i>. In: <i>Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen</i>. Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Springer VS, Wiesbaden.</p>
Pädagogisches Handeln im Allgemeinen; Werte	<p>Breitenbach, E., Bürmann, I. &amp; Thünemann, S. (2012). <i>Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen</i>. Frühe Bildung, 1, 2, S. 95-102.</p> <p>Dippelhofer-Stiem, B. (2002). <i>Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern</i>. ZfE 5, S. 655–671. <a href="https://doi.org/10.1007/s11618-002-0037-3">https://doi.org/10.1007/s11618-002-0037-3</a>.</p>
Zusammenarbeit mit Eltern	<p>Vomhof, B. (2017). <i>Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen</i>. In: Frühe Bildung, 6, S. 10-15. <a href="https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000296">https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000296</a>.</p>
ADHS	<p>Ruhmland M. &amp; Beckerle C. (2015). <i>Konzepte und Umgangsweisen von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften zum Thema ADHS</i>. In: Blömer D., Lichtblau M., Jüttner A.K., Koch K., Krüger M., Werning R. (Hrsg.) <i>Perspektiven auf inklusive Bildung</i>. Jahrbuch Grundschulforschung, vol 18. Springer VS, Wiesbaden.</p>
Perspektive auf Kindheit	<p>Kaul, I. (2018). <i>Kinder und Kindheiten in den heimlichen Bildungskonzepten von Erzieherinnen</i>. In: Kaul I., Schmidt D., Thole W. (Hrsg.) <i>Kinder und Kindheiten</i>. Springer VS, Wiesbaden, S. 33-53.</p>

## Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 183–197. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0031-3>
- Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung fröhpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote* (WiFF Studien Nr. 10). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bormann, I., Luthardt, J. & Schröder, T. (2018). Zur diskursiven Herstellung von Innovation. Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung*, Jg. 5, 1/2018, 160-182. <https://doi.org/10.3262/ZFDB1801160>
- Burkhardt Bossi, C., Lieger, C. & Kucharz, D. (2014). Die Struktur der teilnehmenden fröhpädagogischen Einrichtungen in der Schweiz und in Deutschland. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 85–98). Münster: Waxmann.
- Buschle, C. & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung. Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte* (WiFF Studien Nr. 30). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Coppola, G., Ponzetti, S. & Vaughn, B. (2014). Reminiscing Style During Conversations About Emotion-laden Events and Effects of Attachment Security Among Italian Mother-Child Dyads. *Social Development*, 23(4), 702–718. <https://doi.org/10.1111/sode.12066>
- Dresing, T., Pehl, T. & Schmieder, C. (2015). *Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers* (3<sup>rd</sup> Edition). Marburg: The authors. Retrieved March 12<sup>th</sup>, 2020 from: [https://www.audiotranskription.de/download/manual\\_on\\_transcription.pdf](https://www.audiotranskription.de/download/manual_on_transcription.pdf)
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude [Special issue]. *Social Cognition*, 25, 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Egert, F. & Kappauf, N. (2019). Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? *Pädagogische Rundschau*, 73(2), 139–154.

- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 2, pp. 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Hamburg: Rowolth.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children’s language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299–311.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children's Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hildebrandt, F. & Preissing, C. (2016). Wertebildung in der Kita. Frühkindlicher Bildungsort mit vielen Zusatzaufgaben. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland* (S. 82–94). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Dreier, A., Hédervári-Heller, E. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung. 4 (3) Schwerpunktthema: Sprachliche Entwicklung, Bildung und sprachliche Bildung. Hrsg. von Sabine Weinert und Hermann Schöler.
- Homer-Dixon, T., Milkoreit, M, Mock, S. J., Schröder, T. & Thagard, P. (2014). The Conceptual Structure of Social Disputes: Cognitive-Affective Maps as a Tool for Conflict Analysis and Resolution. *SAGE Open*, 4(1), 1–20.
- Jergus, K. & Thompson, C. (2017). Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 1–45). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_1)
- Kieselhorst, M. (2010). *Zum Verhältnis von Subjekt und Organisation: Eine empirische Studie zu Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertagesstätten* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91412-1>
- Luthardt, J., Schröder, T., Hildebrandt, F. und Bormann, I. (2020). „And then we’ll just check if it suits us“– cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education.



- Original Research, *Front. Educ. – Leadership in Education. Social Innovation in Education*.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2020.00033>
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-90198-5>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual, K-3*. Baltimore, MD: Brookes.
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09749-3>
- Purdon, A. (2016) Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 44(3), 269–282.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2014.907819>
- Schneewind, J., Böhmer, N., Granzow, M. & Lattner, K. (2012). *Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen* (Abschlussbericht). Osnabrück: Hochschule Osnabrück. Verfügbar unter: [https://www.nifbe.de/pdf\\_show\\_projects.php?id=118.pdf](https://www.nifbe.de/pdf_show_projects.php?id=118.pdf)
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years* (Research Report RR356). London: University of Oxford. Retrieved from: <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>
- Smidt, W., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37(1), 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.002>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Hrsg.). (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203862063>
- Sylva, K., Roy, C. & Painter, M. (1980). *Childwatching at Playgroup and Nursery School*. London: Grant McIntyre.
- Thagard, P. (2006). *Hot thought: Mechanisms and applications of emotional cognition*. Cambridge, MA: MIT.

- Thagard, P. (2010). EMPATHICA: A Computer Support System with Visual Representations for Cognitive-Affective Mapping. In K. McGregor (Ed.), *Proceedings of the workshop on visual reasoning and representation* (pp. 79–81). Menlo Park, CA: AAAI.
- Thompson, C. (2017). Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 49–89). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_2)
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. ... Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse um Überblick*. Berlin: das netz. Verfügbar unter: <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5, 22–30. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000241>
- Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität. Verfügbar unter: [https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleit- heft\\_GQSM\\_Gute\\_Qualitaet\\_sichtbar\\_machen.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleit- heft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf)
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019). Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InklusIT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(1), 6–29.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C. & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (Bd. 2: Forschungszugänge, S. 183–193). Opladen: Barbara Budrich.

## 6.4 Studie/Beitrag IV: Quantifying emotionally grounded discursive knowledge with cognitive-affective maps

Luthardt, J., Morgan, J.H., Bormann, I. & Schröder, T. (2021). *Quantifying emotionally grounded discursive knowledge with cognitive-affective maps*. *Qual Quant*.  
<https://doi.org/10.1007/s11135-021-01195-7>

### Beiträge der Autor\*innen

- JL: Idee, Theorie, Methoden: Datenerhebung, qualitative, deskriptive Auswertung, Darstellung der Teilergebnisse, Diskussion
- JHM: Methoden, statistische Auswertung/Modelling, Darstellung Teilergebnisse, Diskussion
- IB: Theorie, Diskussion
- TS: Idee, Theorie, Diskussion

**Abstract:**

Belief systems matter for all kinds of human social interaction. People have individual cognitions and feelings concerning processes in their environment, which is why they may evaluate them differently. Belief systems can be visualized with cognitive-affective maps (CAMs; Thagard 2010). However, it is unclear whether CAMs can be constructed in an intersubjective way by different researchers attempting to map the beliefs of a third party based on qualitative text data. To scrutinize this question, we combined qualitative strategies and quantitative methods of text and network analysis in a case study examining belief networks about *participation*. Our data set consists of 10 sets of two empirical CAMs: the first CAM was created based on participants' free associations (N = 10), the second one was created based on given text data which the participants were supposed to represent as a CAM following a standardized instruction manual (N = 10). Both CAM-types were compared along three dimensions of similarity (network similarity, concept association similarity, affective similarity). On all dimensions of similarity, there was substantially higher intersubjective agreement in the text-based CAMs than in the free-association CAMs, supporting the viability of CAM as an intersubjective research method for studying the emotional coherence of belief systems and discursive knowledge.

**Keywords:** cognitive-affective mapping, similarity, networks, discourse, knowledge, triangulation

**1. Introduction**

Belief systems matter for all kinds of human social interaction. Much research has therefore been devoted to developing methods for understanding belief systems, both for analytical purposes and for practical interventions in organizational development, conflict mediation, and the like. One popular, established such method is cognitive mapping, a network technique "to visualize the conceptual structures that people use to represent important aspects of the world" (Homer-Dixon et al. 2014: 2; cf. Axelrod 1976; Kitchin 1994; Özesmi and Özesmi 2004). More recently, Thagard and colleagues have developed a variant, *cognitive-affective mapping*, to account for the observation that semantic cognition is grounded in, and often biased by, affective associations (Thagard 2006, 2010; Homer-Dixon et al. 2014). Cognitive-affective maps (CAMs) allow the researcher to visualize the affective coherence of a set of interdependent concepts. Going beyond established cognitive-mapping techniques, CAMs thus guide researchers' and practitioners' attention to the motivational and value-laden structuring principles underlying belief systems.

Despite a flourishing research program built on the CAM methodology, empirical evidence supporting the intersubjectivity<sup>32</sup> and reproducibility of CAMs has been unsatisfactory. One could argue that the process of producing a map from data such as interview transcripts, speeches, or social media is highly subjective, depending on the personal interpretations of the mapper. Therefore, our goal in the present study is to assess to what extent CAMs produced by different researchers, who follow a standardized instruction manual, are credible through intersubjective agreement related to identified concepts, their affective values, and associations (investigator triangulation, cf. Denzin 1978 1989; Tracy 2010; Flick 2016).

The paper begins with a brief description of the theory behind cognitive affective mapping as well as a brief review of its conventions and previous applications. We then present our case study, which was part of a research project on the transformation of beliefs of early-childhood educational professionals. The project afforded us a good context for the present study, because discourse around educational innovation is emotionally contested due to its value-laden nature. Our strategy is to compare two scenarios: one, where research participants produced CAMs of their own subjective beliefs about an educational topic, and another, where they were instructed to follow a standardized manual to produce CAMs representing the beliefs of a third party expressed in a text. We use a combination of Grounded Theory (a qualitative method; see Glaser and Strauss, 2010) and quantitative network analysis to describe the similarity of the resulting CAMs within and across the two scenarios. We conclude with a discussion of the connection between subjective and discursive affect and knowledge as captured in CAMs.

## **2. Theory and Background**

### **2.1. Cognitive and affective foundations of belief systems**

Our fundamental sociological notion is that any individual perspective on a topic contains discursive knowledge transported via semantics that members of a particular (cultural) group are able to decode intersubjectively (cf. Berger and Luckmann 1980). The resulting shared semantic cognitions allow people to synchronize their social interactions in alignment with the cultural norms of their reference groups. Importantly, the emerging belief systems are grounded in affective experience (Ambrasat et al. 2014; Heise 2007; Scheve 2009). Therefore, we often “feel what is right”

---

<sup>32</sup> In our approach intersubjectivity expresses the fact that a complex issue is equally recognizable and comprehensible by several viewers; there is agreement on how to perceive something, how to classify it, or what it means.

rather than building on sophisticated rational justifications (Haidt 2001; Heise 2007). Consequently, the affective component of people's beliefs requires attention to understand subtle drivers of conflict, resistance to innovation, or other social phenomena. Cognitive-affective mapping (CAM) was developed to this end.

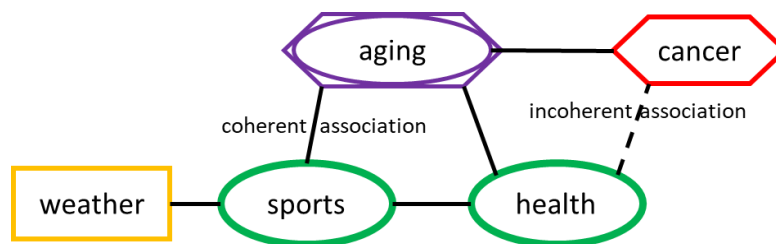
CAM is explicitly based on Thagard's (2006) theory of emotional coherence. Note that the terminology is a bit inexact as many psychologists refer to "emotions" as specific ephemeral events involving coupled physiological, cognitive, and experiential processes (e.g., Barrett and Russell, 2014; Kajić et al. 2019). CAMs and the underlying coherence theory are mainly concerned with enduring affective meanings of concepts (cf. Ambrasat et al. 2014; Heise 2007), which are assumed to motivate and constrain human cognition, subsequent processes (which may include specific "emotions"), and actions (Mercer 2010; Thagard 2006).

The human mind is a cognitive system of various interconnected representations of the environment, where each conceptual element is valued either affectively positive or negative. The value of a concept is influenced by all connected elements and their associated values. "When people are making sense of a text or making inferences about others, they construct an interpretation that fits with the available information better than alternative interpretations. The best interpretation is one that provides the most coherent account of what we want to understand, considering both pieces of information that fit with each other and pieces of information that do not fit with each other" (Thagard and Verbeurgt 1998: 2). Each individual has their own specific cognitive-affective system processing environmental information. However, that information is then perceived preferentially and classified as important if it is compatible with the existing representations. In other words, it generates maximum coherence (Thagard 2006).

## **2.2. General structure of CAMs**

Structurally, CAMs are networks of concepts, more precisely undirected, labeled graphs, representing any possible topic (Thagard 2010). Within a CAM the concepts are represented as nodes, associations as edges, similar to many other cognitive-mapping approaches (e.g., Axelrod 1976; Kitchin 1994; Özesmi and Özesmi 2004). The graph consists of an individual's or collective's set of interconnected concepts. In the case of CAM, there is an additional affective value, represented by a certain shape and color (see Fig.1). The associations between concepts are coherent or incoherent, depending on the attributed values. A coherent relation visualizes mutually reinforcing concepts. An incoherent relation displays the emotional compatibility of two concepts. For an illustration, see Fig.1: The concepts 'health' and 'sports' have a positive value (green oval), their association is coherent. The concept 'cancer' is emotionally negative (red hexagon) and therefore

has an incoherent association with the concept 'health'. The concept 'weather' has a neutral emotional value (yellow rectangle), the concept 'aging' is ambivalent (purple oval/hexagon), their associations are always coherent.



*Fig. 1 Concepts & associations (own Fig., e.g., Thagard 2010; Findlay and Thagard 2014)*

### 2.3. Fields of CAM application

CAMs have been used by researchers from multiple disciplines. Political scientists, for example, have mapped the mental states of social disputants with the aim to contribute to resolving conflicts based on knowledge about differences between the disputants' perspectives (e.g., Findlay and Thagard 2014; Homer-Dixon et al. 2013; Thagard 2010). Furthermore, cognitive affective mapping can reveal ideologies by visualizing the concept associations that give them their coherence (Homer-Dixon et al. 2014) and thus detect, for example, ideological barriers to implement innovations in different fields (e.g., Wolfe 2012; BLIND 2016; BLIND 2018). According to Milkoreit (2012), a number of applications of the method are conceivable, including: understanding individual thinking, collective views and processes of social and institutional change, comparing beliefs across various individuals, exploring the relationship between individual and collective understandings and how this relationship influences mental dynamics (Milkoreit 2012: 7ff).

### 2.4. Data basis and the question of how and why to explore intersubjectivity of CAMs

The data used to generate a CAM are not restricted to eliciting associations from individuals, i.e., they can also be developed using any kind of written text. There are basically two feasible ways to produce CAMs. They can either be created by respondents themselves, once they have been introduced to the scientific conventions, or the researcher can create a CAM based on their analytical interpretation of a text.

The central question that arises regarding the intersubjectivity of CAMs created by different people is of a methodical-reflexive kind. Like any other piece of research, developing a CAM based on secondary sources needs to meet high standards of research and comply with quality criteria. In qualitative research, different validation strategies are applied. Researchers are not only asked to

explain their prior knowledge but also any sensitivities they may have regarding the topic (Strauss and Corbin 1996). With regard to the process of analysis, coding manuals with anchor examples and coding instructions need to be developed to make sure the coding procedure is based on reliable rules and remains the same across time and different researchers (e.g., Flick 2016). In addition to convening interpretation groups that jointly evaluate material with the goal of achieving high inter-coder reliability through discussions on their preliminary interpretations, data quality can be improved through a joint interpretation of a small selection of the material. This can be achieved by including discussion of differing codes, revision, and so on (e.g., Tracy 2010; Flick 2016).

The validity of CAMs which respondents developed on their own can be confirmed directly by the participants. If researchers develop CAMs based on their interpretation of texts, they are challenged to verify the CAM's validity. Homer-Dixon et al. (2014) and Milkoreit (2013) suggest the following strategies especially for CAMs:

- 1) discuss a CAM created by a researcher with the respondents themselves (communicative validation, see Flick 2016),
- 2) discuss it with other people who are well-informed of the respondent's perspectives (communicative validation, *ibid.*),
- 3) assess it against data that represents the respondent's views but has not been considered in the process so far (Homer-Dixon et al. 2014: 3; theoretical saturation, see Strauss and Corbin), or
- 4) it is also possible that other researchers map the same material and compare and discuss their results (Milkoreit 2013: 82; investigator triangulation: Denzin 1978, 1989).

After all, CAMs as well as other cognitive maps are unlikely to capture an 'objective' view on any topic (e.g., Doyle and Ford 1998). But we assume that certain concepts and values are shared by groups. Our approach is built on the possibility that this is manifested in the structure of CAMs as discursive concepts, associations, and values.

To assess how intersubjective CAMs are, it is necessary to identify similarity measures in order to compare them in a comprehensible way. The triangulation of qualitative and quantitative methods is applied to our data in order to reveal both in-depth similarities and statistical measurements. Next, we explain our data collection and analytical strategy.

### **3. Case study**



The case study presented here is part of a larger study analyzing the implementation of a social innovation in the field of early childhood education and care (BLIND project). Using the example of *participation*, we asked ten people to map their personal associations in a 'Free CAM' aiming to find out how intersubjective their generated CAMs are and, in this sense, establish a spontaneous discourse synchronization (scenario 1). Later, we asked the same people to map a text on the topic irrespective of their own associations in a 'Text CAM' (scenario 2). This step primarily deals with the question of how intersubjective CAMs are when the participants reproduce manual-based text data of a third party; in other words: what maximum intersubjectivity can be achieved with the method? To this end, we created a brief instructional manual to teach participants a standardized procedure (see Appendix A).

### 3.1. Sample

The ad-hoc sample consists of five students (P4, P5, P6, P7, P10) and five academic researchers (P1, P2, P3, P8, P9) affiliated with the Master's program in Early Education at the University of Applied Sciences (BLIND), Department of Social and Educational Sciences. All participants were novices to the CAM methodology and native German speakers. They created all CAMs freehand with paper and pens. Our sample consists of two network subsets (N = 20):

1<sup>st</sup> scenario - After a short introduction to the method based on Thagard (2014) the participants each generated a 'Free CAM' individually (N = 10) (according to idiosyncratic maps, see Cossette and Audet 1992). *Participation* was given as an affectively undefined element. Our ambitions were to familiarize the participants with the method, to accompany them during their first mapping, and to sensitize them to the topic itself.

2<sup>nd</sup> scenario - Approximately four weeks later, the same participants received a repeated introduction to the method<sup>33</sup> and an instructional manual. The participants had to map a 'Text CAM' based on an excerpt from an educational program for day-care centers (BLIND) containing one third party's perspective on *participation* (N = 10). The term *participation* itself is omnipresent; in social work it is used frequently, yet with vastly different meanings, associated values, and contexts (Urban 2005; Straßburger and Rieger 2019). An example can be found in Fig.2.

---

<sup>33</sup> To familiarize the participants with the method, only neutral, positive, and negative elements were initially introduced (see Thagard 2010). The manual for mapping a given text refers to the extended conventions (see Homer-Dixon et al. 2014). For this reason, no ambivalent concepts can be reported in Free CAMs, but they can in Text CAMs. This methodological limitation must be avoided in future studies.

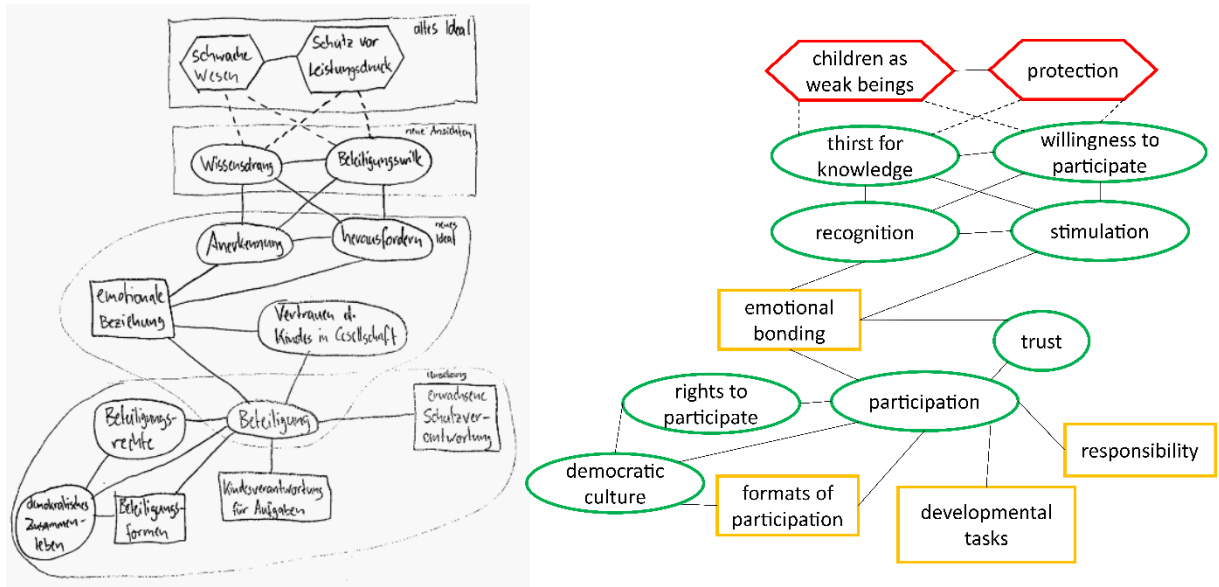


Fig. 2 Original empirical Text CAM on the left side; translated version on the right side (participant 8)

### 3.2. Grouping concepts and translation as a qualitative analysis step

As a first interpretive step, all concepts were clustered, merged into groups and labeled inductively<sup>34</sup>. This alignment of the elements was necessary for the following analyses; e.g., the element ‘the adults are responsible’ in one CAM and the element ‘responsibility of the adults’ in another CAM were replaced by the element ‘Responsibility’ in both CAMs. The original association between the concepts and the added values were preserved. We converted all CAMs to adjacency matrices (see an excerpt in Appendix A2).

Fundamentally, the interpretative process followed the strategies of the Grounded Theory Methodology (Glaser and Strauss 2010; [BLIND 2020]). The theoretical sensitivity and the resulting interpretations of the researcher were reflected in a collegial analysis group (collegial validation, cf. Przyborski and Wohlrab-Sahr 2014).

### 3.3. Quantitative analysis strategy

As an analytical baseline, we simulated data by establishing a network null model (Robins et al. 2007), assuming complete randomness and meaningless as well as irregular semantic relations in order to ensure differences between Free and Text CAMs were not the result of arbitrary features of the graphs. Our analysis strategy consists of the following steps:

<sup>34</sup> The list of all labels was translated into English using a common dictionary and translation software (<https://www.deepl.com>). The translation was double-checked by a native speaker. Subsequently, the original CAMs were translated into English by replacing the original written concept with the label.

### 3.3.1. Calculating network similarity, i.e., how similar is each participant’s CAM to the CAMs of the other participants?

We approach CAMs—as a specialized type of network—by constructing a canonical edgelist for each participant (list of all observed and possible associations) and generating similarity scores based on these lists.

*Tab. 1 Example Edgelist*

Person i	Person j	Edge
1	2	1
1	3	0
1	4	1
2	3	1
2	.	.
2	.	.

An edgelist, shown in Tab. 1, is a three-column matrix: the first column indicates one entity (e.g., a person, or in our case a concept, such as ‘Participation’); the second column another entity, usually of the same type (another concept in our case); and the third column whether there is a tie (1) or not (0) between the two entities. Each row indicates a unique pair of entities; and in an undirected network such as a CAM, each pair only occurs once. The edgelist includes all possible pair combinations, and thus all the network’s topological information including not only all its dyads but also all higher order features, such as triads and cycles. We use this edgelist to construct a string or vector of values that allows us to compare one network to another. If vector positions are consistent for all networks being compared, we can calculate the similarity of each CAM to all other CAMs as the similarity between their tie values. Once transformed into a feature vector, we calculate the similarity between two CAMs as the angular similarity between the two vectors. Angular similarity is one of a family of methods that includes cosine similarity, Pearson correlations, and OLS coefficients (for detailed explanation of the metric, see Appendix B).

### 3.3.2. Calculating concept association similarity, i.e., how consistently is a concept associated with other concepts by the participants?

In addition to calculating how similar each participant's network is to all other networks, we also examine how consistently concepts are connected to other concepts. We refer to this type of similarity as concept association similarity. We use this similarity metric to distinguish between concepts that appear frequently but vary from anchor concepts in how they are connected. Anchor concepts not only appear frequently but are also consistently connected to the same concepts. We measure a concept's association similarity by applying a procedure very similar to the one described above; except, instead of calculating the angular similarity of each participant to all other participants with respect to their entire network, we calculate the angular similarity of each concept to all other concepts across the ten participants (for details, see Appendix C).

### **3.3.3. Calculating affective similarity, i.e., how similar are the participants in terms of how they evaluated concepts affectively?**

To compare the affective similarities of the participants' concept ratings, we first construct a concept-level affective valence score based on the valences reported by the participant and the concept's frequency in the CAM. Participants could rate a concept as negative, neutral, positive, or ambivalent: -1, 0, 1, and -1,1 respectively<sup>35</sup> (for details, see Appendix D).

Mathematically, all these metrics involve a vector representation of the CAM networks, allowing us to use linear algebra to quantitatively compare the CAMs. In each case, we calculated the vectors' angular similarity by recovering the angle of the two vectors from their cosine similarity (see Appendix B). Cosine similarity, in turn, is related to the Pearson correlation coefficient, except that the measure is normalized only with respect to the vectors' magnitudes, rather than with respect to both their magnitudes and means. The resulting metric is a straightforward measure of similarity that ranges from 0 to 1.

#### **Random Network Analysis: Features Comparison**

When making claims about how one network differs from another, it is important to compare the observed networks to a null-model to establish whether the differences are greater than would be expected by chance (Mucha et al. 2010). To establish that the Text CAMs are more similar to

---

<sup>35</sup> In 4 out of 20 CAMs the participants included and rated a concept more than once. For each concept for each participant, we calculate the concept's frequency and its mean valence. We then weight the mean using the log of the frequency and apply a constant depending on whether the initial valence is positive or negative. We assume that rating a concept more than once conveys meaningful contextual information. For example, if a participant rated the concept *Participation* twice—once as negative (-1) and once as neutral (0)—we infer that the participant distinguished between different forms of participation, some neutral and some negative.

each other than the Free CAMs, we compared both scenarios to random networks generated using a variant of the de Solla Price Model (de Solla Price 1965; 1976) implemented in Pajek (de Nooy et al. 2018). The model is a preferential attachment model that generates ties based on a fixed probability and a probability proportional to the in-degree of the node (for details and brief discussion of the rationale for this choice see Appendix E).

#### Random Network Analysis: Pairwise Similarities

The next step includes the comparison of the pairwise similarities of the empirical and simulated networks for each map type (45 and 499,500 pairs, respectively) (for details see Appendix F).

In addition to these similarity analyses, we examine participants' CAMs using a variety of social network analysis measures to demonstrate more concretely how the two CAM-types differ from each other.

### 4. Results

All findings presented below are based on the networks resulting from the analytical steps described in section 3.3. To provide an initial sense of the performed analyses, we first present our general findings concerning the similarity metrics, and then elaborate on the results in detail.

#### 4.1. Fundamental findings – similarity metrics

Tab. 2 presents a descriptive summary of each metric for the Free and Text CAMs, respectively.

*Tab. 2 Summary Statistics of Network, Concept Association, and Affective Similarity Scores*

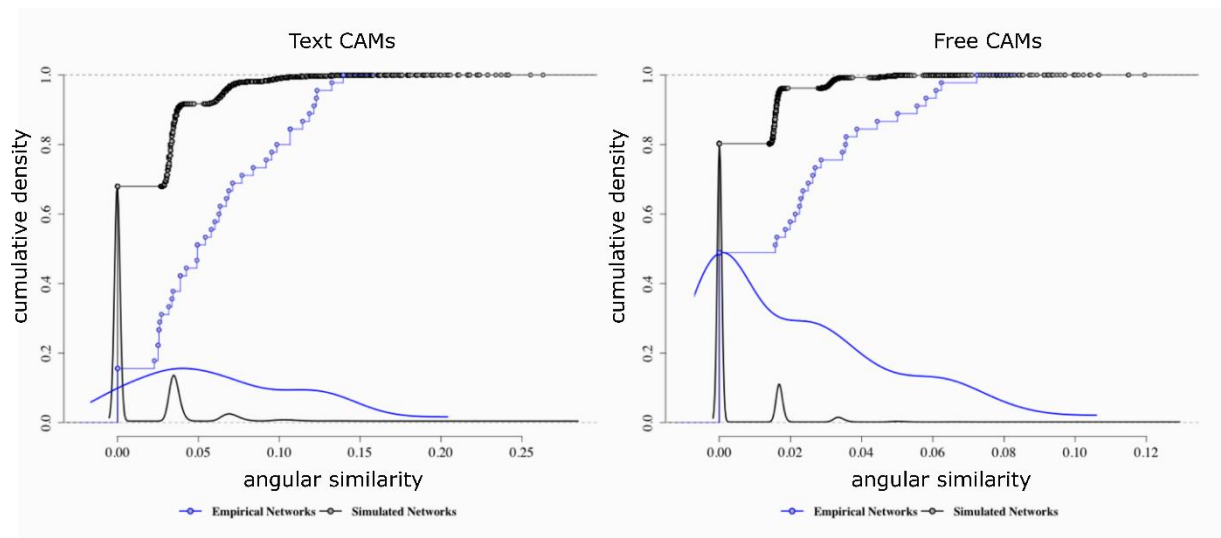
<b>Free CAMs</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Network Similarity	0.02	0.02	0	0.07
Mean Concept Association Similarity	0.11	0.13	0	0.44
Affective Similarity	0.1	0.05	0.02	0.18
<b>Text CAMs</b>				
Network Similarity	0.06	0.04	0	0.14
Mean Concept Association Similarity	0.17	0.15	0	0.67
Affective Similarity	0.18	0.10	0	0.40

We find that the participants' Free and Text CAMs differ from each other on all three dimensions of similarity. The Text CAMs exhibit a far higher average and max similarity on every metric,

providing initial evidence that the participants had a common understanding of the text. Participants are far more similar in terms of the affective meanings they attribute to the concepts than in how they associate them. Nevertheless, despite the seemingly low network similarities, there are some concepts in both the Free and Text CAMs that the participants consistently associate with other concepts as indicated by the mean and max concept association scores.

To address the statistical significance of these findings, we used the BCa (bias-corrected and accelerated) bootstrap procedure to construct robust confidence intervals. We compared the confidence intervals of the four networks' angular similarity scores to provide a visual sense of the magnitudes of the differences because our simulated sample sizes are large enough that relatively small differences are likely to be significant. We then present p-values calculated using the Van der Waerden procedure (1952) to supplement the simulation analyses.

The shapes of the angular similarity score distributions (shown in Fig. 1), particularly the Free CAMs' empirical distribution and simulated distributions, necessitate using procedures that account for the non-normality of the residuals.



**Fig. 3** Text and Free CAMs Empirical and Simulated Angular Similarity Scores

The long tails of the simulated distributions result from the sheer size of the sample (499,500 comparisons). Although the simulated maps were similar in structure to the empirical maps (see Appendix C), the simulated networks distributions are centered on zero. While the networks were similar with respect to their tie configurations, which nodes occupied which positions in the network was entirely random. Nevertheless, with so many comparisons, there were occasionally network pairs that were randomly more similar, resulting in the long tails we see in Fig. 3. For the

Free CAMs, the unstructured nature of the prompt most likely contributed to the skew, but we cannot rule out other factors.

Because we are comparing multiple distributions whose underlying probability distributions potentially differ, we use non-parametric methods to estimate a confidence interval for each distribution based on the data. We use a relatively straightforward bootstrap procedure (BCa) that randomly samples from the observed distribution to construct a percentile confidence interval, but which adjusts the endpoints of the interval to account for potential skewness in the bootstrap samples (Chernick and LaBudde 2011; Davison and Hinkley 1997; Efron and Tibshirani 1986).

**Tab. 3** Bootstrap Sample Statistics (n=10,000,000 samples)

<b>Network</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>LCLM</b>	<b>UCLM</b>
Empirical Free CAMs	0.018	0.003	0.012	0.026
Empirical Text CAMs	0.06	0.006	0.047	0.071
Simulated Free CAMs	0.0039	0	0.0038	0.0039
Simulated Text CAMs	0.0142	0	0.0141	0.0142

Finally, we calculate p-values using Van der Waerden post hoc tests confirming the bootstrap sample results (Tab. 4) to account for the non-normality of the samples' residuals (for more details regarding the procedure see Conover 1999).

**Tab. 4** P-values

<b>Map i</b>	<b>Map j</b>	<b>p-value</b>
Empirical Free CAMs	Empirical Text CAMs	4.819225e-13***
Simulated Free CAMs	Empirical Text CAMs	5.246692e-56***
Simulated Text CAMs	Empirical Text CAMs	6.596932e-36***
Empirical Free CAMs	Simulated Free CAMs	2.971711e-08***
Simulated Text CAMs	Empirical Free CAMs	0.228656e-02**
Simulated Text CAMs	Simulated Free CAMs	0

## 4.2. Findings in Detail: Common Concepts

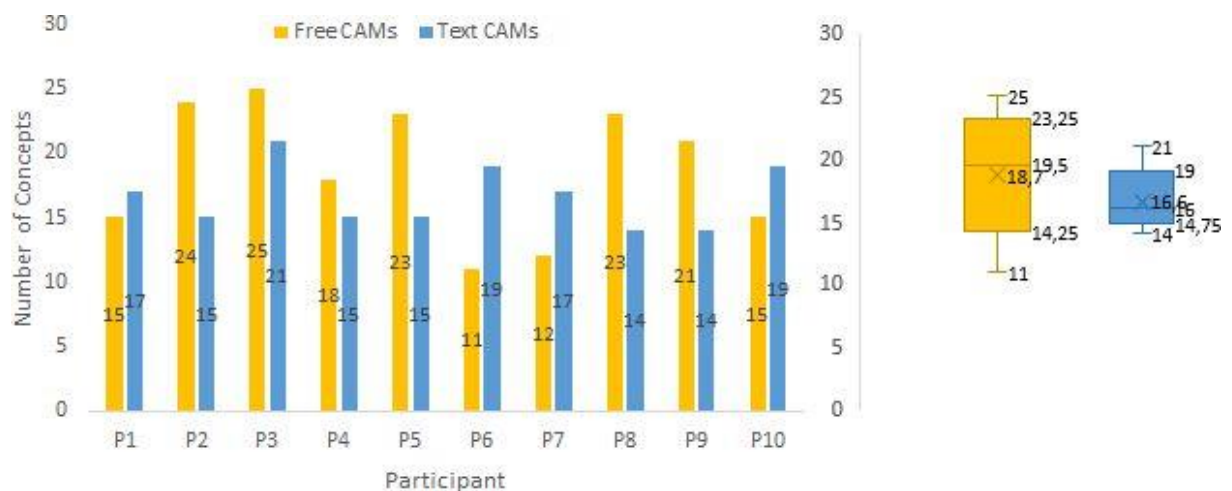
In the following we present our findings concerning concepts common to both scenarios:

#### 4.2.1. General categorization of concepts

To a large extent, the concepts within both CAM-types are on a similar level of abstraction. However, there are also concepts that exist at different levels of abstraction: consider the concept *children*, which is more differentiated in some CAMs. If a concept seemed to imply multiple meanings to the participant, we found additional attributes to specify the concept and to underline its emotional value, i.e., the concepts *children as weak beings* was mostly associated with a negative emotional value, whereas *children as strong beings* was mostly associated with a positive emotional value. Most concepts are nouns and can be roughly sorted by theme, illustrated below by some examples. Some concepts can be assigned to several categories, depending on their interpretation. Core categories of concepts we found in both scenarios were:

- participants: *children, adults, team*
- formal legitimation: *rights, children's rights, policy*
- conditions: *equality, justice, emotional bonding, stimulation, satisfaction of needs*
- formats: *dialogue, negotiation, interaction, debates*
- tasks: *dealing with power, sharing knowledge, recognition, know-how*
- benefits: *democratic culture, self-efficacy, development, building confidence*
- obstacles: *asymmetry, excessive demands, frictions, exclusion*
- evaluation: *hype, alibi, ambivalence, complicated, disenchantment*
- localization: *urban planning, organization*

#### 4.2.2. Number of concepts

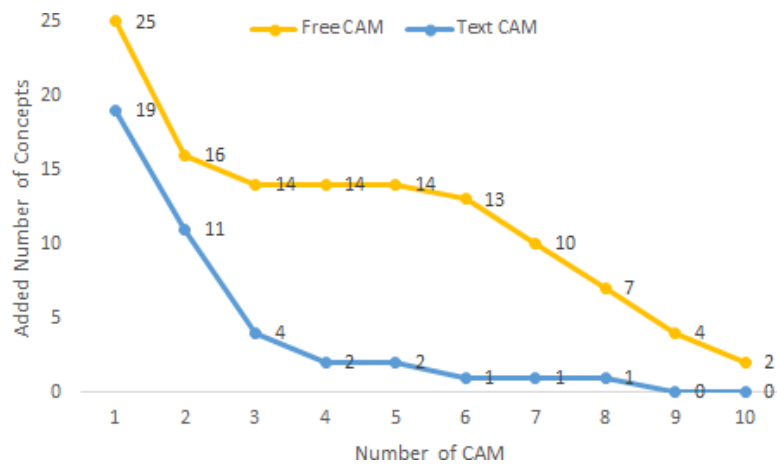




**Fig. 4** Left: Number of mapped concepts in each participant's Free CAM and Text CAM; Right: corresponding boxplot

The number of concepts varies—as shown in Fig. 5—between participants and within participants in both scenarios with the number of concepts ranging between 11 - 25 for the Free CAMs and 14 - 21 concepts for the Text CAMs (although the manual sets the number of elements to a maximum of 15). It turns out that the manual (see Appendix A1) permits individuality.

### 4.2.3. Accumulation

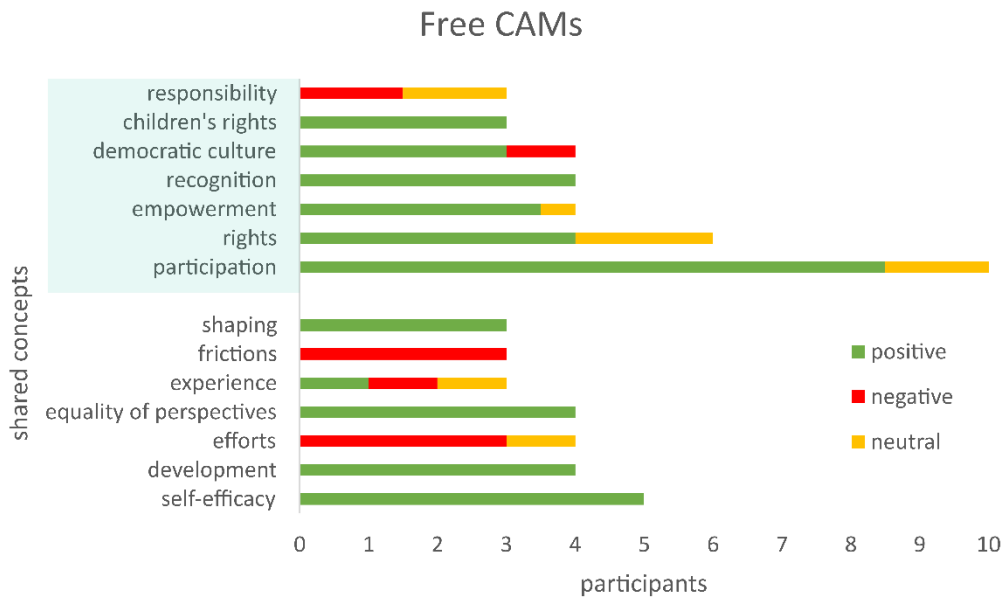


**Fig. 5** Accumulation curves Free and Text CAMs show how many new concepts are added per CAM

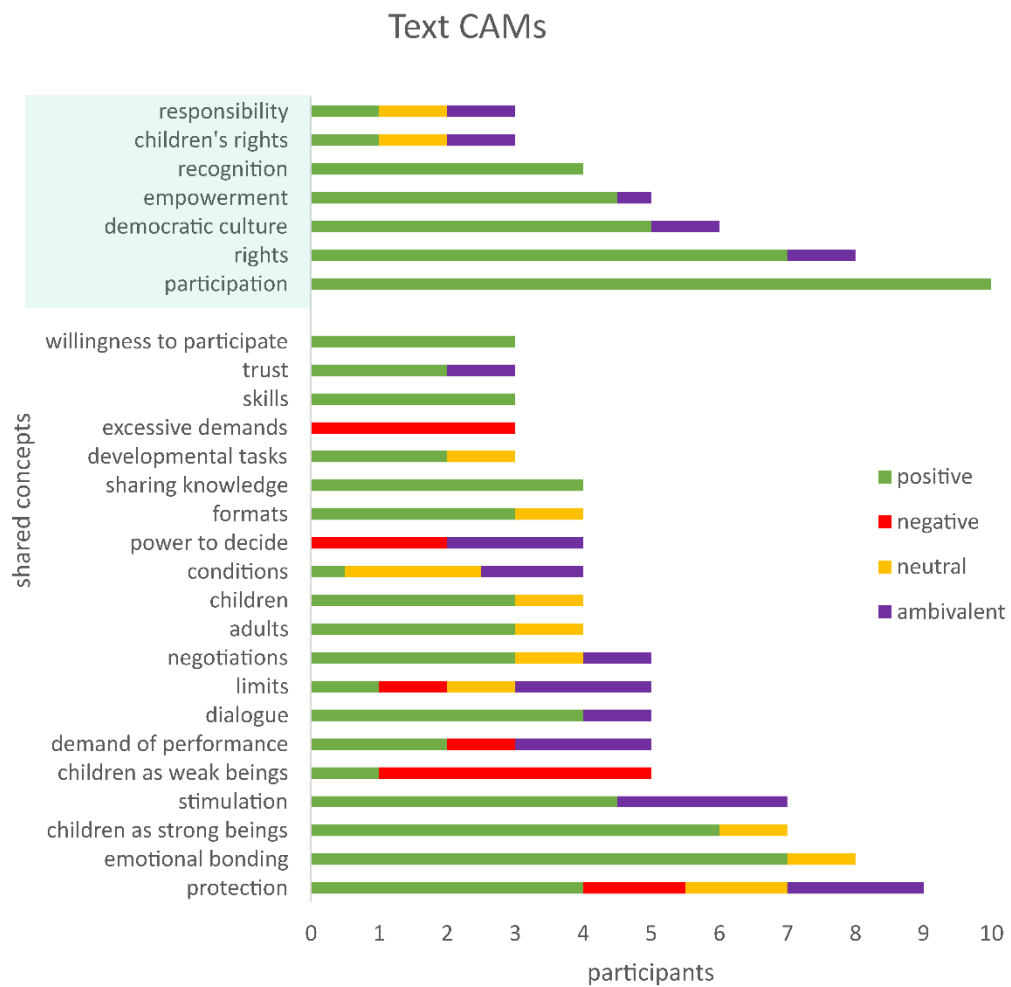
Fig. 6 shows the number of new concepts added per participant. The accumulation curve for the Text CAMs flattens more quickly than the curve for the Free CAMs. Both curves suggest that the participants detect more common concepts in the text than they associate freely. The rapid flattening of the Text CAM curve indicates that there is only a "limited" number of concepts in the text regardless of the number prescribed in the manual. These results provide evidence of discursive knowledge that can be referred to when participants map a concept like *participation*.

### 4.2.4. Discursive emotional values

We next investigated the affective meanings of the concepts by focusing on two questions: Did the participants hold common affective meanings of the concepts? And was there greater agreement about those meanings when responding to a text in a structured way than when freely associating concepts based on a stimulus word?



**Fig. 6** Discursive Concepts and Emotional Values (Free CAMs) N=10, blue box: shared concepts across both scenarios



**Fig. 7** Discursive Concepts and Emotional Values (Text CAMs), N=10; blue box: shared concepts across both scenarios

Fig. 7 (Free CAMs) and Fig. 8 (Text CAMs) display the total frequency of the concepts and their emotional values (for all concepts rated by at least three participants). *Participation* was the initial concept in both scenarios and has to be disregarded because of its default status.

Fig. 7 indicates that some of the shared concepts in the Free CAMs carried similar affective meanings for participants. For example, there is agreement that *self-efficacy* is positive. The meanings of the concepts *recognition*, *development*, *equality of perspectives*, *children's rights*, and *shaping* are positive, whereas the concept *frictions* is perceived as negative. In the Text CAMs displayed in Fig. 8, we find agreement on the emotional values of the concepts *recognition*, *sharing knowledge*, *skills*, *willingness to participate*, *excessive demands*.

There are, however, different emotional connotations for other concepts. These concepts include *protection*, *demand of performance*, *limits*, *negotiations* and *children's rights*. We find a wide range of emotional connotations for these concepts in the Text CAMs.

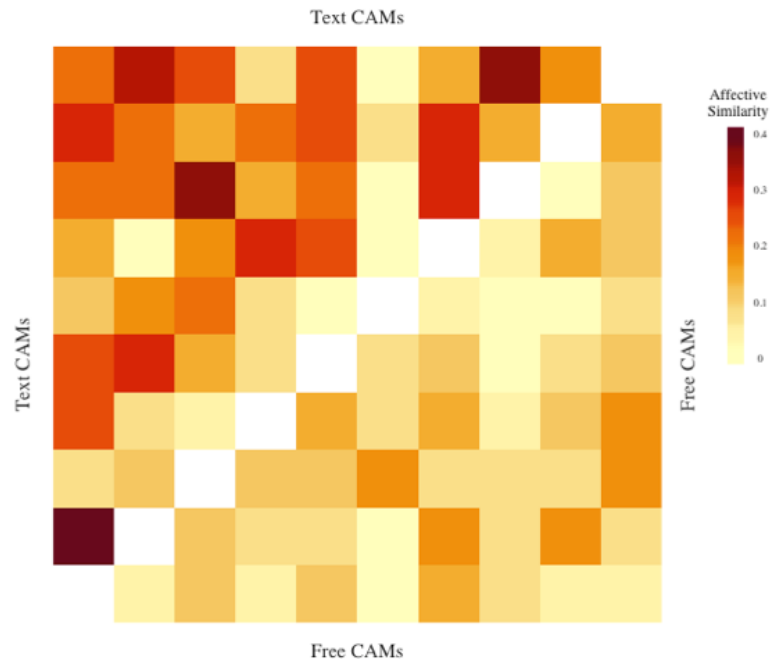
In summary, we find more shared concepts in the Text CAMs than in the Free CAMs. Only one concept, *rights*, appears in six out of ten Free CAMs, while the concepts *protection*, *emotional bonding*, *rights*, *children as strong beings*, *stimulation*, and *democratic culture* appear in at least seven out of ten Text CAMs.

#### **4.2.5. Discursive concepts across scenarios**

Concepts like *rights*, *empowerment*, *recognition*, *responsibility*, *development*, *democratic culture*, and *limits* suggest agreement about the importance of many concepts (i.e., they appear frequently in both CAM-types), but we also find variation in the level of consensus about their affective meanings. For example, *recognition* is always positively rated across the CAM-types, but there is far less agreement about *limit*.

#### **4.2.6. Pattern of similarities**

To better understand the overall pattern of similarities, we next examined how similar the participants were to each other in how they evaluated concepts affectively. We calculate the angular similarity of each participant's valence scores to those of all other participants (see Appendix B for a description of angular similarity). The resulting similarity score theoretically ranges from 0 to 1, with 1 indicating perfect similarity and 0 complete dissimilarity. In practice, we find a max affective similarity of 0.18 and mean similarity of 0.1 in the Free CAMS, and a maximum affective similarity of 0.4 and mean similarity of 0.18 in the Text CAMs.



**Fig. 8** *Pairwise Similarities of the Participants' Text and Free CAMs Networks*

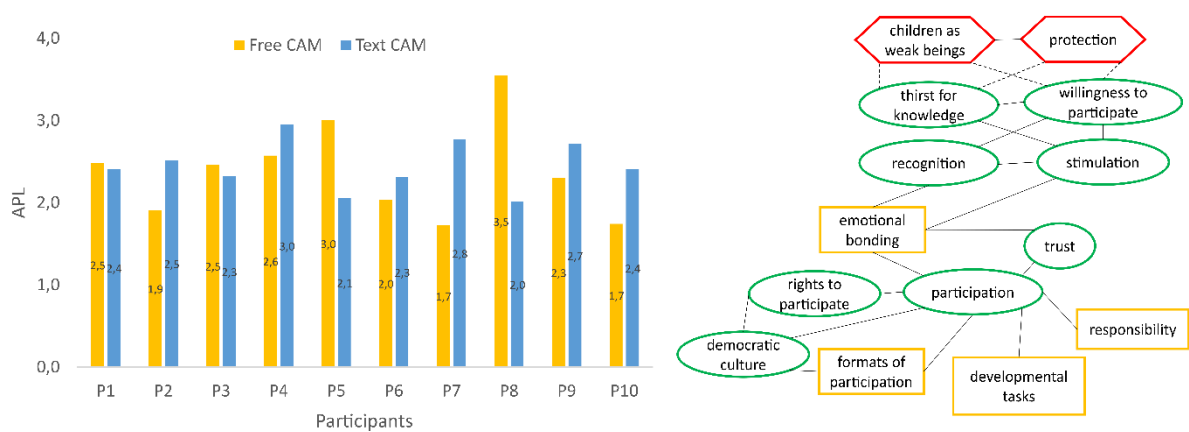
Fig. 8 shows the pairwise affective similarities of each map type per participant. Each cell indicates the affective similarity of a pair of participants using the angular similarity measure. Darker shaded cells indicate greater similarity. The similarities of the Text CAMs are indicated by the upper diagonal, the similarities of the Free CAMs by the lower diagonal.

What we want to emphasize here is that Fig. 8 shows greater agreement between the participants when inferring the affective meanings of an author than when attributing their own emotional values to concepts elicited from a stimulus word. As expected, the participants had a common understanding of the text reflected in the affective valences they attributed to the concepts. It illustrates that the Text CAMs exhibit both higher magnitude similarities and more pervasive similarities than the Free CAMs.

### **4.3. Findings in detail: Common Associations**

We next examine the level and uniformity of associations in each CAM-type and which concepts commonly co-occur and how consistently they do so: are the maps primarily connected through a central thematic concept? Do the CAMs exhibit a community structure (dense pockets of connection joined by thematic concepts)? Or are the concepts uniformly connected, with no one concept playing a central role?

#### **4.3.1. Average path length**



**Fig. 9** Left: Average Path Length shows the average number of steps/associations along the shortest paths for all possible pairs of concepts. Right: Text CAM participant 8, APL = 2.0

We assess the level of connectivity by examining the average path lengths (APL). APL describes a network’s connectivity in terms of the network’s shortest paths. A path is a sequence of nodes for which all the nodes and lines connecting them are distinct. Although any two nodes may be connected to each other in a variety of ways, when considering the network’s absolute level of connection, we focus on the shortest paths connecting a given node to all other nodes. Networks where there are few intermediaries between each node and all other nodes are more highly connected than networks where there are more. The number of intermediaries between nodes *i* and *j* translates into the path length between *i* and *j*. Networks that have, on average, shorter path lengths are more highly connected.

The APL in our samples oscillates between 1.9 and 3.5 (Free CAMs) and between 2.0 and 2.9 (Text CAMs). An APL of 2.0 (see Fig. 10, Participant 8) means that the average number of links on the shortest paths between concepts is around 2.

When we consider the networks’ average path lengths and clustering coefficients, we find that the concept networks exhibit, for the most part, a community structure (pockets of more densely connected concepts spanned by a few bridging concepts). A network’s global clustering coefficient is the ratio of closed triads to all possible triads (Wasserman and Faust 1994), with closed triads being three fully connected concepts. Higher clustering coefficients indicate more uniform connection. The average clustering coefficients of the Free and Text CAMs are 0.26 and 0.21, with SDs of 0.17 and 0.15, respectively. There are no relevant differences to report.

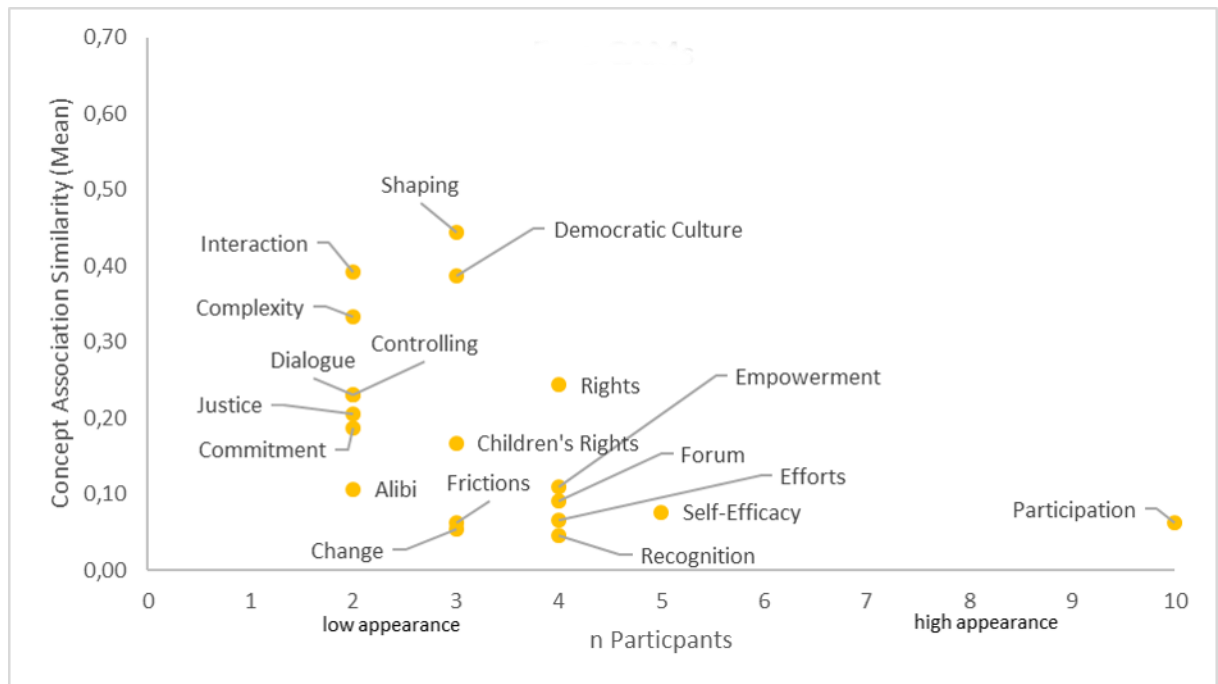
#### 4.3.2. Concept Association Similarity

Concept association similarity describes how consistently the participants associated a given concept such as *participation* with other concepts (for more details see Appendix C). Calculating the score consists of three steps:

1. We isolate the list of concepts the participant associated with the concept of interest. For example, all participants associated *participation* with other concepts, resulting in ten association lists (one for each participant) for the concept.
2. We calculate the angular similarity of each association list to all other lists (for more details about how we calculate angular similarity see Appendix B).
3. For concepts that appear on two maps, we use their similarity score; for concepts that appear on three or more maps, we use the average similarity. Angular similarity ranges from 0 to 1, with 1 indicating perfect similarity.

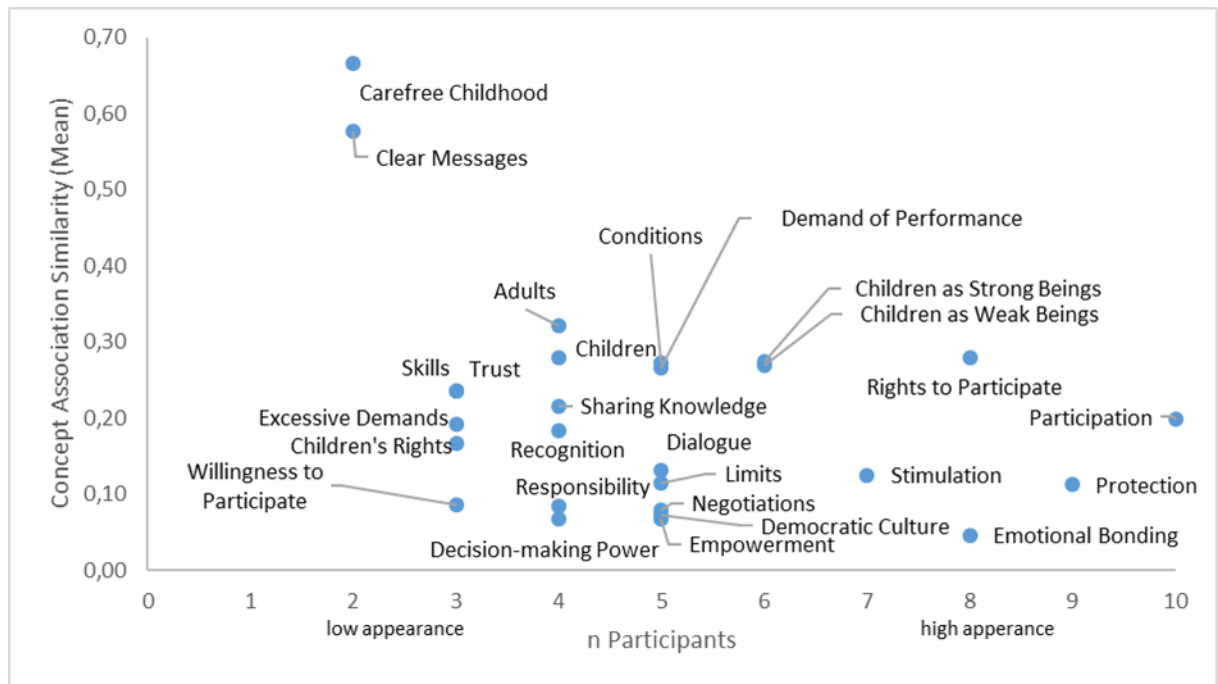
It is helpful to consider concept association similarity in combination with frequency (see Fig. 10 and 11) when interpreting the former. Concepts that appear often and have high similarity indicate concepts that anchor the discourse—they are important (appear often) and they are shared (high concept association similarity). In contrast, concepts that appear often but with low similarity are also important. But these concepts have divergent meanings (because the participants associate these common concepts in divergent ways).

We would expect both more focal and less divergent meanings in the Text CAMs than in the Free CAMs because the participants in this case are interpreting a common text and are able to follow a given associational structure. We might also assume the following for Free CAMs: if there is discursive meaning embedded in a (sub)culture there are concepts which—if they are actually used—also evoke similar associations and thus show a higher concept association similarity. This comparison provides insight into the level of intersubjectivity in the two scenarios at the concept level by highlighting to what extent the samples feature anchor and divergent concepts versus a swarm of low frequency/low consistency concepts.



**Fig. 10** Concepts Association Similarity Free CAM displays how frequent concepts appear and how similar their associations are

Although all participants represent *participation* by default in their Free CAMs (see Fig. 10), it is associated with many other concepts in different ways—the mean concept association similarity is under 0.1. In contrast, the concepts *shaping* and *democratic Culture* are the closest analogs to anchor concepts. They appear in three out of ten CAMs and have a mean similarity of 0.45 and 0.38. The concepts *empowerment* and *rights* are likely to be divergent concepts. These concepts appear in four out of ten CAMs and are similar enough to suggest patterned differences (0.10 and 0.20, respectively), whereas the concept *recognition* appears often but has such a low similarity that the differences likely reflect different types of recognition rather than different group-level interpretations about the concept.



**Fig. 11** Concepts Association Similarity Text CAM displays how frequently concepts appear and how similar their associations are

What we can describe here is that more concepts are shared within the Text CAMs as previously stated, i.e., the point cloud shifted slightly toward the upper right corner in Fig.11 in comparison to Fig. 10.). We see enhanced intersubjectivity at the concept-level in the Text CAMs—concepts both appear more often and are more similar. *Participation*, for one, is more often associated with the same concepts. Although the concepts *carefree childhood* and *clear messages* have the highest similarities, they appear in only two CAMs. Rather, the discourse appears to feature no unifying set of concepts, but a set of divergent centers as suggested by APL and clustering coefficients of the Text CAMs. The concepts *rights*, *children as strong beings*, *children as weak beings*, and *children* appear frequently (more than five times) at roughly a similarity of 0.3, suggesting divergent group-level interpretations. Whereas the similarities of concepts, such as *empowerment* and *emotional bonding*, suggest either different types of empowerment or emotional bonding rather than different interpretations centered around these concepts. However, the concepts *empowerment* and *emotional bonding* are central components of the construct *participation* despite the variety of ways in which they are connected (underscoring the importance of considering both frequency and similarity when teasing what role a concept plays in the discourse).

#### 4.4. Distances and Themes: Analyzing the Structure of Similarities

We next extend the analyses of concept frequency and consistency by examining whether the participants grouped into clear sub-groups organized around focal concepts. Do we in fact see that



the participants grouped around concepts such as *children as weak beings* versus *children as strong beings*? This section presents findings from an analysis of the similarity networks (see Fig. 12 and 13) constructed from the angular similarities of the participants' CAMs (Appendix B for a more detailed discussion). Nodes in these networks (see the center of the illustration in Fig. 12 and 13) represent participants, while the edges represent how similar the connected participants are to each other in terms of their CAMs. Participants who are more similar to each other are closer together in the network. Participants who are more densely connected to each other than to the rest of network are likely to be tied by a common conceptualization of the concepts and their associations.

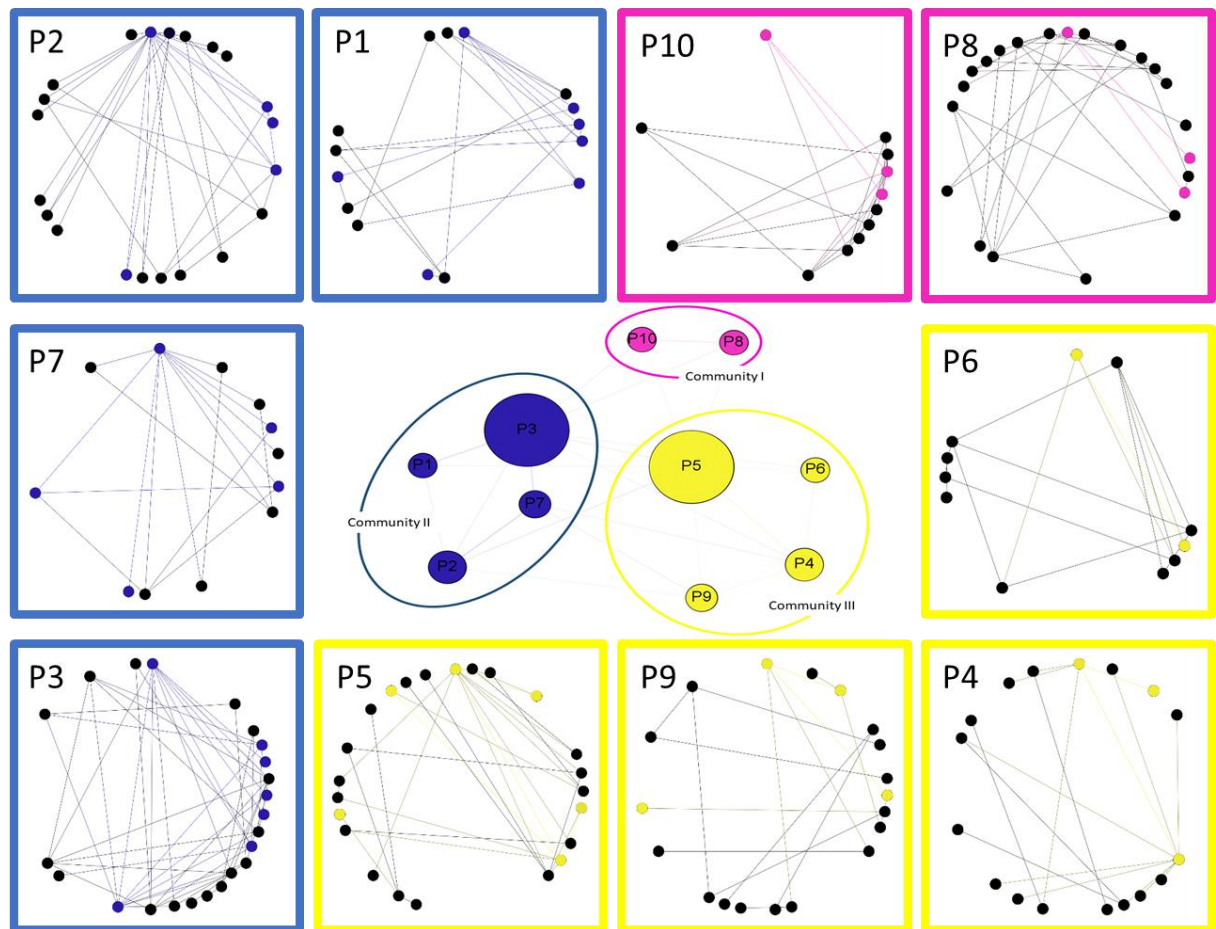
#### **4.4.1. Communities of participants based on Network Similarity Scores – Free-CAMs**

To identify themes, we clustered the Free and Text similarity networks using the Louvain community detection algorithm (Blondel et al. 2008). We visualized the network using Gephi<sup>36</sup> (Bastian et al. 2009). People in the same communities tended to share similar concepts and to associate the same concepts.

We find three communities in the Free CAMs similarity network that differ from each other in their concepts and associations (Fig. 12).

---

<sup>36</sup><https://gephi.org/>



**Fig. 12** Free CAM Communities I-III. CAM of each participant; Clustering: node-size: betweenness centrality: high (bigger nodes), low (smaller nodes)

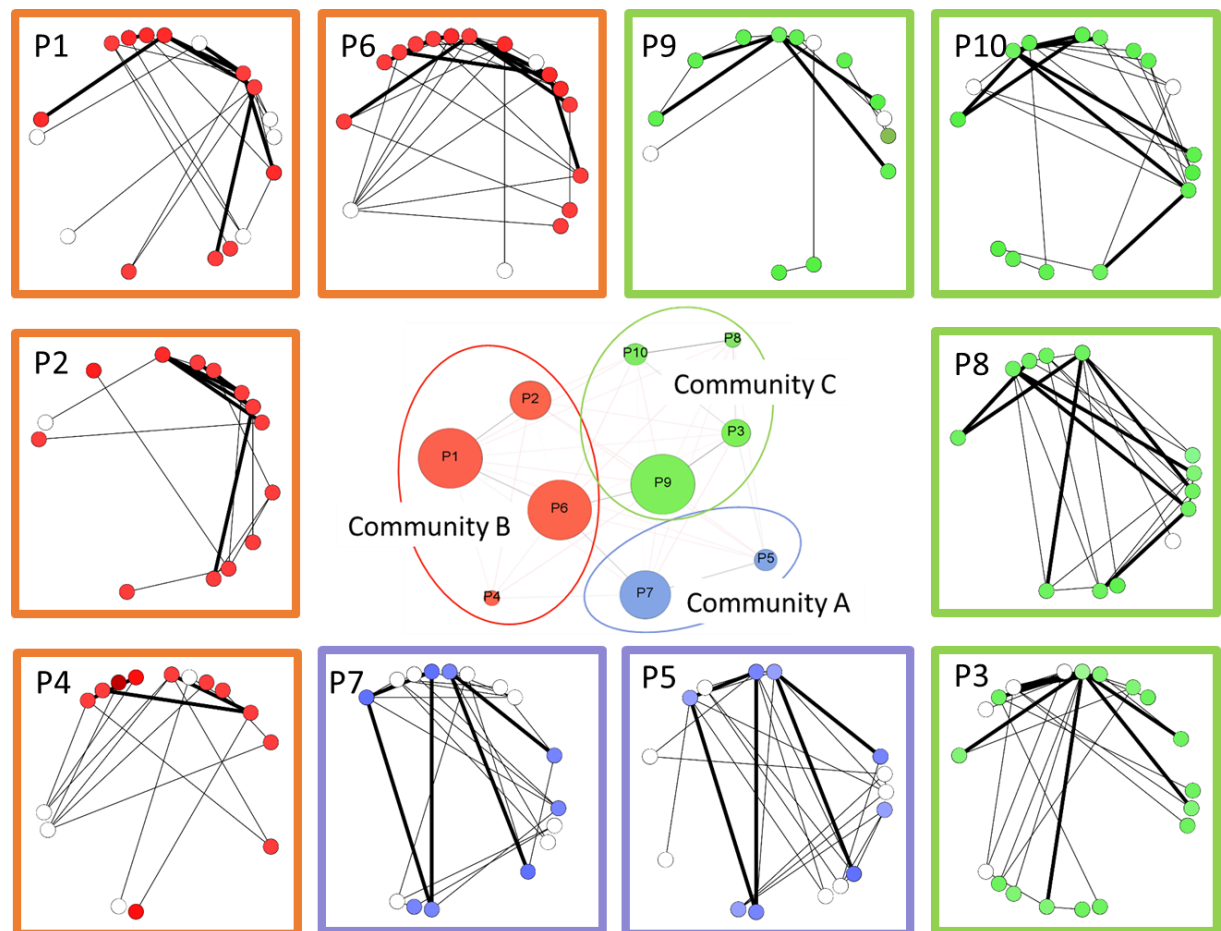
The concept *Participation* has a subordinate role in this analysis because this concept does not differentiate the communities from each other. Further, we find that even if the associations between the concepts are not directly identical within a community, they are linked to one another via indirect association chains:

- **Community I:** Participants 8 and 10 share the concepts *rights* and *interaction*.
- **Community II:** Participants 1, 2, 3, and 7 share the concepts *rights*, *empowerment*, *efforts*, *equality of perspectives*, *children's rights*, and *democratic culture*.
- **Community III:** Participants 4, 5, 6, and 9 share the concepts *self-efficacy*, *development*, *efforts*, *frictions*, *responsibility*, *shaping*, *change*, *fit*, and *hype*.

This indicates that, for example, community II focuses more on **'formal legitimization'**, **'conditions'** and **'benefits'**, while community III focuses more on **'obstacles'**, **'benefits'** and a personal **'evaluation'** (cf. section 4.2.1.: core categories). There are different groups among the participants, i.e., they share the same content and focus, and thus serve different discursive strands within the overall discourse on *participation*.

#### 4.4.2. Communities of participants based on Network Similarity Scores – Text CAMs

Similarly, we find three communities in the Text CAMs similarity network (Fig.14).



**Fig. 13** Text CAM Communities A-C. CAM of each participant; center: Clustering: node-size: betweenness centrality: high (bigger nodes), low (smaller nodes)

The concepts and associations that distinguish the communities from each other are:

- **Community A:** Participants 5 and 7 share the concepts *excessive demands*, *power to decide*, *children as strong beings*, *protection*, *emotional bonding*, and *carefree childhood*. They share the associations between *power to decide*, *participation*, and *excessive demands* as well as between *demand of performance*, *carefree childhood*, and *children as strong beings*.
- **Community B:** Participants 1, 2, 4, and 6 share the concepts *rights*, *adults*, *children*, *protection*, *demand of performance*, *emotional bonding*, *democratic culture*, *children as weak beings*, *skills*, *responsibility*, and *empowerment*. They share for instance associations between *skills*, *children*, *adults*, *stimulation*, *protection*, *empowerment*, *children as weak beings* and *demand of performance*.

- **Community C:** Participants 3, 8, 9, and 10 share the concepts *dialogue, limits, negotiations, conditions, recognition, protection, sharing knowledge, rights, children as strong beings, willingness to participate, building confidence, emotional bonding, free from fear, and satisfaction of needs*. They share subnetworks and associations between *participation, protection, rights, emotional bonding, and children as strong beings* and between *stimulation, sharing knowledge, willingness to participate, recognition, and dialogue*.

What can be emphasized here is that the communities partly use the same concepts in their networks. Special discursive strands are revealed only through certain associations. In contrast to the Free CAMs, the differences in the Text CAMs are not particularly strong or sharply separated from each other, in the sense that certain core categories appear prominent. This means that the Text CAMs are more similar to one another and thus exhibit stronger intersubjectivity.

#### 4.5. Regression Analyses: Network Similarity as a Function of Affective Similarity

Finally, we analyze the association between affective similarity and network similarity. We calculate the affective similarity and network similarity for each pair of participants for each network type (see Appendices B and D for more details). We then regress pairwise network similarity on the pairwise affective similarity in separate models for each map type (summarized in Tab. 5).

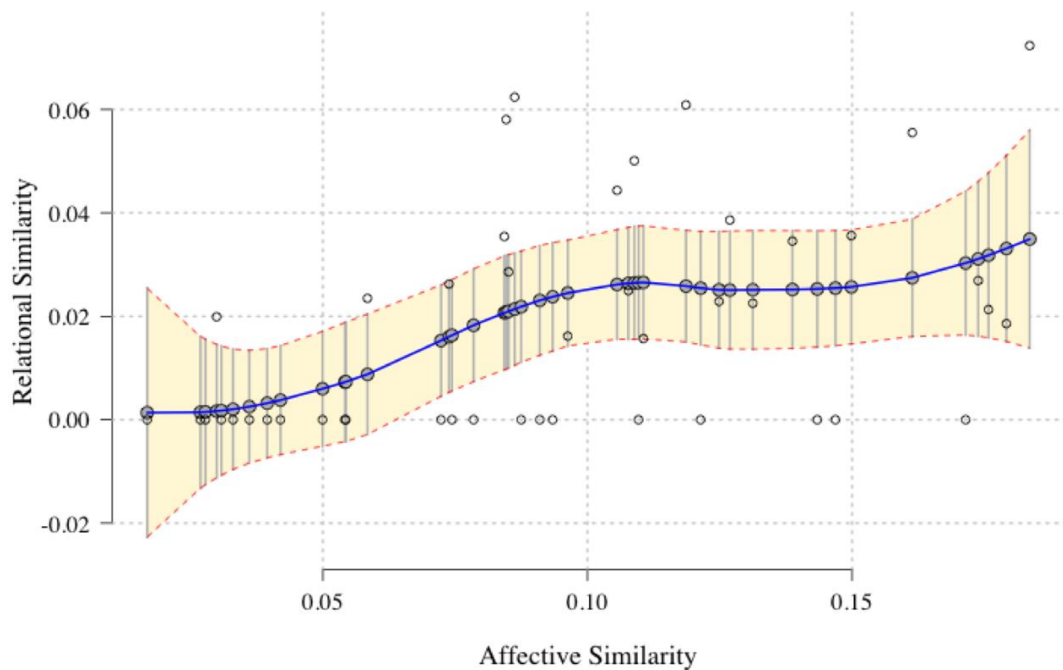
We find moderate association between affective similarity and network similarity in the Text CAMs, and a strong association in the Free CAMs. We find that the mean network similarity of the Text and Free CAMs shifts by approximately 0.1 and 0.2, respectively, for a one unit increase in affective similarity. We also find that the affective similarity explains only 4 % of the variance in the Text CAMs, but 18 % of the variance in the Free CAMs.

**Tab. 5** Text and Free CAMs Regression Models

	Text CAMs	Free CAMs
Affective Similarity	0.1 <sup>†</sup> (0.06)	0.2** (0.06)
Intercept	0.04** (0.01)	-0.001 (0.01)
Adjusted R <sup>2</sup>	0.04	0.18
BIC	-151.158	-217.38

† $p < 0.1$ ; \* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$

Finally, we examine the fit between the data and predicted values generated from the Free CAMs regression (Fig. 15).



**Fig. 14** Pairwise Relational Similarity as a Function of Pairwise Affective Similarity (Free CAMs)

The blue line and larger grey points indicate the predicted values, while the grey bars and yellow band indicate the confidence interval. We see a clear association between the relational and affective similarity. The affective similarity seems to make the CAMs more similar if the participants, for other reasons, make similar associations. The fact that many participants who share no associations, nevertheless shared some affective meanings (points at zero along the y-axis but greater than 0.05 on the x-axis), suggests that affective similarity likely mediates other forms of similarity. For example, if two participants both believe that *participation* is the best way to guarantee *rights* of the child, the fact that they share many affective meanings is likely to contribute to them making other associations. But other forms of similarity must be present, as affective similarity alone is not sufficient to guarantee relational similarity. In general, these results provide concrete evidence that affective similarity and by extension coherence influences the generation of CAMs, and that this influence is most likely stronger when the CAM is being elicited freely and directly.

#### 4.5. Summary

We now briefly summarize the main results:

- Free and Text CAMs differ from each other on all three dimensions of similarity. Text CAMs are characterized by higher network, concept association, and affective similarity (section 4.1.).
- All concepts in both scenarios can be assigned to one of nine core categories (section 4.2.1.).
- The number of mapped concepts varies between CAM-types per participant, but also between participants in general. The number of concepts fluctuates more within Free CAMs (section 4.2.2.).
- The number of concepts in both scenarios is limited and cannot be arbitrarily extended (section 4.2.3.).
- There are discursive concepts and discursive emotional attribution in both scenarios. For some concepts, however, no emotional consensus can be found across the scenarios (section 4.2.4.).
- There is greater agreement between the participants when inferring the emotional values of an author than when attributing their own emotional values (section 4.2.5.).
- The average path length (APL) shows no relevant differences. There is a consistent way to map. Because the APL is relatively low, it can be emphasized here that how the concepts are connected is not random. Moreover, there is a slightly higher clustering coefficient for Free CAMs, meaning that there is lower variation in clustering in Text CAMs because the participants more uniformly recall a common structure (section 4.3.1).
- The participants share more concepts and associate them in more intersubjective ways in their Text CAMs compared to their Free CAMs (section 4.3.2.).
- For both Free and Text CAMs, groups can be formed which differ from each other by certain concepts and certain associations between the concepts. The differences between the groups are more obvious for the Free CAMs. This indicates that the Text CAMs are more similar to each other in general (section 4.4.1. and 4.4.2).
- Last but not least, there is a stronger association between affective similarity and network similarity in Free CAMs. Moreover, the affective similarity likely mediates other forms of similarity (section 4.5.).

## 5. Discussion

Our ambition was to explore a way to use qualitative and quantitative strategies to compare CAMs in order to detect how intersubjective they are. Our study thus adds the previously missing em-

pirical evidence showing to what extent different persons or researchers are able to create intersubjective CAMs when mapping the same text material. Even though our sample size is limited, we have obtained interesting results and we believe this analysis can serve as a useful starting point for future work.

What we have been able to demonstrate is that CAMs based on a given text about *participation* are more intersubjective than freely associated CAMs on the same topic. First of all, it should be noted that it is possible to create intersubjectively "credible" CAMs with the help of a manual as provided in Appendix A1. Moreover, it seems to be possible to put aside one's own emotional associations when it comes to reflecting on someone else's perspective, in this case that of the author of the given text.

The fact that almost all core categories can be found in every CAM (both Free and Text CAMs) indicates that discursive knowledge concerning the topic *participation* circulates between at least the participants of our sample and the author. Without direct interactive contact during mapping, the participants refer back to the same core categories and partly inherent concepts including the same attributed emotional values, and thus, establish and perpetuate a common sense of *participation*. Since the empirical data basis is small and only members of a specific cohort participated, we recommend conducting similar studies in the future with larger CAM samples made up of a more diverse group of people. This would also allow for more general statements to be made about discursively shared concepts on a certain topic.

Our data has also identified concepts that reveal discrepancies in emotional values. Varying emotional values should not be taken to mean that participants take contrary perspectives, because the method leaves room for interpretation. We focused on already completed CAMs that we did not discuss with the participants during or after the mapping processes. Nevertheless, if we take the concept *protection* as an example, it is clear that protection, when granted, is something emotionally positive and if it is missing or required because a person or child is at risk, is emotionally negative. It is possible that the participants actually mean the same on a cognitive level, but (obviously) attribute and perhaps associate these concepts in different ways. These differences between all the similarities could simply represent different strands of discourse, and in combination form represent the prevailing discourse on *participation* with affectively divergent and sometimes contradictory facets.

The stronger association between affective similarity and network similarity in the Free CAMs (section 4.5.) is initially surprising. Given that the Text CAMs are more similar on every dimension,

we expected a stronger association between network similarity and affective similarity. When taking into consideration the tasks that generated the CAMs, though, this finding seems more intuitive. When drawing a Free CAM, the participants began with a stimulus word, *participation*, and associated it freely with other concepts they recalled. Remembered affective associations likely directly influenced the creation of the network, and thus the stronger relationship between affective similarity and network similarity in the Free CAMs. Alternatively, when the participants mapped the text, they recalled its structure by inferring the author's valences and associations. Affective associations in the text are less tightly coupled in this case because the author either associated the two concepts or not. The valences of the concepts most likely influenced the associations in the author's mind, but the participants are making associations based on what they recalled from the text, not whether they themselves view the concepts as affectively associated. Consequently, the participants are reconstructing affective associations from the text the author likely had, but the influence of affective meanings on the tie generation process in this case is one step removed and thus weaker.

In general, we assess our methodological approach using three similarity measures combined with social network analysis and qualitative text analysis as promising. It can help in identifying competing perspectives between groups as well as in identifying important commonalities. There were many methodological challenges to our approach. One of them is certainly the analysis of associations: the concepts were not fixed in advance (in order to enable our participants to think and associate freely at all). For a controlled investigation of similar associations, it would be necessary (and interesting) to investigate what happens when concepts are given. The participants would "only" need to attribute values and connect these content-fixed concepts. For further statistical analyses, larger samples could be helpful, especially with regard to the detection of communities or different strands within discourses.

For scientific practice, our results imply that it is possible to represent the perspectives of individuals, groups, or, e.g., political authors/actors intersubjectively and to produce credible results using the methodology of cognitive-affective mapping. However, it would be imprudent to say that an individual researcher does not need to validate their CAM. Rather, they should be used as an opportunity to take a closer look. After all, our findings also show that, in detail, conflicting emotional valences of the same concepts, for example, initially indicate different perspectives with regard to a particular topic. On closer examination, however, they may be synonymous on a cognitive level. The advantage of CAMs is that they make it quite easy to identify similarities, but also differences, and to discuss them.



## 6. Bibliography

- Ambrasat, J., von Scheve, C., Conrad, M., Schauenburg, G., Schröder, T.: Consensus and stratification in the affective meaning of human sociality. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 111(22), 8001–8006 (2014)
- Axelrod, R.: *Structure of decision. The cognitive maps of political elites*. Princeton University Press, Princeton (1976)
- Barrett, L. F., Russel, J. A. (eds.): *The psychological construction of emotion*. Guilford, New York (2014)
- Bastian, M., Heymann, S., Jacomy, M.: Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. <https://gephi.org/publications/gephi-bastian-feb09.pdf> (2009). Accessed 30 July 2019
- Berger, P. L., Luckmann, T.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer, Frankfurt am Main (1980)
- BLIND (2016)
- BLIND (2018)
- BLIND (2020)
- BMFSFJ 2020. Hintergrundmeldung (17.06.2020) - Gute Kinderbetreuung. Kita-Ausbau: Gesetze und Investitionsprogramme (<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/kita-ausbau>)
- Blondel, V. D., Guillaume, J.-L., Lambiotte, R., Lefebvre, E.: Fast Unfolding of Communities in Large Networks. *J. Stat. Mech.: Theory Exp.* (2008). <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>
- Chernick, Michael R., Richard A. LaBudde.: *An Introduction to the Bootstrap with Applications to* R. Wiley, Hoboken, NJ (2011)
- Conover, W.J.: *Practical nonparametric Statistics* (3rd ed.). Wiley, Hoboken, NJ (1999)
- Cossette, P., Audet, M.: Mapping of an idiosyncratic schema. *J. Manag. Stud.* 29(3), 325–347 (1992)
- Davison, A. C., Hinkley, D. V.: *Bootstrap Methods and their Application* (No. 1). Cambridge University Press, Cambridge, UK (1997)

- de Nooy, W., Andrej Mrvar, Vladimir Batagelj: *Exploratory Social Network Analysis with Pajek: Revised and Expanded Edition for Updated Software* (3rd ed.). Cambridge University Press, Cambridge, UK (2018)
- de Solla Price, D.: Networks of scientific papers. *Science* 149(3683), 510–515 (1965)
- de Solla Price, D.: A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *J. Am. Soc. Inf. Sci. Tec.* 27(5), 292–306 (1976)
- Denzin N. K.: *The Research Act* (3rd ed.). Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ (1989)
- Denzin, N. K.: *The Research Act* (2nd ed.). Aldine, Chicago (1978)
- Doyle, J. K., Ford, D. N.: Mental models concepts for system dynamics research. *Syst. Dyn. Rev.* 14(1), 3–29 (1998)
- Efron, B., Robert J. Tibshirani: Bootstrap methods for Standard Errors, Confidence Intervals, and other Measures of Statistical Accuracy. *Stat. Sci.* 1(1), 54–75 (1986)
- Findlay, S. D., Thagard, P.: Emotional Change in International Negotiation: Analyzing the Camp David Accords Using Cognitive-Affective Maps. *Group Decis. Negot.* (2014). <https://doi.org/10.1007/s10726-011-9242-x>
- Flick, U.: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7th ed.). Rowolth, Reinbek bei Hamburg (2016)
- Glaser, B. G., Strauss, A. L.: *Grounded Theory. Strategien Qualitativer Forschung.* (3rd ed.). Hans Huber, Bern (2010)
- Haidt, J.: The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychol. Rev.* 108(4), 814–834 (2001)
- Heise, D. R.: *Expressive order. Confirming sentiments in social action.* Springer, Heidelberg (2007)
- Homer-Dixon, T., Leader Maynard, J., Mildenberger, M., Milkoreit, M., Mock, S., Quilley, S., Schröder, T., Thagard, P.: A complex systems approach to the study of ideology: Cognitive-affective structures and the dynamics of belief change. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1(1), 337–363 (2013)
- Homer-Dixon, T., Milkoreit, M., Mock, S., Schröder, T., Thagard, P.: The conceptual structure of social disputes: Cognitive-affective maps as a tool for conflict analysis and resolution, *SAGE Open.* <http://sgo.sagepub.com/content/4/1/2158244014526210> (2014). 12 January 2018

- Kajić, I., Schröder, T., Stewart, T. C., Thagard, P.: The semantic pointer theory of emotion: Integrating physiology, appraisal, and construction. *Cogn. Syst. Res.* 58, 35–53 (2019)
- Kitchin, R. M.: Cognitive maps: What are they and why study them? *J. Environ. Psychol.* (1994). [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80194-X](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80194-X).
- Mercer, J.: Emotional Beliefs. *Int. Organ.* (2010). <https://doi.org/10.1017/S0020818309990221>
- Milkoreit, M.: What's the mind got to do with it? A Cognitive Approach to Global Climate Governance. SEI, Working Paper 2012-04 (2012)
- Milkoreit, M.: Mindmade Politics – The Role of Cognition in Global Climate Change Governance. UW Space. <http://hdl.handle.net/10012/7711> (2013). Accessed 27 March 2017
- Mucha, P. J., Richardson, T., Macon, K., Porter, M. A., Onnela, J. P.: Community structure in time-dependent, multiscale, and multiplex networks. *Science* 328(5980), 876–878 (2010)
- Özesmi, U., Özesmi, S. L.: Ecological models based on people's knowledge: a multi-step fuzzy cognitive mapping approach. *Ecol. Model.* (2004). <https://doi.org/10.1016/j.ecolmodel.2003.10.027>
- Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M.: *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4th ed.). Oldenbourg, Munich (2014)
- Robins, G., Snijders, T., Wang, P., Handcock, M., Pattison, P.: Recent Developments in Exponential Random Graph ( $p^*$ ) Models for Social Networks. *Soc. Netw.* 29(2), 192–215 (2007)
- Straßburger, G., Rieger, J.: Bedeutungen und Formen der Partizipation – Das Modell der Partizipationspyramide. In: Straßburger, G., Rieger, J. (eds.) *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2nd Ed.), pp. 12–41. Beltz Juventa, Weinheim Basel (2019)
- Strauss, A., Corbin, J.: *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Weinheim Basel (1996)
- Thagard, P.: *Hot thought: Mechanisms and applications of emotional cognition*. MIT University Press, Cambridge, MA (2006)
- Thagard, P.: EMPATHICA: A computer support system with visual representations for cognitive-affective mapping. In: McGregor, K. (ed.) *Proceedings of the workshop on visual reasoning and representation*, pp. 79–81. AAAI Press, Menlo Park, CA (2010)

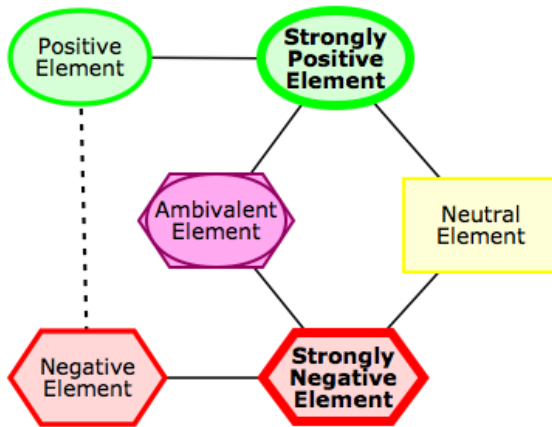
- Thagard, P.: Value maps in applied ethics. *Teach. Ethics* (2014).  
<https://doi.org/10.5840/tej20149221>
- Thagard, P., Verbeurgt, K.: Coherence as Constraint Satisfaction. *Cogn Sci* (1998).  
[https://doi.org/10.1207/s15516709cog2201\\_1](https://doi.org/10.1207/s15516709cog2201_1)
- Tracy, S. J.: Qualitative Quality: Eighth “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qual. Inq.* (2010). <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Urban, U.: *Demokratiebaustein: Partizipation*. BLK, Berlin (2005)
- von Scheve, C.: *Emotionen und soziale Strukturen: die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung*. Campus Verlag, Frankfurt (2009)
- van der Waerden, B.L.: Order tests for the two-sample problem and their power. *Indagationes Mathematicae*, 14, pp. 453–458 (1952)
- Wasserman, S., Faust, K.: *Social Network Analysis: Methods and Applications (Vol. 8)*. Cambridge University Press, Cambridge, UK (1994)
- Wolfe, S. E.: Water cognition and cognitive affective mapping: identifying priority clusters within a Canadian water efficiency community. *Water Resour. Manag.* (2012).  
<https://doi.org/10.1007/s11269-012-0061-x>

## **Appendices**

### **(A): Manual and data preparation**

#### **(A1): Manual**

A CAM (Cognitive-affective Map) represents an attitude/conviction system as a network of mental representations. CAM consists of concepts (shapes) and relations (lines):



- Ovals stand for emotionally positive (pleasant) concepts (green)
- Hexagons stand for emotionally negative (unpleasant) concepts (red)
- Rectangles represent concepts that are emotionally neutral (yellow)
- A superimposed oval and hexagon indicates ambivalence - a concept that can create positive and negative emotions simultaneously or alternately (purple)

The thickness of the shape of a concept represents the relative strength of the positive or negative value assigned to it. When color is present, ovals are green, hexagons are red, rectangles are yellow, and superimposed ovals/hexagons are purple. Solid lines represent mutually supporting associations - the emotion to the concepts feels similar. Dashed lines represent opposing associations between the concepts; the emotion to the concepts feels different. The thickness of the line indicates the strength of the emotional relationship.

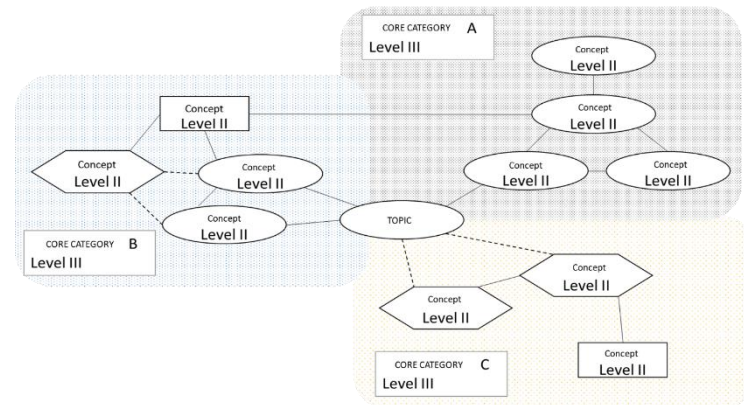
### Procedure for text analysis

- **Step 1:** Read the text
- **Step 2:** Mark sense units in the text
  - What is the central idea, the central theme in this section?
  - Which concepts are presented here?
- **Step 3:** Code each sensory unit and compare/contrast (keywords)
  - In which sections do similar concepts occur?
  - Are there links to other concepts?
  - Which emotions can be assigned to the concepts?
- **Step 4:** Get an overview of all codes
  - Sort, categorize and summarize all codes
  - Determining the emotional values
- **Step 5:** Draw a CAM
  - Prioritisation: select a maximum of 15 concepts (which appear to be the most important, relevant and reflect the text)
  - Checking whether the concepts are on the same level or have the same level of detail (reduction/abstraction/summary)

The CAM, all concepts and their values, must reflect the text. So the content of the text based CAM are not your personal thoughts and feelings, but are taken from the text and interpreted by you.

Example: Tab. summary/abstraction levels of detail; Fig.Arrangement

Level I (CODE)	Level II (CONCEPT)	Level III (CORE CATEGORY)
PINK	Colour	Characteristic
ORANGE		
BLUE		
...		
LIGHT	Weight	
AVERAGE		
HEAVY		
...		



**(A2): Data preparation**

Table 6: Coding scheme emotional values

Emotional Value	Colour	Corresponding Value
Positive	green	1
Negative	Red	-1
Neutral	yellow	0
Ambivalent	purple	0

Table 7: Example adjacency matrix, Participant 1, coloured concept (labelID) and numeric value of relations

P1	4	2	1	23	8	9	15	25	33	24	7	14	11	17	3	39	18
4	x	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	x	0	-1	0	-1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
1	1	0	x	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
23	0	-1	0	x	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	-1	x	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	-1	0	0	-1	x	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	1	1	-1	0	-1	x	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0
25	0	0	0	0	0	0	1	x	0	1	0	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	1	0	x	0	1	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	1	0	x	1	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	x	1	0	0	0	0
14	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	x	1	1	1	1	0	1
11	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	x	0	0	1	0
17	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	x	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	x	0	0
39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	x	1
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	X

Table 8: Example (extract) of relation list, no relation = 0, relation = 1

node	node	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
source	target	tie/edge	tie/edge	tie/edge	tie/edge	tie/edge	tie/edge	tie/edge	tie/edge	tie/edge	tie/edge
1	2	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0

1	3	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
1	4	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1
1	5	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0
1	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
1	7	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1	9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
1	10	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
1	11	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1	12	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
1	13	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
1	14	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0

Table 9: Example (extract) of code list emotional value

id,label	P1	P2	P3	P4
<i>-1 negative; 0 neutral; 1 positive;-1,1 ambivalent</i>				
<i>x,y,z variation inbetween Participant (double-named concepts)</i>				
1,Participation	1	1	1	1
2,Rights			1	0
3,Empowerment			1;0	1
4,Recognition			1	1
5,Self-Efficacy	1	1	1	
6,Development		1	1	
7,Efforts	-1			
8,Equality of Perspectives		1		1
9,Children's Rights				1
10,Commitment		1		
11,Democratic Culture				1
12,Experiences			-1;1;0	
13,Frictions		-1		
14,Responsibility	-1	0		
15,Shaping	1		1	

### (B): Calculating Network Similarity

We approach CAMs - as a specialized type of network – by constructing a canonical edgelist for each participant (list of all observed and possible associations) and generating similarity scores based on these lists.

Table 10. Example Edgelist

Person i	Person j	Edge
1	2	1



---

1	3	0
1	4	1
2	3	1
2	.	.
2	.	.

---

An edgelist, shown in Table 1, is a three-column matrix where the first column indicates one entity (eg: a person or in our case a concept such as participation); the second column another entity, usually of the same type (so another concept in our case); and the third column whether there is a tie or not between the two entities. Each row indicates a unique pair of entities; and in an undirected network such as a cognitive affective map, each pair only occurs once. If the edgelist includes all possible pair combinations, it contains all the network's topological information including not only all its dyads but also all higher order features such as triads and cycles. In most social network analysis applications, a fully comprehensive edgelist is unnecessary because the edgelist contains all the tie information, while any isolated or unconnected nodes are supplied in a separate list, referred to as a nodelist.

When comparing networks, however, we start by constructing a comprehensive edgelist because we can then use this list to construct a string of values that allows us easily and efficiently compare one network to another.<sup>37</sup> To differentiate this type of edgelist from a typical edgelist, we refer to it as a canonical edgelist. The edgelist is canonical in the sense that each row specifies a unique pair of concepts that can theoretically occur in each of the compared networks, where the order of the rows is consistent across all participants' edgelists. For example, when comparing cognitive affective maps generated from the BLIND text, row one of each participant's edgelist always indicates a possible connection between the concepts: participation and protection. Whereas, row two always indicates a possible connection between the concepts: participation and emotional bonding. To construct each participants' canonical edgelist, we enumerate all possible unique pairs between all observed concepts across all the participants, and then populate the tie column of the participant's edgelist with a 1 if the participant linked the two concepts or a 0 otherwise.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> We drop any ties between a concept and itself when constructing the participants' edgelists because it is unclear what a such a tie would mean in this context.

<sup>38</sup> If we were comparing signed, weighted, or signed and weighted networks, the values indicating a tie would vary accordingly (negative and positive 1s, integers greater than 1, and positive and negative integers other than 0). We treated CAMs as simple undirected networks, but this approach is applicable to each of these cases.

In a canonical edgelist, the third column, the tie column, represents a unique string or vector of values that summarizes all the information contained in the network. Given knowledge of the dyad pairs associated with each row of the edgelist or each position in the vector, a researcher could reconstruct the network represented by the string in its entirety. If vector positions are consistent for all networks being compared, we can calculate the similarity of each CAM to all other CAMs as the similarity between their tie values.

Once transformed into a feature vector, we can calculate the similarity between two CAMs as the angular similarity between the two vectors. Angular similarity is one of a family of methods that includes cosine similarity, Pearson correlations, and OLS coefficients. These methods measure the association between two variables by calculating their inner product. If  $x$  tends to be greater where  $y$  is greater and lower where  $y$  is lower, the inner product will be high, indicating similarity and a positive association.

The methods differ in how they normalize the inner product. Cosine similarity normalizes the inner product with respect to the Euclidean distances of the two vectors, with the distances derived from the square root of the inner product of the vector and itself,  $A$  and  $B$  in equation 1. Cosine similarity is, thus, interpreted as the cosine of the angle between the two vectors. When  $x$  and  $y$  are non-negative numbers, the cosine similarity is bounded between 0 and 1, with 1 indicating perfect similarity.

$$\text{similarity} = \cos(\theta) = \frac{\mathbf{A} \cdot \mathbf{B}}{\|\mathbf{A}\| \|\mathbf{B}\|} = \frac{\sum_{i=1}^n A_i B_i}{\sqrt{\sum_{i=1}^n A_i^2} \sqrt{\sum_{i=1}^n B_i^2}}, \quad (1)$$

Our job, however, does not end here. For our purposes, cosine similarity has two major drawbacks. First, it is not a formal distance metric because it violates the triangle inequality<sup>39</sup>, making it unsuitable for assessing the relative similarities of participants with reference to a common dimensional space. Second, cosine similarity is prone to over-estimate the similarity of vectors as they become more similar and the angle between them becomes less because when the angle is small the cosine of the angle is very close to one, resulting in a loss of precision. For many text analysis applications where cosine similarity is commonly used, these drawbacks are not critical because researchers are primarily interested in the relative ordering of the similarities ( $x$  is more similar to  $y$  than to  $z$  for example).

---

<sup>39</sup> Namely, the absolute value of the inner product between  $x$  and  $y$  is greater than or equal to zero, and less than or equal to the product of the lengths of  $x$  and  $y$ :  $\cosine(x,z) \leq \cosine(x,y) + \cosine(y,z)$

Nevertheless, it is important to have a more precise measure in our case for two reasons. First, as we will discuss shortly, ratings of the concepts' affective valences are likely to be similar and thus susceptible to this lack of precision. Second, small differences between the participants' CAMs are likely to be important, and thus a method capable of discriminating finer differences is desirable. For even a small to medium-sized network, the number of features (dyad positions) being compared is large. For example, the networks generated from the BLIND text consist of 42 nodes and thus 861 dyad positions, in other words 861 ways for the participants to differ from one another. Consequently, we need a measure that can capture small differences.

To calculate the angular similarity between two CAMs, we recover the angular distance by normalizing the cosine similarity in equation 2 (Hackert & Filliben, 2018).

$$\text{angular distance} = \frac{2 * \cos^{-1}(\text{cosine similarity})}{\pi} \quad (2)$$

We can then compute the angular similarity for each pair of CAMs by simply subtracting angular distance from 1, as shown in equation 3.

$$\text{angular similarity} = 1 - \text{angular distance} \quad (3)$$

Note, this approach assumes that all the participants theoretically had the opportunity to associate all concept pairs. In other words, we assume all the participants knew, for example, how the concepts participation and protection are used in the education discourse, and could have associated them even if these concepts do not appear in the CAM they themselves constructed. If the CAMs are generated from a common text, this assumption is unproblematic. The assumption of common knowledge, however, becomes an important scope condition when comparing CAMs generated by participants from memory.<sup>40</sup> For the purposes of our case study, we believe our participants memory-based CAMs meet this criterion because all the students and faculty belonged to the same academic unit, reacted to the same stimulus word, and used words common to that knowledge community to construct their maps. Nevertheless, this assumption points to the methodological concerns highlighted in our discussion of data construction, and has important implications for studying groups where we cannot necessarily assume a consensus understanding of the concepts' meanings.

### **(C): Calculating Association Similarity: Similarity at the Concept Level**

In addition to calculating how similar each participant's network is to all other networks, we also examine how consistently concepts are connected to other concepts. We refer to this type of similarity

---

<sup>40</sup> In the event, a researcher wants to compare CAMs where common knowledge cannot be assumed and the ties are unsigned, we suggest using Berlingerio et al.'s (2012) NetSimile technique or BLINDED (2019) extension. NetSimile measures similarity with respect to a set of structural features rather than measuring similarity directly, but would reliably measure relative similarities.

as concept association similarity. We use this similarity metric to distinguish between concepts that appear frequently but vary in how they are connected from anchor concepts, concepts that not only appear frequently but also are consistently connected to the same concepts. We measure a concept's association similarity by applying a very similar procedure to the one described in Appendix B; except instead of calculating the angular similarity of each participant to all other participants with respect to their entire network, we calculate the angular similarity of each concept to all other concepts across the ten participants. We do this by taking the word networks of each concept for each participant (again assuming that each concept could have been connected to all other concepts) and comparing it to the word networks of the other participants for that concept. For example, we compare participant one's word network for the concept participation (the concepts participant one tied to participation) to participant two's word network for participation (the concepts participant two tied to participation). For those concepts that appear in more than one map, we calculate the mean similarity of the concept to generate a final concept association score.<sup>41</sup>

#### **(D): Calculating Affective Similarity**

To compare the affective similarities of the participants' concept ratings, we first construct a concept-level affective valence score based on the valences reported by the participant and the concept's frequency in the CAM. Participants could rate a concept as negative, neutral, positive, or ambivalent: -1, 0, 1, and -1,1 respectively. Participants could also rate a concept more than once. For each concept for each participant, we calculated the concept's frequency and its mean valence. We then weight the mean using the log of the frequency and apply a constant depending on whether the initial valence was positive or negative. We assume that rating a concept more than once conveys meaningful contextual information. For example, if a participant rated the concept participation twice, once as negative (-1) and once as neutral (0). We infer that the participant distinguished between different forms of participation, some being neutral and some being negative.

To retain this kind of contextual information, we would multiply the frequency ( $\log(2+1)$ ) by the mean (0.5) and add a constant to retain the valence in the final score (-1 if the initial valence was negative and 1 if the valence was positive or zero). The resulting score in this case is -1.55. We treat the mean of ambivalent concepts as 0 resulting in an affective score of 1. Unrated concepts receive a score of 0. After calculating each participant's concept valences, we calculate the angular similarity of each participant's valence scores to those of all other participants. Given the relatively coarse measure and the topical focus of the study, we find that the participants are more similar in terms of their affective meanings than in terms of their network similarity. Nevertheless, we find that the variety of concepts

---

<sup>41</sup> There are eighty-three concepts that appear in only one Free CAM, and fifteen that appear in only Text CAM.

combined with differences in their valence result in enough variation to create a range of similarity scores. Finally, we regress pairwise network similarity on the pairwise affective similarity to test whether there is a clear association between the two.

### **(E): Random Network Analysis: Features Comparison**

There are several alternatives when generating random graphs, but they fall into two major categories parametric and network growth models. We ultimately used a network growth model as our null model rather than a parametric model because it was unclear whether the maps come from the same probability distribution. Parametric models assume that the observed network is a realization of an underlying probability distribution of random graphs (Hunter et al. 2008). The researcher specifies a model based on features such as homophily, mutuality, transitive closure, as well as higher-order features. New networks can then be simulated from the underlying probability distribution implied by the fitted model to test hypotheses. We, however, did not begin with one network but ten of each type, with substantial intra-group variation in the networks' structural indices. Although we considered selecting a representative graph for each map type and developing models based on these graphs, we chose not pursue this strategy because it was unclear after comparing the maps with respect to a variety of measures which were the most representative. In contrast, growth models provided a straightforward alternative for generating a variety of graphs based on a plausible and reproducible set of mechanisms.

There are a variety of network growth models. After considering Bernoulli, small-world, and preferential attachment models, we chose a preferential attachment as our null model for several reasons. First, preferential attachment models replicate many of the features of associative memory and learning (Hills et al. 2009; Steyvers et al. 2005). Humans tend to recall concepts that are associated with other highly connected concepts in memory. Second, past work has found that highly central nodes tend to be frequent and appear early in word association tasks ruling out using a Bernoulli model (De Deyne and Storms 2008; Vitevitch et al. 2008). Highly central nodes, however, appear in both small-world and preferential attachment models, with the difference between these two processes being the relative proportion of highly connected nodes to other nodes. We, thus, compared networks generated using a small-world model (Watts-Strogatz 1998) with those generated using the de Solla Price preferential attachment model. We ultimately chose the de Solla Price model both because it generated networks that more closely resembled our empirical networks and because the growth of the model paralleled in many ways the tasks the participants performed when drawing their maps.

The participants drew their maps based on either one stimulus word or a set of words they recalled from the text in the case of the Free CAMs and Text CAMs respectively. The stimulus word is the most

connected concept in the vast majority of the maps. The Free CAMs networks tend to feature one or two highly connected nodes; the Text CAMs exhibit a bit more variation. Participants tended to branch out from the stimulus word in chains and small clusters in a manner similar to that of a preferential attachment model.

We generated the graphs of our null model by adding new vertices and lines to a seed set of nodes during each repetition of the model. The seed set is analogous to the stimulus words in the two mapping tasks. In the model, the probability of receiving an arc is proportional to the indegree of the nodes (highly connected nodes will tend to receive more connections in the future than less connected ones). The model, however, also establishes a baseline probability of connection to account for the fact that a new node (nodes with a degree of 0) would never receive ties if connection depended exclusively on in-degree.

The ratio of the baseline probability to the degree-based probability determines the strength of the preferential attachment mechanism in the model. If the baseline probability is less than network's average degree, preferential attachment has a stronger effect than the baseline probability on the random process, if equal both mechanisms have an equal influence, and if greater the baseline probability has the stronger effect. We found that having the baseline probability and degree-based probability have an equal effect on the model generated graphs that best fit the maps.

For undirected graphs like our maps, the degree-based probability is constrained between 0 and 0.5 because the edges are, for the purposes of the model, treated as bi-directed arcs, meaning that the weighting of in-degree and out-degree is treated as equivalent. A degree-based probability of 0.5 in an undirected network, thus, is equivalent to assuming that the random process is driven entirely by preferential attachment because the combined probability of in-degree and out-degree sums to 1. We set the degree-based probability to 0.25 for both map types, making the overall degree-based effect on the model 0.5 (see de Nooy, Mrvar, and Bateglj (2018, pp. 370-372) for more details).

We evaluate each model's fit with respect to nine commonly used network measures. Fig. 14 compares the Free and Text CAMs to 1,000 randomly generated graphs. The Fig.'s rows correspond to three system level measures (size, the largest component proportion, and diameter), three path-based measures (degree centralization, average geodesic distance, and betweenness centralization), and three measures of local structure (global clustering coefficient, empty triad count, and complete triad count). Each cell corresponds to a measure: observations associated with the Text CAMs and Free CAMs are on the left and right respectively, grey coloration indicates simulated values blue empirical ones. We use dot plots to visualize the mean and confidence interval of each measure. If the measure

has a few modal values, we represent the measure using a bar plot; if more, we visualize the measure's distribution using a swarm plot with the mean and confidence interval underneath the swarm plot.

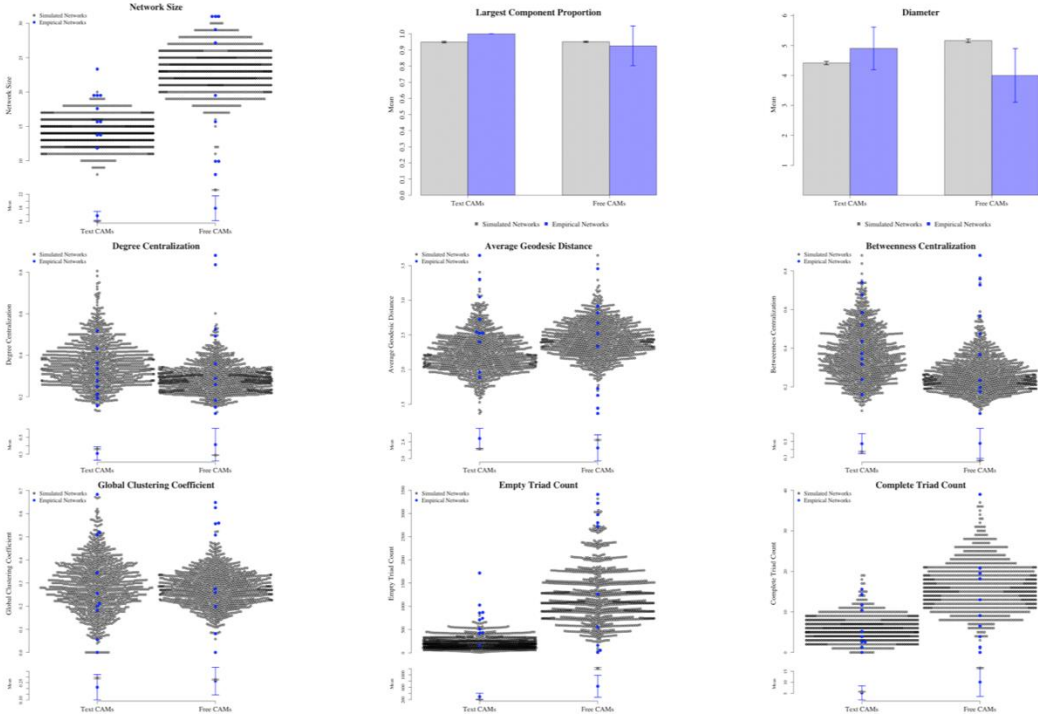


Fig. 15. Comparisons of Empirical and Random Network for Text and Free CAMs.

The simulated models replicated the majority of the features of both map types. The models replicated more of the features of the Text CAMs (eight of the nine features) than of the Free CAMs (five of the nine). An overlapping confidence interval and distributions that mirror each other indicate good fit in the Fig.15. The model struggled to replicate the size of the networks for both graph types, although the confidence intervals of the simulated and Text CAMs do overlap. The model tended to overestimate the number of nodes beyond the seed set connected to central concepts. The only significant difference between the simulated networks and the Text CAMs, the proportion of the network in the largest component, results from one map having two components, where the model predicts a fully connected graph. It is difficult to evaluate the implications of this difference because at our sample size one idiosyncratic feature of one graph makes a significant difference. Nevertheless, the model across a variety of dimensions generated comparable graphs.

Fitting the Free CAMs was more difficult because the networks varied considerably with respect to the measures. Overall, the differences between the model and the Free CAMs arise from the fact that the model expects a greater level of overall connection (smaller diameter) but a lower level of local connection (more empty triads and lower betweenness centralization) than we observed. The denser local structure is not entirely surprising given past work on word association networks (De Deyne and Storms

2008). Nevertheless, the variation between moderately connected and sparsely connected graphs in our sample suggests that the model would benefit from additional correlates such as expertise that would help account for this variation. Despite these caveats, the model was able to reproduce important structural indicators at both the system and local level, and thus achieves its aim of providing a reference point with which to evaluate differences.

**(F): Random Network Analysis: Pairwise Similarities**

Having established that the simulated networks are structurally similar to the maps, we next compared the pairwise similarities of the empirical and simulated networks for each map type (45 and 499,500 pairs respectively). The left panel of Fig. 15 displays the distribution and cumulative distribution of the Text CAMs, the right panel the distribution and cumulative distribution of the Free CAMs.

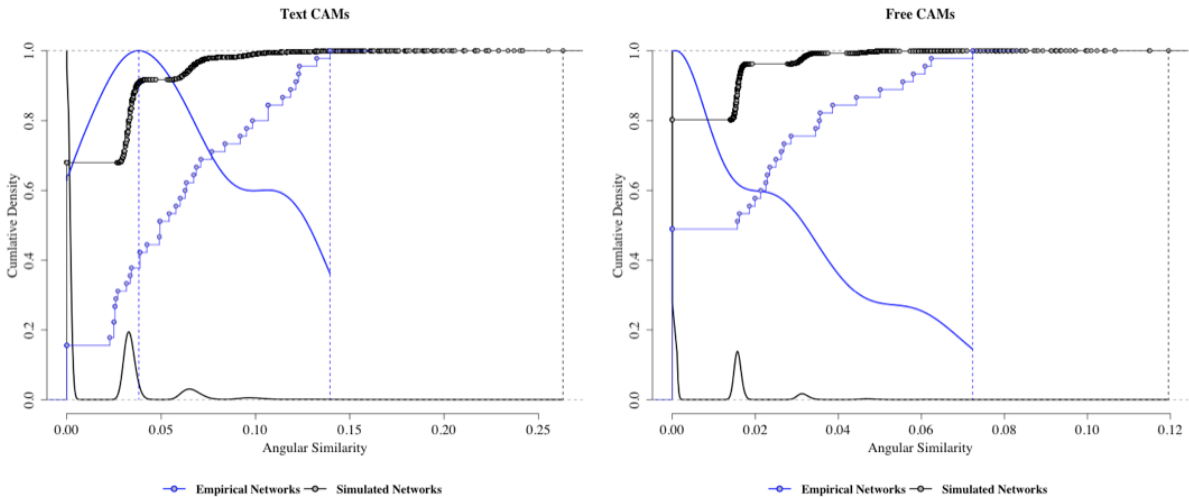


Fig. 16: Cumulative Distributions of the Empirical and Simulated Networks' Angular Similarity Scores for Text and Free CAMs.

As noted in Appendix B, network similarity scores tend to be low because the number of compared features is large, 861 and 6,670 dyads for the Text and Free CAMs respectively. Nevertheless, the map pairs are clearly more similar to each other than the simulated networks are for each map type. Focusing first on the Text CAMs, the modal pairwise similarity of the simulated text networks is 0 (approximately 65% of the sample compared to 16% of the Text CAMs), while the modal similarity of the Text CAMs is 0.04 with a mean similarity of 0.06. Although the simulated text networks reach a higher max similarity, these networks are outliers. The reason for the greater similarity between the Text CAMs is because the raters tended to associate concepts such as *Carefree Childhood* and *Clear Messages* simi-



larly whereas concepts associations between the simulated text networks were at random. Consequently, although the simulated networks are structurally similar to each other, there is far less consistency in the associations across the networks and thus lower overall similarity.

The Free CAMs are also more similar to each other than the simulated networks, although the difference between the map pairs and simulated networks is less. The modal pairwise similarity of the simulated networks is 0 (80% of the sample compared to 49% of the Free CAMs). Although the modal pairwise similarity of the simulated and empirical Free CAMs is 0, a little more than 50% of the cumulative distribution of the map pairs is greater than 0, whereas only 20% of the simulated networks pairs had a similarity greater than 0. The simulated network pairs reach a higher maximum similarity, but these observations are outliers resulting from comparing so many network pairs. Like the Text CAMs, the Free CAMs exhibited higher overall similarity than the simulated free networks because the raters associated concepts such as *Democratic Culture* and *Interaction* in similar ways, resulting in greater pairwise similarity. The Free CAMs are less similar than the Text CAMs, however, because of the elicitation strategy used. Having participations freely associate concepts with a stimulus word resulted in more varied networks, a larger number of theoretically possible associations, and thus generally less similar networks. Nevertheless, although less similar, the Free CAMs exhibit some coherence, reflective in the greater overall similarity than would be expected by chance.

### **Bibliography Appendices**

- Berlingiero, M., Koutra, D., Eliassi-Rad, T. & Faloutsos, C. (2012). NetSimile: A Scalable Approach to Size-Independent Network Similarity. arXiv:1209.2684v1 [cs.SI]
- De Deyne, S., & Storms, G. (2008). Word associations: Network and semantic properties. *Behavior research methods*, 40(1), 213-231.
- de Nooy, W., Andrej Mrvar, & Vladimir Batagelj. (2018). *Exploratory Social Network Analysis with Pajek: Revised and Expanded Edition for Updated Software (3rd ed.)*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- de Solla Price, D. (1965). Networks of scientific papers. *Science*, 149(3683), 510-515.
- de Solla Price, D. (1976). A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *Journal of the American society for Information science*, 27(5), 292-306.
- Hackert, N. A., & James J. Filliben. (2018). In *NIST Handbook 148: DATAPLOT Reference Manual: LET Subcommands & Library Functions (Vol. 2)*. Washington, D.C.: NIST.
- Hills, T., Maouene, J., Riordan, B., & Smith, L. B. (2009). Contextual diversity and the associative structure of adult language in early word learning. Paper presented at the Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society.

- Hunter, D. R., Handcock, M. S., Butts, C. T., Goodreau, S. M., & Morris, M. (2008). ergm: A package to fit, simulate and diagnose exponential-family models for networks. *Journal of statistical software*, 24(3), nihpa54860.
- Mucha, P. J., Richardson, T., Macon, K., Porter, M. A., & Onnela, J. P. (2010). Community structure in time-dependent, multiscale, and multiplex networks. *Science*, 328(5980), 876-878.
- BLIND (2019)
- Steyvers, M., & Tenenbaum, J. B. (2005). The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth. *Cognitive science*, 29(1), 41-78.
- Vitevitch, M. S. (2008). What can graph theory tell us about word learning and lexical retrieval? *J Speech Lang Hear Res.* 2008 Apr; 51(2): 408–422. doi: 10.1044/1092-4388(2008/030)



## 7. GESAMTLITERATURVERZEICHNIS

- Abu-Lughod, L., & Lutz, C. A. (1990). Introduction: Emotion, discourse, and the politics of everyday life. In C. A. Lutz & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the politics of emotion* (pp. 1–23). Cambridge University Press.
- Ahnert, L. (2013). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 75–85). Beltz.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Mardy, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to student's stress regulation? *Attachment and Human Development*, 14(3), 249–263.
- Allolio-Näcke, L. (2020). Diskursanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 673–689). Springer Fachmedien.
- Altrichter H., Brüsemeister T., Wissinger J. (2007). Einführung. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.) *Educational Governance*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-13. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_1)
- Ambrasat, J., Scheve, C. von, Conrad, M., Schauenburg, G., & Schröder, T. (2014). Consensus and stratification in the affective meaning of human sociality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(22), 8001–8006.
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbm.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275.
- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung [Professionalism and Professionalism in Early Childhood Education and Care]. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 183–197. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0031-3>
- Anders, Y., Grosse, C., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehrl, S., & Maurice, J. von. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231–244.
- Angermüller, J. (2005). Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und De-konstruktion. In R. Keller, A. Hirsland, & W. Schneider (Hrsg.), *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit* (S. 23–48). UVK.
- Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). *Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks*. <https://gephi.org/publications/gephi-bastian-feb09.pdf>
- Baumeister, K., & Grieser, A. (2011). *WiFF Studien: Band 10. Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote*. DJI.
- Bäumer, T., Aßmann, C., Maurice, J. von, & Blossfeld, H.-P. (2013). Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten im Rahmen des Nationalen Bildungspanels. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 61–83). Springer.
- Becker R. (2010). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder?. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.) *Bildung als Privileg*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-160. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92484-7_5)
- Becker-Stoll, F. (2011). WiFF – Die Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte als Innovationsoffensive im Feld der Frühpädagogik. *Frühe Bildung*, 0, 54–55. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000013>
- Becker-Stoll, F. (2018): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität. URL: <http://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitat/>

- Becker-Stoll, F., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Qualität im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Frühe Bildung*, 7, 65–66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000369>
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3, 73–81.
- Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2015). Ergebnisse der NUBBEK-Studie zu Qualitätsdimensionen in der Kindertagesbetreuung: Interpretation aus bindungstheoretischer Sicht. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (2), S. 183-201
- Behr, K., & Walter, M. (2012). *WiFF Studien: Band 15. Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. DJI.
- Belendez Bieler, M., & Risch, M. (2012). Wahrnehmung und Deutung von Innovationen im sozialen Wandel. In I. Bormann, R. John, & J. Aderhold (Hrsg.), *Indikatoren des Neuen, Innovation und Gesellschaft* (S. 177–193). VS.
- Bensel, J., Haug-Schnabel, G. & Aselmeier, M. (2015). Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung – Macht's die Mischung? Studie im Auftrag der GEW Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1980). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der *Wissenssoziologie*. Fischer.
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Springer.
- Blondel, V. D., Guillaume, J.-L., Lambiotte, R., & Lefebvre, E. (2018). Fast Unfolding of Communities in Large Networks. *Journal of Statistical Mechanics Theory and Experiment*, 2008(10), P10008. <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>
- Bock-Famulla, K., Strunz, E., & Lühle, A. (2017). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Transparenz schaffen – Governance stärken*. Bertelsmann Stiftung.
- Bormann, I. (2011a). Innovationen als ‚Wissenspassagen‘ – theoretische Grundlegung und Implikationen für die empirische Untersuchung. *Die Deutsche Schule*, 103(1), 53–64.
- Bormann, I. (2011b). *Zwischenräume der Veränderung. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. VS.
- Bormann, I. (2013a). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Praxis sozialer Innovation. In J. Rückert-John (Hrsg.), *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Innovation und Gesellschaft* (S. 269-288). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18974-1_14)
- Bormann, I. (2013b). Wissensbezogene Innovationsanalyse – ein Beitrag zur Erweiterung von Forschungstraditionen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 89–109). Springer VS.
- Bormann I. (2013c). Zur wissenssoziologisch-diskursanalytischen Rekonstruktion von Innovationen als 'Wissenspassagen'. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse: Band 1. Interdisziplinäre Perspektiven. Theorie und Praxis der Diskursforschung* (S. 339–364). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5>
- Bormann, I., & Truschkat, I. (2018). Wissenssoziologische Diskursanalysen als Verfahren rekonstruktiver Bildungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 269–280). Springer VS.
- Bormann, I., Schröder, T., & Luthardt, J. (2018). Zur diskursiven Herstellung von Innovationen. Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung. In S. Bosančić, S. Bösch, & C. Schubert (Hrsg.), *Diskursive Konstruktion und schöpferische Zerstörung [Beiheft 2]. Zeitschrift für Diskussionsforschung*, 160–182. <https://doi.org/10.3262/ZFDB1801160>

- Breitenbach, E., Bürmann, I., & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. *Frühe Bildung*, 1(2), 95–102.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Paderborn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). Kita-Ausbau: Gesetze und Investitionsprogramme. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/kita-ausbau/kita-ausbau--gesetze-und-investitionsprogramme/86394>
- Burgess, J., Robertson, G., & Patterson, C. (2010). Curriculum implementation: Decisions of early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 51+. <https://link.gale.com/apps/doc/A245952194/AONE?u=fub&sid=AONE&xid=d41c34f6>
- Burkhardt Bossi, C., Lieger, C., & Kucharz, D. (2014). Deskriptive Ergebnisse zur Struktur der teilnehmenden frühpädagogischen Einrichtungen in der Schweiz und in Deutschland. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer, & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 85–98). Waxmann.
- Buschle, C. (2014): Das professionelle pädagogische Selbstbild von WeiterbildnerInnen frühpädagogischer Fachkräfte: ein Blick auf die Erwartungen an das lehrende Personal in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik
- Buschle, C., & Gruber, V. (2018). *WiFF Studien: Band 30. Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung*. WiFF.
- Buschle, C., Friederich, T., & Herrmann, N. (2019). Professionalisierungstrends in Weiterbildungen für Kita-Fachkräfte am Beispiel der Sprachlichen Bildung. *Pädagogische Rundschau*, 73(2). 125–138. <https://doi.org/10.3726/PRO22019.0012>
- Buschle, C., & Friederich, T. (2020; 18.-21. März 2018). Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität. Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal. In I. von Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen* [Symposium]. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Universität Duisburg-Essen. <http://dx.doi.org/10.3224/84742385>
- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G., & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 63 (4), 1-174.
- Chandler, D., & Munday, R. (2020). attitudes. In *A Dictionary of Media and Communication* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford University. Retrieved November 7, 2020, from <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198841838.001.0001/acref-9780198841838-e-150>
- Chen, J. J. & de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with pre-school children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years*, 34 (3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Coburn, C. E. (2001). Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Coppola, G., Ponzetti, S., & Vaughn, B. (2014). Reminiscing Style During Conversations About Emotion-laden Events and Effects of Attachment Security Among Italian Mother–Child Dyads. *Social Development*, 23(4), 702-718.
- de Nooy, W., Mrvar, A., & Batagelj, V. (2018). *Exploratory Social Network Analysis with Pajek: Revised and Expanded Edition for Updated Software* (3<sup>rd</sup> ed.). Cambridge University.

- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. J., & Geurts, S. A. (2006). Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers. An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874.
- de Solla Price, D. (1965). Networks of scientific papers. *Science*, 149(3683), 510–515.
- de Solla Price, D. (1976). A general theory of bibliometric and other cumulative advantage processes. *Journal of the American Society for Information Science*, 27(5), 292–306.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:0111-pedocs-111739>
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act* (2<sup>nd</sup> ed.). Aldine.
- Denzin N. K. (1989). *The Research Act* (3<sup>rd</sup> ed.). Prentice Hall.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2013). *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis* [Ensuring good scientific practice]. Wiley-VCH. <https://doi.org/10.1002/9783527679188>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (2015). *Leitlinien zum Umgang mit Forschungsdaten* [Guidelines for the management of research data]. Deutsche Forschungsgemeinschaft. [https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/antragstellung/forschungsdaten/richtlinien\\_forschungsdaten.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/antragstellung/forschungsdaten/richtlinien_forschungsdaten.pdf)
- Diaz-Bone, R., & Schneider, W. (2004). Qualitative Datenanalysesoftware in der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse – zwei Praxisbeispiele. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.) *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band 2. Forschungspraxis* (S. 457–495). Springer VS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 655–671. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0037-3>
- Diskowski, D. (2008). Bildungspläne in Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* [Sonderheft 11]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 121–143.
- Diskowski, D. (2009). Die Qualitäts- und die Bildungsdebatte in der Kindertagesbetreuung. *Recht Der Jugend Und Des Bildungswesens*, 57(1), 93-113.
- Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., & Marx, J. (2003). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog* (W. Tietze & S. Viernickel, Hrsg.). das netz.
- Dittrich, I., Grenner, K., Hanisch, A., Lasson, A., & Marx, J. (2017). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog* (W. Tietze & S. Viernickel, Hrsg., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). das netz.
- Dixon, T. (2003). *From Passions to Emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*. Cambridge University.
- Dollase, R. (2020). Einflüsse frühkindlicher Bildung auf den Bildungserfolg. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 329–339). Barbara Budrich.
- Döge, P. (2014). Überblick über Studiendesign und Stichprobengewinnung der NUBBEK-Studie. *Frühe Bildung* (2014), 3, pp. 70-72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000149>.
- Drexl, D., Born-Rauchenecker, E., & Kalicki, B. (2019). Naturwissenschaftliche Einstellungen angehender pädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 8(1), 30–36. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000408>
- Durnová, A. (2018). Understanding Emotions in Policy Studies through Foucault and Deleuze. *Politics and Governance*, 6(4), 95–102.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2011). The nature of attitudes. In *The psychology of attitudes* (S. 1–21). Wadsworth Cengage Learning.

- Eberlein, N., & Schelle, R. (2019). *Methodische Herausforderungen bei der Bewertung der Kita-Qualität. Ergebnisse einer qualitativen Studie*. DJI. [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs2019/28227\\_20190923\\_MS-Kita\\_Kurzbericht\\_Feldstudie\\_end.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28227_20190923_MS-Kita_Kurzbericht_Feldstudie_end.pdf)
- Edelmann, D., & Roßbach, H. G. (2017). Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 6(2), 57.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes* [Inaugural Dissertation]. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. [https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/39875/1/EGERTFranziskaDissek\\_A3a.pdf](https://fis.uni-bamberg.de/bitstream/uniba/39875/1/EGERTFranziskaDissek_A3a.pdf)
- Egert, F., & Kappauf, N. (2019). Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? *Pädagogische Rundschau*, 73, 139–154. <https://doi.org/10.103726/PR022019.0013>
- Eichen, I., & Bruns, J. (2017). Interventionsstudie zur Entwicklung mathematikbezogener Einstellungen frühpädagogischer Fachpersonen. *Frühe Bildung*, 6(2), 67–73. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000310>
- Erdsiek-Rave, U., & John-Ohnesorg, M. (2013). Zehn Punkte. In *Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?! Schriftenreihe des Netzwerk Bildung*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienforderung/10296.pdf>
- Euler, D., & Sloane, P. F. E. (1998). Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 312–326.
- Faas S. (2013). Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Forschung und Entwicklung in der Erziehungswissenschaft. Heidelberg: Springer VS.
- Fegter, S., Geipel, K., Hontschik, A., Kleiner, B., Rothe, D., Sabla, K.-P., & Saborowski, M. (2020; 18.-21. März 2018). Äußerungen von Sprecher:innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein, & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen* [Symposium]. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Universität Duisburg-Essen. <http://dx.doi.org/10.3224/84742385>
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Springer VS.
- Findlay, S. D., & Thagard, P. (2014). Emotional Change in International Negotiation: Analyzing the Camp David Accords Using Cognitive-Affective Maps. *Group Decision and Negotiation*, 23, 1281–1300. <https://doi.org/10.1007/s10726-011-9242-x>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Hrsg.), *APA educational psychology handbook: Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). American Psychological Association.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation*. VS.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Rowohlt.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens / Michel Foucault*. (1. Aufl. ed.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2003). *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer.
- Friedrich, A. (2010). *Personalarbeit in Organisationen Sozialer Arbeit. Theorie und Praxis der Professionalisierung. Lehrbuch*. VS.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 437–455). Beltz Juventa.



- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., & Rauh, K. (2014). *Kompetenzen früh-kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ*. Freiburg.
- Fthenakis, W. E., Hanssen, K., Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2003). Träger zeigen Profil: Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Fthenakis, W. E. (2007). Bildung von Anfang an: Perspektiven zur weiteren Entwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder unter sechs Jahren in Deutschland. In I. Hunger & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung – Bildung – Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 42–58). Hofmann.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294–311.
- Gammage, P. (2006) Early childhood education and care: politics, policies and possibilities. *Early Years*, 26(3), 235–248. <https://doi.org/10.1080/09575140600898407>
- Gillwald, K. (2000). *Konzepte sozialer Innovation* (P00-519). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2000/p00-519.pdf>
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children’s language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (3), 299-311.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Hans Huber.
- Godin, B. (2014). Invention, diffusion and linear models of innovation: the contribution of anthropology to a conceptual framework. *Journal of Innovation Economics & Management*, 15(3), 11–37. <https://doi.org/10.3917/jie.015.0011>
- Grönke, M., & Sarimski, K. (2018). Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zur inklusiven Betreuung von Kindern mit Behinderung. *Frühe Bildung*, 7(2), 107–113. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000373>
- Große, C., & Roßbach, H.-G. (2015). VII-2 Frühpädagogik. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (2. Aufl., S. 91–105). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_7)
- Guest, G. (2013). Describing Mixed Methods Research: An Alternative to Typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141–151.
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 198–229). Springer Lehrbuch.
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations with Preschool Children’s Development. *Child Development*, 85(3), 1257–1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atknis, M., Rivers, S. E. & Brackett, M. A., Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113 (4), 461-487.
- Heise, D. R. (2007). *Expressive Order: Confirming Sentiments in Social Action*. Springer.
- Heise, D. R. (2014). Cultural variations in sentiments. *SpringerPlus*, 3, Art. 170. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-170>
- Heller, A. (1997). Ich schreibe, also bin ich! In R. Grossmann (Hrsg.), *iff-Texte: Band 2. Besser Billiger Mehr* (S. 11–14). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6539-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-7091-6539-3_1)
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS.
- Hildebrandt, F., & Dreier, A. (2014). *Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag*. das netz.

- Hildebrandt, F. & Preising, C. (2016). Wertebildung in der Kita: Frühkindlicher Bildungsort mit vielen Zusatzaufgaben. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Werte lehren und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Gütersloh. S. 93-114
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Dreier, A., & Hédervári-Heller, E. (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5(2), 82–90. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256>
- Hildebrandt, F., Festmann, J., & Wronski, C. (2016). *EQUIP – Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag. Ein kooperatives Praxisforschungsprogramm von FH Potsdam und Universität Potsdam zur Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung* [Projektantrag]. FH Potsdam.
- Hippel, A. von, & Grimm, R. (Hrsg.). (2010). *Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte*. DJI.
- Hoefl, M., Abendroth, S., Piossek, A.-M., & Albers, T. (2018). Einstellungsmuster pädagogischer Kräfte zum Thema Integration von Kindern mit Fluchterfahrung in eine Kindertageseinrichtung. *Frühe Bildung*, 7(4), 191–198. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000393>
- Hofer, R., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). Was und wie wir messen, wenn wir Qualität in Krippen messen. Praxiserfahrungen und kritische Betrachtungen zur KRIPS-R. *Frühe Bildung*, 7(1), 48–51. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000360>
- Homer-Dixon, T., Leader Maynard, J., Mildenerger, M., Milkoreit, M., Mock, S., Quilley, S., Schröder, T., & Thagard, P. (2013). A complex systems approach to the study of ideology: Cognitive-affective structures and the dynamics of belief change. *Journal of Social and Political Psychology*, 1(1), 337–363. <https://doi.org/10.5964/jspp.v1i1.36>
- Homer-Dixon, T., Milkoreit, M., Mock, S., Schröder, T., & Thagard, P. (2014). The conceptual structure of social disputes: Cognitive-affective maps as a tool for conflict analysis and resolution. *SAGE Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014526210>
- Honig, M.-S., & Neumann, S. (2013). Themenschwerpunkt „Ethnographie der Frühpädagogik“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(1), 27-32.
- Howaldt, J. & Jacobsen, H. (2010). Soziale Innovation – Zur Einführung in den Band. In J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 9-18). VS.
- Howaldt, J., & Schwarz, M. (Hrsg.). (2010). *„Soziale Innovation“ im Fokus: Skizze eines gesellschaftstheoretisch inspirierten Forschungskonzepts*. transcript.
- Hutter, M., Knoblauch, H., Rammert, W., & Windeler, A. (2011). *Innovationsgesellschaft heute: Die reflexive Herstellung des Neuen* (Technical University Technology Studies – Working Papers 4-2011). TU Berlin. [https://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS\\_WP\\_4\\_2011.pdf](https://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS_WP_4_2011.pdf), zuletzt aufgerufen am: 28.12.2020.
- Hutter M., Knoblauch H., Rammert W., & Windeler A. (2016). Innovationsgesellschaft heute. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch, & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute* (S. 15-35). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8_2)
- Jergus, K. (2017). Ausblick: Zwischen Teilnahme und Teilhabe. Das pädagogische Selbst zwischen Aneignung und Aussetzung. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 319-353). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_10)
- Jergus, K., & Thompson, C. (2015). Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 808–822. <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:0111-pedocs-154273>
- Jergus, K., & Thompson, C. (2017). Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung. In *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 1–45). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_1)
- John, R., Aderhold, J., & Bormann, I. (2012). Indikatoren des Neuen. Innovation als Sozialtechnologie oder Sozialmethodologie? In I. Bormann, R. John, & J. Aderhold (Hrsg.), *Indikatoren des Neuen, Innovation und Gesellschaft* (S. 7–13). VS.

- Kalicki, B. (2015). Pädagogische Qualität und Qualitätssteuerung: Konzepte und Strategien. In B. Kalicki & C. Wolff-Marting (Hrsg.), *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte* (S. 12–22). Herder.
- Kaul, I. (2018). Kinder und Kindheiten in den heimlichen Bildungskonzepten von Erzieherinnen. In I. Kaul, D. Schmidt, & W. Thole (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten* (S. 33–53). Springer VS.
- Kelle, U. (1994). *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung* [Empirically founded theory formation: On the logic and methodology of interpretative social research]. Deutscher Studienverlag.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2), Art. 19.
- Keller, R. (2008). *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Springer VS.
- Keller, R. (2011a). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). Springer VS.
- Keller, R. (2011b). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Aufl.). Springer VS.
- Keller, R. (2011c). The Sociology of Knowledge Approach to Discourse (SKAD). *Human Studies*, 34, Art. 43. <https://doi.org/10.1007/s10746-011-9175-z>
- Keller, R. (2012). Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursforschung. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*, Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven (S. 27 – 68). Wiesbaden: VS
- Keller, R. (2013). Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (S. 27–68). Springer.
- Keller, R. (2015). *Doing Discourse Research: An introduction for social scientists*. London: SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473957640.n1>
- Keller, R. (2018). Diskurslinguistik und Wissenssoziologie. In I. H. Warnke (Hrsg.), *Handbuch Diskurs* (S. 30–52). DeGruyter.
- Kessler, T., & Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden.
- Kieselhorst, M. (2010). *Zum Verhältnis von Subjekt und Organisation: eine empirische Studie zu Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertagesstätten*. VS.
- Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft : ZfE*. 17, 6, Supplement (2014), S. 145 – 158 DOI: 10.1007/s11618-014-0578-2
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Knauf, H., & Graffe, S. (2016). Alltagstheorien über Inklusion. Inklusion aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 5(4), 187–197. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000281>
- Knauf, T. (2006). Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried, & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 118–129). Beltz.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Research.
- König, A. (2011). Lernumwelt Kindergarten: ErzieherIn-Kind-Interaktion im Fokus – Ergebnisse einer Videostudie. In Arbeitskreis ‚Jugendhilfe im Wandel‘ (Hrsg.), *Jugendhilfeforschung* (S. 313–325). VS.

- König, A., & Buschle, C. (2017). Hoffnungsträger Weiterbildung. Analysen und Diskussion. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 119–132). Barbara Budrich.
- König, A., & Friederich, T. (2015). Qualität durch Weiterbildung. Chancen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung* (S. 9–18). Beltz Juventa.
- König, A., & Viernickel, S. (Hrsg.). (2016). Interaktions- und Beziehungsgestaltung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern. *Frühe Bildung*, 5(1), 1–2.
- Konnemann, C., Asshoff, R., & Hammann, M. (2012). Einstellungen zur Evolutionstheorie: Theoretische und messtheoretische Klärungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 55–79.
- Kontos, S., & Dunn, L. (1993). Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality. In S. Reifel (Ed.), *Advances in early education and day care: Vol. 5. Perspectives on developmentally appropriate practice* (pp. 53–74). JAI.
- Konstantatos, H., Siatitsa, D., & Vaiou, D. (2013). Qualitative approaches for the study of socially innovative initiatives. In F. Moolaert, D. Mac Callum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 274–284). Edward Elgar.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2004). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). Rowohlt.
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017a). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 237–258. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0741-7>
- Kratzmann, J., Jahreiß, S., Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017b). Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen Konstrukts. *Frühe Bildung*, 6(3), 133–140. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000329>
- Kratzmann, J., Lehrl, S., & Ebert, S. (2013). Einstellungen zum Einbezug der Erstsprache im Kindergarten und deren Bedeutung für die Wortschatzentwicklung im Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 2(3), 133–143. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000100>
- Kunda, Z. (1990). The case for motivated inference. *Psychological Bulletin*, 108(3), 636–647. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.480>
- La Paro, K. M., Williamson, A. C. & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25 (6), 875–893.
- Langer, A., & Wrana, D. (2013). Diskursforschung und Diskursanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Pregel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 335–349). Beltz Juventa.
- Lamb, M. E., & Ahnert, L. (2007). Nonparental Child Care: Context, Concepts, Correlates, and Consequences. In M.E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.) *Handbook of Child Psychology: Volume IV. Child Psychology Research in Practice* (pp.10044-1049) Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0423>
- Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H., Nottbusch, G., & Spörer, N. (2019). Die Rolle der Kindergartenqualität: Eine Mehrebenenanalyse zur Prädiktion des Wortschatzes von Kindergartenkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 665–694. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00872-6>
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Beltz.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557–584.

- Linberg, A., & Kluczniok, K. (2020). Kindspezifische Prozessqualität. Bedingungen und Effekte sprachlicher und mathematischer Anregungen in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 9, 126–133. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000483>
- Link, J. (2008). Sprache, Diskurs, Interdiskurs und Literatur. In H. Kämper & L. M. Eichinger (Hrsg.), *Sprache – Kognition – Kultur*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110970555-007>
- Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G., & Mahat, M. (2016). Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MATPIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung. *Frühe Bildung*, 5(4), 198–205. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000282>
- Lueger, M. (2010). *Interpretative Sozialforschung: Methoden*. UTB.
- Lüthje C. (2014). Die Gruppendiskussion in der Kommunikationswissenschaft. In S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 157–173). Springer VS.
- Maack M., Mischo C., & Wittmann G. (2019). Bereichsspezifische epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern und ihr Zusammenhang zum pädagogischen Handeln. In T. Leuders, M. Nückles, S. Mikelskis-Seifert, & K. Philipp (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 131–149). Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2_6)
- Maio, G. R., & Haddock, G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. Sage.
- Mayer, O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Mayer, D. & Beckh, K. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, S. 67–76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- Mayer, D., Berkic, J., & Becker-Stoll, F. (2020). Bindungsrepräsentationen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 9(4), 203–210. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000493>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Buchinal, M. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Mercer, J. (2010). Emotional Beliefs. *International Organization*, 64(1), 1–31. <https://doi.org/10.1017/S0020818309990221>
- Merkens, H. (2006). *Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Lehrbuch. VS.
- Meyer, S. (2018). *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Springer VS.
- Milkoreit, M. (2012). *What's the mind got to do with it? A Cognitive Approach to Global Climate Governance* (SEI Working Paper 2012-04). Stockholm Environment Institute.
- Milkoreit, M. (2013). *Mindmade Politics – The Role of Cognition in Global Climate Change Governance*. UWSpace. <http://hdl.handle.net/10012/7711>
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34–44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>
- Mouleart, F., MacCallum, D. & Hillier, J. (2013). Social innovation: intuition, percept, concept, theory and practice. In F. Moulaert, D. Mac Callum, A. Mehmood, & A. Hamdouch (Eds.), *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research* (pp. 13-24). Edward Elgar.
- Mucha, P. J., Richardson, T., Macon, K., Porter, M. A., & Onnela, J. P. (2010). Community structure in time-dependent, multiscale, and multiplex networks. *Science*, 328(5980), 876–878.

- Mulgan, G. (2012). *Social Innovation: What It Is, Why it Matters and How it Can be Accelerated*. Skoll Centre for Social Entrepreneurship, University of Oxford.
- Müller, M., Faas, S., & Schmidt-Hertha, B. (2016). *WiFF Expertisen: Band 45. Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzerkennung*. WiFF.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. *Sozial Extra*, 31, 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-007-0054-9>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *TPS*, 1, 10–14.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Frühpädagogik im Spannungsfeld zwischen Rahmenbedingungen, Professionalisierungsanspruch und Alltagswirklichkeit. In M. Wertfein, A. Wildgruber, C. Wirts, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen* (S. 73–87). V & R.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2011). *WiFF Expertisen: Band 24. Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. WiFF. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/15413-professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei.html>
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff, & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53–81). Springer.
- Niesche, R., & Haase, M. (2012). Emotions and Ethics: A Foucauldian framework for becoming an ethical educator. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 276–288. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00655.x>
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 937–949. doi:10.1002/tea.3660271003
- Novak, J. D. & Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct and use them: Technical report. Pensacola: IHMC Florida Institute for Human and Machine Cognition. Online verfügbar unter <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> (letzter Aufruf: 28.12.2020)
- Oberhuemer, P. (2012). *WiFF Studien: Band 17. Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich*. WiFF.
- Oberhuemer, P. (2015). Parallel discourses with unparalleled effects: early years workforce development and professionalisation initiatives in Germany. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 303–312. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1074560>
- Orón Semper, J. V., Akrivou, K., & Scalzo, G. (2019). Educational Implications That Arise From Differing Models of Human Development and Their Repercussions on Social Innovation. *Frontiers in Education*, 4, Art. 139. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00139>
- Parpan-Blaser, A. (2011). *Innovation in der Sozialen Arbeit. Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts*. VS.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Sage.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., & Kagan, S. (2001). The Relation of Pre-school Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553.
- Perloff, R. M. (2003). *The dynamics of persuasion. Communication and Attitudes in the 21st Century* (2<sup>nd</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates, inc.

- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C. et al. Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Z Erziehungswiss* 23, 1227–1250 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00979-1>
- Pfeifer, W. (1993; 2020). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (1993), digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache, <<https://www.dwds.de/d/wb-etymwb>>, abgerufen am 28.12.2020.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. (2009). Conceptualisation, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K*. Brookes.
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09749-3>
- Pol, E., & Ville, S. (2009). Social innovation: buzz word or enduring term? *Journal of Socio-Economics*, 38(6), 878–885. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2009.02.011>
- Pözl-Stefanec, E. & Geißler, C. (2020). Partizipative Praxis in Krippen ermöglichen. Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals. *Frühe Bildung*, 9, S. 9-17. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000463>.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., korr. Aufl.). Munich: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Purdon, A. (2016). Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 44(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.907819>
- Rammert, W. (2010). Die Innovationen der Gesellschaft. In J. Howaldt, & H. Jacobsen (Hrsg.), *Soziale Innovation, Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma* (S. 21–53). Springer VS.
- Rammert, W. (2010b). Die Innovationen der Gesellschaft. Technical University Technology Studies Working Papers. TUTS-WP-2-2010. <http://www.ts.tu-berlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS-WP-2-2010.pdf>, zuletzt aufgerufen am: 28.12.2020
- Rammert, W., Windeler, A., Knoblauch, H., & Hutter, M. (2016). Die Ausweitung der Innovationszone. In W. Rammert, A. Windeler, H. Knoblauch, & M. Hutter (Hrsg.), *Innovationsgesellschaft heute*. Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10874-8_1)
- Ratermann, M., & Stöbe-Blossey, S. (2012). Einleitung: Elementarbildung und Schule – Governance-Strukturen und Entwicklungsstrategien. In M. Ratermann & S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Educational Governance: Band 17. Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung* (S. 9-24). Springer.
- Reinbacher, P. (2008). Wissensdynamiken in Communities. Sozialkapital und seine Wirkung auf die Lernfähigkeit sozialer Systeme. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91205-9>
- Reischies, F. M. (2007) Emotion und Affekt. In F. M. Reischies (Hrsg.) *Psychopathologie* (S. 211-274). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-37254-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-540-37254-7_11)
- Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2019). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33, 33–47. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000233>.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In H. Geber & H. Geber (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education* (S. 102–119). Handbook of research on teacher education 2, S. 102–119.

- Riedmeyer, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik. Ein vergleichender Überblick. *Frühe Bildung*, 8, S. 144-152. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>. © 2019 Hogrefe Verlag.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4<sup>th</sup> ed.). Free Press.
- Rogers, E. M. (2002). Diffusion of preventive innovations. *Addictive Behaviors*, 27(6), 989–993. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00300-3](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00300-3)
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. Free Press.
- Röhling, G. (2012). „Die Welt mit anderen Augen sehen“. Sensibilisierung und professionelle Haltung. In H. Keller (Hrsg.), *Interkulturelle Praxis in der Kita* (S. 92–101). Herder.
- Röhner, C. (2020). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 689–701). Barbara Budrich.
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission 12. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materiellen zum 12. Kinder- und Jugendbericht: Bd. 1. Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55–173). DJI.
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K., & Kuger, S. (2009). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld, *Frühpädagogische Förderung in Institutionen [Sonderheft 11]*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 139–158.
- Roßbach, H.-G./Tietze, W. (Hrsg.) (2010): *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E)*. Forschungsversion. – Berlin
- Roux, S. (2006). Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk* (S. 129–139). Beltz.
- Roux, S., & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 367–384.
- Ruhmland M., & Beckerle C. (2015). Konzepte und Umgangsweisen von Erzieherinnen und Grundschullehrkräften zum Thema ADHS. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger, & R. Werning (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 18. Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 84–92). Springer VS.
- Rürup, M., & Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein in der Educational Governance Forschung. Zur Einführung in den Herausgeberband. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 11–41). Springer VS.
- Scheer, M. (2019). Emotion als kulturelle Praxis. In H. Kappelhof, J.-H. Bakels, H. Lehmann, & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 352–362). Metzler.
- Schneewind, J., Böhmer, N., Granzow, M., & Lattner, K. (2012). *Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*. Hochschule Osnabrück.
- Scheve, C. von. (2009). *Emotionen und soziale Strukturen: die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung*. Campus.
- Scheve, C. von. (2011). Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, normative Ordnung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 207–222. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0206-3>
- Scheve C. von, & Berg, A. L. (2018). Affekt als analytische Kategorie der Sozialforschung. In L. Pfaller, & B. Wiese (Hrsg.), *Stimmungen und Atmosphären* (S. 27-51). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18439-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18439-1_2)
- Schröder, T. (2012). Soziale Interaktion als Verifikation kulturell geteilter Gefühle. In A. Schnabel & R. Schützeichel (Hrsg.), *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne* (S. 159-178). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93443-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93443-3_8)



- Schröder, T., & Wolf, I. (2016). Modeling multi-level mechanisms of environmental attitudes and behavior: The example of carsharing in Berlin. *Journal of Environmental Psychology*. Advance online publication. [www.dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.03.007](http://www.dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.03.007)
- Schröder, T., Huck, J., & deHaan, G. (2011). *Transfer sozialer Innovationen: eine zukunftsorientierte Fallstudie zur nachhaltigen Siedlungsentwicklung*. VS.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 140–158). Beltz Juventa.
- Schuler, S., Pelzer, M., Wittkowski, A., & Wittmann, G. (2015). Zwischen Interessen des Kindes und Schulvorbereitung. Überzeugungen von ErzieherInnen zu mathematischer Bildung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. *Frühe Bildung*, 4(4), 196–202. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000205>
- Singer-Brodowski, M., Etzkorn, N., & Grapentin-Rimek, T. (2019). Diffusion und Hebelpunkte von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem. In M. Singer-Brodowski, N. Etzkorn, & T. Grapentin-Rimek (Hrsg.), *Pfade der Transformation: Die Verbreitung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutschen Bildungssystem* (S. 15–48). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfc51t0.4>
- Sheeran, P., and Webb, T. L. (2016) *The Intention–Behavior Gap*. *Social and Personality Psychology Compass*, 10: 503– 518. doi: 10.1111/spc3.12265.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. University of Oxford. <http://www.327matters.org/Docs/RR356.pdf>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review ,OECD Education Working Papers, No. 176, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Waxmann.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., & Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37, 96–106.
- Sommer V. (2020). Diskursanalyse. In H. Friese, M. Nolden, G. Rebane, & M. Schreiter (Hrsg.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (S. 1-11). Springer VS.
- Sommer, A., & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 5(1), 13–21.
- Stahl, E. (2011). The generative nature of epistemological judgements: Focussing on interactions instead of elements to understand the relationship between epistemological beliefs and cognitive flexibility. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme & G. Clarebout (Hrsg.). *Links between beliefs and cognitive flexibility. Lessons learned*. Springer, S. 31-60.
- Starke, P. (2017). Frühpädagogische Professionalisierung – Das Ringen um Anerkennung als professionelles Selbst. In: K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*. Springer VS, S. 131-173.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung [Grounded Theory: Principles of Qualitative Social Research]*. Beltz.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Elliot, K., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G.

- Faust-Siehl, M. Götz, H. Hacker, & H.-G. Rosßbach (Hrsg.) Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich (S. 154–167). Klinkhardt.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Hrsg.). (2010). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Sylva, K., Roy, C., & Painter, M. (1980). *Child Watching at Playgroup and Nursery School: Oxford Pre-School Research Project*. London: Grant McIntyre.
- Thagard, P. (1992). *Conceptual Revolutions*. Princeton University.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in thought and Action*. MIT University.
- Thagard, P. (2006). *Hot thought: Mechanisms and applications of emotional cognition*. MIT University.
- Thagard, P. (2010). EMPATHICA: A computer support system with visual representations for cognitive-affective mapping. In K. McGregor (Ed.), *Proceedings of the workshop on visual reasoning and representation* (pp. 79–81). AAAI.
- Thagard, P. (2014). Value Maps in Applied Ethics. *Teaching Ethics*. <https://doi.org/10.5840/tej20149221>
- Thagard, P., & Verbeurgt, K. (1998). Coherence as Constraint Satisfaction. *Cognitive Science*, 22(1), 1–24.
- Thompson, C. (2017). Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung [Effectiveness as motor and demand for change]. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 49–89). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_1)
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Luchterhand.
- Tietze, W. (2008). Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In K. Hurrelmann, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 274–289). Beltz.
- Tietze, W. (Hrsg.) (2010): *Kindergarten-Skala (KES-RZ)*. Forschungsversion. – Berlin.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. das netz.
- Tietze, W., Rosßbach, H.-G., & Grenner, K. (2005). *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Beltz.
- Tietze, W., Schneider, M., & die Mitglieder der Gütesiegel-Projektgruppe. (2019). *Handbuch „Europäisches Gütesiegel für frühpädagogische Einrichtungen“* [Unveröffentlichtes Manuskript]. PädQUIS, Berlin. [https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/eu-guetesiegel-fruehpaedagogik/Ergebnisse/IO2\\_Handbuch.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/eu-guetesiegel-fruehpaedagogik/Ergebnisse/IO2_Handbuch.pdf)
- Tournier, M. (2017). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Waxman.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eighth “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Trempler, K., Schellenbach-Zell, & Gräsel, C. (2013). Der Einfluss der Motivation von Lehrpersonen auf den Transfer von Innovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Educational Governance* (S. 329–347). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2_14).
- Truschkat I., Oppermann C., Volk S., Peters L., & Sitter M. (2020). Diskursanalyse. In R. Knackstedt, I. Truschkat, R. Häußling, & A. Zweck (Hrsg.), *Betriebliches Kompetenzmanagement im demografischen Wandel. Kompetenzmanagement in Organisationen* (S. 15-45). Springer.
- Truschkat, I. (2012). Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse: Band 1. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 69–87). Springer VS.

- Truschkat, I., & Bormann, I. (2013). Das konstruktive Dilemma einer Disziplin. Sondierungen erziehungswissenschaftlicher Zugänge zur Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1(1), 88–111.
- Truschkat, I., & Bormann, I. (2020). *Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*. Beltz Juventa.
- Truschkat, I., Kaiser, M., & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2), Art. 22.
- VeraCrypt (Version 1.18) [Computer Software]. (2016). IDRIX. <https://www.veracrypt.fr/en/Home.html>
- Viernickel, S. (2008). *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung* (2. Aufl.). Ibus.
- Viernickel, S., & Nentwig-Gesemann, I. (2013). (Wie) arbeiten Kita-Teams mit den Bildungsprogrammen? Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojektes „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“. DDS – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Bayern, S. 5-7.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwartz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung, Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht*. Alice-Salomon-Hochschule.
- Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen. Analysen. Berechnungsmodelle. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder, S. 11-130.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensele, J. & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Vogl, S. (2014). Gruppendiskussionen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Springer Fachmedien.
- Vomhof, B. (2017). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. *Frühe Bildung*, 6, 10–15. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000296>
- Wadepohl, H., & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5, 22–30.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Froehlich-Gildhoff, K., & Weltzien, D. (Hrsg.). (2017). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Springer.
- Walter-Laager, C., Bachner, C., Geißler, C., Eichen, L., & Gütesiegel-Projektgruppe (2019). Policy Paper „Europäisches Gütesiegel für Qualität in Kindertageseinrichtungen“. Unveröffentlichtes Manuskript, Karl-Franzens-Universität Graz
- Walter-Laager, C., Flöter, M., Geißler, C., Petritsch, M. & Pözl-Stefanec, E. (2019). Grazer Interaktionsskala für Kinder unter drei Jahren (GraZIAS 0-3). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Walter-Laager, C. & Meier Magistretti, C. (2016). *Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien*. Bern: BB.
- Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Bachner, C., Rettenbacher, K., Vogt, F. & Grassmann, S. (2018). 10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications* (Vol. 8). Cambridge University Press.
- Weber, M. (1922/2019). *Typen der Herrschaft*. Stuttgart: Reclam.

- Wehner, F., & Kratzmann, J. (2013). Einstellungen von Eltern und Erzieherinnen zur Förderung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)“* (S. 83–96). Waxmann.
- Weltzien, D. (2013). Erfassung von Interaktionsgelegenheiten im Alltag – erste Ergebnisse der Entwicklung und Überprüfung des Beobachtungsverfahrens GlnA. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger, D. Weltzien (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik* Band 6.
- Weltzien, D., Fröhlich, G., Wadepohl, H., & Mackowiak, K. (2017). Interaktionsgestaltung im familiären und frühpädagogischen Kontext. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff, & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 1-26). Springer.
- Weltzien, D. & Söhnen, S. A. (2019). Die Interaktions- und Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag. Erste Befunde zur Fremdeinschätzung und Selbstauskunft der Fachkräfte in dem Projekt InklusIT. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung*, 5(1), S. 6-29.
- Weltzien, D. & Strohmer, J. (2019). Situational and Personal Interaction Quality Correlates in a Video-Based Assessment of Caregiver-Child Interactions Using GlnA-E-Evaluation Tool. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*.
- Wertfein, M., Müller, K., & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2(1), 20–27.
- Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C., & Becker-Stoll, F. (2017). Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog [Interactions in child day care facilities. Theory and practice in interdisciplinary dialogue]. Vandenhoeck und Ruprecht.
- Wertfein, M., Wirts, C., & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie* [IFP-Projektbericht 27]. [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht\\_bike\\_nr\\_27.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf)
- Wetzel, G., Itzlinger, U., & Krumm, V. (1997). Struktur- und Prozeßqualitäten von Kindergärten – österreichspezifische Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1(2), 66–86.
- Wildgruber, A., & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* [Beiheft 57]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60–76.
- Wildgruber, A., Wirts, C., & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen: Bd. 2. Forschungszugänge* (S. 183–193). Barbara Budrich.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M., & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5, 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wolf, I., Schröder, T., Neumann, J., & deHaan, G. (2015). Changing minds about electric cars: an empirically grounded agent-based modeling approach. *Technological Forecasting and Social Change*, 94, 269–285.
- Wolfe, S. E. (2012). Water cognition and cognitive affective mapping: identifying priority clusters within a Canadian water efficiency community. *Water Resources Management*, 26, 2991–3004. <https://doi.org/10.1007/s11269-012-0061-x>
- Wolff-Marting, C. & Kalicki, B. (2015). Qualität in aller Munde – eine Einführung. In: B. Kalicki & C. Wolff-Marting (Hrsg.) *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte*. Herder, S. 7-9.
- Wrana, D., & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). Art. 20. <https://nbn-resolving.org/html/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, Volume, 21(8), 935–948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>

## 8. VERZEICHNISSE

### 8.1 Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Überblick zu den Teilbereichen und Qualitätsmerkmalen der Qualitätsskalen KES-R (Tietze, 2010) und KES-E (Roßbach & Tietze, 2010)	S.23
<b>Abbildung 2:</b> Überblick zu den Dimensionen pädagogischer Qualität von Kindertagesstätten, Einflüsse untereinander und Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung	S. 25
<b>Abbildung 3:</b> Ebenen und Akteur:innen in der Steuerung des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung	S. 34
<b>Abbildung 4:</b> Modell diskursiver Innovationen nach Bormann, 2011b; eigene Darstellung	S. 62
<b>Abbildung 5:</b> Kohärenztheoretisch fundierten Diskursanalyse zur Analyse einer Innovation in Kindertagesstätten	S. 72
<b>Abbildung 6:</b> Überblick zum untersuchten Diskursfeld, Akteursgruppen und zugehörigen, leitenden Fragestellungen	S. 76
<b>Abbildung 7:</b> Beispiel CAM aus dem Projekt, Einstellung zu anregender Interaktion – HEIKE	S. 78
<b>Abbildung 8:</b> Überblick zu den unterschiedlichen CAMs, die im Forschungsprojekt entstanden sind.	S. 79
<b>Abbildung 9:</b> Gesamtüberblick zur Anlage der Studien	S. 82
<b>Abbildung 10:</b> Überblick zur Anlage der Studie II	S. 85
<b>Abbildung 11:</b> Überblick zur Anlage der Studie III	S. 91
<b>Abbildung 12:</b> Überblick zur Anlage der Studie IV	S. 93
<b>Abbildung 13:</b> Zuordnung der Forschungsfragen	S. 96
<b>Abbildung 14:</b> Überblick zu den untersuchten Akteuren auf der Basis verschiedener Textsorten	S. 101
<b>Abbildung 15:</b> Überblick zu den Kernkategorien, entstanden aus geclusterten Elementen CAMs I bis III für die Akteur:innen in Gegenüberstellung und Diskursstränge	S. 103

## 8.2 Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Merkmale qualitätvoller Interaktionsmerkmale	S. 19
<b>Tabelle 2:</b> Auswahl von Strukturmerkmalen in Berliner und Brandenburger Krippen und Kitas	S. 26
<b>Tabelle 3:</b> Kurzskeizze zentrale Begriffe für die Perspektiventriangulation von Diskurs- und Kohärenztheorie	S. 84

### 8.3 Abkürzungen

ACT	–	Affect Control Theory
A. d. V.	–	Anmerkung der Verfasserin
BMFSFJ	–	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CAM	–	cognitive-affective map
CLASS	–	Classroom Assessment Scoring System
EQUIP	–	Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag
EPA	–	Evaluation, Potency, Activity
Kap.	–	Kapitel
mind.	–	mindestens
SST	–	sustained shared thinking
WDA	–	Wissenssoziologische Diskursanalyse



## 8.4 Adressen der Mitautor:innen

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Inka Bormann, Free University Berlin, Allgemeine Erziehungswissenschaft, PF EWI 12, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, inka.bormann@fu-berlin.de

Prof. Dr. Tobias Schröder, Fachhochschule Potsdam, IaF Urbane Zukunft, Kiepenheuerallee 5, 14469 Potsdam, schroeder@fh-potsdam.de

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Frauke Hildebrandt, Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozial- und Bildungswissen, Kiepenheuerallee 5, 14469 Potsdam, hildebrandt@fh-potsdam.de

Dr. Jonathan H. Morgan, Fachhochschule Potsdam, IaF Urbane Zukunft, Kiepenheuerallee 5, 14469 Potsdam, morgan@fh-potsdam.de

# 9. ANHANG

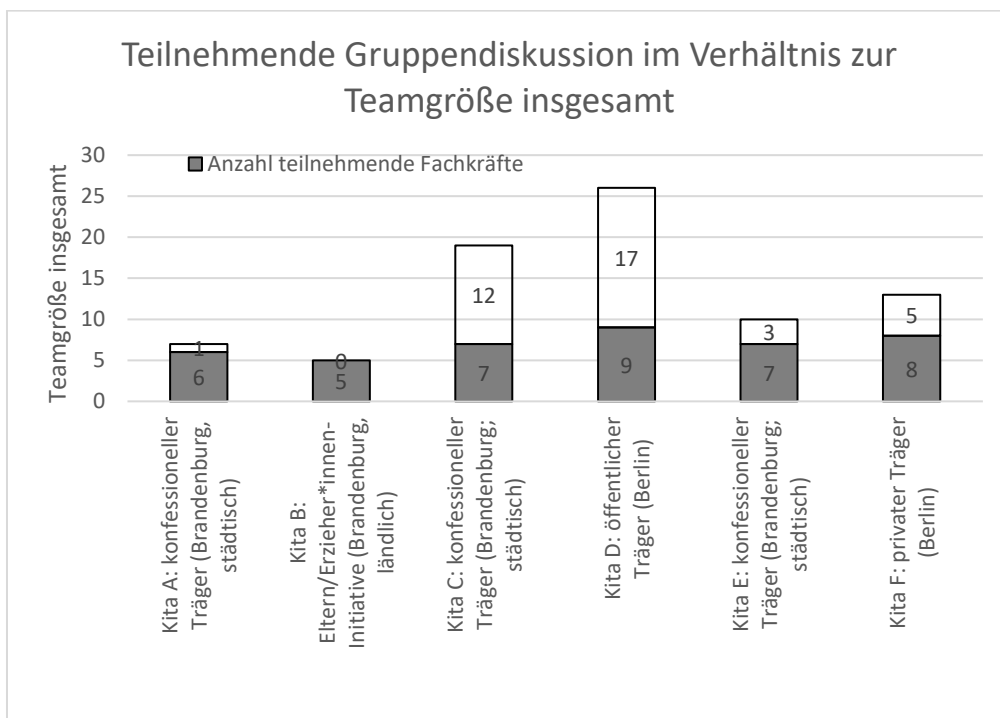
## 9.1 Feinanalysekorpus - Angebotsauswahl auf Ebene der Weiterbildungsanbieter

DASE	BIP	SPB	ASH	PAQUIS	Akademie für Eiga Kita Wort	Dialekt Berlin und Brandenburg	Katalog Landkreis Jugendumwick. Uckermark	Labyrinth Kindermuseum	PLM - Überregionales Pädagogisches Zentrum Langerwiesche-Elde-Museum	Procedo Die Bildungspartner	Fortführendes Bildungswerk
Das Spielen der Kinder verstehen und unterstützen	Bildungsraum Kita - Die Kunst, eine angemessene Lernwelt zu gestalten  Spielend bildet! Die Bedeutung des kindlichen Spiels  Schlüsselthemen in der Kita - Alltagsroutinen und Bildungsmomente?	Die Zuverlässigkeit des Alltags Wenn Kinder sich beschäftigen und beneidet werden... Kreis- und Fingerspiele, Lieder und Tänze mit den Sängern  Die Bedeutung des Spielens für kindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse  Lernen in Bewegung - Einführung in die Psychomotorik als Bildungs- und Erziehungskonzept	Bildung und Erziehung		<b>Sprache, Bildung und Lernen</b>  Name, Fort & Co. Frühe Sprachbildung bei Kindern unter 3 Jahren  Früh über sich Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern in der Kita  Verstehen Sie Baby?! Lesen und Gedächtnis professionell einsetzen  Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten		Die Kinder machen mal ihre Erfahrungen machen lassen...?	Frühe Lernerfahrungen mit einfachen Mitteln Bildungsförderung beginnt in Küche, Hof und Garten Spiele mit Mengen und Zahlen - Abzähl, Spiele, Fingerspiele, die man ganz machen Kraulen lernen - Sonne- und Gewässerbildung mit Körper und Bewegung Inspiration für den "Bildungsraum Außengelände"		Neurobiologie des Lernens - Wie lernen Kinder?  Wieder nur gespielt?	
Sprachliche Bildung im Kindergarten	Mit Sprache(n) spielen - mehrsprachig aufwachsende Kinder	Überall steckt Sprache drin Sprachumgebung im Alltag für Kinder bis zu drei Jahren  Kommunikation im Gruppenalltag nach Präker			<b>Sprache</b>  Name, Fort & Co. Frühe Sprachbildung bei Kindern unter 3 Jahren  Früh über sich Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern in der Kita  Verstehen Sie Baby?! Lesen und Gedächtnis professionell einsetzen  Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten		Kommunikation	Körperbasierte Kreative Kommunikation	Literary-Gute Kinderbücher zu schwierigen Themen - z.B. Angst, Krankheit, Trennung und Tod, Fremdheit, Konflikte  Die 1200 Sprachen der Kinder erkennen Sprachliche Interessen wecken und fördern Sprach-Rhythmus und Wort Menschen hören und Sprache verstehen mit Musik und Bewegung	Zusatzqualifikation ErzieherIn mit dem Fachlehrer Sprache  Sprachförderung für multilinguale Kinder im Kita Sprachlich Deutsch lernen in der Kita  Muttersprache der Kinder	
Mehrsprachige Kinder im Kindergarten	Die Erklärbarkeit des Gesprochenen lebendig werden lassen  Sprache - Entwicklung und Förderung  Auf die Bühne - und wir haben das Sprachförderung durch Theaterpiel	Sprachliche Vielfalt Lesen - Alltagsintegrierte Sprachbildung  Geschichten selber machen  Sprachbildung und die Sprache der Kunst  Anregungen für Auge, Ohr und Seele Bilderbücher und Medien für Kinder bis drei  Forschungsdiagnostik und Sprachentwicklung Lernen in der Forschungswelt Eltern			<b>Sprache</b>  Name, Fort & Co. Frühe Sprachbildung bei Kindern unter 3 Jahren  Früh über sich Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern in der Kita  Verstehen Sie Baby?! Lesen und Gedächtnis professionell einsetzen  Alltagsintegrierte Sprachbildung im Kindergarten						
Entwicklungsaufgaben der Ein- bis Sechsjährigen	Meine Kinder - große Schritte  Stinkbaer!  Lust, aggressiv und nervig?  Umgang mit Aggressionen	Du mußt doch nicht weinen - Wege für eine gelingende Erziehung  Müssen es die nicht schon können? Entwicklungspsychologie von 0 bis 6 Jahren  Emotionale Kompetenz - Umgang mit Wut, Angst und Trauer  Wie lernen Kinder - neurobiologische Grundlagen  Entwicklungsbedürfnisse von ein- bis sechsjährigen Kindern  Umgang mit Aggressionen			<b>Wohin Entwicklung und Lernen</b>  Was ist schon normal? Komplexität Verhaltensauffälligkeiten - eigene Sprache  Sinnvoll, Regeln, Verbote  Umgang mit Emotionen und schwierigem Verhalten			Wenn keine Kinder haben, können, kitzeln...?		Bruder Jakob, schließt du doch? Zappelphilipp, Müb zähl!  Herausforderndes Verhalten von Kindern - Pädagogische Konzepte zur Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern	
Was ist jung?	Emm Pflanz Impulse für die Arbeit mit Ein- bis Zweijährigen	Die Jungen im Blick Pädagogische Qualität für Kinder bis drei	Qualität von Anfang an		<b>IBB</b>  IBB mit dabei! Frühe Förderung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren Schulverläufe in der Kita Familien mit 0-3 Jahren Begründung unterstützen Krisenbewältigung und Fragenbeantwortung von 0-3 Jahren			Rhythmus, Tagesstruktur, Rituale für Kinder unter 3			
Der positive Blick	Aggregiert und aufgelöst  Vom Glück der Unvollkommenheit - Was ist wirklich wichtig?	Kein Kind beschämen Gewaltbewusste Pädagogik in der Tagesbetreuung  Achtung, Begleitung und Unterstützung für den beruflichen Alltag Ich will Dich... Achtung im Alltag miteinander umgehen		<b>Beziehungs-Themen</b>  Sprechende Wände - Aktion Umsetzung von Prozessen in der Kita/Fachtagung  NKK Workshop  Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule begleiten Transitionen in der Kindertagesstätte Qualität in Kindertageseinrichtungen			Mitglied-Gruppenleitung Was Sie den Sängern zwischen Kindern und Organisation entgegenkommen  Abervermeidung in der Kita Kinder von 0-4 Jahren gemeinsam betreuen		Vorschule ohne Druck		Vom Wert der Ruhe - Entscheidung im Kita-Alltag Die neue Herausforderung an die pädagogische Konzeption in einer Schwestern (und /zu) werden Dies
Die weibliche Widerständigkeit von Kindern stärken - Resilienz	Führen dich Dich Machbar für Kinder unter drei Jahren anregend gestalten	Achtung Kommunikation im Kinder- Weltverständnis und Empathie als pädagogisches Handlungsfeld  Achtung, Begleitung und Unterstützung für den beruflichen Alltag Ich will Dich... Achtung im Alltag miteinander umgehen			<b>Beziehungs-Themen</b>  Sprechende Wände - Aktion Umsetzung von Prozessen in der Kita/Fachtagung  NKK Workshop  Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule begleiten Transitionen in der Kindertagesstätte Qualität in Kindertageseinrichtungen			Resilienz - das ist die Fähigkeit, sich von Belastungen zu erholen und sich weiterzuentwickeln		Demundheitsvorsorge im Bereich Vorfällen gegen Aggressionen und Ausbrüchen	
Meine Erzieherin ist die Beste - Beziehungserfahrungen in der Kita	Sichere Basis und Bildungserfahrungen für Kinder bis drei - Das ist das Konzept der Frühpädagogik	Machbar Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen Machbar			<b>Beziehungs-Themen</b>  Sprechende Wände - Aktion Umsetzung von Prozessen in der Kita/Fachtagung  NKK Workshop  Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule begleiten Transitionen in der Kindertagesstätte Qualität in Kindertageseinrichtungen			Bindung - Basis allen Lebens Übergang von der Kita zur Familie in der Kita		Responive Handlungs- Strategien und Beziehungen mit Bewusstheit im pädagogischen Alltag gestalten	
Beteiligen- und Bewusstheit in der Kita - Wo können wir denn da hin?	Partizipation und Bewusstheit in der Kita - Wo können wir denn da hin?	Partizipation und Bewusstheit in der Kita - Wo können wir denn da hin?			<b>Demokratie und Teilhabe</b>  Partizipation und Bewusstheit in der Kita - Wo können wir denn da hin?			Demokratische Alltagskultur haben - BEZAVTA (Mitarbeiter)	Kinderkonferenzen	Partizipation und Demokratie in Kita und Hort- Einrichtungen und Chancen	
Sehen - Denken - Handeln Beobachten und Dokumentieren im Mitarbeiter- und Eltern- und Kindertagesprogramm	Sehen - Denken - Handeln Beobachten und Dokumentieren im Mitarbeiter- und Eltern- und Kindertagesprogramm	Sehen - Denken - Handeln Beobachten und Dokumentieren im Mitarbeiter- und Eltern- und Kindertagesprogramm			<b>Beobachtung und Dokumentation</b>  Sehen - Denken - Handeln Beobachten und Dokumentieren im Mitarbeiter- und Eltern- und Kindertagesprogramm					Schau mal, was ich kann: Sichtbar machen von Lernprozessen und Schreiben von Lerngeschichten	
Integration von ADHS-Kindern in die Gruppe	Integration von ADHS-Kindern in die Gruppe	Integration von ADHS-Kindern in die Gruppe			<b>Integration</b>  Integration von ADHS-Kindern in die Gruppe			Integration von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf			
Interkulturelle Kompetenz in der Kindererziehung	Interkulturelle Kompetenz in der Kindererziehung	Interkulturelle Kompetenz in der Kindererziehung			<b>Interkulturelle Kompetenz in der Kindererziehung</b>  Interkulturelle Kompetenz in der Kindererziehung			Kulturelle Vielfalt? Haben wir? - Und was jetzt...?			

## 9.2 Ergänzende Informationen zu den Gruppendiskussionen

Für die Gruppendiskussionen wurden verschiedene Träger von Kindertagesstätten in Berlin und Brandenburg kontaktiert. Alle Kita-Teams hatten an Teamfortbildungen oder Teamtagen zum Thema „Anregende Interaktionen in Kitas“ vor der geplanten Erhebung teilgenommen. Der Kontakt zu den Trägern und einzelnen Einrichtungen wurde über die Sprachberater:innen hergestellt, die einem informellen Netzwerk an der FH Potsdam angehören, zu dem über das Praxisforschungsprogramm EQUIP Zugang gewährt werden konnte. Die geplante Studie wurde in verschiedenen Einrichtungen zunächst auf Leitungsebene und danach in Dienstbesprechungen vor Ort den jeweiligen Teams vorgestellt und bei Teilnahmeinteresse ein Erhebungstermin abgestimmt. Insgesamt konnten sechs sowohl große Kindertagesstätten (> 150 Kinder) mit großen Kita-Teams (> 20) und kleinere Einrichtungen (< 50 Kinder) mit entsprechend kleineren Kita-Teams (< 8) gewonnen werden. Die Kindertagesstätten werden von unterschiedlichen Trägern (privat, konfessionell, öffentlich) in städtischer und ländlicher Umgebung betrieben.

### Träger und Größe der Einrichtung



## Gesprächsimpuls Gruppendiskussion

<p>Wir wissen, dass sich gute, anregende Erzieher-Kind-Interaktionen positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirken.</p> <p>Aktuelle Studien kommen aber zu dem Ergebnis, dass die pädagogischen Prozesse in den Kindergärten noch weiterentwickelt werden müssen. Als eine Folge davon sind viele Fortbildungsangebote zu Interaktionsprozessen mit Kindern entstanden.</p> <p>An solch einer Fortbildung haben Sie auch teilgenommen.</p> <p>Mich interessiert jetzt, wie es Ihnen nach der Fortbildung im Umgang mit den Kindern geht. Erzählen Sie doch gern einmal dazu alles, was Ihnen einfällt. Uns interessiert erstmal alles.</p>	
Unspezifische Nachfragen	Nachfragen: Interaktion, Veränderung, Kindbild
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Könnt ihr das im Detail an einem Beispiel beschreiben? Näher beschreiben?</li> <li>• Wie geht es euch damit? Wie geht es den anderen damit?</li> <li>• Beschreibt doch mal, wie es euch im Team damit geht.</li> <li>• Könnt ihr dazu noch etwas mehr/genauer erzählen?</li> <li>• Könnt ihr nochmal auf ... eingehen?</li> <li>• Wie muss ich mir das konkret vorstellen? Wie stelle ich mir das vor?</li> <li>• Gibt es da andere Ansichten oder Erfahrungen?</li> <li>• Habt ihr noch andere Beispiele?</li> <li>• Wie lässt sich ... noch genauer erklären?</li> <li>• Fällt euch noch etwas ein?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibt doch mal, wie für euch eine gute, anregende Interaktion zwischen einer Erzieherin und einem Kind aussieht. Gern an einem konkreten Beispiel.</li> <li>• Und was glaubt ihr, was ist denn das Schwierige an einer guten Interaktion?</li> <li>• Wie setzt ihr als Team generell Neues in der Kita um?</li> <li>• Habt ihr ein Beispiel, von dem ihr sagt, ja, da haben wir eine Fortbildung gut in unseren Alltag, die pädagogische Praxis übernommen? Könnt ihr den Prozess mal beschreiben?</li> <li>• Wie muss denn eine Fortbildung für euch sein, damit es die neuen Inhalte in das Team schaffen?</li> <li>• Welche Ideen habt ihr dazu, wie Kinder am besten zum Lernen durch euch angeregt werden?</li> </ul>

## Zusammensetzung der Diskussionsgruppen – heterogene Kita-Teams

An allen Gruppendiskussionen beteiligten sich die Kitaleitung und unterschiedlich viele Fachkräfte. Bis auf zwei männliche Fachkräfte in Kita F waren alle beteiligten Personen weiblich. Die Teilnahme an der Gruppendiskussion wurde durch die Studienleiterin als freiwillig gekennzeichnet; die Gruppendiskussionen fanden jedoch innerhalb der obligatorischen Dienstbesprechungszeit statt, bei der u. U. eine Anwesenheitspflicht bestand. Inwieweit die Kitaleitung die Teilnahme an der Gruppendiskussion als

verpflichtend erklärt hat, ist nicht bekannt. Vor der Diskussion wurde durch die Studienleitung nochmals auf Freiwilligkeit hingewiesen und eine obligatorische Einverständniserklärung zum Datenschutz und zur Anonymisierung schriftlich eingeholt. In Kita D verließen zwei Fachkräfte vor Beginn der Diskussion den Raum.

### **Kita A – Teilnehmerinnen Gruppendiskussion A (eingeschätztes Niveau der Interaktionsprozesse durch Sprachberaterin: eher hoch)**

Das Team besteht insgesamt aus sieben Personen, an der Gruppendiskussion in der Mittagspause/Ruhezeit der Kinder haben sechs Fachpersonen teilgenommen. Die Studienleiterin wurde durch eine hospitierende Studentin der FH Potsdam begleitet. Das Team arbeitet in Gruppen. Kinder im Alter von 2 bis 6 Jahren werden altersgemischt betreut.

- Kitaleiterin und Erzieherin JUSTINE NIKOVA (49 Jahre), seit fünf Jahren in der Kita A als Leiterin angestellt, Vollzeitkraft mit 39 Stunden Wochenarbeitszeit, arbeitet seit 29 im Beruf der Erzieherin.
- Erzieherin GERLINDE BREUER (60 Jahre), seit 15 Jahren als Erzieherin in Kita A beschäftigt, Vollzeitkraft mit 39 Stunden Wochenarbeitszeit, arbeitet seit 38 Jahren im Beruf der Erzieherin.
- Erzieherin und Heilpädagogin ANNIKA SÜSSMANN (50 Jahre), seit fünf Jahren in der Kita A als Erzieherin angestellt mit 35 Stunden Wochenarbeitszeit, arbeitet seit 30 Jahren als Erzieherin.
- Auszubildende CHRISTINA THOM (31 Jahre), seit einem halben Jahr in Kita A als Ausbildungseinrichtung mit 19,5 Stunden Wochenarbeitszeit tätig.
- Erzieherin INA KNIFKA (46 Jahre), seit 13 Jahren als Erzieherin tätig mit 35 Stunden Wochenarbeitszeit beschäftigt. Kita A ist ihr erster Arbeitgeber.
- Erzieherin MELANIE BERLITZ (33 Jahre), seit vier Jahren in der Kita tätig mit 30 Stunden Wochenarbeitszeit. Kita A ist ihr erster Arbeitgeber.

### **Kita B – Teilnehmerinnen Gruppendiskussion B (eingeschätztes Niveau der Interaktionsprozesse durch Sprachberaterin: eher hoch)**

Das Team besteht aus fünf Fachpersonen, die alle an der Gruppendiskussion teilgenommen haben. Das Gespräch fand zur Dienstbesprechungszeit im Pausenraum der Erzieherinnen nach Betriebsschluss im Frühjahr 2017 statt. Das Team arbeitet altersgemischt mit Bezugskindern im Alter von 2 bis 6 Jahren.

- Kitaleiterin und BSc Psychologin KARLA BRUNNE (39 Jahre) ist seit 19 Jahren als Erzieherin tätig. Sie arbeitet seit drei Jahren als Kitaleiterin in Kita B mit einer Wochenarbeitszeit von 27,5 Stunden.
- Erzieherin mit Quereinstieg CLAUDIA CELIL (51 Jahre), arbeitet seit dem Quereinstieg und nach begleiteter Ausbildung seit zwei Jahren als Erzieherin in Kita B mit einer Wochenarbeitszeit von 32,5 Stunden.
- Erzieherhelferin VALERIE DiBENEDETTO (35 Jahre), arbeitet als Springerin bzw. ergänzende Kraft für 32 Wochenarbeitsstunden seit 13 Jahren in Kita B.
- Erzieherin ANNETTE MEYER (47 Jahre) ist seit 28 Jahren als Erzieherin tätig. Seit 14 Jahren arbeitet sie mit 32,5 Stunden Wochenarbeitszeit in der Kita B.
- Erzieherin mit Quereinstieg STEPHIE STOLZE (44 Jahre), arbeitet seit drei Jahren als Erzieherin nach Quereinstieg und begleiteter Ausbildung für 32,5 Stunden/Woche hier. Ein Jahr nach der Ausbildung hat sie in einer anderen Einrichtung gearbeitet, bevor sie die Stelle gewechselt hat.

**Kita C – Teilnehmerinnen Gruppendiskussion C (eingeschätztes Niveau der Interaktionsprozesse durch Sprachberaterin: mittel)**

Das Team besteht aus 19 Fachpersonen, wovon sieben an der Gruppendiskussion teilgenommen haben. Die Diskussion fand nach Betriebsschluss zur regulären Dienstbesprechungszeit im Pausen- und Besprechungsraum statt. Das Team strukturiert die Arbeit mit festen, altershomogenen Kindergruppen um auf ein altersheterogenes, offenes Konzept.

- Heilpädagogin, Sozialfachwirtin und Elternberaterin SABINE JANNSEN (53 Jahre) ist seit neun Monaten als Leiterin der Kita tätig. Zuvor hat sie elf Jahre in Kita C als Erzieherin gearbeitet. Im Beruf ist sie seit 28 Jahren tätig. Sie ist freigestellt von der Gruppenarbeit für 40 Stunden/Woche.
- Erzieherin KAROLINE MARCO (39 Jahre) arbeitet zum Teil als Springerin in Kita C seit einem Jahr für 30 Stunden/Woche. Als Erzieherin arbeitet sie seit neun Jahren, zuvor war sie als Tagesmutter tätig und hat sich zur Sozialassistentin ausbilden lassen. Sie arbeitet im Krippenbereich mit Kindern im Alter von 1 bis 2 Jahren.
- Erzieherin ANNE POPOW (31 Jahre) arbeitet seit vier Monaten im Beruf der Erzieherin in Kita C. Sie arbeitet mit 30 Wochenstunden mit Kindern im Alter von zwei bis drei Jahren.

- Erzieherin INGE NGUYEN (51 Jahre) ist seit 31 Jahren im Beruf tätig und ist seit fünf Jahren für 30 Stunden/Woche in Kita C beschäftigt. Die Kinder ihrer Gruppe sind zwischen 3 und 6 Jahren alt.
- Kinderpflegerin, Heilpädagogin und Erzieherin NANCY KARTER mit Quereinstieg (40 Jahre) ist seit 20 Jahren im Berufsfeld Soziale Arbeit/Pflege tätig. Seit zwei Jahren arbeitet sie, ursprünglich als Sprachberaterin engagiert, in einer Gruppe mit Kindern im Vorschulalter mit 37,5 Stunden/Woche.
- Erzieherin MADELEINE SCHMIDT (51 Jahre) arbeitet seit neun Jahren als Erzieherin, davon sieben Jahre in Kita C mit einer Wochenarbeitszeit von 37,5 Stunden. Sie betreut Kinder im Alter von 3 bis 5 Jahren.
- Erzieherin und Heilerziehungspädagogin BIRGIT WESCH (52 Jahre) ist seit 35 Jahren im Beruf tätig, davon 15 Jahre in Kita C für 39 Stunden/Woche. Sie betreut Kinder jeden Alters.

**Kita D – Teilnehmerinnen Gruppendiskussion D (eingeschätztes Niveau der Interaktionsprozesse durch Sprachberaterin: eher mäßig)**

Das Team der Kita D ist das größte im gesamten Sample und besteht insgesamt aus 26 Fachkräften, wovon neun Fachkräfte an der Diskussion teilgenommen haben. Die Diskussion fand in Begleitung einer hospitierenden Studentin der FH Potsdam im Besprechungsraum der Kita nach Betriebschluss statt. Das Team arbeitet in Abteilungen nach einem halboffenen Prinzip und betreut Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren.

- Erzieherin SARAH PHILLIPS (56 Jahre) leitet seit acht Jahren die Kita D, freigestellt von der Gruppenarbeit, mit 39 Stunden Wochenarbeitszeit. Seit 37 Jahren ist sie als Erzieherin tätig und kam in ihrer Leitungsfunktion neu ins Team.
- Stellvertretende Kitaleiterin und Erzieherin HEIKE LOHMER (54 Jahre) arbeitet seit 35 Jahren im Beruf, davon 15 in der Kita D als Vollzeitkraft mit 39 Stunden/Woche.
- Krippenerzieherin und Erzieherin KAJA GAIDA (48 Jahre) arbeitet seit 27 Jahren in der Kita D als Vollzeitkraft mit 39 Stunden/Woche.
- Erzieherin SINA MAZORSKY (40 Jahre) ist seit 17 Jahren im Beruf tätig, davon fünf Jahre in Kita D, ebenfalls als Vollzeitkraft.
- Erzieherin FRANZISKA SCHLEIERMACHER (28 Jahre) ist seit fünfeinhalb Jahren im Beruf und Vollzeit tätig in Kita D.

- Erzieherin BEA VOLKER (57 Jahre) ist seit 38 Jahren im Beruf tätig, davon knapp vier Jahre hier, ebenfalls in Vollbeschäftigung.
- KERSTIN JERNAS (49 Jahre) ist seit 29 Jahren als Erzieherin in Kita D in Vollzeit beschäftigt.
- Erzieherin ANJA STEINIK (55 Jahre) ist seit 33 Jahren im Beruf tätig, davon 19 Jahre in dieser Kita, in Vollzeit.
- BA Pädagogin INA FRITSCHKE (49 Jahre) ist seit 30 Jahren im Erzieherberuf tätig, davon 18 in dieser Einrichtung für 39 Stunden/Woche.

### **Kita E – Teilnehmerinnen Gruppendiskussion E (eingeschätztes Niveau der Interaktionsprozesse durch Sprachberaterin: hoch)**

Das Team besteht insgesamt aus zehn Fachpersonen, von denen sieben an der Gruppendiskussion teilgenommen haben. Das Gespräch fand nach Betriebsschluss im Besprechungsraum der Kita statt. Die Studienleiterin wurde durch eine hospitierende Studentin der FH Potsdam begleitet. Das Team arbeitet in Gruppen.

- Kitaleiterin und Diplompädagogin DUNJA KAPOOR (47 Jahre) ist seit knapp acht Jahren im Beruf und Kita E tätig. Neben ihrer Tätigkeit als Leitern arbeitet sie mit Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren als Vollzeitkraft.
- Erzieherin mit Quereinstieg ELISA MILTER (44 Jahre) arbeitet seit sechs Jahren im Beruf, davon fünf in Kita E. Sie betreut Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren mit 36 Stunden/Woche.
- Erzieherin MAJA SCHNEIDER (63 Jahre) arbeitet seit 18 Jahren im Beruf, davon sieben in dieser Einrichtung. Sie betreut 35 Stunden/Woche Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren.
- Heilerziehungspflegerin und Heilpädagogin SOFIE PANDUR (43 Jahre) ist seit 21 Jahren im Beruf tätig, seit knapp acht Jahren betreut sie in Vollzeit Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren in dieser Einrichtung.
- Erzieherin mit Quereinstieg SUSE TAUTLITZ (31 Jahre) arbeitet seit zweieinhalb Jahren im Beruf in Kita E. Sie betreut Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren 30 Stunden/Woche.
- Erzieherin mit Quereinstieg STEFFI GROSCHA (35 Jahre) ist seit knapp vier Jahren im Beruf tätig, davon etwas über ein Jahr in Kita E. Sie betreut Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren mit 37,5 Stunden Wochenarbeitszeit.
- Auszubildende HENRIETTE ZAPKA (27 Jahre) ist seit acht Monaten in Kita E (berufsbegleitende Ausbildung). Sie betreut Kinder im Alter von 0 bis 6, 20 Stunden/Woche.

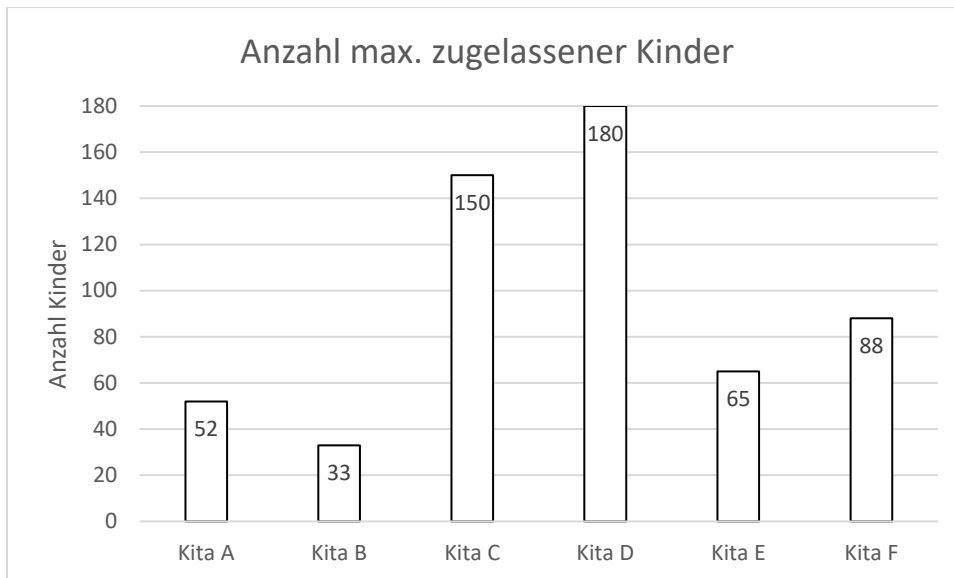


## **Kita F – Teilnehmer:innen Gruppendiskussion F (eingeschätztes Niveau der Interaktionsprozesse durch Sprachberaterin: mittel)**

Das Team besteht insgesamt aus 13 Fachpersonen, wovon acht Personen am Gespräch in der regulären Dienstbesprechungszeit im Besprechungsraum der Kita teilgenommen haben. Die Diskussion wurde von zwei Studierenden der FH Potsdam geleitet. Das Team arbeitet nach einem offenen Konzept mit Kindern im Alter von 1 bis 6 Jahren.

- Kitaleiterin, BA Soziale Arbeit, Sozialpädagogin LUNA MATEI (33 Jahre) ist seit acht Jahren im Beruf und als Leitung mit 30 Stunden/Woche tätig.
- Erzieherin DORIS BEIER (56 Jahre) ist seit 35 Jahren mit 30 Wochenarbeitsstunden tätig.
- Erzieherin INGA LUTTKE (30 Jahre) ist seit einem Jahr im Beruf in Kita F für 34 Stunden/Woche tätig.
- Erzieherin PINAR SPIES (29 Jahre) arbeitet ebenfalls seit einem Jahr mit 34 Stunden/Woche im Beruf in dieser Einrichtung.
- Erzieherin JENNY SELANGER (25 Jahre) ist auch seit einem Jahr mit 34 Wochenarbeitsstunden hier tätig.
- Erzieherin ILDIKO KAUFMANN (51 Jahre) ist seit 23 Jahren im Beruf tätig, davon 20 in Kita F. Sie arbeitet halbtags.
- Musiker und Auszubildender LEO DONAD (36 Jahre) ist seit fünf Jahren in Kitas tätig, davon knapp ein Jahr halbtags in Kita F.
- Erzieher STEPHAN HEINRICH (30 Jahre) ist seit einem Jahr im Team und als Erzieher halbtags in dieser Einrichtung tätig.

## Größe der Einrichtungen (anhand der max. zugelassenen Kinderzahl)



### 9.3 Sample Einzelinterviews

Die semistrukturierten Leitfadeninterviews wurden ein Jahr nach der Gruppendiskussion im Frühjahr 2018 in den Kitas einzeln mit insgesamt drei Gruppendiskussionsteilnehmerinnen pro Kita durchgeführt. Die Auswahl der Interviewpartnerinnen wurde nach einer weiteren Vorstellung der Studie seitens der Studienleiterin in einer Teambesprechung von den Teams selbstorganisiert. Die Einzelinterviews wurden entweder im laufenden Betrieb oder in der regulären Dienstbesprechungszeit in einem Besprechungs-/Pausenraum in der jeweiligen Einrichtung von der Studienleiterin durchgeführt.

#### Leitfaden Einzelinterview

##### *Einstieg/Erinnerung*

Vor etwa einem Jahr haben Sie und Kolleginnen an einem Gespräch zum Thema „Anregende Interaktionen mit Kindern in der Kindertagesstätte gestalten“ teilgenommen. Heute möchte ich gern nochmals persönlich mit Ihnen ins Gespräch dazu kommen. Erzählen Sie mir doch zum Einstieg einfach gern, wie es Ihnen nach dem Teamgespräch ging. Ich interessiere mich für alles, was Sie beschäftigt hat.

##### *Überleitung/Anknüpfung: Gute, anregende Interaktion*

- Was ist denn für Sie persönlich eine gute, anregende Interaktion mit Kindern?
- Können Sie mir Beispiele nennen?

##### *Themenkomplexe: Team/Organisation*

- Ich würde gern noch mehr über Ihr Team erfahren. Sehen das denn alle so wie Sie?
- Gibt es Kollegen, die es anders machen? Wie finden Sie das?

*Themenkomplex: System/Vorgaben*

- Es gibt ja auch Vorgaben für anregende Interaktionen mit Kindern, die z. B. in Form von Rahmenplänen oder in Weiterbildungen an Sie persönlich herangetragen werden.
- Wie fühlen Sie sich dabei?
- Sind solche Vorgaben etwas Gutes?
- Machen Sie denn jetzt in Ihrer Arbeit mit den Kindern etwas anders, weil Sie das z. B. im Team beschlossen haben? Können Sie mir Beispiele beschreiben?

*Themenkomplex: Veränderung/Weiterbildung*

- Gibt es z. B. eine Kollegin, bei der Sie mal so eine Veränderung in der Interaktion mit Kindern beobachtet haben? Was glauben Sie, was zu dieser Veränderung geführt hat? Beschreiben Sie mir das gern ausführlich.
- Und wie ist das bei Ihnen selbst? Haben Sie bei sich schon Veränderungen in der Interaktion mit den Kindern wahrgenommen?

*Offene Nachfragen jederzeit*

- Können Sie dazu noch mehr erzählen? Haben Sie ein Beispiel dazu? Wie finden Sie das? Wie kommen Sie darauf? Können Sie das noch näher beschreiben? Wie muss ich mir das konkret vorstellen?

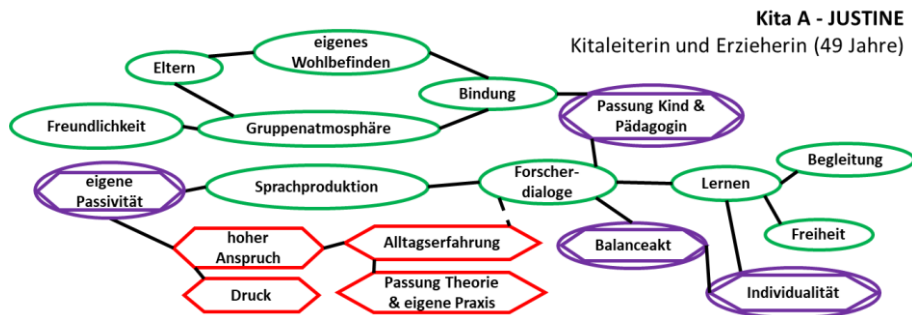
## 9.4 Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln (angepasst; nach Kowal, 2004)

Hm./Hmmm.	Kurze/lange nonverbale Zustimmung
..ah//..ohh//..urgg//	paraverbale Äußerung
„Satzteil“	Kennzeichnung Sprechhandlung anderer/Gedanken
(unv.)	unverständliches Wort/Teilsatz/Satz (z. B. durch Störgeräusch, Stimmüberlappung)
<i>[kursiv]</i>	gleichzeitiges Sprechen verschiedener Personen, überlappender Sprechwechsel, schneller Sprecherwechsel
Wort---	Abbruch des Wortes/Satzes
(.)/(..)/(...)	sehr kurze bis kurze Pause, kurzes Stocken/Innehalten
(Pause)	sehr lange Pause
(lacht)	parasprachliche Handlung, nicht-verbale oder gesprächsexterne Ereignisse
<u>Wort</u>	besondere Betonung
W o r t	gedehntes Sprechen/langgezogenes Wort
//Name//	Anonymisierung (vorkommende Namen im Interview sind vom Verfasser verändert)

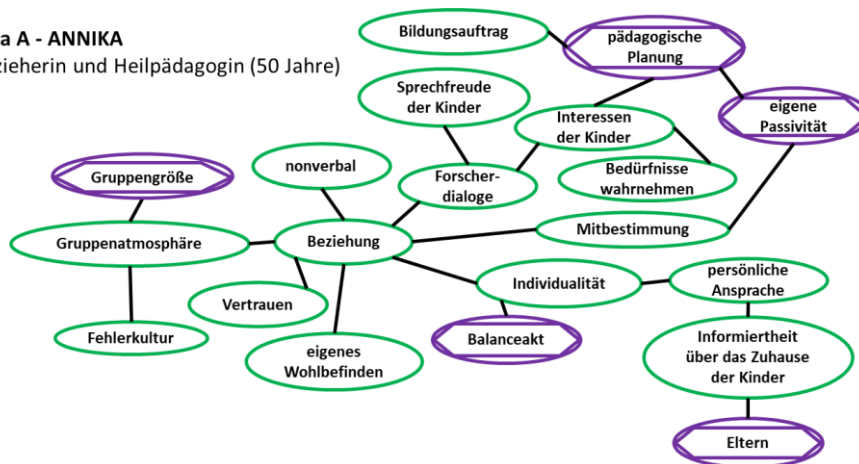
## 9.5 CAMs – Einzelinterviews

### Kitaleiterin und Erzieherin JUSTINE (49 Jahre)



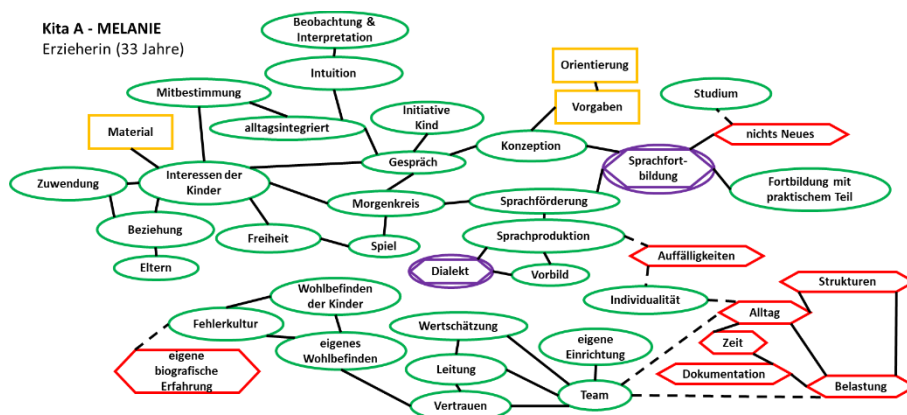
### Erzieherin und Heilpädagogin ANNIKA (50 Jahre)

**Kita A - ANNIKA**  
Erzieherin und Heilpädagogin (50 Jahre)



### Erzieherin MELANIE (33 Jahre)

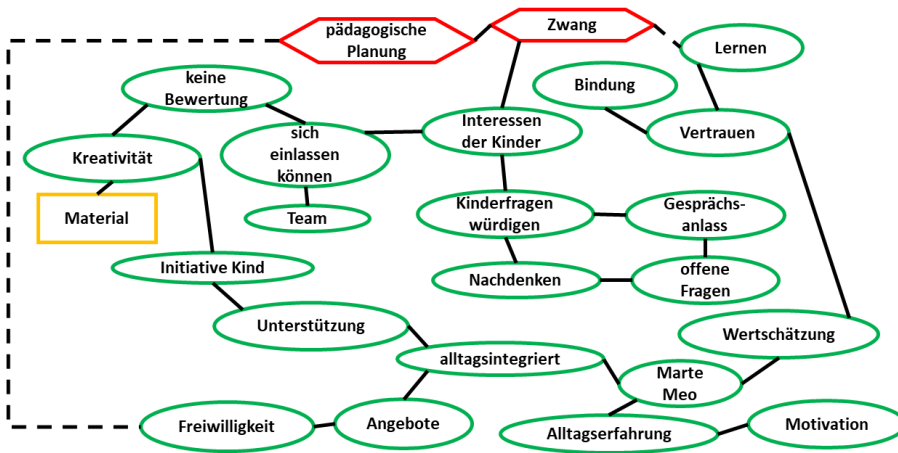
**Kita A - MELANIE**  
Erzieherin (33 Jahre)



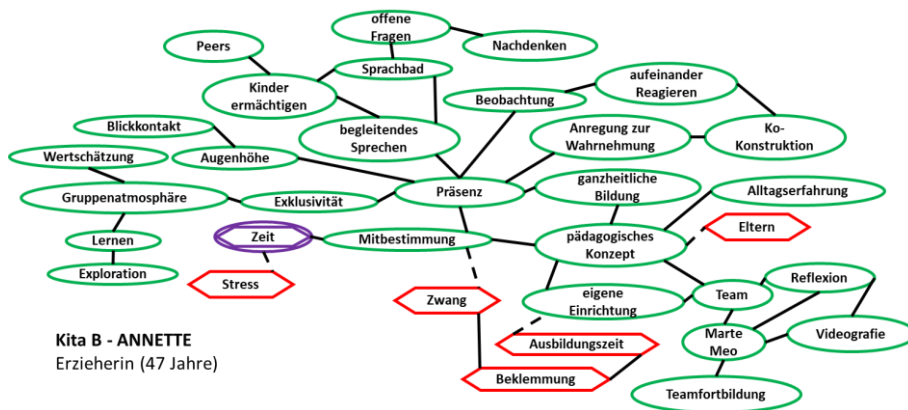
**Erzieherin mit Quereinstieg CLAUDIA (51 Jahre)**

**Kita B - CLAUDIA**

Erzieherin mit Quereinstieg (51 Jahre)



**Erzieherin ANNETTE (47 Jahre)**

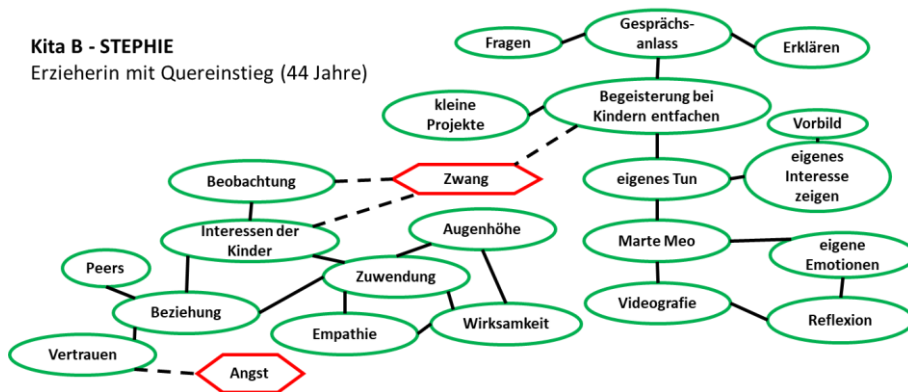


Kita B - ANNETTE  
Erzieherin (47 Jahre)

**Erzieherin mit Quereinstieg STEPHIE (44 Jahre)**

**Kita B - STEPHIE**

Erzieherin mit Quereinstieg (44 Jahre)

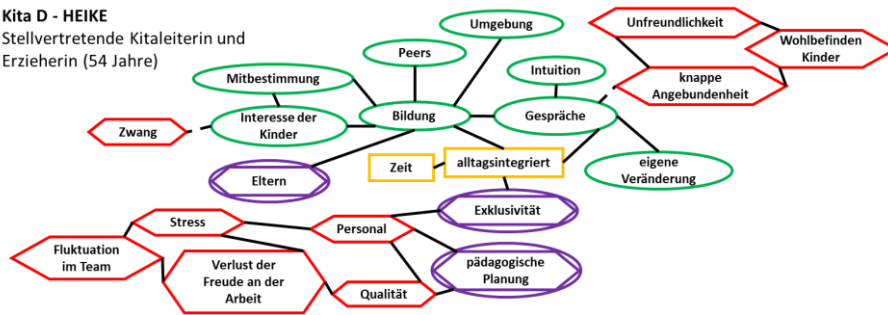




## Stellvertretende Kitaleiterin und Erzieherin HEIKE (54 Jahre)

### Kita D - HEIKE

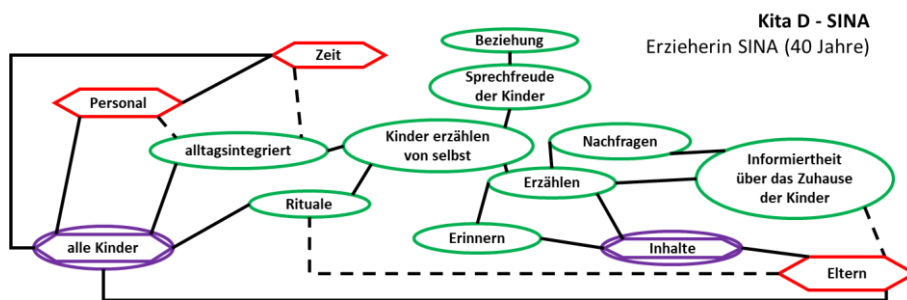
Stellvertretende Kitaleiterin und Erzieherin (54 Jahre)



## Erzieherin SINA (40 Jahre)

### Kita D - SINA

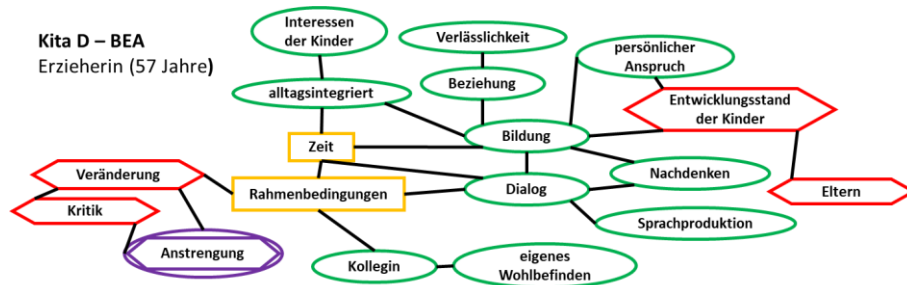
Erzieherin SINA (40 Jahre)



## Erzieherin BEA (57 Jahre)

### Kita D - BEA

Erzieherin (57 Jahre)

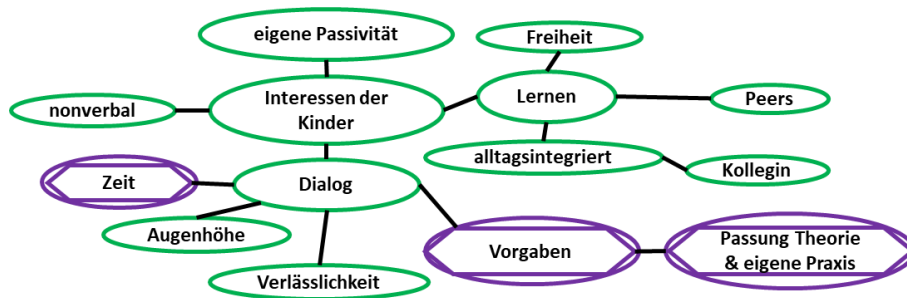




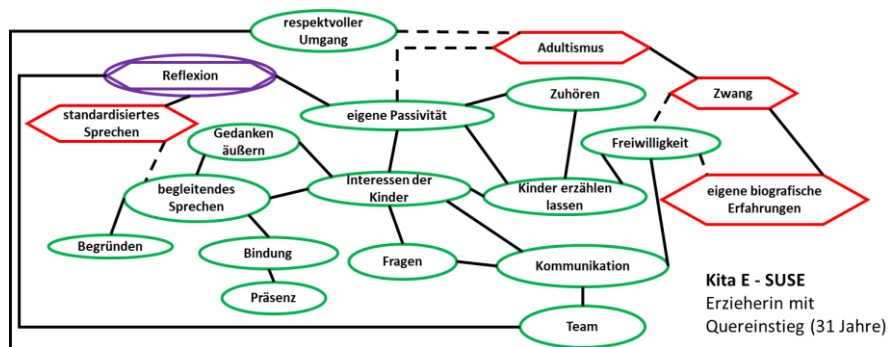
**Erzieherin mit Quereinstieg ELISA (44 Jahre)**

**Kita E - ELISA**

Erzieherin mit Quereinstieg (44 Jahre)



**Erzieherin mit Quereinstieg SUSE (31 Jahre)**

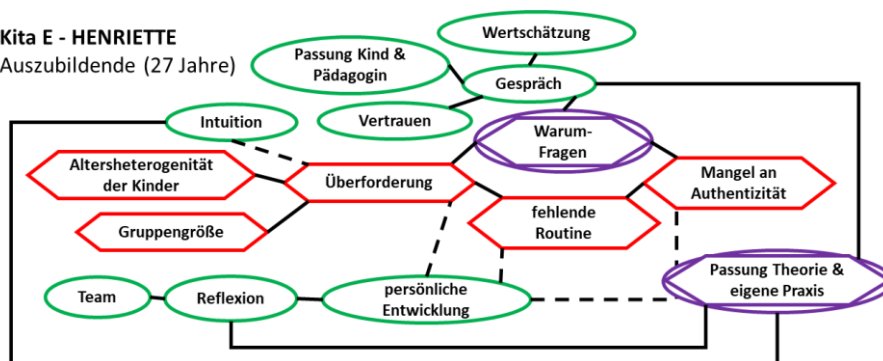


**Kita E - SUSE**  
Erzieherin mit Quereinstieg (31 Jahre)

**Auszubildende HENRIETTE (27 Jahre)**

**Kita E - HENRIETTE**

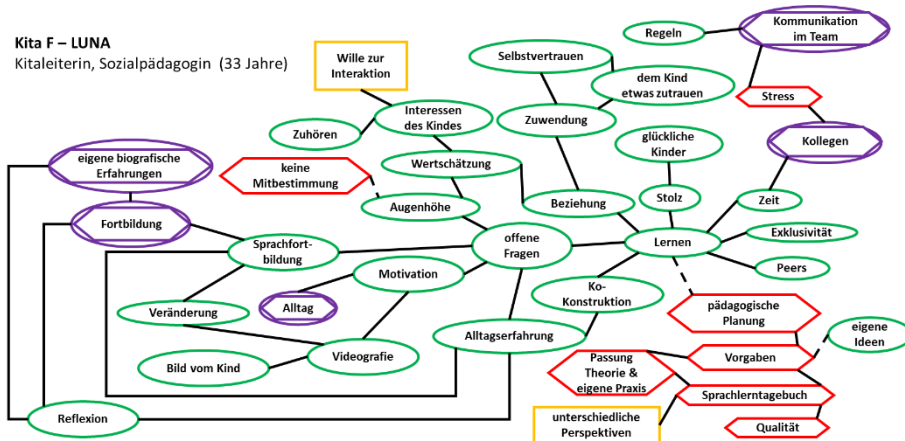
Auszubildende (27 Jahre)



## Kitaleiterin, BA Soziale Arbeit, Sozialpädagogin LUNA (33 Jahre)

Kita F – LUNA

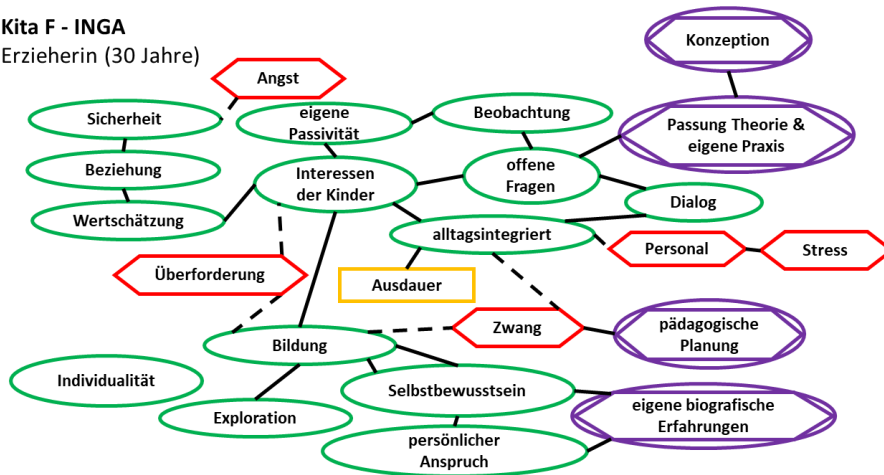
Kitaleiterin, Sozialpädagogin (33 Jahre)



## Erzieherin INGA (30 Jahre)

Kita F - INGA

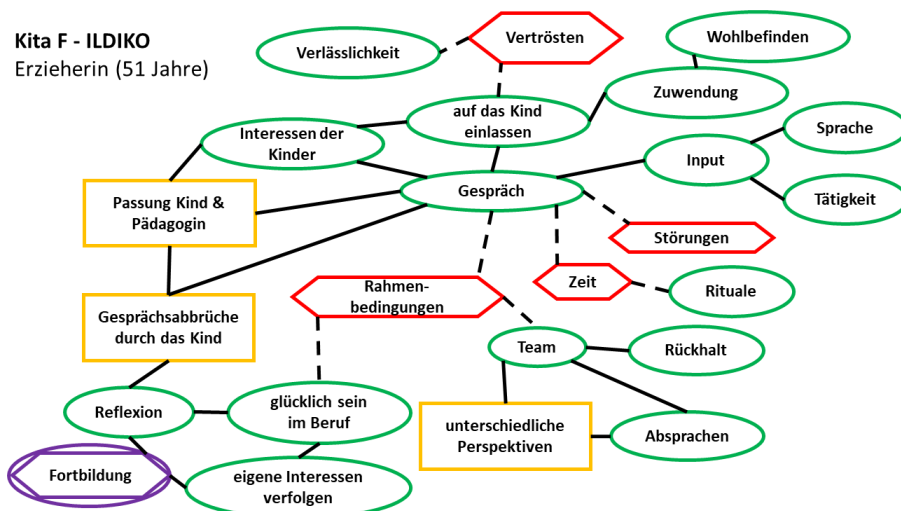
Erzieherin (30 Jahre)



## Erzieherin ILDIKO (51 Jahre)

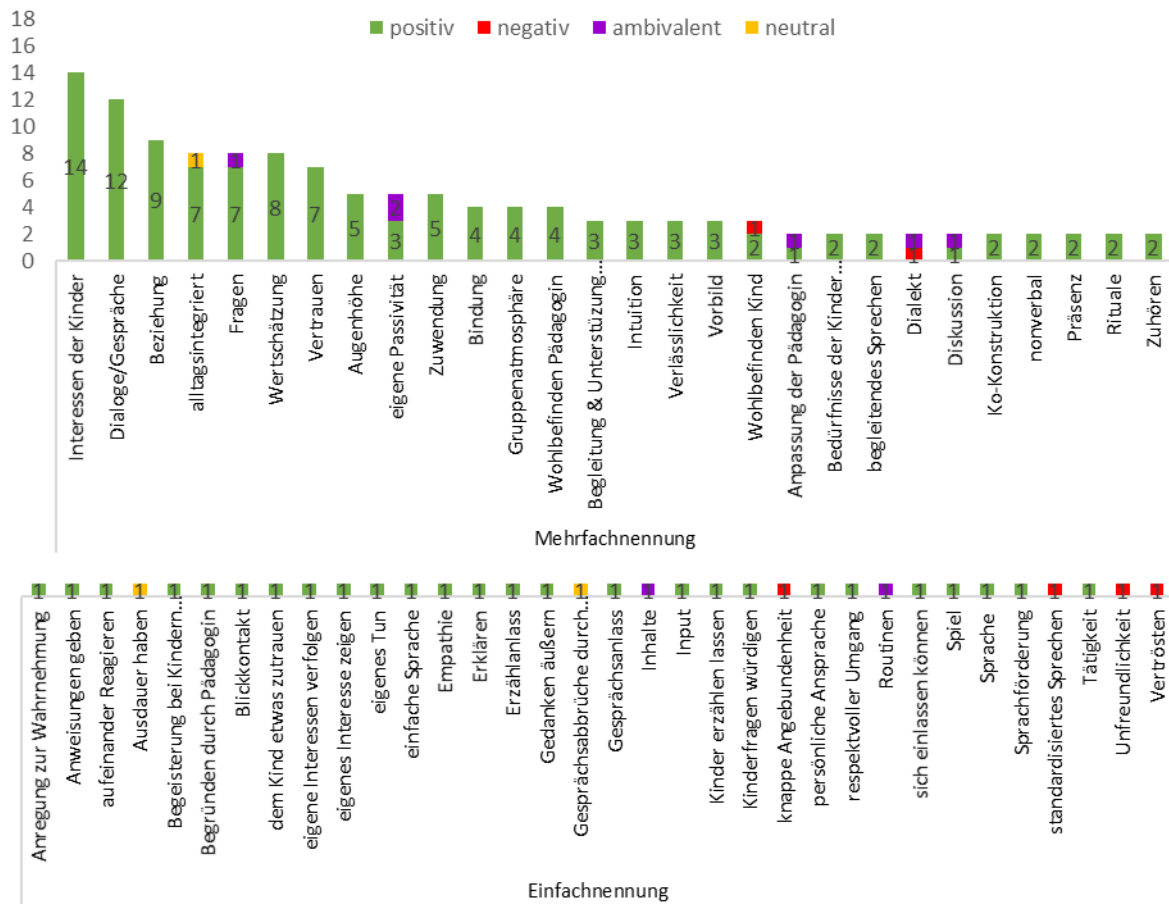
Kita F - ILDIKO

Erzieherin (51 Jahre)





## 9.7 Überblick – Interaktionsmerkmale und -formate im Detail



## 10. ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, Jasmin Luthardt, die vorliegende Arbeit mit dem Titel

***Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu kognitiv anregender Interaktion in Kindertagesstätten***

selbstständig angefertigt zu haben. Alle Hilfsmittel und sinngemäße sowie wörtliche Zitate, die bei der Erstellung der Arbeit verwendet wurden, sind unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, den 31. Dezember 2020

## 11. PUBLIKATIONEN

### 11.1 Zeitschriftenaufsätze

- Luthardt, J., Bormann, I. & Hildebrandt, F. (2021). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten – Fortbildungsbedarfe entdecken mit cognitive-affective maps. *Frühe Bildung*, 10 (3), 1–10. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000531>
- Luthardt, J., Morgan, J.H., Bormann, I. & Schröder, T. (2021). *Quantifying emotionally grounded discursive knowledge with cognitive-affective maps*. *Qual Quant*. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01195-7>
- Luthardt, J., Schröder, T., Hildebrandt, F., & Bormann, I. (2020). „And then we’ll just check if it suits us“ – cognitive-affective maps of social innovation in early childhood education. *Frontiers in Education*, 5, Art. 33. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00033>
- Bormann, I., Schröder, T. & Luthardt, J. (2018). Zur diskursiven Herstellung von Innovation. Überlegungen zur Kombination von Kognitions- und Diskursforschung. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 5(1), 160–182. <https://doi.org/10.3262/ZFDB1801160>
- Luthardt, J., Schmidt-Wenzel, A., & Hildebrandt, F. (2017). Professionalisierung von PädagogInnen. Maßnahmen zur Entwicklung pädagogischer Interaktionen als zentrales Merkmal der Prozessqualität von Kindertagesstätten. *Unsere Jugend*, 69(6), 250–259. <https://dx.doi.org/10.2378/uj2017.art38d>

### 11.2 Sammelbandbeiträge

- Walter-Laager, C., Kammerhofer, S., Pfiffner, M., Luthardt, J., & Bosshart, E. (2019). Das Elementare in der Elementarpädagogik. Exemplarische Darstellung eines musikbezogenen Forschungsprojekts: MumiK – Musizieren mit Kindern. Eine Studie zur musikalischen Entwicklung von Kindern im Alter von knapp zwei bis sieben Jahren. In A. M. Kalcher & M. Oebelsberger (Hrsg.), *Elementar. Künstlerisch-Pädagogische Sichtweisen* (S. 57–68). LIT.
- Luthardt, J. (2018). Einstellungen zu Interaktion visualisieren, reflektieren und verändern – Cognitive-affective Mapping als Instrument für die Praxisentwicklung. In S. Hebenstreit-Müller & F. Hildebrandt (Hrsg.), *Nachdenken mit Kindern: Theorie und Praxis* (S. 154–164). DohrmannVerlag.
- Luthardt, J. (2017). Freundschaften im Kindesalter: Peerbeziehungen im Kindergarten und ihre Bedeutung für den pädagogischen Alltag. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner, & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Erste Bildungsjahre: Band 2. Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen* (S. 57–79). hep.

### 11.3 Andere Formate

- Luthardt, J. (2017). Wann gibt es mal was Neues im Kindergarten? *wamiki – das pädagogische Fachmagazin*, 4, S. 37-39.

### 11.4 Präsentationen und Konferenzbeiträge

- Luthardt, J. (2019, 30. September). *Interaktionsgestaltung in Kitas – einer sozialen Innovation im Feld der Frühen Bildung auf der Spur* [Vortrag]. 6. Jahrestagung des Berliner Netzwerks für interdisziplinäre Bildungsforschung, Berlin.

- Luthardt, J. (2019, 12. August). *What prevents Social Innovation in Kindergarten?* [Posterpräsentation]. Earli, Aachen.
- Luthardt, J. (2019, 20. März). *Cognitive-affective Maps (CAMs) als Methode zur Aufklärung verhin- derter Innovationen in Kitas* [Präsentation]. 4. Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bil- dungsforschung, Berlin.
- Luthardt, J. (2018, 4. Oktober). *Cognitive-Affective Maps Concerning Adult-Child Interaction* [Talk]. 1st PINA Conference, Potsdam.
- Luthardt, J. (2018, 26. April). *Cognitive-affective Mapping am Beispiel der Einstellung pädagogi- scher Fachkräften zur anregenden Interaktion mit Kindern* [Vortrag und Workshop]. Me- thoden-Workshop Studiengang Urbane Zukunft, Potsdam.
- Luthardt, J. (2018, 12. April). *Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu pä- dagogischen Interaktionen in der diskursiven Arena Kindertagesstätte* [Vortrag]. 15. Netz- werktreffen Wissenssoziologische Diskursanalyse, Leipzig.
- Luthardt, J. (2018, 20. März). *Einstellungen zu anregender pädagogischer Interaktion verändern, aber wie?! Cognitive-affective Maps als Methode zur Erzeugung von Irritation in der Er- wachsenenbildung* [Vortrag]. Freundeskreis Blossin, Blossin.
- Luthardt, J. (2017, 20. September). *Diskurs und Affekt: Die Kindertagesstätte als diskursive Arena: Cognitive-Affective Maps (CAMs) zur Visualisierung diskursiver Spannungen* [Vortrag]. Deutsche Gesellschaft für Soziologie: Jahrestagung Sektion Wissenssoziologie, Dortmund.
- Luthardt, J. (2017, 11.–14. September). *Soziale Innovationen in der Kita – Eine Frage der Einstel- lung?* [Posterpräsentation]. Gemeinsame Tagung der Fachgruppen Entwicklungspsycholo- gie und Pädagogische Psychologie, Münster.
- Luthardt, J. (2017, 12. Juli). *Transfer von Einstellungen* [Vortrag]. Forschungskolloquium des Fach- bereichs Sozial- und Bildungswissenschaften der FH Potsdam, Potsdam.
- Luthardt, J. (2017, 30. Juni). *Transformation von Einstellungen zu pädagogischer Interaktion* [Vor- trag]. Fachtag Nachdenken mit Kindern des Pestalozzi-Fröbel-Hauses und EQUIP, Berlin.
- Luthardt, J. (2017, 22. Juni). *Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu kognitiv anregenden Inter- aktionen in der Kindertagesstätte – Cognitive-affective Maps in Anwendung* [Vortrag und Workshopleitung]. Methoden-Workshop Studiengang Urbane Zukunft, Potsdam.