



# Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten

Fortbildungsbedarfe entdecken mit Cognitive-Affective Maps (CAMs)

Jasmin Luthardt<sup>1</sup>, Inka Bormann<sup>1</sup> und Frauke Hildebrandt<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Allgemeine Erziehungswissenschaft, Freie Universität Berlin, Berlin

<sup>2</sup>Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften, Fachhochschule Potsdam, Potsdam

**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 Eruiierung teamspezifischer Fortbildungsbedarfe und als Fortbildungsmethode selbst vorgeschlagen.

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

## Preschool Teachers' Beliefs on Stimulating Interactions in Day-Care Centers – Discovering In-Service Training Needs With Cognitive-Affective Maps

**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>1</sup> pädagogischer Fachkräfte in der Praxis eine bedeutende

<sup>1</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.

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, Pözl-Stefanec, Gimplinger & Mittschek, 2018). Besonders positiv beeinflusst wird die kindliche Entwicklung von alltagsintegrierten, partizipativen Interaktionsformaten (Hildebrandt & Preissing, 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).

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

Hildebrandt 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 qualitativvoller 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>2</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 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

<sup>2</sup> Für den deutschsprachigen Raum können keine Studien zur Einstellung zu anregender Interaktion recherchiert werden. Es liegen jedoch etliche Studien vor, die die Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte fokussieren. Einen groben Überblick gibt Tab. 1 ESM.

Interaktionen mithilfe von CAMs erfasst. Es gilt herauszufinden:

- welche Repräsentationen in Bezug auf anregende Interaktionsformate bei den Fachkräften vorliegen,
- wie diese Repräsentationen affektiv evaluiert sind und
- 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; Merken, 2006). Fachkräfte-Teams weisen eine spezifische Kultur und einen kollektiven Habitus auf, was sich in geteilten Mustern des Denkens bzw. Handelns zeigt (Burkhardt 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.

Beim anschließenden axialen Kodieren wurden einzelne Elemente zusammengefasst und das Wording angeglichen. Die Vereinheitlichungsschritte sind v. a. für den Ver-

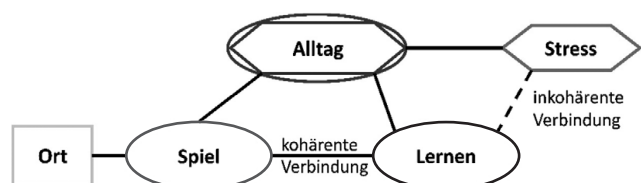


Abbildung 1. Eigene Beispiel-CAM nach Thagard (2010).

gleich 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>3</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.

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.

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 vorsetzt (...) 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*:

<sup>3</sup> Die Namen der Teilnehmerinnen wurden geändert.



https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/2191-9186/a000551 - Wednesday, December 01, 2021 2:52:53 AM - Freie Universität Berlin IP Address: 160.45.229.55

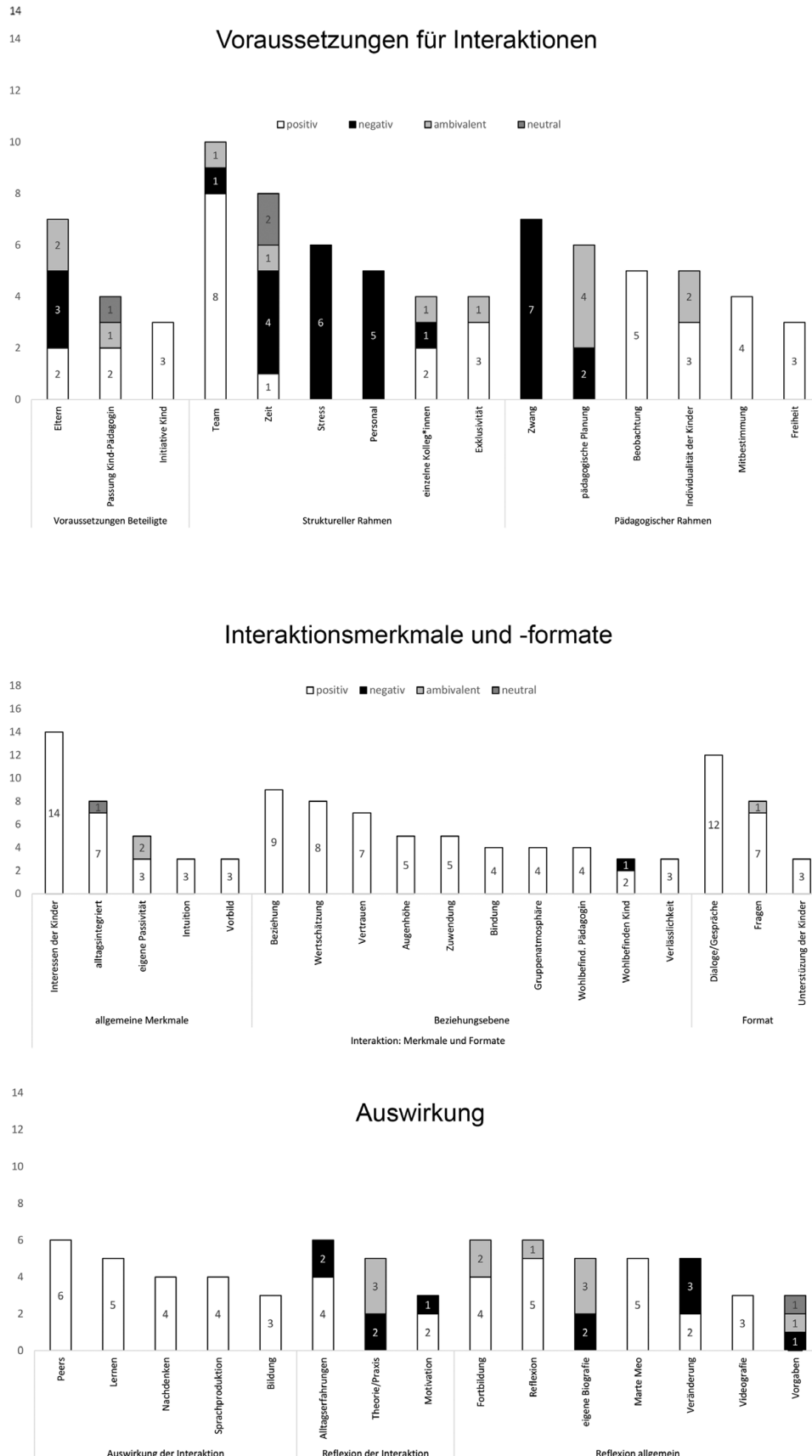


Abbildung 3. Überblick Kernkategorien, Elemente von mind. drei Teilnehmerinnen genannt (N = 18).

*Gespräche* führen und *Fragen* stellen, *Arbeiten im Team*, *Beziehung* oder *Wertschätzung*.

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 ein-

fach 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 Kin-

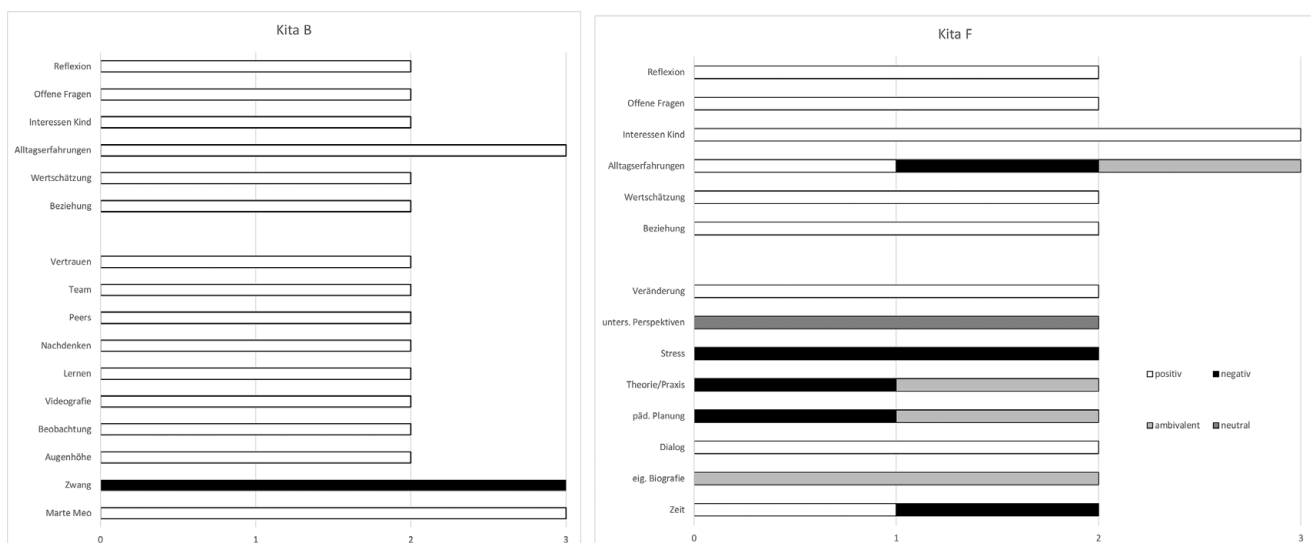


Abbildung 4. Überblick absolute Häufigkeiten der Elemente Kita B & Kita F (mind. zweimal genannt, n = 3).

dern 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*.

## 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 Kindertageseinrichtung 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.

## Literatur

- 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 frühpädagogischer 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 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). Münster: Waxmann.
- Buschle, C. & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische 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. *Frühe Bildung*, 5(2), 82 – 90.
- 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/feuc.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. McGreggor (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., Bense, 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. 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., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittischeck, 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/Begleitheft\\_GQSM\\_Gute\\_Qualitaet\\_sichtbar\\_machen.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_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 InKluKiT. *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.

#### Autorenschaften

Die Mitautorinnen sind erreichbar unter: Inka Bormann, [inka.bormann@fu-berlin.de](mailto:inka.bormann@fu-berlin.de); Frauke Hildebrandt, [hildebrandt@fh-potsdam.de](mailto:hildebrandt@fh-potsdam.de)

#### Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Freie Universität Berlin.

#### Jasmin Luthardt

Allgemeine Erziehungswissenschaft  
Freie Universität Berlin  
Habelschwerdter Allee 45  
14195 Berlin  
[j.luthardt@fu-berlin.de](mailto:j.luthardt@fu-berlin.de)  
[jasmin.luthardt@zentrum-pep.de](mailto:jasmin.luthardt@zentrum-pep.de)