



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kuno Bellers Entwicklungstabelle als  
Untersuchungsinstrument in der Wiener  
Kinderkrippenstudie“

Verfasserin

**Jenny Emilie Margarete Hellenschmidt**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, im September 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A297  
Diplomstudium Pädagogik  
Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

## **Zusammenfassung:**

Im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“, einem Forschungsprojekt der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, wird in Kooperation mit der Fakultät für Psychologie von 2007 – 2012 das Erleben von Kleinkindern beim Eintritt in die Kinderkrippe erforscht. Unter einer Vielzahl von Instrumenten wird mit „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ zur Erhebung des kindlichen Entwicklungsstandes gearbeitet.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Einsatz von „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ in der Wiener Kinderkrippenstudie methodenkritisch beleuchtet. Dazu wird zuerst die „Wiener Kinderkrippenstudie“ vorgestellt und herausgearbeitet, wie und zu welchem Zweck bei dieser geforscht wird. Weiters wird unter Bezugnahme auf ältere und jüngere Fachliteratur eine Klärung des theoretischen Rahmens und des bisherigen Einsatzes dieses Verfahrens vorgenommen. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, welche Aussagen über die Art der Ergebnisse getroffen werden können, die mit „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ erzielt werden und was diese Ergebnisse voraussichtlich hinsichtlich der pädagogischen Analyse der Phänomene, welche im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie untersucht wurden, leisten. Abschließend wird diskutiert, inwiefern diese Ergebnisse in praxisleitender Hinsicht von Bedeutung sind und welche Ergebnisse von pädagogischer Relevanz sind.

## **Abstract:**

In the context of the “Wiener Kinderkrippenstudie”, a research project of the research unit of Psychoanalysis in Education at the Department of Education and Human Development at the University of Vienna, in cooperation with the faculty of psychology, the experiences of toddlers entering the nursery are investigated. Amongst a multiplicity of research instruments “Kuno Bellers Entwicklungstabelle” is used to collect data about the developmental status of the children.

The First task of this thesis will be to present the Wiener Kinderkrippenstudie. After that the theoretical framework as well as the use of “Kuno Bellers Entwicklungstabelle” in previous research projects will be presented. Against this background answers about the type of results and the meaning of the results will be traced.

## Danksagung

Zunächst möchte ich Ao Univ.Prof. Dr. Wilfried Datler und Mag. Nina Hover-Reisner für die Betreuung dieser Diplomarbeit danken.

Mein besonderer Dank gilt Prof. E.K. und Simone Beller für die fundierte, ausdauernde und immerzu freundliche Hilfestellung bei meiner Arbeit.

Zusätzlich danke ich Dipl.-Psych. Tina Eckstein, Mag. Antonia Funder und Mag. Maria Fürstaller für die regen Hilfestellungen und die wertvollen Anregungen. Auch möchte ich Karin Maier, Madeleine Nigm, Nicole Köllinger, Irene Schubert, Maria Konde, Christine Winkler, Lorena Schwarz, Katharina Eder für das Korrekturlesen und den emotionalen Beistand danken.

Zuletzt, aber nicht weniger wichtig, danke ich meiner Familie, meinen Freunden und meinem Lebensgefährten für die liebevolle Unterstützung während dieser Zeit.

## Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung und zentrale Fragestellung .....</i>	<i>7</i>
<b><u>1. Die Wiener Kinderkrippenstudie.....</u></b>	<b><u>13</u></b>
<b><u>2. Kuno Bellers Entwicklungstabelle.....</u></b>	<b><u>17</u></b>
<b>2.1. Entwicklung .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2. Entwicklungstests .....</b>	<b>19</b>
2.2.1. Objektivität.....	22
2.2.2. Reliabilität oder Zuverlässigkeit.....	23
2.2.3. Validität oder Gültigkeit.....	25
<b>2.3. Kuno Bellers Entwicklungstabelle - Aufbau und Anwendung.....</b>	<b>26</b>
2.3.1. Teilnehmende Beobachtung in einer natürlichen Situation.....	28
2.3.2. Von der Beobachtung zum Entwicklungsprofil.....	31
2.3.3. Ipsative vs. normative Interpretation der Ergebnisse.....	36
2.3.4. Motivationsprinzipien und Erfahrungsangebote.....	38
<b>2.4. Das Berliner Modell für Kleinkindpädagogik von Beller et al.....</b>	<b>41</b>
<b>2.5. Der bisherige Einsatz der ETAB in der Forschung.....</b>	<b>44</b>
2.5.1. Das Berliner Krippenprojekt.....	45
2.5.2. Durchführung des Modells der Kleinkindpädagogik im Auftrag der VW-Stiftung.....	48
2.5.3. „Das Münchner Krippen-Projekt“.....	51
2.5.4. „Erzieherqual. zur Erhöhung des Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder“.....	54
2.5.5. Diskussion der Anwendung der ETAB im Forschungskontext von Beller et al.....	57
<b>2.6. Kuno Bellers Entwicklungstabelle – ein Entwicklungstest?.....</b>	<b>58</b>
2.6.1. Die Gütekriterien eines Entwicklungstests am Beispiel der ETAB.....	59
2.6.2. Entwicklungstests und -screenings im Vergleich zur ETAB.....	61
<b>2.7. Zusammenfassung der Geschichte, Anwendung und Besonderheiten der     ETAB.....</b>	<b>64</b>

<b><u>3. Theoretische Anbindung der Entwicklungstabelle in den Bereichen Kognition, Sprache, Spieltätigkeit und Sozial-Emotionale Entwicklung.....</u></b>	<b>66</b>
<b>3.1. Entwicklungsbereich Kognition für die Phasen 1–8.....</b>	<b>67</b>
3.1.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Kognition bis zur Phase 8.....	69
3.1.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Kognition.....	76
<b>3.2. Entwicklungsbereich Sprache für die Phasen 1–8 .....</b>	<b>77</b>
3.2.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Sprache bis zur Phase 8.....	78
3.2.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Sprache.....	83
<b>3.3. Entwicklungsbereich Spieltätigkeit für die Phasen 1–8 .....</b>	<b>83</b>
3.3.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Spieltätigkeit .....	84
3.3.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Spieltätigkeit.....	87
<b>3.4. Entwicklungsbereich Sozial-Emotionale Entwicklung für die Phasen 1–6 ....</b>	<b>87</b>
3.4.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Sozial-Emotionale Entwicklung.....	88
3.4.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Sozial- Emotionale Entwicklung.....	91
<b>3.5. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung der vier in der WiKi-Studie verwendeten Entwicklungsbereiche.....</b>	<b>91</b>
<b><u>4. Kuno Bellers Entwicklungstabelle in der Wiener Kinderkrippenstudie.....</u></b>	<b>93</b>
<b>4.1. Adaption der ETAB für die Wiener Kinderkrippenstudie.....</b>	<b>93</b>
4.1.1. Erhebung mit der ETAB ohne aktiv-teilnehmende Beobachtung.....	94
4.1.1.1. Fehlerquellen bei Befragungen.....	95
4.1.1.2. Befragung anhand der ETAB in der WiKi-Studie.....	96
4.1.1.3. Gültigkeit der Ergebnisse ohne aktiv-teilnehmende Beobachtung.....	98
4.1.2. Reduktion auf 3 bzw. 4 Entwicklungsbereiche.....	99
4.1.3. Datenerhebung mit der Mutter und der Pädagogin.....	100
4.1.4. Zusammenfassung der Adaption der ETAB im Rahmen der WiKi-Studie.....	102
<b>4.2. Möglichkeiten statistischer Verrechnung, der durch die ETAB erhobenen Werte .....</b>	<b>103</b>
4.2.1. Die ETAB als Kontrollvariable in der WiKi-Studie.....	105
<b>4.3. Verknüpfung der ETAB mit dem qualitativen Verfahren YCO.....</b>	<b>107</b>
<b>4.4. Zusammenfassung des Einsatzes der ETAB in der WiKi-Studie.....</b>	<b>110</b>

<b>5. Die Bedeutung der Ergebnisse der ETAB in der WiKi-Studie.....</b>	<b>112</b>
<b>5.1. Die Analyse pädagogischer Phänomene von Eingewöhnung im Rahmen der     WiKi-Studie durch die ETAB.....</b>	<b>112</b>
<b>5.2. Praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse.....</b>	<b>114</b>
5.2.1 Praxisleitende Bedeutung für die Kinderkrippe.....	114
5.2.2. Praxisleitende Bedeutung für die Forschung.....	116
<b>5.3. Pädagogische Relevanz.....</b>	<b>117</b>
<b>5.4. Zusammenfassung der Bedeutung der Ergebnisse im Kontext der WiKi-     Studie.....</b>	<b>119</b>
Zusammenfassung .....	120
Literaturverzeichnis.....	125
Abkürzungsverzeichnis.....	132
Abbildungsverzeichnis.....	132
Lebenslauf .....	133





## Einleitung und zentrale Fragestellung

Die öffentliche Diskussion über das Themenfeld der frühen institutionellen Betreuung wird immer noch kontrovers geführt. Behauptungen, wie die des österreichischen Präsidentschaftskandidaten Dr. Rudolf Gehring, dass Krippenbetreuung von Kindern unter drei Jahren Gehirnschäden verursachen würde (DS 13.04.2010, 8), aber auch Studien, welche Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, welche viel Zeit in institutioneller Betreuung verbringen, feststellen konnten (Bates et al. 1994; Belsky 1990, 2001) stehen anderen Studien (z.B. Keister 1970; Robinson & Robinson 1971) gegenüber, welche schon Anfang der 70er Jahre bestätigten, dass Kinderbetreuung in öffentlichen Einrichtungen keine nachweisbaren negativen Folgen hinterlässt. Seitdem konnten zahlreiche weitere Untersuchungen positive Auswirkungen der frühen Betreuung in Kinderkrippen auf die kindliche Entwicklung nachweisen (z.B. Fritschi & Oetsch 2008). Aber auch von Befürwortern der institutionellen Betreuung von Kleinkindern wird eingeräumt, dass gewisse Faktoren, wie das Alter der Kinder, die mütterliche Sensitivität und das Erleben der Trennung beim Kind, Einfluss auf den weiteren Entwicklungsverlauf in der Betreuungssituation in Kinderkrippen haben können (Ziegenhain, Rauh, Müller 1998, 82).

Vor allem die Trennung von den primären Bezugspersonen und damit der Übergang von der Kernfamilie in eine institutionelle Betreuung stellt für Kinder eine große Herausforderung dar und kann nach Laewen, Andres und Hédervári (2003, 16) sogar zu einer Überforderung der Kinder führen, wenn die Eltern nicht unterstützend zur Seite stehen. Es sind aber nicht nur die Eltern, welche in dieser Zeit Unterstützung für die Kinder darstellen können, auch andere Faktoren erleichtern oder erschweren diesen Prozess des Getrenntwerdens. Zu hinterfragen, um welche Faktoren es sich dabei handelt und welches Ausmaß ihre Auswirkungen haben, um darauf aufbauend dieses Wissen für Fort- und Weiterbildungen für Pädagoginnen nutzbar machen zu können, ist ein Hauptziel der Wiener Kinderkrippenstudie.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi<sup>1</sup>), einer Studie der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien in Kooperation mit der Fakultät für Psychologie, wurden innerhalb von 3 Jahren in über 70

---

<sup>1</sup> Zur formalen Vereinfachung wird im Folgenden die „Wiener Kinderkrippenstudie“ mit „WiKi“ und „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ mit „ETAB“ (EntwicklungsTAbelle) abgekürzt.

Kinderkrippen Wiens, Erhebungen mit dem Forschungsziel vorgenommen, sich dem Erleben von 104 ausgewählten Projektkindern bei Eintritt in die Kinderkrippe anzunähern, um „Faktoren zu identifizieren, welche sich in Hinblick auf die Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und deren Bewältigung der Trennung und des Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen als förderlich bzw. hemmend erweisen“ (WiKi-Studie, 2008). Um möglichst viele Faktoren, welche dieses Erleben beeinflussen, erheben zu können, werden verschiedenste Forschungsinstrumente verwendet, welche das Kind, die Pädagogin und die Institution Kinderkrippe in den Fokus nehmen. Der Entwicklungsstand des Kindes wird aus Sicht eines Elternteils und der betreuenden Pädagoginnen<sup>2</sup> durch „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ (ETAB – kurz für Entwicklungstabelle) erhoben. Dieses Verfahren als Untersuchungsinstrument in der Wiener Kinderkrippenstudie ist Inhalt meiner Arbeit.

Die ETAB ist kein standardisierter Entwicklungstest, welcher alleinig der möglichst genauen Bestimmung des kindlichen Entwicklungsstandes dient, sondern ein Verfahren, welches neben der Bestimmung des Entwicklungsstandes der Unterstützung der pädagogischen Arbeit in Kinderkrippen dient. Die Tabelle besteht aus 8 Entwicklungsbereichen (Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition, Grobmotorik und Feinmotorik) mit insgesamt 649 Items. Diese Items sind 14 altersentsprechenden Phasen (0-72 Monate) zugeteilt. Die Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt wird das Kind in seinem natürlichen Umfeld über zwei bis vier Wochen, nach einer von Beller & Beller (2000) formulierten Methode, beobachtet. Im Idealfall geht dieser Beobachtung eine Einschulung in die Methode und Anwendung der Tabelle im Rahmen einer Fortbildung voraus. Im zweiten Schritt wird durch die Beantwortung der Items mit anschließender Auswertung der Entwicklungsstand des Kindes eingeschätzt. Die Auswertung erfolgt, indem den Antworten ein Wert zugeordnet wird und dieser in ein Entwicklungsprofil übertragen wird. Diese Vorgehensweise ermöglicht einen detaillierten Einblick in den Entwicklungsstand des Kindes in den verschiedenen Entwicklungsbereichen und liefert die Grundlage für pädagogische Interventionen. Aufbauend auf das Entwicklungsprofil können anhand der Informationen aus der Entwicklungstabelle individuelle Förderangebote für das Kind ausgearbeitet werden. Die

---

<sup>2</sup> Zur formalen Vereinfachung und da der Großteil der Beschäftigten in Kinderkrippen und bei der Wiener Kinderkrippenstudie weiblichen Geschlechts ist, werde ich in dieser Arbeit durchgehend die weibliche Form verwenden, wobei damit beide Geschlechter gemeint sein können.

Möglichkeit den Entwicklungsstand im natürlichen Umfeld einzuschätzen und anhand der ETAB Förderangebote zu erarbeiten, unterscheidet diese von anderen Instrumenten zur Einschätzung des Entwicklungsstandes, wie den Bayley Scales of Infant Development (Bayley 1969).

Obwohl die ETAB als Hilfestellung für Pädagoginnen für entwicklungsförderndes Arbeiten in Kinderkrippen und Kindergärten erschaffen wurde, wurde das Verfahren auch in der wissenschaftlichen Forschung von Beller et al. (1983, 1984, 1996, 2006) und im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt.

Der Einsatz der ETAB in der WiKi-Studie begründet sich in der Notwendigkeit, mit Verfahren zu arbeiten, die im natürlichen Umfeld des Kindes eingesetzt werden können, um das Erleben des Kindes erfassen zu können. Um die ETAB aber im Forschungskontext der WiKi-Studie anwenden zu können, war es nötig, Adaptionen vorzunehmen.

Inhalt dieser Arbeit wird es sein, die Art Ergebnisse, welche durch den adaptierten Einsatz der ETAB in der WiKi-Studie erhoben wurde, darzustellen und methodenkritisch zu beleuchten.

Methodenkritische Vorgehensweise zeichnet sich im Rahmen dieser Arbeit durch die genaue Analyse der ETAB und der Art ihrer Ergebnisse, unter Bezugnahme auf jüngere und ältere Fachliteratur und die daran anschließende Diskussion über die Bedeutung dieser Ergebnisse im Kontext der Wiener Kinderkrippenstudie, aus. Daran anschließend kann herausgearbeitet werden, inwiefern die Forschungsergebnisse der WiKi-Studie von der ETAB abhängen. Deshalb wird in dieser Arbeit das Instrument in seiner Beschaffenheit, die Datenerhebung mit der ETAB in früheren Studien und in der Wiener Kinderkrippenstudie genau beleuchtet, um auf dieser Grundlage die in der Wiener Kinderkrippenstudie erhobenen Daten hinsichtlich ihrer Bedeutung für die übergeordneten Forschungsfragen der Studie zu interpretieren.

Deshalb ist die erste Forschungsfrage dieser Arbeit wie folgt formuliert:

*1. Welche Aussagen können aus methodenkritischer Sicht über die Art der Ergebnisse getroffen werden, zu denen man im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie mit Hilfe Kuno Bellers Entwicklungstabelle kommt?*

Zur Bearbeitung dieser Forschungsfrage wird die Wiener Kinderkrippenstudie (WiKi) vorgestellt und genauer auf das Forschungsvorhaben mit den zentralen Fragestellungen sowie auf die verschiedenen Erhebungsinstrumente, die zum Einsatz kamen, eingegangen.

Anschließend findet eine Auseinandersetzung mit „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ (ETAB) statt. Dafür ist es zuerst notwendig sich mit Entwicklungstests im Allgemeinen, deren Aufbau und den Gütekriterien zu beschäftigen. Anschließend wird die Tabelle und deren Anwendung im Detail beschrieben werden, sowie die Entstehungsgeschichte der Tabelle und der Einsatz der ETAB in anderen Studien. Durch die Verknüpfung der Informationen über Entwicklungstests im Allgemeinen und der ETAB im Speziellen, wird geklärt werden, ob es sich bei der ETAB um einen Entwicklungstest handelt. Aufbauend darauf wird es Thema meiner Arbeit sein, den begrifflichen Aufbau der ETAB anhand der vier in der WiKi-Studie verwendeten Entwicklungsbereiche darzustellen. Auf der Grundlage dieser Informationen wird die Art der Ergebnisse, welche im Rahmen der WiKi-Studie mit Hilfe der ETAB erhoben werden, methodenkritisch beleuchtet. Dabei wird nicht auf die konkreten Daten, welche im Rahmen der WiKi-Studie erhoben wurden, eingegangen, sondern erörtert, welche Art von Ergebnissen der Einsatz der ETAB im Rahmen der WiKi-Studie hervorbringt und wie diese Ergebnisse im Hinblick auf die zentralen Forschungsfragen der WiKi-Studie verwendet werden können.

Die zweite Forschungsfrage stellt eine Vertiefung auf Grundlage der bereits diskutierten Ergebnisse dar. Sie lautet wie folgt:

*2. Was ist voraussichtlich die pädagogische Relevanz der Ergebnisse? Was leisten die Ergebnisse voraussichtlich hinsichtlich der pädagogischen Analyse welcher Phänomene? Inwiefern kann diesen Ergebnissen praxisleitende Bedeutung zugeschrieben werden?*

Um die zweite Forschungsfrage, bestehend aus drei Subfragen, zu beantworten, werden die in der WiKi-Studie untersuchten Phänomene herausgearbeitet und diskutiert, inwiefern diese durch die mit der ETAB erhobenen Daten analysiert werden. Aufbauend auf die in der ersten Forschungsfrage bearbeiteten Grundlagen werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz untersucht. Zur Klärung der dritten und letzten Subfrage soll abschließend auf die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis in den Kinderkrippen und die Praxis der pädagogischen Forschung eingegangen werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird nicht mit konkreten Ergebnissen der Wiener Kinderkrippenstudie gearbeitet, sondern ausschließlich auf theoretischer Ebene die Art der

Ergebnisse und die Bedeutung des Einsatzes der ETAB als Forschungsinstrument in der WiKi-Studie, aus einem methodenkritischen Blickwinkel, geklärt.

Zur Bearbeitung der eben genannten Forschungsfragen ist die Arbeit folgendermaßen gegliedert:

Die Wiener Kinderkrippenstudie, die zentralen Fragestellungen sowie die eingesetzten Verfahren werden das *erste Kapitel* dieser Arbeit darstellen.

Im *zweiten Kapitel* wird auf Kuno Bellers Entwicklungstabelle eingegangen. Als Grundlage wird zuerst der Begriff „Entwicklung“ und „Entwicklungstest“ mit den dazugehörigen Hauptgütekriterien definiert. Darauf aufbauend wird die ETAB in Aufbau und Anwendung beschrieben. Um die Entstehungsgeschichte und theoretische Einbettung nachvollziehen zu können, behandelt dieses Kapitel das „Berliner Modell der Kleinkindpädagogik“, im Zuge dessen die ETAB entwickelt wurde und vier Studien, in welchen die ETAB bereits eingesetzt wurde. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit einem Vergleich der ETAB mit anderen Entwicklungstests und deren Gütekriterien, um darzustellen, ob es sich bei Kuno Bellers Entwicklungstabelle um einen Entwicklungstest per definitionem handelt.

Das *dritte Kapitel* beschäftigt sich mit den theoretischen Grundlagen der ETAB. Dafür werden die Entwicklungsbereiche Kognition und Sprache detailliert behandelt und hinsichtlich der entwicklungspsychologischen Theorien, welche zur Bildung der Items geführt haben, beschrieben. Zwei weitere Entwicklungsbereiche, welche auch in der WiKi-Studie Anwendung gefunden haben – die soziale und emotionale Entwicklung und die Spieltätigkeit des Kindes – werden in weniger großem Umfang hinsichtlich ihrer theoretischen Verankerung aufbereitet.

Das *vierte Kapitel* beschäftigt sich mit der Art der Ergebnisse, welche durch den Einsatz der ETAB in der Wiener Kinderkrippenstudie erhalten wurden. Um die Ergebnisse der Studie methodenkritisch zu erläutern, werden zuerst die Adaption des Verfahrens im Rahmen der Wiki-Studie beschrieben, die Faktoren genannt, welche die Ergebnisse der ETAB beeinflussen sowie ihr Ausmaß an Beeinflussung diskutiert. Anschließend wird die Art der Ergebnisse aufgezeigt, welche durch den Einsatz der ETAB erzielt werden konnten.

Das *fünfte Kapitel* widmet sich der in der WiKi-Studie untersuchten pädagogischen Phänomene und der Leistung der ETAB hinsichtlich dieser Phänomene. Abschließend wird auf die praxisleitende Bedeutung für die Kinderkrippen und die Forschungspraxis eingegangen die pädagogische Relevanz der Ergebnisse geklärt

Die Zusammenfassung dieser fünf Kapitel über den Erkenntnisgewinn der hier vorliegenden Arbeit werden den Abschluss darstellen.

## 1. Die Wiener Kinderkrippenstudie<sup>3</sup>

Die Wiener Kinderkrippenstudie, kurz WiKi-Studie, ist ein von 2007-2012 laufendes Projekt der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien. Unter der Leitung von Ao Univ.-Prof. Wilfried Datler in Kooperation mit Univ.-Prof. DDr Lieselotte Ahnert und der Koordination von Mag. Nina Hover-Reisner, beschäftigt sich dieses Projekt mit dem Erleben von Kleinkindern während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe und darüber hinaus. Dazu werden insgesamt 104 Kinder vor dem Eintritt in die Kinderkrippe zu Hause und, mit einem Abstand von je zwei Monaten, anschließend vier Mal in der Kinderkrippe untersucht. Parallel zum dritten Erhebungsbesuch in der Kinderkrippe und abschließend zum vierten Erhebungsbesuch in der Kinderkrippe, sind nochmals Hausbesuche oder ein brieflicher Kontakt mit den Eltern vorgesehen, bei welchen eine kleinere Auswahl der Methoden, die im Folgenden beschrieben werden, zum Einsatz kommen. Ein Jahr nach dem Eintritt in die Kinderkrippe findet ein letzter brieflicher Kontakt mit den Eltern und den Pädagoginnen statt.

Die Studie nimmt somit nicht nur punktuell die Eingewöhnung des Kindes in den Fokus, sondern ist an einem Zeitraum von insgesamt einem Jahr interessiert, wobei ein halbes Jahr intensiv in der Krippe und im häuslichen Umfeld des Kindes geforscht wird. Dieses Vorgehen begründet sich im Forschungsinteresse der Studie. Die zentralen Fragestellungen der Studie beschäftigen sich mit den Zusammenhängen zwischen den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdrucks von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes und den Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Pädagogin oder der Eltern, sowie dem Belastungserleben der Kinder. Durch das bestehende Interesse an dem Erleben des Kindes und seinen Reaktionen auf den Eintritt ist es sinnvoll, über einen längeren Zeitraum hinweg zu forschen, um sowohl sofortige als auch verspätete Reaktionen erheben zu können.

Um möglichst viele Faktoren des Erlebens des Kindes zu erfassen und Zusammenhänge finden zu können, ist die Erhebung nicht nur über einen längeren Zeitraum hinweg, sondern auch weitflächig, multiperspektivisch und mit sowohl einer qualitativen als auch mehreren quantitativen Methoden, angelegt. Die qualitative Methode, die in der Wiener

---

<sup>3</sup> Die folgenden Informationen sind entnommen aus: Wiener Kinderkrippenstudie (2008): WiKi – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. Unveröffentlichte interne Projektmaterialien

Kinderkrippenstudie zum Einsatz kommt, ist die „Young Child Observation“, eine Modifikation der von Esther Bick an der Londoner Tavistock-Klinik entwickelten „Infant Observation“. Mit dieser Methode wird bei elf Kindern durch Beobachtung ein differenzierter Einblick in die frühen Erlebnis-, Entwicklungs- und Beziehungsprozesse eines Kleinstkindes in der Kinderkrippe ermöglicht. Die Ergebnisse werden in mehreren Phasen zum Zweck der Ausarbeitung von zwölf Einzelfallstudien analysiert (vgl. Trunkenpolz/Hover-Reisner 2008; Datler u.a. 2008, 2009).

Weiters wird in der Wiener Kinderkrippenstudie mit vielfältigen quantitativen Methoden gearbeitet. Dabei ist der Fokus einmal auf die Institution Kinderkrippe gerichtet, das andere Mal auf die Pädagogin und das Erleben des Kindes selbst. Die Kinderkrippe als Institution wird mittels der Krippen-Skala (KRIPS-R), einem der bekanntesten standardisierten Verfahren zur Erhebung von Qualität in Kinderkrippengruppen, untersucht. Durch Beobachtung in der Krippengruppe und einem Gespräch mit der zuständigen Pädagogin, kann unter anderem die Prozessqualität einer Einrichtung anhand bestimmter Merkmale von ungenügend bis ausgezeichnet bewertet werden (vgl. Tietze u.a. 2005).

Die Bindung des Kindes zur Mutter und zur Pädagogin wird durch den Attachment Q-Sort (AQS) von Waters & Deane (1985) erhoben. Mittels des AQS wird das Bindungsverhalten sowie die daraus ermittelbare Bindungsqualität eines Kindes zu seiner Mutter bzw. zur Kleinkindpädagogin anhand eines aus 90 Aussagen bestehenden Itemkatalogs beobachtet und anschließend eingeschätzt (vgl. ebd.). Die Entscheidung fiel auf dieses Instrument, auf Grund der Möglichkeit der Anwendung in einer Alltagssituation, im Falle der WIKI zu Hause oder im Kindergarten, ohne dass das Kind einer künstlichen Laborsituation ausgesetzt werden muss.

Die Intensität des Stresses, welchen das Kind während der Eingewöhnung in die Kinderkrippe erfährt, wird durch Speichelabnahme an vier Zeitpunkten der Erhebungstage in Erfahrung gebracht. Aus dem Speichel wird das Hormon Cortisol extrahiert. Cortisol zählt zu den wichtigsten Stresshormonen und dient als Indikator für belastende Ereignisse. Die Cortisolanalyse wird in der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt, da anhand von Speichelproben der Kinder auf die kindliche Stressbelastung während der Eingewöhnungsphase rückgeschlossen werden kann (vgl. Kirschbaum 1991). Die Entscheidung für die Speichelabnahme und die Extrahierung von Cortisol als rein empirische, quantitative Erhebungsform, gründete einerseits in dem Anspruch der Projektleitung,

multiperspektivische und multidisziplinäre Forschung zu betreiben, andererseits kann durch die Untersuchung von Cortisol auch das Stresslevel von Kindern, die nach außen sehr ruhig und gefasst wirken, festgestellt werden.

Das Verhalten der Kinder wird durch die Child Behaviour Check List (CBCL) genauer in den Blick genommen. Die Child Behavior Checklist 1½-5 ist ein Elternfragebogen zum Einschätzen von psychisch und emotional auffälligem Verhalten von Kindern. Die C-TRF 1½-5, die Teacher Report Form, ist das Äquivalent zur CBCL, welches für den Lehrer/Erzieher konzipiert ist (vgl. Elting 2003).

Die Toddler Temperamental Scale (TTS) (vgl. Fullard, McDevitt & Carey 1984), ist für Kinder zwischen 1 und 3 Jahren entwickelt worden und besteht aus 97, von den Eltern oder der Pädagogin zu beantwortenden Items, welche Aufschlüsse über das Temperament des Kindes geben. Die Skala umfasst neun verschiedene Dimensionen des kindlichen Temperaments (vgl. Fullard u.a. 1984). Dieses Instrument wurden verwendet, um Fragen nach Zusammenhängen zwischen den individuellen Persönlichkeitsstrukturen, wie dem Temperament oder Verhalten des Kindes und seinem Erleben in der Kinderkrippe über die gesamte Erhebungsdauer hinweg, beantworten zu können.

Ein zentrales Forschungsinstrument der Wiener Kinderkrippenstudie ist die Analyse videographischer Aufnahmen des Kindes in der Kinderkrippe. Durch die Aufnahme von zwei Videos pro Phase und deren anschließender Analyse sollen die zentralen Forschungsfragen, in Bezug auf die Zusammenhänge zwischen den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdrucks von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes und den Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Pädagogin oder der Eltern sowie dem Belastungserleben, beantwortet werden. Das erste Video wird bei der Verabschiedung des Kindes von einem oder beiden Elternteilen oder einer anderen Bezugsperson aufgenommen. Zusätzlich werden noch mindestens zehn Minuten des Verhaltens des Kindes nach dem Abschied gefilmt. Das zweite Video wird während des vormittäglichen Aufenthalts des Kindes in der Krippe in einer Spielsituation, über 60 Minuten hinweg, gemacht. Das videographische Verfahren wurde eingesetzt, um Verhalten und Aktivitäten der Kinder, der Eltern und der Pädagoginnen in verschiedenen Dimensionen zu erfassen, zu kodieren und zu analysieren. Das in der Videographie eingesetzte Videoanalyseverfahren wurde eigens von Projektmitarbeiterinnen für die WiKi-Studie entwickelt (vgl. Ereky-Stevens 2008).

Der Entwicklungsstand des Kindes aus Sicht der Pädagogin oder eines Elternteils wird durch

Kuno Bellers Entwicklungstabelle (ETAB) (Beller & Beller 2000) erfasst. Kuno Bellers Entwicklungstabelle ist ein Fragebogen zur Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes zu einem bestimmten Zeitpunkt von der Geburt des Kindes bis zu seinem 72. Lebensmonat. Durch die Beantwortung geschlossener Fragen über das alltägliche Verhalten des Kindes schätzen die Pädagogin – und im Falle der Wiener Kinderkrippenstudie auch die Eltern – den Entwicklungsstand des Kindes ein. Der Einsatz des Verfahrens erfolgt zum ersten Mal zu Hause in der Familie und wird zumeist mit der Mutter durchgeführt. Anschließend wird der Test beim zweiten Besuch einer Mitarbeiterin der WiKi-Studie in der Kinderkrippe, ca. zehn Wochen nach der Eingewöhnung des Kindes, mit der betreuenden Pädagogin durchgeführt. Die Erhebung mit der Pädagogin wiederholt sich nach zwei Monaten zur Phase drei. Auf freiwilliger Basis werden auch die Eltern bzw. die Mutter parallel zur Phase drei, also ca. 18 Wochen nach Eintritt des Kindes in die Kinderkrippe, nochmals gebeten die ETAB mit einer Mitarbeiterin durchzuführen. Somit wird die ETAB im Idealfall bei zwei Erhebungsterminen in der Kinderkrippe mit der Pädagogin und bei zwei Hausbesuchen mit der Mutter bzw. dem Vater erhoben.

Im Rahmen dieser Arbeit soll geklärt werden, welche Art von Ergebnissen durch den Einsatz der ETAB in der WiKi-Studie gewonnen wurden und welche Bedeutung diesen Ergebnissen, als Kontrollvariable für die Hypothesen der Forschungsfrage und als Grundlage für einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn zukommt. Zusätzlich wird diese Arbeit Ausführungen über die mögliche pädagogische Relevanz der Ergebnisse und über die durch die WiKi-Studie untersuchten pädagogischen Phänomene beinhalten.

Das nächste Kapitel wird zunächst eine Einführung in den Themenbereich Entwicklung und Entwicklungstest geben, um sich dann der ETAB im Speziellen zu widmen.

## 2. Kuno Bellers Entwicklungstabelle

Kuno Bellers Entwicklungstabelle besteht aus acht Entwicklungsbereichen (Körperpflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition, Grobmotorik und Feinmotorik) mit insgesamt 649 Fragen (Items). Diese Fragen sind den acht Entwicklungsbereichen und 14 altersentsprechenden Phasen, von 0-72 Monate, zugeordnet. Durch teilnehmende Beobachtung des Kindes in seinem natürlichen Umfeld, bei welcher die Fragen der ETAB als Hilfestellung herangezogen werden können, werden Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes in Erfahrung gebracht. Die Zeitspanne der Beobachtung sollte zwei bis vier Wochen betragen. Mit den Informationen aus der Beobachtung können die Fragen zu den einzelnen Entwicklungsbereichen mit „tut es“, „tut es teilweise“, „tut es nicht“ oder „weiß nicht“ beantwortet werden, wobei nicht alle Fragen eines Entwicklungsbereiches beantwortet werden. Die Befragung der Person, welche die Beobachtung durchgeführt hat, beginnt eine Phase unter der altersentsprechenden Phase und endet in der Phase, in der das Kind keine Kompetenz mehr zeigt, also alle Fragen mit „tut es nicht“ beantwortet werden. Den Antworten ist je nach Art der Antwort ein numerischer Wert von 0 („tut es nicht“), 0,5 („tut es teilweise“) oder 1 („tut es“) zugeordnet. Items, welche mit „weiß nicht“ beantwortet wurden, werden aus der Berechnung ausgeschlossen. Abhängig von den gegebenen Antworten erhält man zu jedem Entwicklungsbereich unterschiedliche Werte, welche in ein Erhebungsprotokoll übertragen werden. Aus den Informationen des Protokolls kann anschließend ein Entwicklungsprofil, mit detaillierten Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes in den einzelnen Bereichen, erstellt werden. Auf Basis eines solchen Entwicklungsprofils können so genannte Erfahrungsangebote entwickelt werden, welche eine Förderung der individuellen Stärken und Schwächen des Kindes im Kinderkrippenalltag ermöglichen (Beller & Beller 2000).

In den folgenden Kapiteln werden, als Grundlage für die Auseinandersetzung mit der ETAB als spezielles Verfahren, um kindliche Entwicklung zu testen, die Begriffe „Entwicklung“ und „Entwicklungstest“ mit den Gütekriterien und deren Bedeutung behandelt. Darauf aufbauend werden die Vorgehensweise und die Besonderheiten bei der Erhebung des Entwicklungsstandes und der Ausarbeitung von Erfahrungsangeboten mit der ETAB in Detail geklärt werden. Im Anschluss daran werden die Entstehungsgeschichte sowie der

bisherige Einsatz und die theoretischen Hintergründe der ETAB dargestellt. Abschließen wird das Kapitel mit einer Diskussion, ob die ETAB den Gütekriterien eines Entwicklungstests entspricht.

## **2.1. Entwicklung**

Der Themenbereich „Entwicklung“ ist ein nahezu unüberschaubares Feld und beschäftigt Wissenschaftler verschiedenster Disziplinen. Eine allgemeine Definition, welche interdisziplinär alle Definitionen von Entwicklung vereint, ist schwer zu finden. Die für die Entwicklungspsychologie und die Pädagogik zentrale menschliche Entwicklung definieren Bründler et al. (2004, 55) allgemein als den „Aufbau von geordneten, zusammenhängenden Elementen (Strukturen) durch Wachstum, Differenzierung und Integration zu einem komplexen Organismus“, wobei unter Differenzierung „sich weiter entwickelnde, verfeinerte und spezialisierte Funktionen von Zellen, Organen, Gliedmassen, Denk- und Bewegungsabläufen“ verstanden wird und unter Integration „ein immer besseres Zusammenspiel anfänglich unkoordiniert ablaufender Prozesse und Handlungen zu einem organisierten und funktionierenden Ganzen.“ Eine kürzere und sehr verständliche, aber doch treffende Definition nach Bründler et al. (ebd.) beschreibt Entwicklung als „Veränderung im Verhalten und Erleben des Menschen“.

Nach der Definition von Bründler et al. (ebd.) beinhaltet menschliche Entwicklung Veränderung und ist demnach ein über die Zeit ablaufender Vorgang, weshalb Nickel (1991, 14) vom „Prozesscharakter“ der Entwicklung spricht. Der Faktor Zeit ist in der Entwicklungspsychologie zentral, da eine Vielzahl entwicklungspsychologischer Messverfahren Altersangaben, Altersnormen oder Altersverlaufskurven benutzen, um Entwicklung zu messen (Oerter & Montada 1987, 6).

Entwicklung unterliegt nach Nickel (1991, 14) einer „Kontinuität“, durch welche verschiedene Entwicklungsveränderungen in einem Zusammenhang stehen und aufeinander aufbauen. Zusätzlich ist Entwicklung ein „zielgerichteter Prozess“, welcher in eine bestimmte Richtung verläuft, nämlich zu neuen Formen des Verhaltens und Erlebens, weshalb Entwicklung auch die „Nichtumkehrbarkeit“ beinhaltet.

Der Ablauf von Entwicklung ist nicht festlegbar oder genau vorhersagbar. Entwicklung

verläuft von Kind zu Kind unterschiedlich. Deshalb darf nach Nickel (1991, 14) der „Sequenzcharakter“ von Entwicklung, welcher besagt, dass sich Entwicklung immer aus einer „Abfolge bestimmter notwendiger Veränderungsschritte“ ergibt, nicht mit festgelegten Stufen oder Phasen gleichgesetzt werden. „Entwicklung folgt nicht einem von vornherein festgelegten und damit genau vorhersagbaren Ablauf. Vielmehr kann die Entwicklung, je nach äußeren und inneren Bedingungen, einen recht unterschiedlichen Verlauf nehmen und es können in der Abfolge einzelner Entwicklungsschritte – in gewissen Grenzen auch von Kind zu Kind – erhebliche Verschiebungen auftreten“ (ebd., 14). Andere Vertreter der Entwicklungspsychologie, welche die individuellen Unterschiede bei der Entwicklung eines Kindes im Tempo, aber nicht in der Richtung oder Abfolge sehen, waren unter anderen Hall, Kroh, Kohlberg und Piaget (Oerter & Montada 1987, 6).

Einflussfaktoren, welche die Abfolge von Entwicklungsveränderungen von Kind zu Kind verschieben können, sind exogene Faktoren wie u.a. die Kultur und die nähere Entwicklungsumwelt, die Familie (genetisch und erfahrungsbedingt), spezifische Erlebnisse oder endogene Faktoren wie persönliche Merkmale oder genetische Anlagen (Bründler et al. 2004, 55).

Um Entwicklungsveränderungen abzubilden und zu messen, werden Entwicklungstests verwendet. Wie diese aufgebaut sind und was sie leisten sollen, wird im folgenden Kapitel geklärt werden.

## **2.2. Entwicklungstests**

Entwicklungstests werden meist zu den psychologischen Tests gezählt (vgl. u.a. Amelang et al., 2006). Kaplan & Saccuzzo (2009, 6) definieren psychologische Tests, als „a measurement device or technique used to quantify behaviour or aid in the understanding and prediction of behavior“. Durch einen Test wird bestimmtes menschliches Verhalten gemessen und gegebenenfalls in Zahlen ausgedrückt. Dieser ermöglicht es, menschliches Verhalten zu verstehen sowie vorhersagen zu können. Es gibt verschiedene Strategien, dieses Verhalten zu messen, festzuhalten und in Zahlen auszudrücken und dementsprechend auch verschiedene Entwicklungstests.

Pioniere auf diesem Gebiet der Entwicklungstestung waren Binet & Simon (1905), Gesell

(1925,1928) und Bühler & Hetzer (1932). Die Stufenleiter der Intelligenz nach Binet & Simon (1905), ein Verfahren, das zur Selektion sonderschulbedürftiger Kinder konzipiert war, gibt Aufschluss über die Denkfähigkeit eines Kindes. Darauf folgend entwickelten A. Gesell mit den „Gesell Developmental Schedules“ (Gesell 1925,1928) und Ch. Bühler mit dem „Bühler-Hetzer-Kleinkindertest“ (Bühler & Hetzer 1932) Entwicklungstests, welche sich nicht nur mit der Erfassung von Intelligenz, sondern mit der Gesamtentwicklung beschäftigten (Deinmann & Kastner-Koller 2007, 560). Diese Tests, wie auch die „Bayley Scales of Infant Development“ (Bayley 1969) und noch zahlreiche andere, können zu den „allgemeinen Entwicklungstests“ gezählt werden (vgl. Renner-Allhoff & Allhoff 1987, 9f). Diese allgemeinen Entwicklungstests geben eine Übersicht auf den Entwicklungsstand des Kindes; sie spezialisieren sich aber nicht auf einen bestimmten Entwicklungsbereich. Diese Aufgabe übernehmen spezielle Tests, wie z.B. Tests zur motorischen Entwicklung, zur Entwicklung der Wahrnehmung, zur kognitiven Entwicklung, zur sprachlichen und zur sozialen und emotionalen Entwicklung (ebd., 175f). Weiters gibt es in der entwicklungsdiagnostischen Praxis Verfahren, welche als „Screening“ bezeichnet werden. Diese Verfahren „dienen vor allem der Erkennung von besonderen Risikogruppen oder der Diagnostik einer Störung oder Erkrankung in einem sehr frühen Stadium“ (Ettrich 2000, 174).

Um Daten, die für die Bestimmung des Entwicklungsstandes relevant sind, zu erhalten wird unterschiedlich vorgegangen. Bei der Anwendung der Denver-Entwicklungsskalen (DES) von Frankenburg und Dodds (1967) für Kinder von 0 – 6 Jahre beantworten Eltern, Kinderärzte oder Psychologen in 15-20 Minuten einige der 105 Fragen zum Kleinkind. Daraus gewonnene Informationen geben Aufschluss über eine evtl. Entwicklungsgefährdung des Kindes in den Bereichen Grobmotorik, Sprache, Feinmotorik-Adaption und sozialer Kontakt (Ettrich 2000, 176). Sowohl das Entwicklungsgitter von Kiphard (1991) für die Bereiche sensomotorische Entwicklung und psychosoziale Entwicklung für Kinder in den ersten 4 Lebensjahren, als auch die Entwicklungskontrolle für Krippenkinder von Zwiener und Schmidt-Kolmer (1982) sind Screening-Verfahren, bei welchen unter anderem die Pädagoginnen in Kinderkrippen die Einschätzungen vornehmen (Ettrich 2000, 188f). Screening-Verfahren basieren im Unterschied zu den meisten Entwicklungstests somit nicht nur auf den Einschätzungen von Psychologinnen und Ärzten, sondern auch auf den Einschätzungen von Pädagoginnen oder Eltern.

Sowohl bei Screening-Verfahren als auch bei ausführlicheren Entwicklungstests werden auf Grund der kindlichen Kompetenzen Rückschlüsse auf den Stand der Entwicklung dieses Kindes gezogen. Dabei steht bei einer Vielzahl von Entwicklungstests, wie bei Görschke (2005, 309) beschrieben, Leistung im Zentrum. Es „handelt sich dabei um Zusammenstellungen von Testaufgaben (Items), zu deren erfolgreicher Lösung Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen erforderlich sind“. Dazu werden dem Kind von einer geschulten Versuchsleiterin in einem standardisierten Setting altersgenormte Aufgaben gestellt, welche es unter gewissen Vorgaben lösen soll. Der Versuchsleiter bewertet anschließend den Umgang des Kindes mit den gestellten Aufgaben. Diese Art des Testens misst die Leistung des Kindes. Auch Amelang et al. (2006, 232) beschreiben Entwicklungstests als „Verfahren, die den Leistungsstand des Kindes in Relation zu seinem Lebensaltern erfassen wollen. Ihr Ziel ist es, durch Vergleich der individuellen Ergebnisse mit den Normwerten Gleichaltriger rechtzeitig Hinweise auf behandlungsbedürftige Entwicklungsretardierungen zu erhalten.“ Bei Screening-Verfahren steht ebenso das Aufdecken von Entwicklungsauffälligkeiten im Vordergrund (Ettrich 2000, 174).

Aussagen über menschliches Verhalten werden anhand von „Items“ gemessen. Das englische Wort „item“ kann mit „Objekt“ oder „Element“ übersetzt werden und kommt in Entwicklungstests als Testaufgabe oder Frage bzw. Aussage zum Verhalten des Kindes vor. Nach Kaplan & Saccuzzo (2009, 6) werden Items definiert als “a specific stimulus to which a person responds overtly. This response can be scored or evaluated (for example classified, graded on a scale, or counted). Because psychological and educational tests are made up of items, the data they produce are explicit and hence subject to scientific inquiry”.

Ein Item ist demzufolge das Kriterium von psychologischen oder pädagogischen Tests, welches unbedingt nötig ist, um Aufschluss über den Entwicklungsstand zu bekommen.

Um mit einem Test genau arbeiten zu können, sind sprachliche Formulierung und die richtige Zuordnung zum Alter oder den zu messenden Kriterien bzw. der Schwierigkeitsgrad der Items von großer Wichtigkeit. Items können, wie bei Wellenreuther (2000, 339) beschrieben, in Aussage und Frageform vorliegen und es ist möglich, dass eine Person darauf offen antwortet. Diese Antwort kann auf verschiedene Arten eingestuft, gestaffelt oder gezählt werden. Items sollen eindeutig und klar formuliert sein. Eine einfache Sprache trägt zur höheren Verständlichkeit bei, weshalb die Items an die Sprache der Befragten angepasst sein

sollten. Wenn die Items zu viel Raum für Interpretation lassen, wird die Genauigkeit der Ergebnisse darunter leiden. Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Erstellung von Fragen bzw. Items ist die Balance, auch Trennschärfe genannt. Die Trennschärfe eines Items gibt an, wie genau das gesamte Testergebnis vorhergesagt werden kann, wenn nur ein einzelnes Item beantwortet wird. Der Schwierigkeitsgrad der Items wird im Allgemeinen daran festgemacht, wie eine Aufgabe in einer Altersgruppe von Kindern gelöst wird. Wenn es dem mittleren Prozentsatz der Kinder einer Altersgruppe gelingt, eine Aufgabe zu lösen, während in einer Altersgruppe mit jüngeren Kindern nur wenige und in einer Gruppe mit älteren Kindern die Meisten diese Aufgabe lösen können, kann diese Aufgabe als Item zur Einschätzung der mittleren Gruppe genutzt werden (Renner-Allhoff & Allhoff 1987, 20).

Bei einem Test untersteht aber nicht nur die Konstruktion der Items bestimmten Regeln, auch müssen die drei Hauptgütekriterien für Entwicklungstests – Objektivität, Reliabilität und Validität – erfüllt sein. Im Folgenden werden diese kurz dargestellt.

### **2.2.1. Objektivität**

*„Objektivität steht für das Ausmaß, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig von der Person des Untersuchers sind.“ (Amelang et al. 2006, 138)*

Im Allgemeinen kann ein Test demnach als objektiv angesehen werden, wenn derselbe Test an demselben zu untersuchenden Objekt mit verschiedenen Untersuchungsleitern durchgeführt wird und trotz der verschiedenen Untersuchungsleiter, das gleiche Ergebnis erhalten wird. Die Objektivität eines Tests wird nach Amelang et al. (2006, 138) in Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität unterschieden. Diese drei Arten der Objektivität werden im Folgenden nach Amelang et al. (2006) kurz beschrieben werden.

Die *Durchführungsobjektivität* eines Tests ist dann gegeben, wenn die Testsituation maximal standardisiert ist und die sozialen Interaktion zwischen dem Durchführenden und der Testperson minimal ist. Damit die Durchführung eines Test als objektiv angesehen werden kann, ist es Voraussetzung, die Testsituation zu standardisieren. Dies bedeutet, dass die Testvoraussetzungen, durch die Verwendung von identischem Testmaterial mit schriftlichen Testvorgaben sowie gleichen Zeitvorgaben, für alle Testpersonen gleich ist. Durch eine

Standardisierung der Testsituation kann der Test immer in der gleichen Art und Weise durchgeführt werden. Durch eine minimale Interaktion zwischen dem Untersuchungsleiter und der Testperson kann ausgeschlossen werden, dass sich die Personen gegenseitig beeinflussen und somit das Ergebnis verändern.

Unter *Auswertungsobjektivität* verstehen Amelang et al. (2006, 138) nach Fisseni (1990) das Ausmaß, in welchem „das Verhalten als empirisches Relativ in Item- und Testscores als numerisches Relativ eindeutig quantifiziert wird“. Mit dieser Definition geben die Autoren eine Auswertungsobjektivität dann als gegeben an, wenn das gleiche Verhalten einer Testperson, auch mit dem genau gleichen Wert beurteilt wird. Um die Auswertungsobjektivität zu überprüfen und quantitativ zu bestimmen werden nach Amelang et al. (2006, 139) die Testprotokolle einer Stichprobe mindestens 2 verschiedenen Auswertern gegeben, damit diese unabhängig voneinander jeweils die Punktwerte ermitteln.

Mit *Interpretationsobjektivität* wird nach Amelang et al (2006, 139) der Grad bezeichnet, in welchem die aus dem Testergebnis gezogenen Schlüsse von der Person unabhängig sind, die die Interpretationen vornimmt. Das heisst, die Ergebnissen eines Tests sollen auch von verschiedenen Auswertern gleich interpretiert werden. „Vollständige Interpretationsobjektivität ist dann gegeben, wenn es lediglich darauf ankommt, aus den Punktwerten eines Leistungstests oder Persönlichkeitsfragebogens die individuelle Position auf der jeweiligen Merkmalsdimension zu ermitteln“ (ebd., 141).

Bei Amelang (2006) wird immer von einem Ausmaß bzw. Grad gesprochen, in welchem die Objektivität gegeben ist. Daraus ist zu folgern, dass auch Unterscheidungen getroffen werden können, wie hoch das Ausmaß oder der Grad der Objektivität bei einem Test ist.

Im nächsten Kapitel wird beschrieben, was unter Reliabilität bzw. Zuverlässigkeit eines Tests zu verstehen ist.

### ***2.2.2. Reliabilität oder Zuverlässigkeit***

*„Die Reliabilität beschreibt die Genauigkeit mit der ein Test eine Merkmalsdimension erfasst, und zwar unter der Vernachlässigung des Umstandes, ob es sich dabei auch um die Merkmalsdimension handelt, deren Erfassung intendiert ist.“ (Amelang et al. 2006, 141)*

Entsprechend dieser Definition gibt die Reliabilität an, wie genau ein Test ein Merkmal abbildet, wobei es hier nicht wichtig ist, ob dies auch das Merkmal ist, dass er abbilden soll. Diese Genauigkeit kann durch störende Einflüsse oder Fehler des Tests beeinträchtigt werden. Um die Zuverlässigkeit eines Tests zu bestimmen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine davon ist die „Testwiederholung“, auch „Retest“ genannt. Dabei wird derselbe Test mit derselben Stichprobe von Probanden nochmals durchgeführt – im Regelfall insgesamt zwei mal. Wenn die Korrelation zwischen dem ersten und dem zweiten Test hoch ist, ist eine Retest- oder Testwiederholungsreliabilität gegeben (ebd., 142).

Eine weitere Möglichkeit, die Zuverlässigkeit eines Tests zu bestimmen, ist die „Paralleltestreliabilität“. Diese Art der Reliabilitätsprüfung wird von Amelang et al. (2006, 142) als „Königsweg“ bezeichnet. Hierfür werden gleichwertige Versionen eines Tests an ein und derselben Gruppe von Probanden durchgeführt und die Korrelation der Ergebnisse überprüft. Die Schwierigkeit bei der Durchführung dieser Art der Reliabilitätsprüfung ist das Auffinden oder Konstruieren von zwei gleichwertigen Versionen eines Tests.

Auch durch „Testhalbierung“ kann die Reliabilität getestet werden. Dies wird dann relevant, wenn aus den verschiedensten Gründen keine Möglichkeit zur Testwiederholung oder zur Paralleltestung besteht. Zur Testhalbierung wird ein Test in 2 äquivalente Hälften geteilt und an 2 Testpersonen oder Gruppen durchgeführt. Anschließend wird untersucht, inwiefern die gemessenen Daten miteinander korrelieren (ebd., 143). Eine weitere Art der Reliabilitätsüberprüfung, die „interne Konsistenzbestimmung“, untersucht die Genauigkeit eines Tests empirisch (ebd., 143). Wegen der Komplexität dieser Art der Prüfung wird diese hier nicht näher erläutert werden.

Das dritte und nach Amelang et al. (2006, 149) wichtigste Gütekriterium, ist die Validität. Den beiden eben behandelten Gütekriterien, Objektivität und Reliabilität, kommt die Rolle zu, günstige Voraussetzungen für das Erreichen einer hohen Validität zu schaffen. Im Folgenden wird Validität definiert und genauer erläutert.

### **2.2.3. Validität oder Gültigkeit**

*„Unter Validität wird das Maß an Genauigkeit verstanden, mit dem der Test dasjenige Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst, das er messen soll oder zu erfassen vorgibt.“  
(Amelang et al. 2006, 149)*

Während bei der Reliabilität erfasst wird, wie genau ein Test ein Merkmal abbildet, ist bei der Prüfung der Validität zentral, wie genau das Merkmal abgebildet wird, welches der Test vorgibt abzubilden. Nach Michel & Conrad (1982) erlauben bei hoher Validität „die Ergebnisse eines Tests die Generalisierung aus dem numerischen Relativ der Testskalen auf das empirische Relativ des interessierenden Zielmerkmals oder einen Schluss aus dem (beobachteten) Verhalten in der Testsituation auf (ebenfalls beobachtbares) Verhalten außerhalb der Testsituation“ (ebd. zit. n. Amelang et al. 2006, 149). Die numerischen Ergebnisse eines validen Tests bilden demnach das untersuchte Merkmal ab und es ist möglich auf die untersuchten Verhaltensweisen der Testperson außerhalb der Untersuchungssituation zu schließen.

Wie die Objektivität ist auch die Validität in 3 Subgruppen unterteilt. Wenn „Inhaltliche Validität“ gegeben ist, kann nach Amelang et al. (2009, 149) aus den Aufgaben eines Tests auf die zu erfassenden Merkmale geschlossen werden. Damit kann aus dem Verhalten in der Testsituation auf das Verhalten außerhalb der Testsituation geschlossen werden. Das anschauliche Beispiel der Führerscheinprüfung wird, wie auch bei Amelang et al. (2009, 149), oft zu Erklärung herangezogen. Bei einer Führerscheinprüfung ist eine „inhaltliche Validität“ gegeben, da Fahrschüler bei der Prüfung genau das abverlangt, was es auch zu messen gilt.

Ein weiterer Aspekt der Validität ist die „kriteriumsbezogene Validität“. Diese wird nach Amelang et al. (2006, 152) überprüft, indem ausgewählte Verhaltensweisen oder Aufgaben eines Tests mit einem externen Kriterium in Beziehung gesetzt werden. Durch einen Korrelationsschluss von den Ergebnissen des Test auf das interessierende Merkmal oder Kriterium wird geprüft, ob die Ergebnisse des Tests mit dem Kriterium übereinstimmen. Dieses Kriterium kann zum Beispiel ein anderer valider Test sein, der die gleichen Merkmale misst.

Eine weitere Art der Validität ist die „Konstruktvalidität“. Diese ist nach Amelang et al. (2006, 152) gleichsam eine Synthese aus inhaltlicher und kriteriumsbezogener Validität.

Konstruktvalidität ist dann gegeben, wenn die Testergebnisse auch mit einem theoretischen Modell bzw. anderen Testergebnissen, welche sich mit den selben Inhalten beschäftigen, übereinstimmen. Aus der Konstruktvalidität kann abgeleitet werden, ob der Test auch wirklich das misst, was er messen soll.

Das Ziel eines psychologischen oder pädagogischen Tests, der all diesen Kriterien entspricht, ist nach Kaplan & Saccuzzo (2009, 6) gültig, zuverlässig und objektiv Merkmale zu messen, die zu menschlichem Verhalten gehören.

In den vorher gehenden Kapiteln wurde anfänglich geklärt, was im entwicklungspsychologischen und pädagogischen Zusammenhang unter Entwicklung zu verstehen ist, um darauf aufbauend Entwicklungstest bzw. Entwicklungsscreenings im Allgemeinen und anhand von Beispielen vorzustellen. Daran anschließend wurden die Hauptgütekriterien von Entwicklungstests allgemein kurz erläutert.

Im Folgenden wird Kuno Bellers Entwicklungstabelle in Aufbau und Anwendung beschrieben werden und detailliert erörtert, wie man zu welchen Ergebnissen mit der ETAB kommt. Diese Kapitel wird seinen Abschluss mit einer Diskussion über die Einhaltung der Hauptgütekriterien beim Einsatz der ETAB finden und mögliche Konsequenzen werden angesprochen.

### **2.3. Kuno Bellers Entwicklungstabelle – Aufbau und Anwendung**

Die ETAB ist ein entwicklungspsychologisches Instrument, welches es ermöglicht, den Entwicklungsstand eines Kindes, im Alter von 0 – 72 Monaten, aus Sicht einer betreuenden Person einzuschätzen. Der Entwicklungsstand wird in acht Bereichen (Körperpflege, Umwelterfassung, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition und Grob- und Feinmotorik) durch Beobachtung und anschließende Beantwortung einer gewissen Anzahl von Fragen, so genannter Items über das Verhalten des Kindes, festgestellt. Den beantworteten Fragen werden numerische Werte zugeteilt. Aufbauend auf diese Werte wird ein Entwicklungsprofil erstellt. Dieses Entwicklungsprofil gibt einen detaillierten Aufschluss über den Entwicklungsstand des Kindes. Durch die Information über den Entwicklungsstand des Kindes lassen sich anschließend Erfahrungsangebote zur individuellen Förderung erstellen

(Beller & Beller, 2000).

Die ETAB entspricht nicht allen Aspekten eines Entwicklungstest und ist wie im Folgenden erläutert ein spezielles entwicklungspsychologisches Instrument. Nach Urie Bronfenbrenner (1978, 33) ist „Entwicklungspsychologie ... die Wissenschaft fremdartigen Verhaltens von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen in kürzestmöglichen Zeitabschnitten“. Diese Definition beleuchtet die entwicklungspsychologische Forschung, welche vielfach mit Entwicklungstest arbeitet, kritisch und zeigt auf, dass bei dieser hauptsächlich unter dem Kind fremden Bedingungen unter Zeitdruck gearbeitet wird. Diese Definition passt trotz des zynischen Beigeschmacks auf die meisten standardisierten Entwicklungstests, bei welchen eine geschulte Versuchsleiterin in einem standardisierten Setting dem Kind altersgenormte Aufgaben stellt, welche das Kind unter gewissen Vorgaben (wie zum Beispiel der Vorgabe eines zeitlichen Rahmens) lösen soll. Der Versuchsleiter bewertet anschließend den Umgang des Kindes mit den gestellten Aufgaben (vgl. Kap. 2.2.). Bei der Durchführung eines solchen Tests ist dem Kind die Versuchsleiterin sowie das Umfeld fremd und es wird vor Aufgaben gestellt, die es unter Umständen im Alltag noch nie bewältigen musste.

Die Durchführung von Kuno Bellers Entwicklungstabelle grenzt sich von dieser Definition ab. Die ETAB dient der Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes durch eine dem Kind vertraute Person, in einer für das Kind natürlichen Situation und ist zusätzlich nicht für eine schnelle und zeitsparende Anwendung konzipiert, sondern wird ohne Zeitdruck durchgeführt. Durch die Auseinandersetzung mit der ETAB und der Durchführung im Alltag, kann die Pädagogin ein geschärftes Bild über die individuellen Kompetenzen und Schwächen des Kindes erhalten, um es anschließend individuell fördern zu können (Beller & Beller 2000). Aber nicht nur die Unterschiede zu standardisierten Entwicklungstests machen die ETAB zu einem speziellen entwicklungspsychologischen Instrument, auch die Möglichkeit die ETAB sowohl in der pädagogischen Praxis der Kindergärten bzw. Kinderkrippen sowie in der Forschung nutzen zu können, tragen dazu bei. Bei der Durchführung der ETAB können zwei Hauptaspekte unterschieden werden: Erstens die Einschätzung des Entwicklungsstandes und zweitens das Erarbeiten von Erfahrungsangeboten für das eingeschätzte Kind. Bei der Arbeit in Kindergärten bzw. Kinderkrippen sind beide Aspekte von Interesse, die Einschätzung des Entwicklungsstandes und darauf aufbauend die Ausarbeitung von Förderangeboten. Bei

wissenschaftlichen Forschungsprojekten von Beller et al. (1983, 1984) wurden auch beide Aspekte genutzt (vgl. Kap. 2.4.1. und 2.4.2.), bei weiteren Forschungsprojekte von Beller et al. (1996, 2006) und der WiKi-Studie sind vor allem die Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes aus Sicht der Pädagogin oder der Mutter von Bedeutung.

Um ein genaues Bild von der Vorgehensweise, angefangen von der Beobachtung bis zum Erstellen von Erfahrungsangeboten für das Kind, zu bekommen, werden die nächsten Kapitel detailliert diesem Prozess und den Besonderheiten der ETAB gewidmet sein. Anschließend wird die Entstehung der ETAB und ihr bisheriger Einsatz in der Forschung nachgezeichnet.

Um mit der ETAB arbeiten zu können, ob in der pädagogischen Praxis oder wissenschaftlich, ist es unbedingt notwendig, sich im Vorhinein mit den Inhalten sowie mit dem Umgang mit dem Instrument vertraut zu machen. Um Erfahrungsangebote ausarbeiten zu können ist eine Einschulung von Experten in den Umgang mit dem Instrument sehr zu empfehlen, da in dem Handbuch der ETAB (Beller & Beller 2000) kaum Information zur systematischen Förderung auf Basis der Entwicklungsprofile enthalten sind. Auch ohne Einschulung in die Anwendung der ETAB ist es durch intensives Eigenstudium möglich, den Entwicklungsstand eines Kindes ein zu schätzen.

Nach der Auseinandersetzung und dem Einlesen in das Verfahren kann zur Beobachtung im Sinne von Beller & Beller (2000) übergegangen werden. Die Beobachtung des Kindes in natürlichen, alltäglichen Situationen ist ein zentrales Kriterium der Arbeit mit der ETAB. Wie genau diese Beobachtung abläuft und was unter einer natürlichen Situation zu verstehen ist, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

### ***2.3.1. Teilnehmende Beobachtung in einer natürlichen Situation***

Im Sinne von Beller & Beller (2000, 55) bildet eine beteiligte, aktive Beobachtung der Pädagogin über einen Zeitraum von mindestens zwei Wochen, in einer natürlichen Situation, die Grundlage zur Einschätzung des Entwicklungsstandes mit der ETAB.

Beteiligte Beobachtung wird meist mit der teilnehmenden Beobachtung gleichgesetzt (vgl. Heinze 2001). „Von einer teilnehmenden Beobachtung sprechen wir, wenn der Beobachter selbst Teil des zu beobachtenden Geschehens ist, wenn er also seine Beobachtungen nicht als

Außenstehender macht“ (Bortz & Döring 1984, 267). Jürgen Zinnecker (2000, 385) sieht in der beteiligten Beobachtung aber noch eine „Steigerungsform der Partizipation gegenüber der teilnehmenden Beobachtung“. Im Folgenden wird in Anlehnung an Heinze (2001) die beteiligte Beobachtung mit der teilnehmenden Beobachtung gleichgesetzt. Bei einer praktischen Anwendung der ETAB ist die Pädagogin – im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung – nicht dazu angehalten, ihre Art der Betreuung gegenüber den Kindern stark zu verändern oder sich zur Beobachtung des einzuschätzenden Kindes zurückzuziehen, sondern nur ein gewissen Anteil ihrer Aufmerksamkeit dem Verhalten des Kindes zu widmen, so dass es ihr möglich ist, nach einer gewissen Beobachtungszeit die Items einzuschätzen.

Die Vorteile der beteiligten Beobachtung sieht Beller (1995b, 3f) darin, dass die Beobachterin in einem realen Kontext den Sinn und die Bedeutung des Verhaltens des Kindes besser erkennen kann, als eine fremde Versuchsleiterin, die das Kind nur einmal in einem für das Kind fremden Kontext sieht. Auch kann die Beobachterin das Kind wiederholt in derselben und in unterschiedlichen Situationen beobachten und dadurch ihre Einschätzungen überprüfen.

Ein anderes wichtiges Kriterium der Beobachtung bei der Arbeit mit der ETAB ist nach Beller & Beller (2000, 55) neben dem teilnehmenden Aspekt, das aktive Beobachten. Mit diesem Begriff ist die aktive, fokussierte und kritische Auseinandersetzung der Pädagogin mit dem Verhalten des Kindes gemeint. Durch diese Auseinandersetzung wird die Pädagogin dazu angeregt, zu verstehen, was sie wahrnimmt. Wenn die Pädagogin das Kind besser versteht, ist es ihr auch leichter möglich, dem Kind positive Gefühle zu vermitteln und sich dem Kind aktiv und stabil zuzuwenden. Durch aktives Beobachten und den Versuch zu verstehen, wird nach Beller & Beller (ebd.) ein Prozess der gegenseitigen Wertschätzung und Wahrnehmung zwischen Pädagogin und Kind in Gang gesetzt. Gegenseitige Wertschätzung ist eine wichtige Voraussetzung, um ein gutes Lernklima für das Kind zu schaffen.

Die aktive, teilnehmende Beobachtung soll nach Beller & Beller (2000, 55) über einen Zeitraum von zwei bis vier Wochen durchgeführt werden. Dabei soll die Pädagogin sich immer wieder auf die Inhalte einzelnen Items der ETAB beziehen und anhand der Items feststellen, ob das Kind dieses Verhalten zeigt bzw. ob es überhaupt die Möglichkeit hat, dieses Verhalten zu zeigen. Wenn zum Beispiel keine Treppe existiert, besteht keine Möglichkeit zu beobachten, wie das Kind Treppen steigt. In diesem Fall steht es der Pädagogin offen z.B. eine kleine Treppe in dem Gruppenraum installieren, um für das Kind

eine Möglichkeit zu schaffen, das Verhalten zu zeigen.

Die aktive, beteiligte Beobachtung wird im natürlichen Umfeld des Kindes vorgenommen.

Dies unterscheidet die ETAB von vielen anderen Entwicklungstests. Bei zum Beispiel der Anwendung der Bayley-Entwicklungs-Skalen (BIS) (vgl. Kap. 2.2) ist die Testsituation vorgegeben und somit standardisiert. Eine standardisierte Testsituation und die Anwendung der ETAB in einer natürlichen Situation unterscheiden sich vor allem durch zwei Kriterien: Erstens wird in einer standardisierten Situation der Test von einer dem Kind fremden Person, in einer Situation, in welcher das Verhalten der Versuchsleiterin vorgeschrieben ist, durchgeführt. Die Versuchsleiterin bietet dem Kind eine ausgewählte Anzahl von Reizen an und wertet die Reaktion des Kindes auf diese Reize durch Anwendung standardisierter Kriterien aus. Die Versuchsleiterin bestimmt den Auslöser und versucht, diesen so klar und eindeutig wie möglich zu halten. Im Gegensatz dazu, kommt die Mutter oder die Erzieherin beim Einsatz der ETAB auf der Basis wiederholter Erfahrungen mit dem Kind in natürlichen Alltagssituationen zu ihren Einschätzungen über das Verhalten des Kindes. In Alltagssituationen sind nach Beller (1995b, 2f) die Auslöser von Verhalten und die daraus resultierenden Handlungen als Indikatoren von Entwicklung vielfältiger und verständlicher, als in standardisierten Testsituationen. Beller (1995b, 3f.) ist auch der Ansicht, dass der fremde Kontext einer standardisierten Testsituation bei einem Kind Angst oder Befangenheit hervorrufen kann. Dadurch ist es möglich, dass Kinder sich dem Test verweigern, auch weil sie teilweise erkennen, dass ihre Handlung als Leistung gewertet wird. Zusätzlich bleibt durch die Standardisierung der Testsituation die spontane Responsivität der Versuchsleitung aus, was zu Enttäuschung beim Kind führen kann. Aus diesem Grund schreibt Beller (1995, 3f.) Testergebnissen aus den ersten Lebensjahren, welche in standardisierten Situationen gewonnen wurden, wenig Vorhersagewert für spätere Testergebnisse zu. Beim Einsatz der ETAB hingegen kann die Pädagogin nach Beller (1995, 4) das befragte Verhalten am unbefangenen Kind wiederholt unter für das Verhalten optimalen, wie auch nachteiligen, Bedingungen beobachten und damit das tatsächliche Verhalten des Kindes einschätzen.

Zweitens ist die Zeitspanne der Beobachtung für die Entwicklungseinschätzung mit der ETAB viel größer und deshalb mehr Variabilität im Verhalten des Kindes möglich (ebd., 2). Innerhalb der geringen Zeitspanne, welche in einer standardisierten Testsituation vorgegeben ist, zeigt das Kind ein bestimmtes Verhalten, welches aber häufig keinen Aufschluss über das natürliche Verhalten des Kindes ermöglicht. Viele Störfaktoren, wie die individuelle

Tagesverfassung oder der Umgang mit Stresssituationen, können in einer standardisierten Situation nicht ausgeschlossen werden.

Anschließend an die Beobachtung kann die Pädagogin den Entwicklungsstand des Kindes einschätzen und diese Informationen in ein Entwicklungsprofil übertragen. Wie dieser Prozess verläuft, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

### ***2.3.2. Von der Beobachtung zum Entwicklungsprofil***

Wenn ein Kind über einen gewissen Zeitraum von der Pädagogin beobachtet wurde, hat diese zwar detailliertes Wissen über das Verhalten des Kindes, sie kann aber anhand dieses Wissens keine Aussagen über den Entwicklungsstand des Kindes in einzelnen Bereichen treffen oder dieses Wissen zur strukturierten Förderung des Kindes nutzen. Dazu ist es nötig, den Entwicklungsstand eines Kindes auf Basis der Beobachtungen zu errechnen und, zur besseren Übersicht und Handhabung, in ein Entwicklungsprofil zu übertragen.

Ein Entwicklungsprofil mit Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes wird erstellt, indem anschließend an die Beobachtung des Kindes anhand der ETAB, Items beantwortet werden und diesen Items ein Wert zugeteilt wird. Diese Werte werden in modifizierter Form in eine Profilgraphik übertragen.

Um den genauen Ablauf bis zur fertigen Profilgraphik zu skizzieren, wird erst die Errechnung der Werte sowie das Ausfüllen des Erhebungsprotokolls und anschließend die Übertragung in die Profilgraphik geschildert.

Um zu den Werten zu gelangen, werden die 8 Entwicklungsbereiche einzeln und nacheinander abgefragt. Beller & Beller (2000, 56) schlagen für die Durchführung eine Befragung vor, an welcher zwei Personen teilnehmen. Eine Person hat das Kind anhand der Items beobachtet und eine Person fragt die Items nacheinander ab und überträgt die Werte in das Protokoll. Diese Vorgehensweise ist damit zu begründen, dass sich die befragte Pädagogin ganz auf die Fragen konzentrieren kann und nicht mit dem Zuordnen der Werte und dem Eintragen in das Protokoll beschäftigt ist. In der Praxis wird dies meist unter Kolleginnen im Kindergarten bzw. der Kinderkrippe durchgeführt.

In jedem Entwicklungsbereich werden die Items der Phasen chronologisch nacheinander

abgefragt und entweder mit „tut es“, „tut es nicht“, „tut es teilweise“ oder „weiss nicht“ beantwortet. Ein Item wird nach Beller & Beller (2000, 56) dann mit „tut es“ beantwortet, wenn das durch das Item erfragte Verhalten „regelmäßig“ auftritt. Mit „tut es teilweise“ soll dann geantwortet werden, wenn das Verhalten „unregelmäßig oder selten auf(tritt) und/oder das Kind noch Schwierigkeiten bei der Ausführung der Handlung hat“. „Tut es nicht“ ist dann die Antwort, „wenn das Kind das Verhalten noch nicht gezeigt hat“. „Weiss nicht“ ist dann zur Antwort zu geben, wenn die Betreuerin das Verhalten noch nicht beobachten konnte „weil eventuell benötigtes Material nicht vorhanden ist oder die Aktivität noch nicht angeboten wurde“. Dabei ist auszuweisen, dass die Items anhand des Verhaltens des Kindes gemessen werden, nicht anhand seines theoretischen Könnens.

Jede der 14 Phasen eines Entwicklungsbereichs ist einem bestimmten Alter zugeordnet. Die ersten 4 Phasen sind in 3 Monatsabständen gestaffelt (Phase 1: 0-3 Monate; Phase 2: 4-6 Monate usw.), die restlichen Phasen in Abständen zu je 6 Monaten. Die Befragung beginnt aber nicht mit Phase 1, sondern eine Phase unter der altersgemäß zugeordneten Phase. Diese Vorgehensweise ist damit zu begründen, dass ein Kind, welches zum Beispiel 20 Monate alt ist und sich somit in Phase 6 befindet, gerade diese in Phase 6 beschriebenen Entwicklungen durchlebt. Manche der angeführten Items werden schon mit „Tut es“ beantwortet werden können, manche aber noch nicht. Damit eine Überforderung des Kindes oder auch eine Frustration der Eltern oder der Pädagogin vermieden werden kann, wird die Befragung mit der Phase begonnen, in welcher das Kind relativ wahrscheinlich schon alle Kompetenzen zeigt. Die Werte werden errechnet, indem jeder mit „tut es“ beantworteten Frage der Wert 1 zugeordnet wird, bei jedem „tut es teilweise“ ein Wert von 0,5 und bei „tut es nicht“ ein Wert von 0. Die Items, die mit „Weiss nicht“ beantwortet wurden, werden aus der Berechnung ausgeschlossen. Die Werte der beantworteten Fragen werden parallel zur Beantwortung der Fragen in das Erhebungsprotokoll übertragen (Beller & Beller 2000).

Wenn alle Items dieser Phase mit „tut es“ beantwortet werden konnten, ist diese Phase die „Basis“ des Entwicklungsprofils in dem gewählten Entwicklungsbereich. „Die Basis ist immer die höchste Phase, in der das Kind volle Kompetenz in allen erfragten Verhaltensweisen hat, d.h. das Verhalten regelmäßig und kompetent zeigt“ (ebd., 57). Für den Fall, dass nicht alle Items mit „tut es“ beantwortet werden können, wird die Befragung mit der Phase darunter weitergeführt. Eine Ausnahme ist dann gegeben, wenn in „zwei aufeinander folgenden Phasen

jeweils alle Items bis auf eins mit „tut es“ beantwortet wurden. Dann kann als Basis die untere der beiden Phasen gelten“. Falls das Kind auch in Phase 1 keine volle Kompetenz zeigt, kann keine „Basis“ ermittelt werden, außer die Ausnahme trifft zu (ebd., 57).

Wenn die Ermittlung der „Basis“ abgeschlossen ist, kann die Beantwortung der Items mit der nächst höheren Phase weitergeführt werden. Darauf aufbauend werden nacheinander die Items der höheren Phasen, chronologisch in der Reihenfolge, befragt, bis das Kind in einer Phase keine Kompetenzen mehr zeigt, also alle Items mit „tut es nicht“ beantwortet wurden. Die letzte Phase in der ein Kind noch Kompetenzen zeigt, ist die „Decke“ – die obere Grenze - dieses Entwicklungsbereiches. Auch in diesem Fall gilt die Ausnahme, dass wenn in „zwei aufeinander folgenden Phasen jeweils alle Items bis auf eins mit „tut es nicht“ beantwortet wurden, kann die obere der beiden Phasen als „Decke“ gelten“ ( ebd., 57).

Wenn alle 8 Entwicklungsbereiche in dieser Weise erfasst wurden und in das Erhebungsprotokoll eingetragen wurden, ist die vollständige Erhebung der Werte abgeschlossen.

Um nun die Werte zu erhalten, welche in das Entwicklungsprofil übertragen werden, muss für jede Phase der „Phasenwert“ errechnet werden. Dies geschieht in drei Schritten. Der erste Schritt ist das Feststellen des Werts der „Basis“. Veranschaulicht an einem Beispiel wird dieser folgendermaßen errechnet:

Im Bereich Körperpflege ist ermittelt worden, dass die „Basis“ in Phase 5 liegt, weil alle Items dieser Phase mit „tut es“ beantwortet wurden. Es kann angenommen werden, dass das Kind nicht nur in Phase 5, sondern in allen Bereichen unter der „Basis“ volle Kompetenz zeigt und damit bis einschließlich Phase 4 alle Items mit „tut es“ beantwortet werden können. Damit wird allen Items aus dieser Phase ein Wert von 1 zugeordnet. Wenn alle Werte addiert werden und dann wieder durch die Anzahl der Items geteilt werden, wird bei den Phasen 1, 2, 3, 4 und der „Basis“ Phase 5 ein Phasenwert von 1 errechnet werden. Deshalb kommt den Phasen unter der „Basis“, sowie der „Basis“ selbst immer ein Durchschnittswert von 1 zu.

Im zweiten Schritt werden die restlichen Werte ermittelt, indem man die erhaltenen Werte der Items für jede einzelne Phase addiert und durch die Anzahl der Items der Phase teilt. Bei der Itemanzahl werden die Items, die mit „Weiss nicht“ beantwortet wurden, abgezogen.

Beispiel zur Phasenberechnung

In der Phase 6 des Entwicklungsbereichs Körperpflege beantwortet die befragte Person zwei Items mit „tut es“ (Wert:  $2 \times 1 = 2$ ), ein Item mit „tut es teilweise“ (Wert:  $1 \times 0,5 = 0,5$ ), zwei

Items mit „tut es nicht“ ( $2 \times 0 = 0$ ) und ein Item mit „Weiss nicht“ (wird aus der Berechnung ausgeschlossen). Diese Werte werden addiert und anschließend durch die Anzahl der Items geteilt:  $(2 + 0,5 + 0) : 5 = 0,50$  (vgl. Abb1.).

Im letzten Schritt wird mit den restlichen Phasen in gleicher Weise verfahren, bis zu der Phase, in welcher alle Items mit „tut es nicht“ beantwortet werden. Die letzte Phase, in der das Kind noch Kompetenzen zeigt, ist die „Decke“. Im gewählten Beispiel ist dies die Phase 8 (vgl. Abb. 1).

Bereich	Phase	„Tut es“	„Tut es teilweise“	„Tut es nicht“	„Weiß-nicht“	Auswertung	
Körperpflege	1-4					4,00	
	5	1,2,3,4				1,00	
	6	3,4	2	1,5	6	0,50	
	7	1,7		2,3,5,6,8	4	0,29	
	8		1	2,4,5	3	0,13	
	9			1,2,3,4,5,6		0,00	
						5,92	
	Umgebungsbewusstsein	1-2					2,00
		3	1,2,3,4,5,6,7				1,00
4		1,2,3		4		0,75	
5		1	2,4	3		0,50	
6		2,5	3,6	1	4	0,60	
7				1,2,3,4		0,00	
						4,85	

Abb.1 (Beller & Beller 2000, 64)

Darauf folgend wird der „Entwicklungsdurchschnitt“ eines Bereiches ermittelt. Dafür werden der Wert der „Basis“ und die einzelnen Phasenwerte zusammengezählt.

Beispiel zur Entwicklungsdurchschnittsberechnung:

$$5,0 (\text{„Basis“}) + 0,5 + 0,29 + 0,13 (\text{„Decke“}) = 5,92 \text{ (vgl. Abb. 1)}$$

Der ermittelte „Entwicklungsdurchschnittswert“, die „Basis“ und die „Decke“ jedes Entwicklungsbereichs werden in die „Profilgrafik“ übertragen (vgl. Abb 2). Nach der Übertragung werden die Werte der Entwicklungsdurchschnittswerte mit einer Linie miteinander verbunden; ebenso für die „Basen“ und die „Decken“ (Beller & Beller 2000, 58).

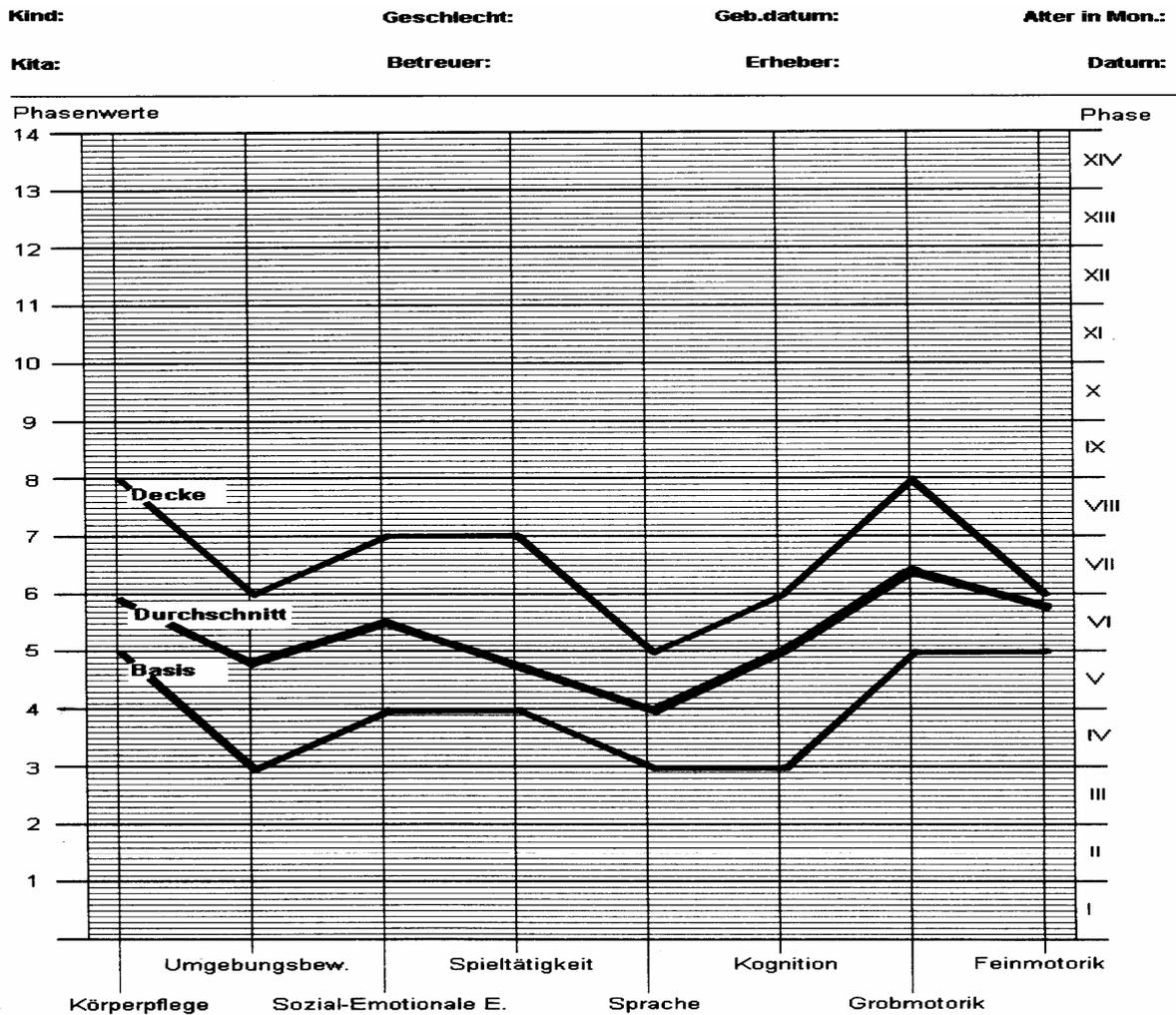


Abb 2: (Beller & Beller 2000, 65)

Der Bereich zwischen der „Basis“ und der „Decke“ wird Lernbereich genannt. Innerhalb dieses Lernbereichs sind alle Antwortmöglichkeiten vertreten. Das Kind zeigt in Bezug auf manche Items volle Kompetenz, aber auch noch Unsicherheiten oder gar keine Kompetenz. Dieser Lernbereich gibt also an, über welche Phasen hinweg sich der Entwicklungsstand des Kindes erstreckt. Kinder mit einem großen Lernbereich sind, nach der Erfahrung von Simone und E.K. Beller, oft Kinder, die in Bezug auf manche Kompetenzen positiv überraschen, aber in Bezug auf andere Kompetenzen enttäuschen können. Durch die teilweise hohen und teilweise niedrigen Kompetenzen, kann es bei Kindern mit einem großen Lernbereich schneller als bei Kindern mit einem kleineren Lernbereich dazu kommen, dass Eltern oder

Pädagoginnen diese Kinder überfordern (Beller, 2008).

Zusätzlich kann bei einer Profilgraphik anhand der Phasen ein „Entwicklungsalter“ angegeben werden. Zu dessen Berechnung werden die bereits errechneten Entwicklungsdurchschnittswerte addiert und durch die Anzahl der Entwicklungsbereiche geteilt. Dieser Wert beinhaltet Information darüber, wo sich ein Kind im Vergleich zu Altersgenossen in seiner Entwicklung befindet. „Ein 4-jähriges Kind, das bereits die Aufgaben schafft, die im Durchschnitt erst von 5-jährigen bewältigt werden, erhält so ein Entwicklungsalter von 5 (Renner-Allhoff & Allhoff 1987, 22).

Im konkreten Beispiel wird das Entwicklungsalter folgendermaßen berechnet:

$$5,92 + 4,85 + 5,51 + 4,77 + 4,05 + 5,06 + 6,41 + 5,79 = 42,36$$

$$42,36 : 8 \text{ (Entwicklungsbereiche)} = 5,295$$

Damit wäre das Kind im unteren Drittel der fünften Phase. Dies würde einem ungefähren Entwicklungsalter von 14-15 Monaten entsprechen. Eine genaue Formel zur Umrechnung der Werte geben Beller & Beller nicht an. Aus diesem Grund können entweder die Phasen beibehalten oder ein ungefähres Entwicklungsalter angegeben werden.

Dieser Wert hat bei der Anwendung der ETAB in der pädagogischen Praxis eine untergeordnete Bedeutung, da er nur der normativen Interpretation der Ergebnisse dient. Beller & Beller (2000) schlagen zur Interpretation der Ergebnisse, zu welchen man mit dem Einsatz der ETAB kommt, eine so genannte ipsative Vorgehensweise vor. Wie sich diese Interpretationsmöglichkeiten unterscheiden ist Inhalt des nächsten Kapitels.

### ***2.3.3. Ipsative vs. normative Interpretation der Ergebnisse***

Ein Entwicklungsprofil der ETAB kann sowohl normativ als auch ipsativ interpretiert werden, obwohl Beller & Beller (2000, 57) eine ipsative Interpretation der Ergebnisse vorschlagen. Die Unterschiede dieser beiden Interpretationsmöglichkeiten werden nun dargestellt.

Eine normative Interpretation findet dann statt, wenn die individuellen Entwicklungskurven des Kindes mit einer Norm verglichen werden. In der entwicklungspsychologischen Fachliteratur und in anderen Entwicklungstests wird eine Altersnorm festgesetzt, innerhalb derer Kinder bestimmte Entwicklungsaufgaben bewältigt haben sollten. Eine solche Vorgehensweise ist zum Beispiel durch den Vergleich des Entwicklungsalters des Kindes mit

seinem tatsächlichen Alter möglich. Auch die Phasen in Kuno Bellers Entwicklungstabelle orientieren sich an dieser Norm (vgl. Kapitel 2.6.f). Wenn diese Altersnorm mit dem durch die ETAB errechneten Entwicklungsalter verglichen wird, findet ein normativer Vergleich statt. Dadurch wäre ersichtlich, ob ein Kind „überdurchschnittlich“, „normal“ oder „unterdurchschnittlich“ entwickelt ist. „Für heilpädagogische oder klinische Zwecke können Tiefpunkte und Gipfel der Entwicklungsprofile in bestimmten Entwicklungsbereichen als Hinweise auf Störungen, wie z.B. Hemmungen oder Überkompensation, von besonderem Interesse sein“ (Beller & Beller 2000, 54).

Auch genauere Aussagen über eine Abweichung zu der Norm sind anhand der ETAB ersichtlich. Es können die einzelnen Entwicklungsbereiche unabhängig voneinander betrachtet und der Entwicklungsdurchschnitt eines Bereichs mit dem tatsächlichen Alter des Kindes verglichen werden. Dadurch könnten detaillierte Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes in einem Bereich, wie der kognitiven Entwicklung, in Erfahrung gebracht werden. Die Anzahl der Phasen, in welchen sich das Kind in einem Entwicklungsbereich entweder über oder unter der Norm befindet, gibt Aufschluss über die Anzahl der Monate, welche das Kind hinter seiner Altersnorm liegt. Bei der normativen Interpretation der Ergebnisse ist es vor der Bewertung eines Kindes, maßgeblich zu wissen, dass Entwicklung von Kind zu Kind unterschiedlich verläuft, sich phasenweise schnell und langsam vollzieht und auch in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann.

Die ipsative Interpretation der Ergebnisse der ETAB hingegen vergleicht die einzelnen Entwicklungsbereiche eines Entwicklungsprofils untereinander und lässt damit die Sicht auf das Kind mit individuellen Stärken und Schwächen zu, ohne dafür eine Altersnorm als Vergleich heranzuziehen. Bei der Betrachtung eines Entwicklungsprofil (vgl. Abb 2) der ETAB können anhand der Durchschnittskurve die individuellen Stärken am höchsten Phasenwert festgemacht werden, die individuellen Schwächen, an der niedrigsten Stelle der Durchschnittskurve.

Bei dem Konzept zur ipsativen Interpretation der Ergebnisse geht es Beller & Beller (2000) im Gegensatz zu dem bei Amelang (2006) beschriebenen Normvergleich bei Entwicklungstests nicht vorrangig darum, Defizite aufzudecken und Entwicklungsretardierungen zu erkennen, sondern darum, auf Basis des Entwicklungsstandes des Kindes sowohl die individuellen

Schwächen, aber genauso die individuellen Stärken des Kindes entwicklungsangemessen zu fördern. Nach S. Beller (2008) ist es nicht notwendig, die individuelle Entwicklung des Kindes mit einer Altersnorm zu vergleichen, um ein Kind fördern zu können. Kenntnisse über den individuellen Entwicklungsstand, unabhängig von der durchschnittlichen Entwicklung seiner Altersgruppe, sind ausreichend, um einen ipsativen Vergleich, also einen selbstbezogenen Vergleich der individuellen Stärken und Schwächen untereinander anzustellen und somit Unter- oder Überforderung des Kindes bei der Förderung zu vermeiden.

Es können auch im Rahmen einer ipsativen Interpretation Ergebnisse verschiedener Testpersonen miteinander verglichen werden. Dafür werden die Ergebnisse einer Person von zwei Messungen an verschiedenen Zeitpunkten bezüglich der Veränderung betrachtet. Diese Veränderung kann dann mit der Veränderung einer anderen Person verglichen werden. Mit einer solchen Vorgehensweise können zum Beispiel Aussagen über den Entwicklungsverlauf in der Zeit zwischen den Messungen gemacht werden, ohne den Entwicklungsstand des Kindes mit einer Norm zu vergleichen.

In den letzten Kapiteln konnte geklärt werden, wie anhand der ETAB der Entwicklungsstand des Kindes aus Sicht der Pädagogin eingeschätzt wird und welche Aspekte bei der Beobachtung und Einschätzung wichtig sind. Weiters konnte geklärt werden, zu welchen numerischen Werten es durch die Einschätzung kommt, wie ein Entwicklungsprofil anhand der ETAB entsteht und wie die Interpretation der Ergebnisse vorgenommen werden kann. Die bisher skizzierte Vorgehensweise ist sowohl für die Praxis in den Kinderkrippen bzw. Kindergärten interessant, als auch für die Forschung. Wie im Detail anhand der Ergebnisse der ETAB gefördert werden kann, ist ein Aspekt, welcher vor allem in der Praxis von Interesse ist. Wie dies im Detail geschieht, wird im nächsten Kapitel geklärt werden.

#### ***2.3.4. Motivationsprinzipien und Erfahrungsangebote***

Nach dem Erstellen eines Entwicklungsprofils können direkt Erfahrungsangebote für das Kind ausgearbeitet werden.

Diese „Erfahrungsangebote“ basieren nach Beller & Beller (2000, 59) auf zwei „Motivationsprinzipien“. Das „erste Motivationsprinzip“ besagt, dass um Erfahrungsangebote zu erstellen,

*„der am wenigsten entwickelte Bereich des Kindes mit dem am höchsten entwickelten Bereich des Kindes verknüpft[wird]“ (ebd.).*

Durch die Kombination der beiden Bereiche kann ein neuer Lernkontext geschaffen werden, in welchem das Kind motiviert durch seine Kompetenzen in dem am höchsten entwickelten Bereich auch Aufgaben aus dem am wenigsten entwickelten Bereich versucht, welche ihm bis dahin keinen Erfolg brachten.

Das „zweite Motivationsprinzip“ ist darauf ausgelegt, Überforderung zu vermeiden und Vertrauen zu stärken.

*„Um das Selbstvertrauen bei Kind und BetreuerIn und gegenseitiges Vertrauen zwischen Kind und BetreuerIn zu entwickeln und/oder zu stärken, werden anfängliche Erfahrungsangebote für das Kind nur aus Verhaltensweisen aus der Basis des Kindes aufgebaut“ (ebd.).*

Da das Kind die Verhaltensweisen der Basisphase beherrscht, können weder das Kind noch die Pädagogin Misserfolg erleben und bleiben motiviert.

Die Förderung auf dieser Ebene wird bei Beller & Beller (2000, 60) „Sicherheitsstufe“ genannt. Der vollständige Geltungsanspruch der, in der 8. Auflage der Entwicklungstabelle von 2009 noch angeführten, „Anregungsstufe“, bei welche besagt, dass nach einiger Zeit auch aus Items, die mit „tut es teilweise“ beantwortet wurden, Erfahrungsangebote entwickelt werden können, wird von Beller & Beller im Moment diskutiert. Für die Durchführung von Erfahrungsangeboten auf der Grundlage von teilweise oder unsicher gezeigten Kompetenzen ist ein großes Vertrauen zwischen dem Kind und der Pädagogin nötig, damit das Kind durch einen eventuellen Misserfolg keiner demotivierenden Frustration ausgesetzt wird. „Die Einführung in neue Aktivitäten, für die das Kind bislang noch keine Kompetenz gezeigt hat, sollte abhängen von der Attraktivität der Situation, vom Selbstvertrauen des Kindes und seiner Reaktion auf Misserfolg. Am günstigsten ist, wenn man das Kind entscheiden lässt, ob es eine solche Aufgabe in Angriff nehmen will“ (Beller & Beller 2000, 60).

Auf Basis der eben genannten Motivationsprinzipien können Erfahrungsangebote entwickelt werden.

*„Die pädagogischen Erfahrungsangebote werden folgendermaßen ausgearbeitet: der Gipfel und der Tiefpunkt des Profils, die den am höchsten und den am geringsten entwickelten Verhaltensbereich des Kindes anzeigen, werden als Ausgangspunkt für die pädagogische Arbeit mit dem Kind genommen. Man wählt Aktivitäten aus, die Verhaltensweisen aus dem Bereich des Gipfels mit solchen aus dem Bereich des Tiefpunktes verbinden. Liegt beispielsweise die Stärke eines Kindes in der Grobmotorik und zeigt es im Bereich der Sprachentwicklung die schwächste Entwicklung, so kann man es anregen,*

*einen attraktiven Gegenstand durch Krabbeln, Klettern, Heben oder Stoßen zu erreichen und zu ergreifen“ (Beller & Stahnke 1990, 2).*

Eine solche Gestaltung der Angebote fördert nicht nur den Bereich in dem das Kind weniger ausgeprägte Kompetenzen zeigt, sondern auch den Bereich, in welchem es schon sehr kompetent ist. Die Förderung beider Bereiche dient der Anregung der Lernmotivation des Kindes, da ein Kind Aufgaben, in welchen es Kompetenz zeigt mit großer Wahrscheinlichkeit mit mehr Motivation bewältigen wird (Beller 2008, 4).

Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Erstellung von Erfahrungsangeboten ist nach Simone Beller (2008, 4) der Erziehungsstil der Pädagogin. Beller (ebd.) nennt als Beispiel den „zugewandt-akzeptierenden Stil“, bei welchem die Pädagogin und das Kind das Angebot gemeinsam durchführen. Zwar wird die Tätigkeit von der Pädagogin initiiert, sie richtet sich aber nach den Bedürfnissen, Ideen und dem Tempo des Kindes. Das Angebot wird als ein Vorschlag formuliert, den das Kind annehmen oder ablehnen kann. Indem das Kind das Angebot auch ablehnen kann, gewährt die Pädagogin dem Kind Entscheidungsfreiheit, weshalb hier auch vom „Autonomie gewährenden Stil“ gesprochen wird.

Dieses Verhalten der Pädagogin gegenüber dem Kind ermöglicht es dem Kind, sich selbst gemäß seiner Interessen, einzubringen. Es wird davon ausgegangen, dass ein Kind, welches gemäß seiner eigenen Interessen lernt, von einer inneren, eigenen Lernmotivation – verstärkt durch günstige äußere Umstände – sehr motiviert ist, neue Erfahrungen zu machen.

Die ETAB wurde von Beller et al. entwickelt, um Pädagoginnen in der pädagogischen Praxis in Kinderkrippen und Kindergärten ein Verfahren zur Verfügung zu stellen, mit welchem sie Erkenntnisse über den Entwicklungsstand des Kindes in Erfahrung bringen können und daraus fördernde Erfahrungsangebote gestalten können. Zusätzlich kann die Pädagogin im Kontext der Beobachtung und der Auseinandersetzung mit dem Kind lernen, das Kind besser zu verstehen.

Die ETAB wird aber nicht nur in der Praxis, sondern auch im Forschungskontext eingesetzt. In dem folgenden Kapitel wird dargestellt werden, aus welchem Kontext sich die ETAB entwickelt hat und in welchen Studien sie anschließend eingesetzt wurde.

## 2.4. Das Berliner Modell für Kleinkindpädagogik von Beller et al.

Die ETAB wurde im Zuge der Entstehung des „Berliner Modells der Kleinkindpädagogik“ entwickelt und ist ein Teilaspekt des Modells. Das „Berliner Modell der Kleinkindpädagogik“ ist ein pädagogisches Modell, welches in den 1970er Jahren für die Fortbildungen von Erzieherinnen und damit zur Erhöhung der Qualität der Betreuung in Kinderkrippen entwickelt wurde.

Um die Entstehungszeit des Modells veränderten sich im wissenschaftlichen Kontext bestehende Theorien und Meinungen, wie zum Beispiel die Sicht auf Säuglinge, massiv. In den 1970er Jahren begannen Vertreter der Psychoanalyse den Säugling, zuvor als hilflos und seiner Umwelt ausgeliefert angesehen, als aktives, differenziertes und beziehungsfähiges Wesen mit Fähigkeiten und Gefühlen wahrzunehmen und von dem „kompetenten Säugling“ zu sprechen (vgl. Stone, Smith, Murry 1973). Trotz der Veränderung der Sichtweise auf den Säugling und auch das Kleinkind gab es bis zu diesem Zeitpunkt keine Veränderung in der Kinderbetreuung. Der Fokus der institutionellen Betreuung lag auf Hygiene, Reinlichkeit und gesundheitlichem Wohlergehen der Kinder, nicht aber darauf, die neu erkannten Kompetenzen des Kindes von den ersten Lebensmonaten an zu fördern. Keine Aus- oder Weiterbildung bereitete entwicklungspsychologische Inhalte so auf, dass die Pädagoginnen der erweiterten Aufgabe, den pädagogischen Prozessen in den ersten Lebensjahren eines Kindes gerecht zu werden, entsprechen konnten (Beller & Stahnke 1990, 2). Auch im Kontext wissenschaftlicher Studien gab es in dieser Zeit keine Versuche, die pädagogische Arbeit in den Kinderkrippen wissenschaftlich zu evaluieren und zu verändern. Es gab zwar in den 60er und 70er Jahren in den USA einige Modellversuche in Kinderkrippen (vgl. u.a. Caldwell 1964; Keister 1970; Robinson & Robinson 1971; Lally & Honig 1977), welche mit Gruppenbetreuung von Kleinkindern arbeiteten, welche aber zum Hauptziel hatten, Untersuchungen über die Schädlichkeit der außerfamiliären Gruppenbetreuung anzustellen. Im Mittelpunkt dieser Modellversuche standen die Entwicklungsveränderungen der Kinder; nicht aber die pädagogische Arbeit in den Krippen. In der damaligen BRD existierte noch kaum Forschung zur außerfamiliären Kleinkindbetreuung (Beller 1984, 6f).

Aus diesen Gründen ergab sich für E.K. Beller die Notwendigkeit ein Fortbildungsmodell zu erschaffen. Durch dieses Modell sollten Pädagoginnen relevante entwicklungspsychologische

Erkenntnisse in die pädagogische Arbeit in Kinderkrippen integriert können, um die Qualität der Betreuung in der Kinderkrippe zu erhöhen (Beller & Stahnke 1990).

Um die Qualität in den Kinderkrippen zu erhöhen und individuelle Förderung in den Kinderkrippen zu ermöglichen waren nach Beller & Stahnke (1990, 4) einige Veränderungen im Verhalten der Pädagoginnen nötig, welche durch die Durchführung des Modells erreicht werden sollen. Eine dieser Veränderungen war, dass die Pädagogin die Gefühle des Kindes akzeptiert und zum Beispiel in alltäglichen Pflegesituationen, wie beim Füttern, Windelwechseln, in Sprache fasst, um das Vertrauen des Kindes in seine Betreuungswelt zu stärken. Damit kann dem Kind ein angstfreier Ausdruck von positiven und negativen Gefühlen ermöglicht werden. Aber auch der Umgang der Pädagogin mit ihren eigenen Gefühlen ermöglicht es Kind und Pädagogin zu ebenbürtigen Partnern mit einer wechselseitigen Beziehung werden zu lassen. Durch das beidseitige, angstfreie Ausdrücken der Gefühle und das wechselseitige aufeinander eingehen, steigt die Empfänglichkeit der Pädagogin für das positive Feedback des Kindes. Wenn sie sich gegenüber den freudigen und lebhaften Reaktionen des Kindes öffnet, kann dies die Beziehung zwischen den Beiden stärken und bei der Pädagogin zu größerer Zufriedenheit mit ihrer täglichen Arbeit führen. Die größere Zufriedenheit der Pädagogin mit ihrem Beruf ist nach Beller et al. (1984, 14) eine weitere angestrebte Veränderung des Modells. Nicht nur die Kompetenz und die berufliche Selbsteinschätzung der Pädagogin soll damit erhöht werden, auch kann die Pädagogin damit ihrer Arbeit mehr Bedeutung beizumessen. Die Pädagogin soll mit Hilfe des Modells ihren Tagesablauf flexibel gestalten können und trotzdem dazu angeregt sein, auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes einzugehen, dem Kind positive Gefühle zu vermitteln, sich dem Kind aktiv und stabil zuzuwenden und sich an den Entwicklungsstand und das Temperament des Kindes anzupassen. Weiters ist es Inhalt des Modells die Aktivitäten und Erfahrungen des Kindes zu erweitern. Dafür wird der Pädagogin nach Beller et al. (1984, 14) zum Beispiel angeraten, dem Kind angemessenes Material zur Verfügung zu stellen. Das Kind soll dann dazu ermutigt werden, das Material vielfältig zu gebrauchen, die Aktivitäten und das Material zu benennen, zu beschreiben, Zusammenhänge zu erklären und Fragen zu stellen. Auch der Abbau von entwicklungsbehindernden Verhaltensweisen der Pädagogin gegenüber dem Kind, wie zum Beispiel autoritäres Eingreifen und Lenken, ist eine erstrebte Veränderung innerhalb des Modells (Beller et al. 1984, 15).

Neben den Veränderungen im Verhalten der Pädagoginnen gegenüber den Kindern werden

bei der Durchführung des Modells nach Beller (1984, 11) bestimmte Entwicklungsziele beim Kind angestrebt, welche in den Entwicklungsbereichen der ETAB festgehalten sind. Im Bereich der Körperpflege ist es Ziel der Durchführung der Erfahrungsangebote im Rahmen des Modells, die Kompetenz und Unabhängigkeit des Kindes zum Beispiel beim Essen, bei der Körperhygiene oder beim An- und Ausziehen zu erhöhen. Im Bereich der Umwelterfassung ist es Ziel, die Wahrnehmung der physischen und sozialen Umwelt und das Selbstbewusstsein des Kindes zu stärken. Im Bereich der sozialen Entwicklung sollte die Entwicklung von Empathie, Kooperation und Toleranz beim Kind gefördert werden und im Bereich der emotionalen Entwicklung die Förderung des differenzierten verbalen Ausdrucks von Gefühlen, der Fähigkeit Befriedigung aufzuschieben und Grenzen zu akzeptieren sowie Frustration zu ertragen und angemessen auf Reize zu reagieren. Im Bereich der Spieltätigkeit wird eine Entwicklung von der Handhabung mit Gegenständen zu den Tu-als-ob Spielen angestrebt. In den Bereichen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung beabsichtigte das Modell eine dem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes angepasste Förderung.

Um Veränderungen im Verhalten der Pädagogin und Entwicklungsveränderungen beim Kind zu bewirken, gibt Beller (1984, 19) mit 4 Schritten den genauen Ablauf der Umsetzung des Modells vor. Der erste Schritt ist die Einführung der Pädagoginnen in die Anwendung der ETAB. Im zweiten Schritt werden die neu gewonnenen Informationen in Erfahrungsangebote umgesetzt. Die Pädagogin wurde bei der Umsetzung dieser Erfahrungsangebote an ihrem Arbeitsplatz und der Umsetzung der eben beschriebenen Veränderungen durch den wöchentlichen Besuch einer Interventionistin unterstützt. Diese Interventionistin ist eine speziell in die Durchführung des Modells geschulte studentische Mitarbeiterin. Eine Gruppenfortbildung stellt den dritten Schritt dar. Diese besteht aus zwei Teilen, wobei je ein Teil der Fortbildung zwei Tage dauert. In dieser Fortbildung wird die Pädagoginnen durch Referate, Demonstrationen, Kleingruppenarbeit, Plenumsdiskussionen und Rollenspiele in die Methoden und Ziele des Modells eingeführt. Der zweite Teil der Gruppenfortbildung findet wenige Monate später statt und beinhaltet vorrangig den Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung des Modells. Im vierten und letzten Schritt wird eine Dienstgesprächsfortbildung für das gesamte Personal einer Kinderkrippe durchgeführt, um Ängste oder Misstrauen gegenüber dem Modell zu überwinden.

Durch die eben beschriebene Umsetzung des Modells sollte nach Beller et al. (1984, 8) erstens ein multiplizierbares Fortbildungsmodell für das breite Spektrum von Krippenbetreuung geschaffen werden, um unabhängig von den konkreten Betreuungsbegebenheiten die Qualität der Betreuung anzuheben.

Zweitens sollten durch den Einsatz der im Kontext des Modells entwickelten ETAB für die Pädagogin inhaltlich umsetzbare Ergebnisse erhalten werden, welche eine Basis für individuelle pädagogische Angebote liefern.

Drittens sollte der Entwicklungsstand des Kindes nicht nur an einem Einzelaspekt, wie dem IQ des Kindes, gemessen werden, sondern an mehreren Einzelaspekten der Entwicklung des Kindes, nämlich den 8 Entwicklungsbereichen der ETAB.

Das Modell strebte viertens eine enge Verbindung zwischen Theorie, Forschung und Praxis an. (ebd., 9).

Um die enge Verbindung von Theorie, Forschung und Praxis zu erreichen, setzten Beller et al. (u.a. 1983, 1984) das Modell und somit die ETAB als Teilaspekt des Modells in verschiedenen Projekten ein. Im Zuge der Durchführung Modells wurde in Interventionsgruppen, praxisnahe Forschung betrieben. Dies geschah, um das Modell und damit die ETAB zu validieren und zu erweitern. In einem seiner größten Projekte, gefördert vom Volkswagen Konzern, wurden festgelegte Entwicklungsziele von Kleinkindern durch die Entwicklungstabelle operationalisiert und erfasst, um die Hypothesen des Modells über Beziehungen zwischen Erziehverhalten und Entwicklungsveränderungen beim Kleinkind überprüfen zu können (Beller 1984, 10).

Um einen Überblick über die bisher mit der ETAB betriebene Forschung zu erhalten und zu verstehen, wie genau unter Einsatz der Tabelle geforscht wurde, wird sich das nächste Kapitel mit dem bisherigen Einsatz der ETAB in der Forschung beschäftigen. Aufbauend darauf können die Unterschiede zum Einsatz der ETAB in bisherigen Studien und in der WiKi-Studie diskutiert werden.

## **2.5. Der bisherige Einsatz der ETAB in der Forschung**

In den folgenden Kapiteln werden vier Studien von Beller et al. vorgestellt. Diese Studien wurden ausgewählt, weil sie die kontinuierliche Weiterentwicklung der ETAB beschreiben,

einen vertieften Einblick in die Umsetzung der Forschungsdesigns von Beller et al. erlauben und zusätzlich einen Vergleich mit anderen Forschungsinstrumenten zur Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern zulassen. Die Anordnung der im Folgenden beschriebenen Studien, erfolgt zeitlich chronologisch nach ihrem Erscheinungsjahr.

### ***2.5.1. Das Berliner Krippenprojekt<sup>4</sup>***

Zum ersten Mal wurde ein Prototyp der heutigen Entwicklungstabelle 1976/1977 in 25 Krippen in Westberlin mit 33 Krippenbetreuerinnen und 66 Kindern in einem Pilotprojekt eingesetzt. Hauptziel der Studie war es, die Auswirkungen von Interventionen im Sinne des Berliner Modells für Kleinkindpädagogik zu messen und das Modell in Kinderkrippen zu erproben. Die Entwicklungstabelle wurde im Zusammenhang mit diesem Projekt, in welchem sie als Mess- und Interventionsinstrument eingesetzt wurde, erarbeitet. Die Studie sollte auch Aufschluss über die richtige Anordnung der Phasen der ETAB bringen.

Die ETAB war zu diesem Zeitpunkt noch nicht normiert und bestand nur aus 370 Items, welche auf zehn Altersphasen und 7 Entwicklungsbereichen (Körperpflege, Umwelterfassung, soziale Entwicklung, emotionale Entwicklung, Sprache und kognitive Entwicklung) verteilt waren. Im Vergleich zu der neusten Version der ETAB (2009, 9.Aufl.) fehlen die Bereiche Feinmotorik und Grobmotorik. Zusätzlich wurden bei neueren Versionen die Bereiche soziale Entwicklung und emotionale Entwicklung in einen Entwicklungsbereich (sozial-emotionale Entwicklung) zusammengefasst.

Die Stichprobe bestand aus 25 Kinderkrippen. Diese wurden von einer Vorauswahl von 197 Krippen unter folgenden Gesichtspunkten ausgewählt: in jeder der 25 Krippen musste mindestens eine Gruppe mit einem Minimum von 2 Kindern im Alter von 3-9 Monaten bzw. 12-18 Monaten sein. Diese Kinder durften innerhalb der Untersuchungszeit nicht die Betreuerin wechseln, mussten aus deutschsprachigen Elternhäusern stammen, welche der Unter- und unteren Mittelschicht zugeordnet werden konnten und durften keine erkennbaren Behinderungen aufweisen (Beller, Stahnke, Laewen 1983, 409).

Um die Veränderungen im Pädagoginnenverhalten während der Anwendung des Modells und

---

<sup>4</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf: Beller, E.K., Stahnke M., Laewen H.J. (1983): Das Berliner Kinderkrippenprojekt: ein empirischer Bericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 407 – 416

die möglicherweise damit verbundenen erweiterten Erfahrungsmöglichkeiten der Kleinkinder beobachten zu können, wurde ein Untersuchungsplan erstellt, welcher aus einem 2 x 2 faktoriellen Design bestand. Im Detail bedeutet dies, dass die Kinderkrippengruppen in Interventionsgruppen und Kontroll- bzw. Beratungsgruppen, sowie in 2 Altersgruppen (zwischen 4-7 Monate und zwischen 14-17 Monate) geteilt wurden. Die Aufteilung in Interventionsgruppe und Beratungs- bzw. Kontrollgruppe geschah zufällig, nach einer paarweisen Zuordnung hinsichtlich bestimmter Variablen. Die Pädagoginnen einer Interventionsgruppe wurden in ein pädagogisches Programm (Intervention) miteinbezogen, während die Pädagoginnen der Kontrollgruppe zu einem monatlichen Beratungsgespräch besucht wurden. Die Intervention bestand aus zwei Schritten. Erstens einer Gruppenfortbildung, in welcher den Pädagoginnen das Modell und die ETAB vorgestellt wurde. Anschließend an die Fortbildung wurden die genauen Inhalte durch Videobeispiele, Rollenspiele, Diskussion und Kleingruppenarbeit erarbeitet und die Umsetzung dieser Inhalte geübt. Zweitens wurde beim wöchentlichen Besuch einer geschulten Trainingsperson die Umsetzung des Modells und die Erarbeitung und Ausübung der Erfahrungsangebote durch gegenseitiges Beobachten und anschließenden Austausch eingeübt. Bei diesen Besuchen wurden auch Videoaufnahmen von der Interaktion der Pädagogin mit den Kindern gemacht. Die Wirkung der Interventionen wurde durch eine „Zeitstichproben-Beobachtung“ und eine „pre-post“ Einschätzung mit der Entwicklungstabelle gemessen. Für die Zeitstichproben-Beobachtung wurden in der Krippe aufgenommene Videos von Fütter-/Essen- Wickel-/Toilettengang- oder Spielsituationen in 30 Sekunden Intervallen von geschulten Studienmitarbeiterinnen hinsichtlich des Verhaltens der Pädagogin gegenüber dem Kind und der Wirkung der Intervention auf die Kinder analysiert. Das Verhalten der Pädagogin wurde an insgesamt zwölf Dimensionen gemessen. Diese Dimensionen umfassten nach Beller, Stahnke & Laewen (1983, 411) auf der einen Seite akzeptierendes, erleichterndes, förderndes und erweiterndes sowie auf der anderen Seite kontrollierendes, behinderndes und ablehnendes Verhalten der Pädagogin gegenüber den Aktivitäten des Kindes. Die Veränderungen im Verhalten der Kinder auf die Intervention wurde in Fütter/Essens- und Wickel-/Toilettengangsituationen anhand des Ausdrucks von Unlust bzw. Lust, Beteiligung, Selbstständigkeit und Gelassenheit gemessen. In Spielsituation wurde durch die Videoanalyse die Häufigkeit von erkundendem Verhalten, Versuchen die Pädagogin ins Spiel mit einzubeziehen, das Auftreten von einem Spiel mit Gegenständen sowie der Ausdruck von

Angst und Aggression beim Kind untersucht. Die Einschätzungen des Entwicklungsstandes anhand der ETAB zur Überprüfung der Interventionswirkung wurden von einer Mitarbeiterin mit einer Pädagoginnen durchgeführt (ebd., 411). Die Pädagoginnen waren zuvor dazu angeregt worden, das Kind gezielt zu beobachten, damit sie Einsicht in die Entwicklungsveränderungen der Kinder erlangen konnten (ebd.).

Die Interventionen im Sinne des Modells für Kleinkindpädagogik bewirkten in diesem Projekt nach Beller, Stahnke & Laewen (1983, 411) im Allgemeinen eine Veränderung in die im Modell angestrebte Richtung (vgl. 2.4.) und konnten im Allgemeinen die Qualität der Einrichtung erhöhen. Zusätzlich bestätigten die vorliegenden empirischen Resultate nach Beller, Stahnke & Laewen (ebd.) die altersgemäß wie auch entwicklungstheoretisch richtige Anordnung der Phasen der Entwicklungstabelle.

In diesem Forschungsprojekt wurde die ETAB im Zuge der Durchführung des Modells sowohl als Interventionsverfahren, als auch als ein Verfahren zur Überprüfung der Intervention verwendet. Beller et al. (1984, 8) war es ein Anliegen, in der Durchführung des Projekts Theorie und Praxis eng miteinander zu verknüpfen und mit der ETAB ein Instrument zu entwickeln, welches sowohl zur entwicklungsfördernden Arbeit in den Kinderkrippen eingesetzt werden konnte, als auch zur anschließenden Überprüfung der Veränderungen dieser Arbeit. Nach Beller et al. (1984, 9) ergaben sich aus dieser Arbeitsweise die Vorteile, dass die durch die ETAB vermittelten pädagogischen Inhalte gesichert werden konnten, da bei der Überprüfung jene Inhalte abgefragt wurden, die auch bei der vorhergehenden pädagogischen Arbeit vermittelt wurden. Ein weiterer Vorteil dieser Vorgehensweise war nach Beller et al. (ebd.), dass das Instrument zur Evaluation der Wirkung des Modells für Kleinkindpädagogik in derselben natürlichen Situation durchgeführt wurden, in der zuvor die pädagogische Intervention stattfand.

Kritisch betrachtet ist es fraglich, ob der Gebrauch der ETAB zur Intervention und zur Überprüfung dieser Interventionen verallgemeinerbare Ergebnisse über die Erhöhung der Qualität in den Kinderkrippen erbringen konnte. Eine Überprüfung durch andere Testverfahren könnte validere Ergebnisse erbringen.

Das eben beschriebene Projekt war der Vorläufer und damit das Pilotprojekt zur einer Studie im Auftrag der VW-Stiftung, die mit einer wesentlich größeren Stichprobe durchgeführt wurde.

Wie diese durchgeführt wurde und welche Veränderungen sich im Gegensatz zum Pilotprojekt ergaben, wird im nächsten Kapitel erläutert werden.

### ***2.5.2 Durchführung des Modells der Kleinkindpädagogik im Auftrag der VW-Stiftung<sup>5</sup>***

Von 1979 bis Mitte der 80er Jahre wurde in Berlin ein Großprojekt durchgeführt, bei welchem die Stiftung Volkswagen-Werk Auftraggeber war. Ziel war es, ähnlich wie im zuvor geschilderten Pilotprojekt, das Modell der Kleinkindpädagogik und die damit verbundene Entwicklungstabelle zu erproben und zu überprüfen und um eine Verbesserung der pädagogischen Qualität der Kleinkindbetreuung in den Kinderkrippen zu bewirken. Es gab zwei Untersuchungsphasen, wobei an der ersten Phase 500 und an der zweiten Phase 120 Kinder aus insgesamt 127 Krippen beteiligt waren. Auch in diesem Projekt wurden 2 Altersgruppen gebildet (6-10 Monate und 15-19 Monate). Die Altersgruppen waren so gewählt, dass die Evaluation der pädagogischen Förderung in besonders wichtigen Stadien der kindlichen Entwicklung, wie dem Beginn der Sprachentwicklung, gewährleistet war. Das Design der Studie stellte eine Erweiterung des Designs des Pilotprojektes dar. Dies bedeutet, dass in der ersten Phase drei verschiedene Interventionsarten (Intensiv- Teil- und Minimalintervention) an zwei Altersgruppen untersucht wurden. In der zweiten Phase hingegen wurden noch zusätzlich türkische, neben den in der ersten Phase ausschließlich deutschen Kindern, in die Stichprobe aufgenommen.

Wie erwähnt, gab es 3 verschiedene Arten von Interventionen. Die Intensiv-, Teil- und Minimalintervention unterschieden sich durch die Intensität, in der die Intervention durchgeführt wurde. In allen Krippen, unabhängig ob diese mit Intensiv-, Teil- oder Minimalintervention bedacht waren, wurden 3 Fortbildungsschritte durchgeführt. Im ersten Schritt wurden die Pädagoginnen in die Anwendung der Entwicklungstabelle eingeführt, um im zweiten Schritt die gewonnenen Informationen in entwicklungsfördernde Erfahrungsangebote umzusetzen. Im dritten Schritt wurde eine „Dienstgesprächsfortbildung“ durchgeführt, an welcher die gesamte Belegschaft einer Kinderkrippe teilnahm. Bei den Krippen mit Teil- und Intensivintervention wurde noch eine Gruppenfortbildung über

---

<sup>5</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf: Beller, E.K., Kuckartz U., Pohl, A., Stahnke M. (1984): Ein Modell der Kleinstkindpädagogik, seine Umsetzung in Krippen und seine empirische Evaluation. Abschlußbericht für die Stiftung Volkswagen-Werk. Frei Universität Berlin, unveröffentlichte Version

mehrere Tage hinweg durchgeführt. In den Krippen mit einer Intensivintervention wurden dazu noch zusätzlich 15 wöchentliche Besuche von einer Trainingsperson über eine Dauer von 2 Stunden durchgeführt. Diese Trainingsperson und die Pädagogin beschäftigten sich, wie im Pilotprojekt, mit der Förderung eines einzelnen Kindes, auf Basis der durch die ETAB gewonnen Informationen über den Entwicklungsstand des Kindes.

Zusätzlich zur Intervention wurden verschiedene quantitative Verfahren eingesetzt (vgl. Beller 1984, 50ff). Mit einer nicht geeichten Temperamentsskala von Bates et al. (1979) zur Erhebung der psychosozialen Anpassung des Kindes auf neue Situationen, bestehend aus 32 Items, wurden die Reaktionen des Kindes auf neue Situationen und Erfahrungen, seine emotionale Abhängigkeit von Bezugspersonen, seine Lebhaftigkeit und soziale Aufgeschlossenheit und die Triebhaftigkeit des Kindes in der Familie und der Krippe durch eine Einschätzung der Pädagogin oder der Mutter erhoben. Mit dieser Skala wurde während des Projekts zu einem von Beller et al. (1984) nicht genauer genannten Zeitpunkt das Temperament der Kinder eingeschätzt. Der Entwicklungsstand des Kindes wurde vor und nach der Intervention mit der ETAB und den "Bayley Scales of Infant Development" (Bayley 1969) im Bereich kognitive Entwicklung erhoben. Zusätzlich wurde vor und nach der Intervention die pädagogische Situation in der Krippe anhand von Zeitstichproben-Beobachtungen erfasst. Die Zeitstichproben-Beobachtungen bestanden aus 15 Dimensionen zum Erzieherverhalten, welche ähnlich wie im Pilotprojekt, akzeptierendes, responsives, erleichterndes und förderndes Verhalten sowie kontrollierendes, behinderndes und ablehnendes Verhalten der Pädagogin gegenüber dem Kind erfassten. Weitere 7 Dimensionen zum Kinderverhalten ermittelten u.a. Lust bzw. Unlust, Responsivität, Kooperation und soziale Aufgeschlossenheit des Kindes. Die Zeitstichproben-Beobachtungen wurden, wie schon im Pilotprojekt, in Fütter/Essen-, Wickel/Toilettengang- und Spielsituationen durchgeführt. Zusätzlich wurden in der Kinderkrippe Beobachtungen anhand von Ratingskalen durchgeführt, welche inhaltlich ähnliche Aspekte wie die Zeitstichproben-Beobachtungen abdeckten, in der Krippe eingesetzt. Die Ratingskalen dienten der Ergänzung der Zeitstichproben-Beobachtungen, da sie nach Beller et al. (1984, 59) im Gegensatz zu den Zeitstichproben-Beobachtungen weniger Befangenheit bei den Beobachteten hervorrufen. Neben der weniger ausgeprägten Befangenheit war es nach Beller et al. (1984, 59) für gewisse Inhalte, wie „demonstriert Umgang mit Materialien“ oder „fordert Nachahmung“, notwendig längere Beobachtungen durchzuführen, als die Zeitstichproben-Beobachtungen zugelassen

hätten. Das letzte Verfahren, welches in der Krippe angewendet wurde, war eine Interview mit den Pädagoginnen, bestehend aus offenen und geschlossenen Fragen über die Berufsausbildung und Berufserfahrung, die Teilnahme und das Interesse an Fortbildungen, die pädagogische Situation in der Krippe, das Verhältnis zu den Eltern, die berufliche Zufriedenheit und Anregungswünsche.

Auch die pädagogische Situation in den Familien wurde durch 3 Instrumente in Erfahrung gebracht. Bei einem Besuch bei den Eltern sollte die familiäre Realität und das Umfeld des Kindes erfasst werden. Dies geschah durch das von Caldwell & Bradley (1979) entwickelte Erhebungsinstrument HOME (Home Observation for Measurement of the Environment), mit welchem die emotionale und verbale Reaktionsbereitschaft der Mutter, das Vermeiden von Beschränkungen und Strafen, die Gestaltung des Zeitablaufs und der Umgebung des Kindes, das zur Verfügung stellen von zweckmäßigem Spielzeug, die Beschäftigung der Mutter und anderes mehr erhoben wurden (Beller et al. 1984, 63). Zweitens wurden bei diesem Hausbesuch Beobachtungen und die anschließende Analyse anhand von Ratingskalen mit den gleichen Variablen wie in der Kinderkrippe durchgeführt. Drittens wurde mit einem eigens für das Projekt entwickelten Elternfragebogen die familiäre Situation, die in der Familie lebenden Personen, die Zahl und das Alter der Geschwister des Projektkindes erhoben.

Die Ergebnisse der Datenerhebung ergaben im Allgemeinen eine Verbesserung der Qualität der Betreuung in den Kinderkrippen im Sinne des Modells. Die Ergebnisse der Zeitstichproben-Beobachtung erwiesen, dass die angestrebten Verhaltensweisen (akzeptierendes, responsives, erleichterndes und förderndes Verhalten) der Pädagoginnen gegenüber den Kindern in den 3 beobachteten Situationen in den Interventionsgruppen nach der Intervention vermehrt auftraten und das unerwünschte Verhalten (kontrollierendes, behinderndes und ablehnendes Verhalten) weniger häufig auftrat, als vor der Intervention (Beller et al. 1984).

Interessant für diese Diplomarbeit ist der parallele Einsatz der beiden Entwicklungstests – der Bayley Scales of Infant Development, ein Entwicklungstest, der in einer standardisierten Situation stattfindet, und der ETAB, deren Anwendung in einer natürlichen Situation in der Kinderkrippe stattfindet. Bei den Ergebnissen der Bayley Scales of Infant Development konnte nach Beller et al. (1984, 133) eine signifikant höhere Veränderung des

Entwicklungsstandes in den Interventionsgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen festgestellt werden, allerdings nur für die Kinder ab dem zweiten Lebensjahr. Diese altersbegrenzten Ergebnisse der Bayley Scales führen Beller et al. (1984, 132) auf die Durchführungen dieses Instruments in einer standardisierten Situation zurück und bringen damit die Kritik an, dass standardisierte Tests für Kinder unter zwei Jahren womöglich nicht geeignet wären.

Bei der Analyse der mit der ETAB gewonnenen Daten wurden Phasendurchschnittswerte (Beller, 1984, 97) verwendet und es konnte für alle Kinder, unabhängig vom Alter, eine signifikante Wirkung der Intervention gefunden werden und damit nach Beller et al. (1984, 135) die Interventionswirkung „eindeutiger und inhaltlich vielfältiger“ nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis überrascht hinsichtlich der Tatsache, dass die ETAB Teil der Intervention war, kaum. Die beim Pilotprojekt angebrachte Kritik bezüglich der Fragwürdigkeit, ob der Einsatz der ETAB als Interventions- und Überprüfungsinstrument gültige Ergebnisse über die Wirkung der Intervention liefert, scheint in diesem Zusammenhang nicht angebracht, da beide Instrumente die Interventionswirkung bestätigen. Die Ergebnisse der „Bayley Scales of Infant Development“ als geeichter Test bestätigen nach Beller et al. (1984) die Richtigkeit der Anordnung der Phasen und die Validität des Instruments.

In einer weiteren Studie von Beller et al. (1996) wurde untersucht, welche Auswirkungen die Qualität von Kinderkrippen auf den kindlichen Entwicklungsstand haben. Im folgenden Kapitel wird diese Untersuchung näher erläutert werden.

### ***2.5.3. „Das Münchner Krippen-Projekt“<sup>6</sup>***

In dieser Studie von Beller et al. (1996) wurden 122 Kinder im Alter von 6-24 Monaten hinsichtlich der Auswirkungen der Qualität von Kinderkrippen auf die kindliche Entwicklung untersucht. 54% der untersuchten Kinder waren Jungen, 46% waren Mädchen. Die Kinder kamen aus deutschen (80%), nicht-deutschen (12%) oder gemischten (7%) elterlichen Haushalten.

Die Kinderkrippen wurden hinsichtlich ihrer Qualität mit der ECERS (Early Childhood

---

<sup>6</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf: Beller, E.K. Stahnke; Butz, P., Stahl, W., Wessels, H. (1996): Two measures of quality of group care for infants and toddlers. In: European Journal of Psychology of Education 11, 2, 151 - 167

Environment Rating-Scale) von Harms & Clifford (1980) und eigens entwickelten Zeitstichproben-Beobachtungen untersucht. Diese beiden Instrumente werden im Folgenden beschrieben. Die ECERS besteht aus 37 Items, welche in 7 Bereiche zusammengefasst sind. Mit dem ersten Bereich „personal care routines“ werden Füttern, Wickeln und andere Bereiche der Pflege sowie die täglichen Abschiede zwischen Eltern und Kindern untersucht. Der zweite Bereich „furnishing and display“ hält fest, wie kindergerecht die Einrichtung, zum Beispiel bezüglich der Erreichbarkeit von Spielsachen, für die Kinder ist. Der dritte Bereich „language and reasoning experience“ untersucht den Umgang mit Sprache und die Möglichkeiten zum Erlernen von Sprache in der Kinderkrippe. Dafür wird unter anderem die Erreichbarkeit und der Gebrauch von Büchern, Bildern und Spielen sowie die Häufigkeit des Angebots von Aktivitäten, bei welchen Sprachgebrauch nötig ist und der Grad der zum Gebrauch von zur Sprache ermutigenden Aktivitäten durch die Pädagoginnen erhoben. Die vierte Subskala erhebt, inwiefern fein- und grobmotorische Aktivitäten in der Kinderkrippe durch die Erreichbarkeit von Spielsachen, die diese unterstützen, möglich sind. Der fünfte Bereich beurteilt, ob das Kind kreativ tätig werden kann und ob das Kind zum Beispiel Zugang zu Sand und Wasser hat. Der sechste Bereich hinterfragt die Möglichkeit von sozialer Entwicklung des Kindes. Diese wird zum Beispiel durch die Verfügbarkeit von Rückzugsmöglichkeiten für das Kind und der Möglichkeit zur freien Wahl von Aktivitäten erhoben. Die siebte und letzte Subskala stellt die Befriedigung der Bedürfnisse von Pädagoginnen und damit zum Beispiel, ob diese Zugang zu bequemen Möbeln für Erwachsene sowie Fachbüchern oder anderen Mitteln zur Fortbildung haben.

Das zweite Instrument zur Untersuchen der Qualität in den Kinderkrippen sind Zeitstichproben-Beobachtungen. Hier wird ähnlich, wie unter 2.5.1. und 2.5.2. beschrieben, vorgegangen. Es wurde in 3 verschiedenen Situationen (Füttern/Essen, Wickeln/Toilettengang, Spiel) anhand von 90 fünfzehn Sekunden andauernden Sequenzen die Interaktion zwischen Pädagogin und Kind analysiert. Dabei wurden 3 Kategorien unterschieden. Erstens Maßnahmen seitens der Pädagogin, um das kindliche Sicherheitsgefühls zu erhöhen, zweitens das Verhalten der Pädagogin gegenüber der kindlichen Motivation autonom zu agieren und drittens die Hilfe, die das Kind erhält, sein Verhalten, im Speziellen den Ausdruck von Emotionen, zu regulieren.

Die Entwicklung der Kinder wurde mit einer früheren Form von Kuno Bellers Entwicklungstabelle und den schon erwähnten Zeitstichproben-Beobachtungen zur Qualität

der Kinderkrippe festgestellt. Die ETAB bestand zu dem Zeitpunkt der Erhebungen aus 620 Items, welche auf die heute noch bestehenden 8 Entwicklungsbereiche mit je 14 Phasen aufgeteilt waren. Der Entwicklungsstand wurde nach zweiwöchiger Beobachtung am Anfang der Studie und am Ende der Studie erhoben. Die Zeitstichproben-Beobachtungen wurden an zwei aufeinander folgenden Tagen am Anfang und am Ende der Studie vorgenommen. Dabei wurden alle Kinder, die während der Beobachtung mit der Pädagogin in Kontakt waren, eingeschätzt. Die Kategorien, in welche sie eingestuft wurden, waren sozialer Kompetenz, Autonomie, positiver und negativer Affekt (Aggression und Angst) und Kooperation.

Die Studie suchte nach einer Verbindung zwischen der Qualität der Kinderkrippe und dem kindlichen Entwicklungsstand. Ein Kriterium für die Qualität der Kinderkrippe war das Verhalten der Pädagogin gegenüber dem Kind. Dieses Verhalten der Pädagogin wurde erhoben, indem 4 Kategorien gebildet wurden, welche anschließend mit dem Entwicklungsstand in Verbindung gebracht wurden. Die erste Kategorie wurde als „Autocratic-Democratic“ und „Rejecting-Accepting“ bezeichnet. Bei dieser erniedrigt die Pädagogin das Kind teilweise, ist teilweise kontrollierend und teilweise Autonomie gewährend und sie lobt im Allgemeinen. Die zweite Kategorie wird „adaptive-attentive“ genannt. Bei dieser passt sich die Pädagogin dem Kind an, orientiert sich an den Bedürfnissen des Kindes und ist visuell und verbal aufmerksam. In der dritten Kategorie, „Fostering autonomy“, unterstützt die Pädagogin die Initiativen des Kindes, stimuliert Exploration und fragt nach, ob das Kind Hilfe braucht. Die vierte Kategorie wird als „Responsiveness-Non-Involvement“ bezeichnet. In dieser Kategorie ist die Pädagogin zwar Ansprechpartner für das Kind, handelt aber vermehrt nach dem Laissez-faire Prinzip.

Es konnte eine hohe Korrelation zwischen den Ergebnissen der ECERS und dem kindlichen Entwicklungsstand festgestellt werden. Items des ersten Bereichs der ECERS (personal care routines) hingen signifikant mit der grobmotorischen Entwicklung der Kinder, gemessen mit der ETAB, zusammen. Auch die Ergebnisse des dritten Bereichs (language and reasoning experience) der ECERS hingen mit der sprachlichen und kognitiven Entwicklung zusammen. Der siebte Bereich (adult needs) der ECERS korrelierte mit der Entwicklung der Körperpflege und der Feinmotorik der Kinder. Bezüglich des zweiten Bereichs (furnishing and display), des vierten Bereichs (fine and gross motor activities), des fünften Bereichs (creative activities) und des sechsten Bereichs (social development) der ECERS, konnte keine Verbindung mit den 8

Entwicklungsbereichen der ETAB festgestellt werden. Eine weitere Analyse der Verhaltensweisen der Pädagoginnen gegenüber den Kindern und dem kindlichen Entwicklungsstand ergaben, dass autokratisch zurückweisendes Verhalten der Pädagogin die Entwicklung des Kindes in den Bereichen sozial-emotionale Entwicklung, Sprachentwicklung und kognitive Entwicklung behinderten. Weiters wurde herausgefunden, dass kontrollierendes und erniedrigendes Verhalten der Pädagogin die Entwicklung des Umgebungsbewusstseins des Kindes blockierte.

In diesem Projekt wurde die ETAB nicht als Verfahren zur Durchführung einer Intervention genutzt, sondern ausschließlich zur Erhebung des Entwicklungsstandes. Dabei wurden die durch die ETAB erhobenen Daten durch die Zeitstichproben-Beobachtung unterstützt. Die ETAB wurde nach einer Einführung in die Anwendung des Instrument und einer Beobachtungszeit von zwei Wochen einmal am Anfang und einmal am Ende des Projekts in der Kinderkrippe eingesetzt

Manche Bereiche der ECERS und manche der 4 Kategorien zum Erziehverhalten wiesen einen Zusammenhang mit dem Entwicklungsstand des Kindes gemessen an der ETAB.

In einem weiteren Projekt von Beller et al. (2006) wurden nur zwei Entwicklungsbereiche der ETAB (kognitive Entwicklung und sprachliche Entwicklung) eingesetzt. Wie genau dies geschah wird Inhalt des nächsten Kapitels sein.

#### ***2.5.4. „Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder“<sup>7</sup>***

Bei dieser weiteren Studie von Beller et al. (2006) handelt es sich um ein Projekt, welches in Berlin mit dem Ziel durchgeführt wurde, das sprachliche Anregungsniveau in Kindertagesstätten mit hohem Migrantenanteil und erhöhtem Sprachförderbedarf zu steigern. In diesem Projekt wurden die Möglichkeiten zur Förderung des Spracherwerbs der Kinder während der ersten Lebensjahre untersucht. Im Mittelpunkt standen Pädagoginnen, die Kinder in den ersten Lebensjahren betreuten (Beller et al. 2006, 5). An dem Projekt waren 31

---

<sup>7</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf: Beller,E.K., Merkens,H., Preissing,C., Beller, S. (2006): Abschlussbericht des Projekts – Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Freie Universität Berlin

Erzieherinnen und 155 Kinder beteiligt. Bei der Auswahl der Stichprobe wurde bei den Kindern auf die Variablen Alter, Geschlecht und Herkunft der Eltern geachtet. Das Alter verteilte sich auf 3 Gruppen: die Gruppe der Einjährigen mit einem Durchschnittsalter von 15,94 Monaten bestand aus 40 Kindern, die Gruppe der Zweijährigen aus 58 Kindern mit einem Altersdurchschnitt von 25,07 Monaten und die Gruppe der Dreijährigen aus 57 Kindern mit einem Altersdurchschnitt von 38,07 Monaten. Bei der Variable Geschlecht konnte eine fast ausgewogene Verteilung erreicht werden: von den Kindern waren 49% Jungen und 51% Mädchen. Die ethnische Herkunft der Eltern war so verteilt, dass 59 Kinder aus Elternhäusern deutscher Herkunft stammten, 54 Kinder aus türkischen bzw. arabischen Familien und 42 Kinder aus Elternhäusern, bei welchen die Eltern aus 2 verschiedenen Ländern stammten (Beller et al. 2007, 54f).

Es wurden 2 Hypothesen angestellt. (1.) Das sprachliche Anregungsniveau von Pädagoginnen werde durch eine systematische Intervention erhöht und (2.) ein optimiertes sprachliches Anregungsniveau habe einen positiven Effekt auf die Sprachleistungen der von der Pädagogin betreuten Kinder (vgl. ebd., 6). Um diese Hypothesen zu überprüfen, wurden Interventionen mit den Pädagoginnen durchgeführt und die Sprachkompetenz der Erzieherinnen und der Kinder deutscher und nicht-deutscher Herkunft vor und nach der Intervention überprüft. Die Intervention bestand aus Besuchen von vorher speziell geschulten Projektmitarbeiterinnen (Interventionistinnen) in der Kinderkrippe. Die Interventionistinnen besuchten die Krippen über 20 Wochen einmal wöchentlich für einen Vormittag und gestalteten mit der Pädagogin entwicklungs- und sprachfördernde Situationen (Basteln, angeleitete Spiele etc.) und bauten entwicklungsfördernde Aspekte in den Alltag der Kinderkrippe, wie beim Füttern, Waschen etc. ein. Dabei beobachtete die Pädagogin das Verhalten der Interventionistin und ihre sprachliche Interaktion mit den Kindern. Nach den ersten Beobachtungen gestalteten Pädagogin und Intervention die Angebote gemeinsam und beobachteten sich abwechselnd. Diese Beobachtungen wurden durch den regelmäßigen Einsatz von Videoaufnahmen ergänzt. Diese Aufnahmen wurden eine Woche später von der Pädagogin und der Interventionistin gemeinsam analysiert. Parallel wurden die Videos genutzt, um ein Zeitstichproben-Rating durchzuführen. Die Analyse der Zeitstichproben-Ratings geschah anhand von 3 Hauptkriterien. Diese Kriterien waren erstens das sprachliche Anregungsniveau der Erzieherin, zweitens das allgemeine kommunikative Verhalten der Pädagogin gegenüber den Kindern und drittens die Einschätzung der Gesamtsituation.

Um eine Sprachentwicklung der Kinder zu erheben wurde der sprachliche und kognitive Entwicklungsstand aller Kinder durch die ETAB und die Sprachentwicklung der 2 jährigen zusätzlich mit dem SETK-II-Test zu Anfang und vor Beendigung der Studie erhoben. Die Anfangserhebung mit der ETAB wurde nach ca. 2 Wochen wiederholt, da es aber eine sehr hohe Korrelation ( $r = .96$ ) gab, wurde für die Schlusserhebung nur noch jeweils eine Befragung durchgeführt. Zusätzlich wurde mit einem eigens entwickelten Fragebogen der sozio-ökonomische Status der Familie erhoben.

Die Ergebnisse mit der ETAB unterstützen die Hypothese, dass sich die Interventionsarbeit mit den Pädagoginnen positiv auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirkt. Der Zeitraum zwischen den Erhebungen am Anfang und am Ende der Studie war 8 Monate. Deshalb war zu erwarten, dass sich der kindliche Entwicklungsstand in dieser Zeit um 1,5 Phasen erhöht, was einem Zeitraum von 8 Monaten entspricht. Die Kinder in den Kontrollgruppen entwickelten sich wie erwartet, in den Interventionsgruppen lagen die Kindern durchschnittlich 5 Monate über der Sprachentwicklung der Kontrollgruppe. Auch im Bereich der kognitiven Entwicklung lag die Interventionsgruppe 3 Monaten über dem Durchschnitt der Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse der Erhebungen mit dem SETK-II-Test konnten Auskunft darüber geben, ob die Sprachproduktion der Kinder im „normalen“ Bereich liegt oder einen kritischen Wert aufweist. Der Anteil der Kinder in der Kontrollgruppe (ohne Intervention), welche einen kritischen Wert hinsichtlich ihrer Sprachproduktion aufweisen, konnte nicht signifikant gesenkt werden, in der Interventionsgruppe aber, wurde die Anzahl der Kinder, die einen kritischen Sprachproduktionswert aufweisen, signifikant gesenkt (Beller et al., 2006).

E.K. und Simone Beller arbeiten im Moment an weiteren Projekten, in welchen sowohl die jetzige Version der Entwicklungstabelle angewendet wird, als auch eine Überarbeitung und Erweiterung der Tabelle stattfindet. Zusätzlich ist ein Projekt in Planung, in welchem in mehreren Ländern Europas das Modell zu Sprachförderung Anwendung finden soll.

Im nächsten Kapitel wird eine Zusammenfassung der eben erarbeiteten Ergebnisse und eine Diskussion bzgl. der Vorgehensweise bei der Datenerhebung mit der ETAB in den Studien von Beller et al. (1983,1984, 1996, 2006) stattfinden

### **2.5.5. Diskussion der Anwendung der ETAB im Forschungskontext von Beller et al.**

In den vier vorgestellten Studien von Beller et al. (1983, 1984, 1996, 2006) wurde mit der ETAB als Erhebungsinstrument gearbeitet. Dabei wurde die ETAB in zwei Studien (1983, 1984) als Interventions- und Erhebungsverfahren eingesetzt und damit die durch die Anwendung des Modells angestrebten Entwicklungsziele durch die ETAB operationalisiert und erfasst (Beller et al. 1984, 10). 1983 wurde nur die ETAB als Verfahren zur Erhebung des Entwicklungsstandes eingesetzt, 1984 wurde zusätzlich die Bayley Scales of Infant Development (Bayley 1969) hinzugezogen.

In beiden Projekten benutzen Beller et al. die ETAB als Teil der Umsetzung des Modells für Kleinkindpädagogik und zum Erfassen der Wirkung des Modells. „Die pädagogische Methode und die Auswertung ihrer Wirkung auf das Kind (sind) begrifflich und methodisch eng verbunden“ (ebd.). Beller (1984, 9) nannte als Vorteile dieser Vorgehensweise erstens die Sicherung der pädagogischen Inhalte und zweitens die Möglichkeit auch die Evaluation des Modells in einer natürlichen Situation durchzuführen. Diese beiden Argumente gehen einher mit seiner Kritik an standardisierten Entwicklungstests wie den Bayley Scales (Bayley 1969). Nach Beller et al. (1984, 132) konnte mit den Bayley Scales bei ihrem Einsatz in der Evaluationsstudie des Modells für Kleinkindpädagogik (1984) für Kinder unter zwei Jahren auf Grund der Durchführungsart in einer Laborsituation keine positiven Auswirkungen auf den Entwicklungsstand nachgewiesen werden. Durch die Möglichkeit, die ETAB in einer natürlichen Situation einzusetzen sowie durch die Erhebung der entwicklungsfördernden Inhalte des Modells sehen Beller et al. (1984) die pädagogischen Inhalte des Modells gestützt. Aber genau dieser Aspekt kann die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse erschüttern, da die Inhalte des Modells durch dasselbe Instrument vermittelt und überprüft wurden. Durch dieses Vorgehen wurde immer an den gleichen, von der ETAB operationalisierten Aspekten von kindlicher Entwicklung gearbeitet. In der Studie 1983 wurde ausschließlich mit der ETAB zur Erhebung des Entwicklungsstandes gearbeitet und es fehlte damit ein Verfahren, welches die Gültigkeit der Ergebnisse der ETAB bestätigen oder widerlegen konnte. Durch den parallelen Einsatz der Bayley Scales in der Studie von Beller et al. (1984) wurde die Wirkung der durchgeführten Intervention für Kinder ab 2 Jahren bestätigt. Durch den parallelen Einsatz von zwei Verfahren zur Erhebung des Entwicklungsstandes scheinen die Ergebnisse von 1984 gesichert.

In den beiden anderen Studien von Beller et al (1996, 2006) wurde die ETAB ausschließlich als Erhebungsverfahren eingesetzt. Allgemein kann zur Durchführung in den Projekten von Beller et al. gesagt werden, dass die ETAB immer am Anfang und am Ende der Studie, nach einer Einschulung und einer vorausgehenden Beobachtung eingesetzt wurde. In den Studien (1983, 1984, 2006) ist ausgewiesen, dass die Erhebung des Entwicklungsstandes durch die Pädagogin mit einer Projektmitarbeiterin durchgeführt wurde. Zur weiteren statistischen Verrechnung wurden in allen Studien die Phasendurchschnittswerte verwendet.

In den vorhergehenden Kapiteln konnte geklärt werden, wie die ETAB aufgebaut ist und wie die ETAB in der pädagogischen Praxis und in der Forschung bis heute eingesetzt wurde. Zusätzlich wurde die Entstehungsgeschichte der ETAB nachgezeichnet und der bisherige Einsatz in Studien von Beller et al. genau erläutert. Es konnte auch herausgearbeitet werden, dass es sich bei der ETAB um ein entwicklungspsychologisches Instrument mit Besonderheiten handelt. Aufbauend auf die, zur Einleitung dieses Kapitels verwendeten Ausführungen über Entwicklungstest im Allgemeinen wird sich das letzte Unterkapitel mit der Frage befassen, ob es sich bei der ETAB um einen Entwicklungstest per definitionem handelt und ob die ETAB die Gütekriterien eines Entwicklungstests erfüllt.

## **2.6. Kuno Bellers Entwicklungstabelle – ein Entwicklungstest?**

Wie in den vorhergehenden Kapiteln geklärt werden konnte, ist die ETAB ein Instrument, mit welchem der Entwicklungsstand eines Kindes in Erfahrung gebracht werden kann und auf Basis dieses Wissens Erfahrungsangebote erstellt werden können. Der Einsatz der ETAB in wissenschaftlichen Studien bestand zum einen aus dem Einsatz als Interventionsverfahren und der Überprüfung dieser Interventionen, bei welchen die Pädagoginnen auf Grundlage der ETAB arbeiteten und zum anderen aus dem Einsatz der ETAB als Erhebungsinstrument. Die ETAB weist im Gegensatz zu Entwicklungstests oder Screening Verfahren einige Besonderheiten auf.

Bevor in diesem Kapitel jedoch diskutiert wird, was die ETAB von anderen Entwicklungstest und -screenings unterscheidet und welcher Kategorie sie zugeteilt werden kann, wird die ETAB hinsichtlich der Hauptgütekriterien psychologischer Tests überprüft.

### ***2.6.1. Die Gütekriterien eines Entwicklungstests am Beispiel der ETAB***

Im Folgenden wird anhand der in Kapitel 2.2. angeführten Gütekriterien von Entwicklungstests die ETAB auf die Erfüllung dieser Kriterien untersucht. Dafür wird die Objektivität, anschließend die Reliabilität und abschließend die Validität diskutiert.

Das Gütekriterium Durchführungsobjektivität, welche sich durch maximale Standardisierung der Testsituation sowie Minimalisierung der sozialen Interaktion zwischen dem Durchführenden und der Testperson gewährleistet ist, ist bei der Durchführung der ETAB nicht gegeben. Die Beobachtungen der Pädagogin sind „standardisiert“, weil genau vorgeschrieben ist „was zu beobachten ist und wie das Beobachtete zu protokollieren ist“ (Bortz 1984, 270), aber die Testsituation selbst ist nicht standardisiert. Da die Pädagogin selbst an dem Geschehen, das sie beobachtet, teilnimmt, ist sie stark durch soziale Interaktion mit dem Kind verbunden. Durch die Standardisierung der Beobachtung lassen sich gewisse Unsicherheitsfaktoren wie selektives Beobachten ausschließen, trotzdem ist die Situation nicht standardisiert.

Für die Auswertungsobjektivität, nach welcher das gleiche Verhalten einer Testperson auch von mehreren Auswertern mit dem gleichen Wert beurteilt wird, sind auch keine verallgemeinerbaren Aussagen zu treffen. Bei der ETAB werden die Werte im Gegensatz zu standardisierten Entwicklungstests nicht von einer Versuchsleiterin, sondern von der betreuenden Pädagogin bestimmt. Die Einschätzung aus Sicht der Pädagogin kann ein durch verschiedene Einflüsse vorgefertigtes Bild über das Kindes enthalten, welche die Einschätzung stark beeinflussen kann. Im ursprünglichen Sinne geht der Einschätzung mit der ETAB eine Einschulung in den Umgang mit dem Verfahren und eine mehrwöchige aktiv-teilnehmende Beobachtung voran, durch welche der Blick der Pädagogin für das Kind geschärft werden soll, um möglichst objektive Aussagen über das Verhalten des Kindes zu machen. Trotzdem kann nicht verallgemeinernd davon ausgegangen werden, dass im Falle der ETAB Auswertungsobjektivität gegeben ist.

Interpretationsobjektivität sollte gegeben sein, damit sichergestellt wird, dass verschiedene, unabhängige Personen aus den gleichen Werten die selben Interpretationen geben (Amelang et al. 2006, 141). Diese Art der Objektivität sollte bei der ETAB gegeben sein, da die errechneten Werte kaum Spielraum bei der Interpretation lassen. Wenn die Werte ermittelt

wurden und in ein Entwicklungsprofil übertragen wurden, gibt dieses klar an, in welcher Höhe und in welcher Relation zueinander sich die Werte befinden und demnach wie sie zu interpretieren sind.

Die Reliabilität, welche die Genauigkeit beschreibt, mit welcher ein Test ein Merkmal erfasst (unabhängig davon, ob es das Merkmal ist, das der Test vorgibt zu messen) wurde mit der ETAB in Studien von Beller (z.B. 1984, 2006) durch eine „Testwiederholung“, auch „Retest“ genannt, überprüft. Da die hohe Korrelation zwischen den beiden Testdurchgängen zeigt, dass eine Restest- oder Testwiederholungsreliabilität gegeben ist.

Die Validität kann in 3 verschiedene Subkategorien unterteilt werden. Die „inhaltliche Validität“ ist gegeben, wenn der Test die bestmögliche Art darstellt, das Merkmal abzubilden. Da die Ergebnisse der ETAB in der natürlichen Situation erhoben werden, ist kaum mit einer Verzerrung der Ergebnisse zu rechnen. Zu hinterfragen wäre, ob die Pädagogin als Befragte die inhaltliche Validität des Instruments beeinflusst.

Die „kriteriumsbezogene Validität“ der ETAB wird geprüft, indem Zusammenhänge zwischen theoretischen Modellen oder anderen normierten Tests und den Ergebnissen der ETAB hergestellt werden. Die ETAB wurde in der sog. VW-Studie von Beller et al. (1984) parallel mit den „Bayley Scales of Infant Development“ (Bayley 1969), einem geeichten Test zur Feststellung des Entwicklungsstandes, angewandt und beide Instrumente bestätigten bei Kindern ab 2 Jahren die Wirkung der nach Beller et al (1984) durchgeführten Intervention. Damit bestätigt sich nach Beller et al. (1984) die Richtigkeit der Anordnung der Phasen und die Validität des Instruments.

Bezüglich der „Konstruktvalidität“ der ETAB, welche dann besteht, wenn die Testergebnisse mit einem anderen Test oder einem theoretischen Modell übereinstimmen, kann wiederum auf die Ergebnisse der von Beller et al. (1984) mit den „Bayley Scales of Infant Development“ verwiesen werden. Zusätzlich stützt die Tatsache, dass die Items der ETAB auf den Theorien anerkannter entwicklungspsychologischer Erkenntnisse (Piaget, Bühler etc.) basieren, die „kriteriumsbezogene Validität“ der ETAB. Zur Vertiefung wird in Kapitel 3 dieser Diplomarbeit herausgearbeitet werden, welche theoretischen Hintergründe den einzelnen Items der ETAB zu Grunde liegen.

Wie hier gezeigt werden konnte, sind die Gütekriterien eines Entwicklungstest nach Amlang et al. (2006) bei der ETAB nur zum Teil erfüllt. Die ETAB konnte sich zwar bei der

Überprüfung der Reliabilität und Validität als gültig erweisen, dem Gütekriterium der Objektivität aber kann das Instrument nicht vollständig entsprechen. Der Durchführungsobjektivität kann auf Grund der fehlenden Standardisierung der Testsituation nicht entsprochen werden. Dieses Gütekriterium widerspricht einem Hauptkriterium der ETAB, nämlich die Untersuchung im natürlichen Umfeld des Kindes durchzuführen. Auch die Objektivität der Auswertung kann bei der ETAB nicht belegt werden, da Annahmen über das Kind in die Einschätzung der beobachtenden und einschätzenden Person einfließen können. Nach Beller (2010 Interview) trägt aber die mehrwöchige Beobachtung einen Teil zur Erhöhung der Objektivität der Auswertung bei, weil durch die intensive Beobachtung und Auseinandersetzung mit dem Kind Vorannahmen der einschätzenden Person entkräftet werden können.

Die Tatsache, dass die ETAB nicht vollständig den Gütekriterien eines Entwicklungstest entspricht, stellt einen Unterschied zu anderen Entwicklungstest dar. Dieser Unterschied kann vor allem darin begründet sein, dass das Verfahren nicht für die altersgenormte Kontrolle von Entwicklungsretardierungen erarbeitet wurde, sondern zur Förderung der Kinder. Kann in diesem Sinne bei der ETAB von einem Entwicklungstest gesprochen werden? Das nächste Kapitel wird sich dieser Frage annehmen.

### ***2.6.2. Entwicklungstests und -screenings im Vergleich zur ETAB***

Im Vergleich zu den meisten Entwicklungstests liegt das Hauptaugenmerk bei der ETAB auf zwei Aspekten; erstens dem Feststellen des Entwicklungsstandes und zweitens der individuellen Förderung. Bei standardisierten Entwicklungstest liegt das Hauptaugenmerk auf der Entwicklungsdiagnostik, welche nach Deimann & Kastener-Koller (2007, 561) eine „Beschreibung der aktuellen Entwicklung, die Diagnose von Entwicklungsauffälligkeiten, die Evaluation von Maßnahmen zur Entwicklungsförderung und die Prognose zukünftiger Entwicklung“ liefert. „Vor allem bei Säuglingen, Klein- und Vorschulkindern liegt der Schwerpunkt der diagnostischen Fragestellung auf der Altersadäquatheit der aktuellen Entwicklung des Kindes“. Bei der Anwendung von Kuno Bellers Entwicklungstabelle kann nur eingeschränkt von Entwicklungsdiagnose nach dieser Definition gesprochen werden, vor allem weil die Frage nach der Altersadäquatheit von untergeordnetem Interesse ist. Nach Beller & Beller (2000, 54) ist es zwar für heilpädagogische oder klinische Zwecke möglich die

Tiefpunkte und Gipfel der Entwicklungsprofile als Hinweise auf Störungen, wie z.B. Hemmungen oder Überkompensation, zu nutzen, aber „grundsätzlich stellen die Inhalte der Entwicklungstabelle und das Entwicklungsprofil die Basis für die Auswahl von pädagogischen Anregungen dar, die es der Betreuerin ermöglichen das Kind, auf seiner individuellen Entwicklungsstufe anzusprechen und dadurch sowohl Über- als auch Unterforderung des Kindes zu vermeiden“. Wenn eine Verhaltensstörung bzw. psychische Störung vorliegt, kann das Entwicklungsprofil der Tabelle zeigen, welche Bereiche der Entwicklung des Kindes von seinem eigenen Durchschnitt besonders abweichen, was zu einem besseren Verstehen der Störung und zum Planen von Erfahrungsangeboten zur Überwindung oder Milderung der Störung beitragen.

Um den Entwicklungsstand zu messen, bedient sich die ETAB der aktiven-teilnehmenden Beobachtung als Grundlage der Datenerhebung. Diese Vorgehensweise hat sowohl Vorteile als auch Nachteile und unterscheidet die ETAB von anderen Verfahren. Die Beobachtung in der natürlichen Situation, welche bei Beller (2000) Grundlage zum Informationsgewinn ist, wird zum Teil bei Entwicklungstest als zusätzliche Informationsquelle genutzt und bietet nach Diemann & Kastner-Koller (2007, 563) „den Vorteil der höheren ökologischen Validität“ im Gegensatz zu standardisierten Situationen und „Erlauben den Einblick in das Sozialverhalten“. Neben dieser zusätzlichen Informationsquelle wird bei der Durchführung der meisten Entwicklungstest aber eine standardisierte Situation zur Testung genutzt. Screening-Verfahren wie das „Entwicklungsgitter“ von Kliphard (1991) und die „Entwicklungskontrolle von Krippenkindern“ von Zwiemer und Schmidt- Kolmer (1982) nutzen auch die Beobachtungen der Pädagoginnen oder Eltern als Grundlage für Erkenntnisse über Entwicklungsretardierungen der Kinder.

Neben der Beobachtung als Grundlage der Datenerhebung wird auch bei standardisierten Entwicklungstests die Datenerhebung anhand von Befragungen der Pädagoginnen durchgeführt. „Die Exploration von Bezugspersonen zählt vor allem bei Kindern zum Standard in der entwicklungsdiagnostischen Begutachtung. ... Vor allem bei sehr jungen Kindern sind der Datenerhebung beim Kind selbst so enge Grenzen gesetzt, dass die Elternbefragung eine wesentliche Ergänzung darstellt. Die Bezugspersonen überblicken die bisherige Entwicklung des Kindes und können über Entwicklungsbereiche Auskunft geben,

die einer Erfassung durch Testverfahren schwer zugänglich sind. Obwohl der Stellenwert der Elternbefragung umstritten ist, gibt es dennoch zahlreiche empirische Hinweise, dass es sich dabei um eine Informationsquelle mit fraglicher Reliabilität und Validität handelt. ... Die Einschätzungen gelingen besser, wenn es sich um beobachtbares Verhalten handelt ... . Darüber hinaus beeinflussen die Art der Befragung und das Setting die Genauigkeit (Deinmann & Kastner-Koller 2007, 563). Die ETAB umfasst also in ihrer Art der Datenerhebung eine Vorgehensweise, welche bei anderen Entwicklungstests als Zusatzinformation nötig ist. Auf der anderen Seite ist die Validität und Reliabilität des Instruments (vgl. Kap. 2.2.1.) nach Deinmann & Kastner-Koller (2007) durch die Art der Datenerhebung in Frage gestellt.

Die ETAB kann, bezogen auf die Ausführungen von Deinmann und Kastner-Koller (2007) und Ettrich (2000) nicht als Entwicklungstest oder als Entwicklungsscreening verstanden werden. Von einem Entwicklungstest unterscheidet sich die ETAB vor allem durch die Durchführungsart. Auch das Grundinteresse liegt bei Entwicklungstest oft in dem Aufdecken von Entwicklungsretardierungen, während die ETAB vornehmlich der Förderung eines Kindes dient. Zwar setzen auch Beller et al. (1996, 2006) die ETAB als Verfahren ein, mit welcher der Entwicklungsstand erhoben wird, dabei wird aber vergleichend vorgegangen. Weder in Studien von Beller et al. (1983, 1984, 1996, 2006) noch in der pädagogischen Praxis (Beller & Beller 2000) wird mit der ETAB überprüft, ob ein Kind altersadequat entwickelt ist. Durch die Werte der ETAB, welche bei den Studien von Beller et al. immer an 2 verschiedenen Zeitpunkten erhoben wurden, wird die Veränderung des Entwicklungsstandes eines Kindes über eine gewisse Zeitspanne hinweg deutlich und lässt demnach einen Vergleich zu, ohne mit einer Altersnorm zu vergleichen.

Entwicklungstests werden in standardisierten Situationen durchgeführt, während für die Datenerhebung anhand der ETAB eine Beobachtung in einer natürlichen Situation mit flexiblem Zeitrahmen als Grundlage nötig ist. Zwar verwenden gewisse Screening-Verfahren eine ähnliche Art der Durchführung; von diesen aber unterscheidet sich die ETAB erstens durch die Durchführungsdauer und zweitens den gewünschten Erkenntnisgewinn. Ein Screening-Verfahren ist darauf ausgelegt, in einem möglichst kleinen Zeitrahmen Entwicklungsauffälligkeiten festzustellen (Ettrich, 2000, 174f), während mit der ETAB in einem nicht vorgeschriebenen Zeitrahmen individuelle entwicklungsfördernde Maßnahmen

erstellt werden können (Beller & Beller 2000).

Die ETAB ist nach Beller et al. (1984) ein valides Instrument, welches nicht eindeutig als Entwicklungstest oder Screening-Verfahren angesehen werden kann. Trotzdem liefert sie Informationen über den Entwicklungsstand eines Kindes in 8 Bereichen, kann in einem dem Kinder vertrauten Umfeld durchgeführt werden, ohne das Kind einer Testsituation auszusetzen und kann zusätzlich zur Förderung des Kindes genutzt werden.

## **2.7. Zusammenfassung der Geschichte, Anwendung und Besonderheiten der ETAB**

In diesem Kapitel wurde, einleitend über eine Definition von Entwicklung und Entwicklungstests mit den zugehörigen Gütekriterien, die ETAB in ihrem Aufbau und ihrer Anwendung vorgestellt. Dabei wurde herausgearbeitet, dass die ETAB ein Verfahren darstellt, welches der Unterstützung der pädagogischen Arbeit in Kinderkrippen dient und damit der Einschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes aus Sicht der Pädagogin mit anschließender Erarbeitung von fördernden Erfahrungsangeboten. Der Einschätzung des Entwicklungsstandes geht nach Beller & Beller (2000) eine aktiv-teilnehmende Beobachtung voran. Diese Beobachtung als Grundlage für die Einschätzung wird im natürlichen Umfeld des Kindes vorgenommen. Die in dieser Beobachtung gewonnenen Informationen werden in ein Entwicklungsprofil übertragen, aus welchem die Basis, die „Decke“ und der Durchschnitt der einzelnen Entwicklungsbereiche abzulesen ist. Im Zuge des Modell für Kleinkindpädagogik von Beller & Stahnke (1990), einem Fortbildungsmodell für Pädagoginnen zur Erhöhung der Qualität in Kinderkrippen, wurde die ETAB in 2 Projekten von Beller et al. (1983, 1984) eingesetzt. In diesen Projekten wurde die ETAB sowohl als Interventionsverfahren in den Kinderkrippen als auch als Verfahren zur Überprüfung dieser Intervention. In zwei weiteren Projekten (1996, 2006) wurde die ETAB gemeinsam mit anderen Verfahren ausschließlich zur Erhebung des Entwicklungsstandes verwendet, wobei nicht der Vergleich mit einer Altersnorm, sondern der Vergleich von 2 verschiedenen Zeitpunkten Aufschluss über die Veränderung der kindlichen Entwicklung brachte. Auf Grundlage dieser Informationen fand zum Abschluss dieses Kapitels eine Erörterung statt, ob das Verfahren den Hauptgütekriterien eines Entwicklungstests entspricht und als Entwicklungstest oder -screening verstanden werden kann. Das Kapitel wurde mit der

Aussage abgeschlossen, dass die ETAB der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität nicht entsprechen kann und sie auch aus diesem Grund weder der Kategorie Entwicklungstest noch Entwicklungsscreening per definitionem zugeordnet werden kann. Die ETAB ist ein valides Verfahren zur Unterstützung der pädagogischen Arbeit in Kinderkrippen, wobei diese die Erhebung des Entwicklungsstandes und die anschließende Förderung beinhaltet.

Im folgenden Kapitel wird auf die theoretische Anbindung der ETAB Bezug genommen und für 4 Entwicklungsbereiche detailliert geklärt werden, welche Theorien den einzelnen Items der ETAB zu Grund liegen. Diese Analyse der einzelnen Items wird auch darüber Aufschluss geben, welche pädagogischen Phänomene mit der ETAB erfasst werden.

### **3. Theoretische Anbindung der Entwicklungstabelle in den Bereichen Kognition, Sprache, Spieltätigkeit und sozial-emotionale Entwicklung**

Nachdem die Entstehungsgeschichte und die Anwendung der ETAB sowie die Abgrenzung zu Entwicklungstest und -screening geklärt werden konnte, wird sich dieses Kapitel mit der theoretischen Anbindung der ETAB beschäftigen. Die Auseinandersetzung mit der theoretischen Anbindung der ETAB soll Aufschluss über die Aussagen und Theorien geben, welche zur Konstruktion des Instruments verwendet wurden. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der theoretischen Anbindung einzelner Items soll Aussagen über die Konstruktvalidität des untersuchten Entwicklungsbereichs ermöglichen.

Der begriffliche Aufbau der ETAB basiert auf internationalen entwicklungspsychologischen Erkenntnissen. Nach Beller (1995b, 1) wurden die Aussagen in entwicklungspsychologischer Fachliteratur wenn möglich nur dann zur Konstruktion der Items verwendet, wenn mindestens zwei unabhängige Quellen dasselbe Verhalten für eine gewisse Altersstufe berichteten. Da die ETAB aus acht Bereichen, zu je vierzehn Phasen mit durchschnittlich 6 – 8 Items besteht, ist es im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht möglich die gesamte theoretische Anbindung, welche der Tabelle zu Grunde liegt im Detail zu klären. In dieser Diplomarbeit werden die Entwicklungsbereiche *Kognition* und *Sprache* vertieft auf ihre theoretischen Hintergründe beleuchtet und die theoretischen Grundlagen von 2 anderen Entwicklungsbereichen (*Spieltätigkeit*, *sozial-emotionale Entwicklung*,) werden exemplarisch aufgezeigt, wobei alle Bereiche nur bis Phase 8 behandelt werden.

Die Begründung für diese Auswahl ist folgende: Bei der Wiener Kinderkrippenstudie kamen diese vier (*Kognition*, *Sprache*, *Spieltätigkeit* und *sozial-emotionale Entwicklung*) der insgesamt acht Entwicklungsbereiche zum Einsatz; deshalb sind vor allem diese Bereiche von Wichtigkeit für diese Diplomarbeit. Da sogar die genaue Bearbeitung dieser vier Bereiche den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wurde eine weitere Auswahl auf die Bereiche *Kognition* und *Sprache* getroffen.

*„Die Funktion der Entwicklungstabelle ist die Entwicklungsdiagnose für die ersten drei Lebensjahre, die in den ersten acht Phasen abgedeckt sind. Die Phasen IX – XIV, die sich von Anfang des vierten bis Ende des sechsten Lebensjahres erstrecken, haben zwei Funktionen: Erstens bieten sie eine obere Grenze, die es ermöglicht, die Entwicklungen, die über das dritte Lebensjahr oder die Phase VIII hinausgehen, zu messen. (...) Die zweite Funktion der*

*Entwicklungsphasen IX-XIV besteht darin, dass Erzieher Entwicklungsinformationen für das pädagogische Planen 0-3 jähriger Kinder zu Verfügung haben, selbst wenn der Entwicklungsstand des Kindes über sein Alter hinausgeht“ (Beller 1995b, 2).*

Da innerhalb der Wiener Kinderkrippenstudie das Feststellen eines bestimmten Entwicklungsstandes im Vordergrund steht, werden sich die Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen auf die ersten acht Phasen beschränken. Demnach werden die ersten acht Phasen der Bereiche Kognition und Sprache vertieft und die Bereiche sozial-emotionale Entwicklung und Spieltätigkeit weniger vertieft hinsichtlich der theoretischen Anbindung behandelt werden.

Die Ausführungen haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen zu einem erweiterten Verständnis, auch im Hinblick auf die Validität des Instruments, führen.

### **3.1. Entwicklungsbereich Kognition für die Phasen 1–8**

Um die theoretische Anbindung des Entwicklungsbereiches Kognition der ETAB zu verstehen, ist es notwendig eine Begriffsklärung vorzunehmen. Nach Ciompi (1997, 70) fällt die Abgrenzung des Begriffs Kognition schwer, weil Kognition im Allgemeinen von der „einfachsten Wahrnehmung und Informationsverarbeitung bis zu den höchsten Denkprozessen buchstäblich alles bedeuten kann“. Der Entwicklungsbereich Kognition der ETAB hat unter anderem die Entwicklung des menschlichen Denkens, mit der damit verbundenen Entwicklung der Wahrnehmung und in Anlehnung an Piaget (1936) auch die Kombination von Wahrnehmung und Bewegungsabläufen zum Inhalt.

Im Entwicklungsbereich Kognition beziehen sich die Hauptanzahl der Items auf die Theorien von Jean Piaget (1896-1980), aber auch auf die Theorien von Arnold Gesell (1880-1961), Karl Bühler (1879-1963) und William (1871-938) und Clara Stern (1877-1948) .

William und Clara Stern beschäftigten sich in ihrem Buch „Kindersprache“ (1928) mit der Entwicklung des kindlichen Denkvermögens und der kindlichen Sprache.

Karl Bühler (1918) beschäftigte sich in seinem Buch „Die geistige Entwicklung des Kindes“ neben der körperlichen Entwicklung vor allem mit der Wahrnehmung, der Sprache und der Entwicklung des Denkens.

Arnold Gesell gilt als Pionier auf dem Gebiet der Kindesentwicklung. Er baute die „Clinic of Child Development“ an der Yale University auf und widmete sich seiner Arbeit zu Alter und

Entwicklungsstufen. Mit seinen Studien konnte er demonstrieren, dass bestimmte Entwicklungsstufen nach bestimmten, vorhersagbaren Mustern ablaufen und sich bei allen Menschen ähneln (vgl. Puckett & Diffily 2004, 55).

Die Erkenntnisse Jean Piagets stellen einen Hauptteil der theoretischen Grundlagen der Entwicklungsbereiche Kognition der ETAB dar. Nach Piagets Theorie ist die intellektuelle Entwicklung eines Kindes in vier Stufen eingeteilt: die senso-motorische<sup>8</sup> Periode (Geburt bis 2 Jahre) die präoperative Periode (2 bis 7 Jahre); die Periode der konkreten Operationen (7 bis 11 Jahre) und schließlich die Periode der formalen Operationen (11 Jahre und älter) (Ginsburg & Opper, 1989, 43). Für die Entwicklungstabelle in ihrer jetzigen Form sind vor allem die senso-motorische und die präoperative Stufe von Bedeutung. Mit dem Begriff Sensu-Motorik (sensu = senso , Anm. J.H.). wollte Piaget zum Ausdruck bringen, dass das Kind in dieser frühen Phase zum einen Erfahrungen mit seinen Sinnesorganen („sensu“), zum anderen durch Bewegungen (Motorik) sammelt. Im Laufe der Zeit lernt das Kind, beides aufeinander abzustimmen. Es erfolgt damit eine zunehmende Organisation seiner Erfahrungen: Sie werden entweder in das bereits vorhandene Wissen eingefügt (assimiliert) oder sie geben Anlass, dieses Wissen zu verändern (akkomodieren). „Assimilation“ und „Akkomodation“ stehen im Dienste der Anpassung (Adaption) des Kindes an seine Umwelt (Mietzel 1989, 142). Ein weiterer Begriff der Theorien Piagets ist die Objektpermanenz, bei welcher ein Kind, das älter als 8 – 10 Monate ist, aktiv nach einem verschwundenen Gegenstand sucht. Daraus wurde gefolgert, dass ein Kind ab diesem Alter eine Vorstellung darüber entwickelt hat, dass der Gegenstand noch weiter besteht, auch wenn er nicht mehr greif-, hör- oder sichtbar ist (Rauh 1987, 159).

Aufbauend auf diese und andere bzw. komplementäre Theorien wird im Folgenden der Entwicklungsbereich Kognition hinsichtlich seiner theoretischen Anbindung genauer beleuchtet. Dazu werden nach den Phasenstufen der ETAB, wobei jede Phase einem bestimmten Alter zugeordnet ist, Theorien verschiedener Autoren (Bühler (1918), Gesell (1952a), Stern (1928), Piaget (1936) angeführt und anschließend aus jeder Phase eines oder mehrere Items an diese Theorien angebunden.

---

<sup>8</sup> In der Literatur können verschiedene Schreibweisen für diese Entwicklungsstufe gefunden werden. Zur formalen Vereinfachung wird sie im weiteres „senso-motorische“ Entwicklungsstufe genannt werden.

### 3.1.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Kognition bis zur Phase 8

#### Phase 1 (1.–3. Monat)

Zwischen dem ersten und dem dritten Monat erwähnt Piaget (1936, 74) eine angeborene „visuelle Reflexivität“ des Säuglings, welche schon in den ersten Wochen auftritt. Auch bei den Ausführungen K. Böhlers (1918, 103) folgt auf das „planlose Umherirren mit den Augen“ ab der zweiten bis fünften Lebenswoche das Stadium des „Anstarrens heller Flächen“. Die Ausführungen von Piaget (1936) und Bühler (1918) finden sich im ersten Item der ersten Phase des Entwicklungsbereichs Kognition der ETAB wieder.

*„Konzentriert sich.  
Schaut intensiv auf das Gesicht des Erwachsenen, auf einen farbigen oder  
glänzenden Gegenstand“ (Beller & Beller 2000, 38).*

Ein weiteres Item dieser Phase bezieht sich auf das zweite Stadium der senso-motorischen Entwicklung (1. bis 4. Monate), der Theorie Piagets. In diesem treten beim Säugling „erste Verhaltensgewohnheiten“ auf.

*„Nicht die ersten Lernprozesse selbst, sondern ihr sichtbarer Niederschlag in neuartigen Verhaltensweisen bildet nach Piaget das Kriterium für das zweite Stadium, das gegenüber dem ersten insbesondere zwei Arten von Neuerungen mit sich bringt: erste Verhaltensgewohnheiten und erste Koordinationen von motorischer Bewegung und Wahrnehmung“ (Kesselring 1999, 115).*

Auch bei K. Bühler (1918, 103) wird in dem von ihm benannten „Stadium der reflektorischen Bildeinstellung“, welches aber der dritten Lebenswoche auftritt, das „Nachfolgen des Blickes, wenn der Gegenstand sich bewegt“ beschrieben.

Bei Beller & Beller (2000, 38) wird es wie folgt wiedergegeben.

*„Verfolgt visuell einen bewegenden Gegenstand. Bsp.: Konzentriert sich auf eine  
Rassel und folgt ihrer Bewegung.“ (ebd.)*

Diese beiden Items der ersten Phase des Entwicklungsbereichs Kognition beziehen sich auf die Theorien von Piaget (1936) und Bühler (1918) und beschreiben die visuelle Aufnahmefähigkeit des Kindes und seine Reaktionen auf visuelle Reize.

#### Phase 2 (4.–6. Monat)

Die in der vorigen Phase der ETAB beschriebenen ersten Verhaltensgewohnheiten beziehen

sich auf visuelle Reize. In der nun beschriebenen zweiten Phase werden die Reaktionen des Kindes auf auditive Reize ausgeweitet, die es versucht visuell zu erfassen. Nach Ginsburg & Opper (1988, 61), welche sich mit den Theorien Piagets auseinandersetzen, stellt der Säugling Versuche an, sich dem Laut den er gehört hat zuzuwenden, um zu sehen, woher er kommt und was ihn erzeugt. Hier erfolgt eine Koordination von Hören und Sehen. Durch den Einsatz von mehreren Sinnen gleichzeitig wird der Säugling nach einiger Zeit zwischen Gehörtem und Gesehenen eine Beziehung herstellen. Dieses Kombinieren setzt die „primären Zirkulärreaktionen“ nach Piaget (1936, 52) in Gang, bei welchen der Säugling zufälliges Verhalten, welches zu angenehmen und interessanten Ergebnissen führt, versucht zu wiederholen. Die primären Zirkulärreaktionen beziehen sich auf körpereigene Aktivitäten wie hören, sehen, greifen oder saugen.

Dieses Verhalten entsteht nach Beller (1995b, 27), weil sich komplementäre Sinne gegenseitig anregen. „Laute führen zum Hören und Hören regt Laute machen an – um weiter hören zu können. Ein ähnlicher Kreislauf besteht zwischen Gucken und Sehen. Gucken führt zum Sehen (eines Gegenstandes) und sehen regt Wiederholung des Guckens an – um weiter sehen zu können.“

Diese Ausführungen werden bei Beller & Beller (2000, 38) wie folgt wiedergegeben:

*„Wendet den Kopf in die Richtung, aus der eine Stimme oder ein Geräusch kommt.“ (ebd.)*

Ein weiteres Item der zweiten Phase des Entwicklungsbereichs Kognition der ETAB bezieht sich auf die Anfänge des dritten Stadiums der senso-motorischen Entwicklung nach Piaget (1936), in welchem sekundäre Zirkulärreaktionen auftreten. Bei diesen ist die Aufmerksamkeit nicht mehr auf seine eigenen Reaktionen gerichtet, sondern auf die gegenständliche Umwelt. Das Kind will an der Rassel rütteln, damit die Rassel ein Geräusch macht und es lernt dabei, welches Geräusch die Rassel hervorbringt.

*„Greift nach, berührt oder fasst einen Gegenstand an.  
Bsp.: Zeigt Ausdauer in seinem Versuch ein Spielzeug, das seine Aufmerksamkeit erregt hat, zu erreichen oder zu erfassen“ (Beller & Beller 2000, 38)*

Diese zwei Items der zweiten Phase des Entwicklungsbereichs Kognition beinhalten die primären und sekundären Zirkulärreaktionen nach Piaget (1936) und werden von Bühler

(1918, 104) mit dem Begriff „willkürliche Blickeinstellung“ zusammengefasst indem er schreibt:

*„Die erste hierher gebörende Erscheinung ist immer, dass die Ursache von Tönen, die das Kind hört, von dem Blick aufgesucht werden. ... Das Greifen nach einem gesehenen Dinge ist etwa auf die gleiche Stufe zu stellen wie das Suchen nach der Quelle eines gehörten Tones, dementsprechend könnte man auch erwarten, dass beide Leistungen ungefähr gleichzeitig auftreten“ (ebd.).*

### **Phase 3 (7.–9. Monat)**

Durch weiteres Austesten von Objekten im dritten Stadium der senso-motorischen Entwicklung nach Piaget (1936) lernt das Kind, welche Geräusche zu welchem Objekt gehören und bringt diese in Verbindung. Dadurch entwickelt das Kind nach Stern (1928, 170) ein Verstehen von Lauten bevor das Kind selbst Sprechen kann. „Das Kind bewies schon längere Zeit für das Wort ticktack, ohne es selber zu sprechen, Verständnis, indem es sich beim Hören des Wortes zur Kaminuhr umdrehte“ (ebd.).

Ein sehr ähnliches Beispiel wählt Bühler (1918, 219) und beschreibt, dass er einem Kind, welches das schwingende Pendel einer Wanduhr betrachtete, im Takt tik-tak vorsagte. Wenn er dem Kind später wieder tik-tak vorsagte, blickte das Kind zur Uhr“. Beller & Beller (2000, 38) geben das Beispiel mit der Uhr in einem Item wieder.

*„Geräusche werden mit Dingen in Verbindung gebracht. Bsp.: Wenn das Telefon klingelt, dreht es sich zum Betreuer und erwartet, dass dieser das Telefon abnimmt; oder es wendet sich einer Uhr zu, wenn der Betreuer 'tick-tack' sagt oder Vergleichbares“ (ebd.).*

Ein weiteres Item dieser Phase bezieht sich auf das vierte Stadium der senso-motorischen Entwicklung, in welchem die praktische Intelligenz auftritt und bekannte Verhaltensweisen auf neue Situationen angewendet werden (Kesselring 1999, 114). Das Kind hat sich Tätigkeitsschemata angeeignet und bringt diese mit der Außenwelt in Zusammenhang. Wenn das Kind ein bestimmtes Ziel verfolgt, sucht es nach einem geeigneten Mittel um dieses Ziel zu erreichen und beseitigt störende Hindernisse. So kann die Hand einer anderen Person Mittel zum Zweck werden, um an einen gewünschten Gegenstand zu gelangen oder das Kind hebt eine „Decke“ auf, um an einen Gegenstand zu kommen der versteckt worden ist (Piaget 1936, 122f).

Beller & Beller (2000, 38) geben dieses Verhalten wie folgt wieder:

*„Räumt Hindernisse aus dem Weg, um bestimmte Gegenstände wahrzunehmen (...)" (ibd.).*

Dieses Item fällt in das vierte Stadium der senso-motorischen Phase, welche nach Piaget (1936) vom 8. bis zum 12. Monat dauert. Da sich die dritte Phase der kognitiven Entwicklung des Kindes in der ETAB auf den 7. bis zum 9. Monat des Kindes bezieht, liegt dieses Item zeitlich an der oberen Grenzen und könnte unter Umständen erst bei einem Kind der vierten Phase der ETAB stattfinden.

#### **Phase 4 (10.–12. Monat)**

Im Stadium 4 der senso-motorischen Entwicklung nach Piaget (1936) verändert die auftretende größere motorische Geschicklichkeit des Kindes sein Verhalten gegenüber Objekten. Diese Verbesserung ermöglicht es dem Säugling Gegenstände genauer zu erforschen. Durch Erforschung eines Gegenstandes kann das Kind diesem Permanenz und der Substanz zuschreiben. Wenn ein Gegenstand verschwindet, versucht der Säugling ihn durch aktives Suchen wieder zu finden (Ginsburg & Opper 1988, 77). Gesell (1952a, 22) beschreibt in seinen Aufzeichnungen, dass es durch das immer bessere visuelle und das manuelle Erfassungsvermögen beim 6 – 12 Monate alten Kind zu einer Verbesserung der Auge-Hand Koordination kommt.

Dieses Verhalten kann den folgenden Items zugeordnet werden:

*„Sucht Gegenstände, die außer Sichtweite gebracht werden, während es zusieht.  
Bsp.: Hebt ein Tuch hoch, das in seiner Gegenwart über einen Gegenstand gelegt wird um den Gegenstand aufzudecken“ (Beller & Beller 2000, 39).*

*„Sucht am richtigen Platz nach Gegenständen, die außer Sicht gerollt sind“ (ibd.).*

Diese Phase der kognitiven Entwicklung der ETAB stellt den Beginn der Entwicklung der Objektpermanenz nach Piaget (1936) dar.

#### **Phase 5 (13.–18. Monat)**

In dem fünften Stadium der senso-motorischen Entwicklung erkennt das Kind durch ausprobieren, dass Gegenstände grundlegende Eigenschaften und räumliche Beziehungen zueinander haben. Deshalb wird erforscht, wie und wohin Gegenstände fallen und es dreht Gegenstände oder zieht sie auf einer Unterlage zu sich heran (vgl. Piaget 1936, 141f). In

diesem Stadium treten nach Piaget (1936, 270) „tertiäre Zirkulärreaktionen“ auf, welche darin bestehen, dass ein zunächst zufälliger Effekt wiederholt und dabei leicht verändert wird. Dieses Verhalten dient der gezielten Erforschung von Gegenständen und ihren Eigenschaften. Verschiedene Gegenstände werden geschüttelt, geworfen, gezogen und noch vieles mehr, als wollte das Kind den Gegenstand begreifen. Mit diesem Verhalten erwirbt das Kind grundlegende Erkenntnisse sowohl über die Beschaffenheit von Gegenständen, als auch über seine eigenen Handlungsmöglichkeiten. Durch diese Erkundungen erhält das Kind ein „know how“, auf welches später das begriffliche Wissen aufbauen kann (Kesselring 1999,120). In der ETAB wird dieses Items wie folgt wiedergegeben:

*„Beobachtet fallende Gegenstände. Nachdem es gesehen hat, wo sie landen, hebt es sie wieder auf und lässt sie wieder fallen“ (Beller & Beller 2000, 39).*

Im sechsten Stadium der senso-motorischen Entwicklung, dem Übergang von der senso-motorischen zur präoperativen Stufe, verinnerlicht das Kind die erlernten Verhaltensschemata. Verinnerlichung bedeutet hier, dass das Kind beginnt sich vorstellen zu können, wie ein Gegenstand in ein Versteck gelangt ist, aus dem es ihn hervorholt. Es kann sich vorstellen, wie er hineingelangt ist, und wenn es ihn verschwinden sieht, weiß es, dass es ihn wieder hervorholen kann. Es ist nun auch in der Lage, Handlungen gezielt umzukehren und sich ihre Umkehrung vorzustellen. Das Wissen um die dauernde Existenz der materiellen Gegenstände bezeichnet Piaget (1936) als Objektpermanenz. In der ETAB wird dies in zwei Items wiedergegeben.

*„Wenn ein Gegenstand außer Reichweite sieht, zieht es den Gegenstand heran.  
Bsp.: Wenn es eine Puppe auf einer Unterlage sieht, zieht es die Unterlage heran  
(...)“ (Beller & Beller 2000, 39).*

*„Begrift, dass Gegenstände erhalten bleiben, selbst wenn man sie verschwinden lässt. (...)“ (Beller & Beller 2000, 39).*

Diese beiden Items beziehen sich auf das sechste Stadium der senso-motorischen Entwicklung nach Piaget (1936), welche in dem Zeitraum zwischen dem 18. und dem 24. Monat auftritt. Da diese Items aber der fünften Phase der ETAB zugeordnet sind, welche sich auf die Zeit zwischen dem 13. und dem 18. Lebensmonat bezieht, kann es wie schon bei Phase 3 sein, dass das Kind dieses Verhalten erst später zeigt.

### **Phase 6 (19.–24. Monat)**

Im Verlauf der senso-motorischen Entwicklung kann das Kind nur unmittelbar wahrzunehmende Dinge in seine Handlungen mit einbeziehen. Dies ändert sich, wenn das Kind gegen Ende des zweiten Lebensjahres anfängt, neue kognitive und geistige Fähigkeiten zu entwickeln. Mit dem Auftreten der Symbolfunktion hat das Kind die Fähigkeit entwickelt, andere Dinge durch ein Symbol wie ein Wort oder einen anderen Gegenstand zu ersetzen (Ginsburg & Opper 1988, 96). Stern (1928) beobachtete seine Tochter Hilde in diesem Alter und konnte so erfahren, dass sie alle anderen Männer, außer dem Vater, auf Bildern und in der Wirklichkeit „onke“ (Onkel) nannte (ebd., 94). Beller & Beller (2000, 40) formulieren das, zu diesen Theorien passende, Item wie folgt:

*„Unterscheidet zwischen Gruppen von Gegenständen, gebraucht Sammelbegriffe (Klassifikation).*

*Bsp.: 'Keks' für Essen, 'Laster' für alle sich bewegenden Fahrzeuge, 'Papa' für alle Männer“ (ebd.)*

*„Setzt Formen eines Puzzles ins Formbrett. Bsp.: Kreis, Quadrat, Dreieck“ (ebd.).*

Diese Items beziehen sich auf die wachsende Fähigkeit des Kindes, Symbole zu verwenden und darauf aufbauend Gegenstände zu gruppieren.

### **Phase 7 (25.–30. Monat)**

Aufbauend auf die Fähigkeit der vorangegangenen Phase, Gegenstände zu klassifizieren, entwickelt das Kind in der symbolischen Phase der präoperativen Stufe nach Piaget (1936) ein Verständnis für Mengenunterschiede.

Bühler (1918, 204) beobachtete, dass das zunächst monotone Aneinanderreihen von Wörtern, durch „noch ein“ ersetzt wurde, welches dann mit „noch einmal“ und „noch eins“ differenziert wurde.

Stern (1928, 281) beschrieb, dass ein Kind zuerst „eins, eins, eins“ oder „eins, noch eins, noch eins“ aneinanderreicht, bis diese Reihung identischer Worte durch die Anwendung der mechanisch gelernten Zahlenwörter ersetzt wird. Beller & Beller (2000, 40) fassen diese Entwicklungsveränderung in zwei Items zusammen.

*„Hat Begriff von Quantitätsunterschieden.*

*Bsp.: Versteht, wenn man es auffordert, 'eines mehr' oder 'noch eines' zu geben“ (ebd.).*

*„Kennt Mengen bis zwei.  
Bsp.: Versteht die Frage 'wie viel?' wenn es sich um ein oder zwei Gegenstände handelt“ (ebd.).*

### **Phase 8 ( 31.–36. Monat)**

Das allmähliche Gruppieren und Kategorisieren von Gegenständen, welche das Kind während der präoperativen Stufe nach Piaget (1936) erlernt, wird in dieser Zeit immer mehr verfeinert. Dieses Wissen führt dazu, dass das Kind Größenunterschiede immer besser zu erfassen lernt. Bühler (1918, 153) schreibt, dass die Fähigkeit der Größenauffassung sich schon in den ersten drei Lebensjahren vollkommen entwickelt. Er nennt dabei Versuche von Binet, welcher seine 2 1/2-4 jährigen Kindern einfache gezeichnete Linien auf Papierblätter vorlegte und fragte, welche größer oder auch kleiner seien.

*„Versteht den Begriff 'groß-klein'  
Bsp.: Wenn es aufgefordert wird, den großen Ball zu bringen, bringt es den richtigen. Vergleicht Größen: Legt Dinge verschiedener Größe nebeneinander, verschiebt sie, betrachtet sie intensiv, sagt 'groß' – 'klein'“ (Beller & Beller 2000, 40).*

*„Bemerkt und spricht über Größenunterschiede, besonders wenn es selbst betroffen ist. Bsp.: 'Ich bin größer als Karl', 'Ernst ist größer', 'ich bin zu klein dafür'. (Weiß was es kann in bezug auf seine Größe)“ (ebd. 41).*

In einem weiteren Item wird nach dem Verstehen von Präpositionen gefragt, welche Stern (1928, 279) als eine der am spätesten auftretenden Wortklassen benennt. In seinen Beobachtungen kommen die ersten Präpositionen fast nie vor Abschluss des 2. Lebensjahres vor, zuweilen treten sie mit 2 1/2 und später auf.

*„Zeigt Verstehen von Präpositionen.  
Bsp.: Leg' den Baustein auf den Stuhl, der Ball ist hinter der Kiste, unter dem Sofa“ (Beller & Beller 2000, 40)*

Ein weiteres Items dieser Phase beschäftigt sich mit der wachsenden Zeitorientierung und wird wie folgt formuliert:

*„Zeigt gewisse Zeitorientierung.  
Bsp.: Tag, Nacht, Wochenende (Sonntag, Werktag). 'Ist heute ein*

*Kindergartentag?’ ‘Gehe ich heute zur Krippe?’ ‘Wir waren gestern bei Oma’.  
‘Morgen nach dem Essen gehen ich zu Erna’ “ (ebd., 41).*

Bei diesem Item muss auf die Einschränkung, dass das Kind eine *gewisse Zeitorientierung* (Hervorgehoben, J.H) zeigt, geachtet werden, denn nach Stern (1928, 256f) dauert die vollständige Klärung dieser Begriffe Jahre hindurch. Die Schwierigkeit in dem Umgang mit Zeitangaben ist, dass es sich nicht nur um festgelegte Zeiten handelt, sondern auch um Zeitangaben, die mit der sich verändernden Gegenwart wechseln. So wird das Heute zum Gestern und das Morgen zum Heute. Er beschreibt wie seine Tochter Hilde mit 2,5 „*heut*“ als Gegenwartsbezeichnung gebraucht, aber noch keine Vorstellung von der Beziehung von Heute zum Gestern oder Morgen hat. „Morgen“ ist die Bezeichnungen für vage aber nahe Zukunft. Gestern wird nur nachgesprochen Mit drei Jahren verwendet Hilde den Begriff morgen dann im richtigen Sinne. Mit 3;3 beginnt sie die zeitlichen Begriffe in einen richtigen Zusammenhang zu setzen.

### **3.1.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Kognition**

In den ersten acht Phasen des Entwicklungsbereichs Kognition wurde an den beschriebenen Items aufgezeigt, dass sich diese primär an den Theorien von Piaget orientieren. Gestützt und ergänzt werden die Items durch Bühler, Gesell und Stern. Dabei werden teils exakte Formulierungen der Autoren für die Formulierung der Items übernommen.

Die Altersabgrenzungen der ETAB sind teilweise nicht ganz identisch mit den Ausführungen Piagets; die Zeitangaben überschneiden sich aber immer und orientieren sich daran. Auch die Ausführungen von Stern (1922) und Bühler (1918) geben die Inhalte der Items der ETAB wieder, die zeitliche Zuordnung ist oft leicht verschoben.

Die leichten zeitlichen Verschiebungen aber sind aus zwei Gründen nicht von großer Tragweite: Erstens verläuft Entwicklung, wie bei Nickel (1991, 14) beschrieben, von Kind zu Kind sehr Unterschiedlich und es können erhebliche Verschiebungen auftreten. Aus diesem Grund ist es fraglich, ob eine exakte zeitliche Zuordnung der Entwicklungsveränderungen beim Kind im Allgemeinen möglich bzw. sinnvoll ist. Zweitens ist die ETAB nicht darauf ausgelegt, das Kind mit einer Altersnorm zu vergleichen. Zwar wird das Kind anfänglich auf Grund seines Alters einer Phase zugeordnet, anschließend aber erfolgt eine Orientierung an

und die Berechnung mit Phasen. Dabei wird bei der von Beller & Beller (2000) vorgeschlagenen ipsativen Interpretation der Ergebnisse kein Bezug auf das Alter des Kindes genommen.

Bis auf die leichten zeitlichen Verschiebungen geben die hier untersuchten Items der ETAB entwicklungspsychologische Theorien wieder. Aus diesem Grund kann das Vorhandensein einer Konstruktvalidität dieses Entwicklungsbereichs angenommen werden.

Im Entwicklungsbereich der Kognition sind auch viele sprachliche Elemente enthalten. Da sich die Entwicklung des Denkens auch über die Sprache zeigt und Sprechen Denkvorgänge benötigt, sind diese beiden Bereiche stark miteinander verbunden. Im nächsten Kapitel werden die einzelnen Items des Entwicklungsbereichs Sprache der ETAB auf ihre theoretische Verankerung untersucht.

### **3.2. Entwicklungsbereich Sprache für die Phasen 1–8**

Die sprachliche Entwicklung eines Kindes beinhaltet das Hören bzw. Verstehen von Gesprochenem und das eigene Sprechen. Die Entwicklung des Hörens bzw. Verstehens von Gesprochenen beginnt nach Kamiloff & Kamiloff-Smith (2002, 49) schon vor der Geburt. Der Fötus erkennt und verarbeitet die Sprachmuster seiner Muttersprache und hat daher von Geburt an ein Empfinden für den Klang seiner Muttersprache. Nach und nach beginnt der Säugling dem Gesprochenen Inhalt zu verleihen. Das eigene Sprechen beginnt mit dem ersten Schrei des Kindes.

Die Sprachentwicklung ist stark mit anderen Entwicklungsbereichen, wie der Motorik, der Kognition aber auch der sozialen und emotionalen Entwicklung verbunden. Beller & Beller (2006) gehen von einem „interactionist style of language development“ aus. Dieser Ansatz zur Sprachentwicklung nach Bates (1987, 150) basiert auf der Annahme, dass Sprachentwicklung ein Prozess ist, der in früher Kindheit beginnt und unter anderem besonders von Wahrnehmung, der kognitiven und motorischen Entwicklung sowie der Sozialisation beeinflusst wird. Die Verbindungen zwischen diesen Entwicklungsbereichen wird kurz erläutert: Spezielle motorische Fähigkeiten des Mundes können unter anderem als Voraussetzung für das Erlernen von Sprache gesehen werden. Auch spezielle Bereiche der kognitiven Entwicklung werden als Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb

angesehen (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2002, 49). Die Entwicklung der Objektpermanenz und der Symbolfunktion (vgl. Piaget 1936), welche im Bereich der kognitiven Entwicklung erläutert wurden, sind Voraussetzung und regen die Entwicklung der Sprache an, während die über die Sprache erhaltene Information die kognitive Verarbeitungsprozesse anregt und stärkt (Penner 2002, 27). Kognition und Sprache beeinflussen sich somit wechselseitig – ähnlich wie die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung. Die Wechselwirkung zwischen Sprache und sozial-emotionaler Entwicklung besteht, vereinfacht dargestellt, einerseits aus dem sprachlichen Input des Umfeldes, durch welchen nicht nur sprachliche Regeln und Wortschatz transportiert werden, sondern auch soziale Regeln und emotionales Befinden und andererseits aus der Fähigkeit des Sprechens des Kindes und der dadurch entstehenden sozialen Akzeptanz anderer Menschen. Bei Sprachstörungen kann es bei Kindern zu Problemen mit Gleichaltrigen und sozialer Isolation kommen (vgl. Rice 1993, 111), welches wiederum Auswirkungen auf die soziale Entwicklung bringen kann.

Im Entwicklungsbereich Sprache gehen viele der Items der ETAB auf die Forschung von Stern (1928), Bühler (1918) und Piaget (1969) zurück. Weiters werden bei den folgenden Ausführungen die theoretischen Grundlagen der Entwicklung der Sprache in der ETAB auf Wulff (1983) bezogen, der mit seinen Ausführungen zur „Stufenfolge der normalen Sprachentwicklung“ nach A. Schilling, Bühler, Stern u.a. eine sehr übersichtliche Zusammenfassung der oben Theorien genannten darbietet.

Wie bei dem Entwicklungsbereich Kognition werden auch in dem Entwicklungsbereich Sprache die theoretischen Grundlagen nach den eben genannten Autoren geklärt werden, um diese dann auf einzelne Items der ETAB zu beziehen.

### ***3.2.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Sprache bis zur Phase 8***

#### **Phase 1 (1.–3. Monat)**

Nach Wulff (1983), welcher sich unter anderem auf die Theorien von A. Schilling, Bühler und Stern bezieht, beginnt die sprachliche Entwicklung mit der „Stimm-motorische Vorstufe“ im 1. Lebensmonat mit Schreien, Stöhnen, bald auch Lachen, Summen, Jauchzen, Kreischen, Seufzen des Neugeborenen. Diese Laute sind Äußerungen von Gemütsbewegungen wie Wohlbehagen, Lust, Unlust, Schmerz und Hunger. Vorwiegend werden die Vokale, die ähnlich wie a, e, ö aber auch der Konsonant h gebraucht. Diese sind reflexartige Reaktionen

auf Umweltgeräusche. Die Sprachäußerungen sind in diesem Bereich noch ungezielt und undifferenziert (Beller 1995b, 24).

Stern (1928, 153) konnte die Anfänge der Lalltätigkeit schon gegen Ende des zweiten Monats beobachten. Die ersten Lallmonologe konnte er nach Beendigung einer Mahlzeit und dem damit verbundenen Behagen beobachten. In der ETAB werden diese Aussagen wie folgt wieder gegeben:

*„Kräht ausdrucksvoll, vokalisiert und brabbelt. Bsp.: Nach dem Essen, nach dem Wechseln der Windeln, wenn Erwachsene mit ihm sprechen“ (Beller & Beller, 2000, 31).*

### **Phase 2 (4.–6. Monat)**

Stern (1928, 152) weist einem wenige Wochen alten Kind die Fähigkeit zu, sich immer differenzierter auszudrücken. Sein Schreien wird mit der Zeit so differenziert, dass der Schrei des Hungers vom dem der Nässe oder des Schmerzes unterschieden werden kann.

*„Drückt mit der Stimme unterschiedliche Gefühle aus.  
Bsp.: Schmerz, Hunger, Spannung, Lust, Ärger, Suche nach Zuwendung,  
Bedürfnis, hochgenommen zu werden, usw.“ (Beller & Beller 2000, 31).*

Diese Art der kommunikativen Sprache des Säuglings benennt Beller (1995b, 22) als „gezielt“ im Gegensatz zu den undifferenzierten oder ungezielten Äußerungen der Phase 1. Der Säugling hat ein bestimmtes Gefühl und drückt dieses mit einem Schrei aus.

Ein weiteres Item dieser Phase bezieht sich auf das Auftreten von Nachahmung. In die Zeit vom 4. – 10. Monat fällt das dritte Stadium der Nachahmung nach Piaget (1969, 40), in welchem das Kind versucht „interessante Schauspiele andauern zu lassen“. Diese Spektakel können auch Töne sein, welche von anderen hervorgebracht werden. Diese beginnt es bald zu imitieren. Bei Stern (1928, 161) werden früh, mit 2 oder 3 Monaten, erste sprachliche Nachahmungen beobachtet.

*„Versucht, Laute und Betonungen nachzunehmen.  
Bsp.: Während es beobachtet, versucht das Baby die Lippen zu bewegen, begleitet  
von Körperbewegungen als ob es sprechen wollte“ (Beller & Beller 2000, 31).*

Auch dieses Verhalten wird bei Beller (1995b, 22) gezielt genannt, weil der Versuch einer Nachahmung das Ziel verfolgt, den gehörten Laut zu reproduzieren.

Piaget (1969), Stern (1928) und Beller & Beller (2000) unterscheiden sich hier in der zeitlichen Zuordnung: Während bei Piaget der 4. bis 10. Lebensmonat angegeben wird, spricht Stern vom 2. oder 3. Monat und Beller & Beller ordnen dieses Verhalten der Mitte zwischen diesen beiden Zeitangaben an.

### **Phase 3 (7.–9. Monat)**

Als Beginn für die „ersten sinnvollen Wörter“ nennt Bühler (1918, 221) das Alter von einem  $\frac{3}{4}$  Lebensjahr als untere Grenze. „Ihrem Lautcharakter nach sind die ersten Worte bei den Kindern aller Nationen einander sehr ähnlich, sie enthalten labiale und dentale Konsonanten in Verbindung mit Vokalen und oft einfach oder mehrfache Reduplikationen derselben Silbe: mamam, nanana, dada usf.“. In der ETAB wird dieses Verhalten wie folgt dargestellt:

*„Spricht zweisilbige Wörter. Bsp: Ma-ma, a-da, da-da“ (Beller & Beller 2000, 31).*

Dieses Verhalten tritt bei Beller & Beller (ebd.) zwischen dem 7. und dem 9. Monat auf, während Bühler den Zeitpunkt für das Auftreten der ersten Wörter mit einem  $\frac{3}{4}$  Jahr festlegt.

Zwei weitere Items beziehen sich auf das dritte senso-motorische Stadium nach Piaget, welches auch die weitere sprachliche Entwicklung des Kindes in dieser Zeit bedingt. Das Kind begreift, dass Gegenstände vorhanden sind auch wenn sie nicht in seinem Blickfeld sind. In der Zeit der anfänglichen Entwicklung des Objektbegriffs, kann der Säugling durch die Koordination von Hören und Sehen eine Beziehung herstellen zwischen dem was er hört und dem was er sieht (Ginsburg & Opper, 1988, 61). Auch dass unter Phase 3 der kognitiven Entwicklung (vgl. Kap. 3.1.3.) beschriebene Sprachverständnis nach Stern (1928, 170) und Bühler (1918, 218) umschreiben die folgenden Items.

*„Laute werden mit unterschiedlichen Dingen in Verbindung gebracht. Bsp.: Bellen mit Hund: dreht sich um, um einen Hund zu sehen, den es gehört hat; Telefon, Türglocke“ (Beller & Beller 2000, 31).*

*„Wendet sich Dingen oder Personen zu, deren Namen es häufig gehört hat, wenn sie benannt werden“ (ebd.).*

#### **Phase 4 (10.–12. Monat)**

Die „Sprechmotorische Vorstufe“, erstreckt sich nach Wulff (1983, 14) vom 11. bis zum 13. Lebensmonat. Bei dieser bildet das Kind mit ungefähr einem Jahr isolierte Laute und Silbenketten aus Vokalen und Konsonanten. Diese sind „Lallspielereien aus bloßer Funktionslust ... mit Verdoppelungstendenz (mama, dada)“. Piaget (1969, 68f) spricht in dem vierten Stadium der Nachahmung von der Tendenz der Kinder in diesem Alter, Worte nachzuahmen, aber auch durch die Nachahmung neue zweisilbige Worte zu kreieren. Bei dem folgenden Item, steht aber die die Nachahmung im Vordergrund.

*„Ahmt Worte nach, sagt zwei Worte hintereinander. Bsp.: Ma-ma, da-da, alles weg, noch mehr, nein nein“ (Beller & Beller 2000, 32).*

#### **Phase 5 (13.–18. Monat)**

Die weitere sprachliche Entwicklung des Kindes bedingt, dass ein gesprochenes Wort mit einem Sinn zusammengebracht wird. Stern (1928, 170) schreibt, dass das Kind über Monate hinweg „mamam“ gesagt hat und damit gewisse Bedürfnisse wie Hunger oder Stimmungen wie Traurigkeit vermittelt, dies aber nur mit einem Lall-Laut. Neu ist jetzt, dass ein Lall-Wort, also Sprache, mit einem Inhalt verbunden wird.

Mit diesen Einwortsätzen verlässt das Kind in der aktiven kommunikativen Sprache die Ebene der Vorsprachlichkeit und geht zu konkreten sprachlichen Operation über (Beller 1995b, 22f).

*“Drückt oft Wünsche durch Einwortsätze in Verbindung mit Zeigen aus. Bsp.: Zeigt auf das Essen und sagt: ‘Mebr’; zeigt auf die Mutter und sagt: ‘Mama’“ (Beller & Beller 2000, 32)*

#### **Phase 6 (19.–24. Monat)**

Nachdem das Kind nun Worte bildet und diesen Worten auch Inhalt verleiht beginnt das Kind nach Piaget & Inhelder (1972, 89) am Ende des zweiten Lebensjahres Sätze mit zwei Wörtern zu bilden. Bühler (1918, 234) spricht Kindern ab 1,5 Jahren zu, Zweiwortsätze bilden und sprechen zu können.

*„Gebraucht Zweiwort-Sätze. Bsp.: ‘Paul aua.’ ‘Oma geben.’ ‘Papa Auto.’ (Beller & Beller 2000, 33).*

Hier ist zwischen Piaget & Inhelder und Bühler eine gewisse zeitliche Variation zu erkennen, wobei sich Beller & Beller (2000) mit diesem Items zwischen den Autoren ansiedeln.

### **Phase 7 (25.–30. Monat)**

Nach Piaget & Inhelder (1972, 89) folgen auf die Zweiwortsätze „kurze, vollständige Sätze ohne Konjugationen und Deklinationen, und anschließend werden allmählich grammatikalische Strukturen erworben“.

Auch Stern (1928, 196) beobachtete, dass die Bildung eines Plurals die Vorstufe für das Auftreten des „unbestimmten Artikels, des grammatischen Plurals und des primitiven Zählens“ ist.

*„Gebraucht Worte richtig. Bsp.: 'Ich habe es' anstatt 'Ich haben es' etc.“ (Beller & Beller 2000, 33).*

*„Gebraucht Artikel und Plural. Bsp.: 'Ein Apfel', 'Der Hund', 'Die Mäuse', 'Die Männer' etc.“ (ebd.).*

Nach Steiner (1978, 124) nutzten die Kinder die Sprache neben dem Mitteilen von Bedürfnissen, auch zum Sammeln und Weitergeben von Informationen.

*„Gebraucht die Sprache jetzt nicht nur um Bedürfnisse auszudrücken (wie auf die Toilette gehen oder zu essen), sondern auch, um Gedanken und Informationen mitzuteilen“ (Beller & Beller 2000, 33).*

### **Phase 8 (31.–36. Monat)**

Im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung will das Kind die Welt genauer verstehen und stellt oft Fragen wie „Was ist das?“ und „Warum?“.

*„Begierig heftet sich das Kind dem Erwachsenen an die Fersen, um zu erfahren, was die Dinge sind. Dabei will es mehr in Erfahrung bringen als nur den Namen des jeweiligen Objekts. Es will wissen, welchen Rang das Objekt in der Ordnung der Dinge einnimmt“ (Steiner 1978, 124).*

Nach Stern (1928, 214f) treten die ersten Warumfragen am Ende des 3. und am Anfang des 4. Lebensjahres auf. Das Kind versucht alles zu begreifen, die Welt zu durchforschen und will mit seinen Fragen die Zusammenhänge begreifen.

*„Fordert Erklärungen, wenn es etwas nicht versteht, und stellt Fragen, die seine*

*Annahmen bestätigen. Bsp.: 'Wann schneit es?' - 'es schneit im Winter'. 'Warum kann ich nicht auch mitgehen?' 'Du weißt es!', 'Ja, weil ich schlafen muss'. (Beller & Beller 2000, 34)*

Zusätzlich folgen auf die schon eingeübten Ein- bis Zwei-Wort-Sätze die Drei- bis Vier-Wort-Sätze (Bühler 1918, 234).

*„Gebraucht Wörter in Drei –bis Vier- Wort-Sätzen“ (Beller & Beller 2000, 34).*

### **3.2.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Sprache**

Der Entwicklungsbereich Sprache zeichnet mit den gewählten Items die kindliche Sprachentwicklung von den ersten Lauten bis zu den ersten Drei- bis Vier-Wort-Sätzen nach. Dabei sind, wie beim Entwicklungsbereich Kognition, vor allem die Theorien Piagets, Bühlers und Stern interessant.

Auch in diesem Bereich gibt es leichte zeitliche Verschiebung der Autoren untereinander und von den Autoren zu den Items von Beller & Beller. Wie unter 3.1.9. dargestellt, sind diese leichten zeitlichen Verschiebungen aber zu vernachlässigen.

Im Allgemeinen orientieren sich die Items sehr nah an den Theorien der Autoren, wodurch auch bei dem Entwicklungsbereich Sprache von einer gegebenen Konstruktvalidität gesprochen werden kann.

Im folgenden Kapitel wird der Bereich der Spieltätigkeit der ETAB hinsichtlich seiner theoretischen Anbindung untersucht, wenn auch nicht in dem gleichen Ausmaß wie bei Kognition und Sprache, sondern exemplarisch.

### **3.3. Entwicklungsbereich Spieltätigkeit für die Phasen 1–8**

Das Spiel nimmt beim Kind eine zentrale Rolle ein. Mit dem Spiel kann die Umwelt kontrolliert werden (Bandura 1982), es ist eine sinnstiftende Aktivität, die das Kind mit seiner Umwelt zu einem ganzen verbindet (vgl. u.a. Vygotsky 1978) und das Kind lernt den planenden, vorbereitenden und ausführenden Umgang mit Gegenständen. Unter anderen ist

auch Vygotsky der Ansicht, dass das Spiel Bestandteil menschlicher Sozialisation ist (Oerter & Montada 1987, 215f).

Bei Oerter & Montada (1987, 216f) wird das Spiel im Sinne der Autoren in seine HAUPTerscheinungsformen unterteilt, wobei angemerkt wird, dass eine exakte Abgrenzung nicht möglich ist, da die eine Form während des Spiels auch in die andere übergehen kann. Im ersten und zweiten Lebensjahr ist das senso-motorische Spiel nach Piaget (1969), bei Bühler (1928) Funktionsspiel genannt, die wichtigste Spielform. Dabei wiederholt das Kind Körperbewegungen, wobei sich diese zuerst auf seine Körperteile, dann nach und nach auf Gegenstände richten. Die nächste Form ist das Informationsspiel oder Explorationsspiel, bei welchem das Kind im Umgang mit Gegenständen anfängt zu explorieren, um deren Beschaffenheit, Einsatzmöglichkeiten und anderes mehr zu erfahren. Beim Konstruktionsspiel werden 2 Arten von Gegenständen, nämlich Werkzeug und Material genutzt, um etwas Neues zu erschaffen. Im Symbolspiel oder Fiktionsspiel, welches erstmals mit 12 – 13 Monaten auftritt, deutet das Kind Gegenstände und Handeln, welchem es vorher im sozialen Umfeld begegnet ist, nach seinen Wünschen um. Für das Rollenspiel, meist ab dem 4. Lebensjahr, benötigt das Kind schon höhere soziale und kognitive Kompetenzen, weil dabei mehrere Personen über einen gewissen Zeitraum koordiniertes gemeinsames Handeln betreiben. Bei Regelspielen, welche fast immer Wettkampfspiele sind, müssen die Teilnehmenden nach festen Regeln spielen (Oerter & Montada 1987, 216f).

### ***3.3.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Spieltätigkeit***

#### **Phase 1 (1.–3. Monat)**

Nach Piaget (1969, 120) kann bei einem wenige Tage oder Wochen alten Säugling weder von Spiel noch von Nachahmung gesprochen werden, sondern er benennt dieses Verhalten als „Reflexübungen“. Das Neugeborene reagiert mit einem Reflex auf einen äußeren Reiz. Obwohl Piaget diese Übungen (erste Laute, Bewegungen des Kopfes) nicht zum Spiel zählt, sind sie doch eine Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt und eine Art Vorübung für das Spiel. Das Neugeborene beschäftigt sich in dieser Zeit mit Lautbildung, Wahrnehmung (das Betrachten der sich bewegenden Finger usw.) und gewisser visueller Schemata (die Dinge umgekehrt betrachten usw.) (ebd., 122).

In der ersten Phase der Spieltätigkeit wird bei Beller & Beller (2000, 25) folgendes Item als

Indikator für den Entwicklungsstand des Spiels verwendet:

*„Wiederholt Handlungen um ihrer selbst willen.  
Bsp.: Gibt Laute von sich, hört sie überrascht und wiederholt sie nochmals; folgt einem sich bewegenden Gegenstand mit den Augen, starrt zu Lichtquellen oder Fenstern, starrt einen Gegenstand an (entdeckt ihn)“ (ebd.).*

### **Phase 2 (4.–6. Monat)**

Bei Piaget (1969, 123) setzen in dieser Zeit die sekundären Zirkulärreaktion der dritten sensorischen Phase ein und das Kind beginnt seine Aufmerksamkeit bei Handlungen auf Dinge zu richten.

*„Hantiert mit Gegenständen, die es aufgenommen hat.  
Bsp.: Nimmt sie in den Mund, betastet sie, sieht sie an, drückt Spielzeug, das ein Geräusch macht (Quicken)“ (Beller & Beller 2000, 25).*

### **Phase 3 (7.–9. Monat)**

Anschließend werden diese Handlungen miteinander verbunden. Piaget (1969, 123) nennt diese Zeit das „Stadium der Koordination der sekundären Schemata“. Dabei werden die „neuen sekundären Zirkulärreaktionen“ in spielerischer Art und Weise fortgesetzt, nur aus der Freude am Handeln. Es muss dafür noch kein bestimmtes Ziel erreicht werden.

*„Benutzt denselben Gegenstand über eine längere Zeit in verschiedener Art und Weise (...)“ (Beller & Beller 2000, 25).*

Das Kind lernt nach Piaget (1969, 42) in diesem Stadiums auch „Bewegungen eines anderen nachzuahmen“.

*„Ahmt Gesten und Bewegungen von Erwachsenen nach.“ (Beller & Beller 2000, 25)*

### **Phase 4 (10.–12. Monat)**

Auf die Nachahmung folgen die ersten einfachen Übungsspiele, wie zum Beispiel das Öffnen und Schließen, das Leeren und Füllen, das aufeinander Schichten von Gegenständen haben nach Beller (1995b, 20) keine spezifische Struktur.

*„Nimmt gern Gegenstand aus Behältern und legt sie zurück. (...)  
Genießt Öffnen und Schließen (...)“ (Beller & Beller 2000, 25).*

### **Phase 5 (13.–18. Monat)**

Die komplexen Übungsspiele der nächsten Phase haben eine Struktur, wie z.B. Gegenstände nach Größe und Farbe sortieren.

*„Sortiert Gegenstände nach Größe und Farbe. (...) (Beller & Beller 2000, 26)*

### **Phase 6 (19.–24. Monat)**

Charakteristisch ist in dieser Zeit nach Piaget (1969, 129) der Übergang von den einfachen motorischen Spielen zu den Symbolspielen („als ob“). Das Kind benutzt gewohnte Schemata, welche beim vorherigen Spiel geübt und ritualisiert worden sind. Es wendet diese Schemata aber nicht auf die dafür vorgesehenen Gegenstände an, sondern auf neue Gegenstände, auch wenn diese eigentlich einem anderen Zweck dienen. Diese Gegenstände werden zum Symbol für etwas anderes. Voraussetzung für dieses Symbolspiel beim Kind ist die Fähigkeit zur Vorstellung eines abwesenden Objekts, „da das Symbol einen Vergleich zwischen einem gegebenen Element und einem vorgestellten Element enthält“ (ebd., 148).

*„Spielt Rollenspiele mit einfachen Handlungen (spricht allein)“  
(Beller & Beller 2000, 26).*

*„Befasst sich mit Phantasiespielen („Tu-als-ob“-Spiele)“ (ebd., 27).*

### **Phase 8 ( 31.–36. Monat)**

Das Ausführen von Themen und Handlungen und das Schlüpfen in andere Rollen wird bei Bühler (1918, 331f) erwähnt, indem er schreibt: „Das Kind vermag alles darzustellen, es wird zur Großmutter, zum Doktor, zum Soldaten, zum Tier ... . Die Themata des Illusionsspiels stammen natürlich aus der Erfahrung des Kindes“. Zeitlich wird diese Art des Spiels bei knapp drei Jahren angesetzt, als er einen Knaben, 10 Tage vor seinem dritten Geburtstag beschreibt, der „Schornsteinfeger“ spielt.

*„Führt Themen und Handlungssequenzen aus. Bsp.: Mutter, Abendbrot zubereiten, einkaufen“ (Beller & Beller 2000, 27).*

### ***3.3.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Spieltätigkeit***

In diesem Kapitel wurde an einzelnen Items exemplarisch die theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Spiel nachgezeichnet. Die ausgewählten Items des Entwicklungsbereichs Spieltätigkeit orientieren sich wieder an den Theorien Piagets. Ergänzt werden diese von Bühler.

Piaget (1969, 120f) benennt die ersten spielerischen Tätigkeiten eines Kindes als „Reflexübungen“. An diese Übung der Reflexe anschließend, richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf Gegenstände, verbindet verschiedene Handlungen miteinander und lernt, auch durch Nachahmung, erste Übungsspiele, wie das Öffnen und Schließen von Behältern; später auch das Sortieren nach Farbe oder Größe. Wenn das Kind die in den Übungsspielen erprobte Handlungen ritualisiert und die Fähigkeit entwickelt hat, sich abwesende Objekte vorzustellen, beginnt es Symbolspiele auszuführen. Hierbei reichen die Tätigkeiten über Rollenspiele mit einfachen Handlungen zu Phantasiespielen und anschließendes Ausführen von Themen und Handlungssequenzen.

Auch in diesem Entwicklungsbereich kann anhand der untersuchten Items davon ausgegangen werden, dass die Konstruktvalidität erfüllt ist.

### **3.4. Entwicklungsbereich Sozial-Emotionale Entwicklung für die Phasen 1–6**

In diesem Entwicklungsbereich wird der Entwicklungsstand von 2 Teilbereichen abgedeckt. Zum Einen wird das Verhalten des Kindes in sozialen Situationen gemessen. Dieses Verhalten bezieht sich unter anderem auf seinen Reaktionen bei der Begegnung mit anderen Menschen, Erwachsenen wie Kindern, sein soziales Verhalten in Abschieds- und Begrüßungssituationen und sein Verhalten beim Spiel mit anderen Menschen. Zum Anderen wird die emotionale Entwicklung des Kindes eingeschätzt. Dabei wird der kindliche Umgang mit Emotionen wie Ärger, Eifersucht und Wut, aber auch Zuneigung und ähnliches eingeschätzt, wie auch seine Reaktionen auf Lob oder die Trauer anderer Menschen. Da sich diese beiden Bereiche stark überschneiden und schwer voneinander zu trennen sind, werden sie in einem Entwicklungsbereich erhoben. Die theoretischen Grundlagen dieses Entwicklungsbereiches beziehen sich unter anderen auf Gesell (1952b) sowie Tyson & Tyson (1990). Die

theoretischen Grundlagen für Kinder ab 3 Jahre basieren auch auf den Beobachtungen Susan Isaacs (1933), welche in ihrem Buch „Social Development in young children“ ihre Aufzeichnungen von Beobachtungen zu der Entwicklung von über 30 Kindern darstellt und Schlüsse über das Verhalten der Kinder zieht. Die Kategorien der Entwicklungsrichtung nach Beller (1995b, 15f) bestehen bei diesem Bereich aus 2 Aspekten: Der eine Aspekt ist das „soziale Handeln“ des Kindes, welches sich auf der konkreten Ebene von passiv undifferenziert zu aktiv differenziert entwickelt und darauf folgend auf der symbolischen Ebene von einfach zu komplex. Der andere Aspekt ist die „emotionale Entwicklung“, welche sich erst auf der konkreten Ebene von undifferenziert über differenziert zu kontrolliert entwickelt und anschließend auf der symbolischen Ebene die gleiche Entwicklung durchläuft.

### ***3.4.1. Theoretische Anbindung des Entwicklungsbereichs Sozial-Emotionale Entwicklung***

#### **Phase 1 (1.–3. Monat)**

Tyson & Tyson (1990, 149) beschreiben dies mit „the cry of the newborn signals need states to the mother“, wobei Beller (1995b, 18) betont, dass der Säugling in den ersten Monaten seine Emotionen undifferenziert, ungezielt und unkontrolliert ausdrückt.

*„Teilt Bedürfnisse durch Weinen oder Schreien mit. Bsp.: Hunger, Schmerz, Müdigkeit, Bedürfnisse nach Kontakt und Aufmerksamkeit (z.B. aufgenommen oder gestreichelt zu werden)“ (Beller & Beller 2000, 17).*

In seinen Ausführungen zum Verhalten des Säuglings in der Kultur der Gegenwart, beschreibt Gesell (1952b, 92) das Verhalten eines Säuglings, wie in diesem Item. Sollte der Säugling von meist 6 – 8 Wochen „am Abend schreien und damit auf seine Geselligkeitsbedürfnis aufmerksam machen, so beruhigt er sich wenn er aufgenommen oder getragen wird“.

*„Beruhigt sich wenn es aufgenommen wird (Beller & Beller 2000, 17).*

„In den ersten drei Lebensmonaten (Phase I) reagiert der Säugling undifferenziert auf Anregungen von Erwachsenen. Anfänglich beruhigt er sich wenn er aufgenommen wird, wird ruhig und wachsam, wenn eine Person sich ihm nähert und schreit, wenn eine vertraute

Person ihn verlässt“ (Beller 1995b, 16).

### **Phase 2 (4.–6. Monat)**

Gesell (1952b, 99) beschreibt das Verhalten dieser Zeit als ein „wachsendes Geselligkeitsbedürfnis“ und vor allem will der Säugling um die 16 Wochen Menschen um sich haben, die mit ihm sprechen und singen. Dies wird bei Beller & Beller (2000, 17) in drei Items wieder gegeben:

*„Wird ruhig wenn sich jemand nähert. (...)*

*Ist freudig erregt, wenn es aufgenommen wird. (...)*

*Reagiert wenn jemand es anspricht“ (ebd.).*

### **Phase 3 (7.–9. Monat)**

Ab der 28. Woche stellt der Säugling nach Gesell (1952b, 106) unterschiedliche Ansprüche an verschiedene Personen und begrüßt bekannte Personen lebhaft, während der gegenüber Personen die es nicht kennt, anfängt scheu zu werden.

Spitz (1959) schloss aus dem kindlichen Verhalten, dass das abweisende Verhalten einem Fremden gegenüber und das “sich an die Mutter wenden” bestätigen, dass das Kind zwischen bekannten und nicht bekannten Menschen unterscheiden kann und seine Mutter bevorzugt. Wenn die Mutter abwesend ist, gibt das Kind unmissverständliche Hinweise, dass es sie vermisst (zit. n. Tyson & Tyson 1990, 153).

*„Reagiert unterschiedlich auf vertraute und weniger vertraute Personen. (...)*

*Zeigt Bindung an die Mutter oder an eine spezielle Pflegeperson.“ (Beller & Beller 2000, 18)*

### **Phase 4 (10.–12. Monat)**

Tyson & Tyson (1990, 154) benennen diese Reaktionen am Ende des ersten Lebensjahres als „social referencing“, was mit sozialem Bezugnehmen übersetzt werden kann, auf emotionale Informationen von der Mutter oder anderen wichtigen Personen

*„Reagiert mit unterschiedlichen Gefühlen auf positive und negative Reaktionen von anderen“ (Beller & Beller 2000, 18).*

Beller (1995b, 16) merkt wiederum an, dass diese sozialen Initiierungen in der zweiten Hälfte

des ersten Lebensjahres (Phase III und IV) noch undifferenziert sind, wenn der Säugling Kontakt aufnimmt und Zuwendung fordert. Im zweiten und dritten Lebensjahr, (Phasen V, VI und VII), werden Zuneigung, Mitleid und Ärger ausgedrückt, Besitz geteilt und kooperativ gespielt und die Handlung damit differenziert.

### **Phase 5 (13.–18. Monat)**

Die Differenzierung wird auch durch die Fortschritte auf sprachlicher Ebene ermöglicht, da das Kind lernt Wünsche und Bedürfnisse verbal auszudrücken (Tyson & Tyson 1990, 179).

*„ Drückt Zuneigung, Ärger, Eifersucht klar und direkt aus. (...)*

*Sagt was es möchte, drückt seine Bedürfnisse verbal aus“ (Beller & Beller 2000, 19).*

Die Möglichkeit sich über die Sprache auszudrücken führt nach Gesell (1952b, 142) auch dazu, dass das Kind die Aufmerksamkeit Erwachsener auf sich ziehen kann, indem es andere Menschen beim Namen ruft.

*„Bezieht sich spontan auf einen eigenen Namen und den Namen anderer Kinder“ (Beller & Beller 2000, 19).*

### **Phase 6 (19.–24. Monat)**

Das Kind von fast zwei Jahren hat nach Gesell (1952b, 142) ein bewussteres Verhältnis zu Erwachsenen und fordert auch mehr von diesen. Dies wird im folgenden Item dargestellt.

*„Hat einen eigenen Willen in Beziehung zu Erwachsenen. Bsp.: Sagt manchmal 'nein' oder vermittelt durch Gesten seine Ablehnung auf eine selbstbehauptende Art, wenn der Erwachsene das Kind auffordert, etwas zu tun“ (Beller & Beller 2000, 20).*

Beller & Beller fassen die Ereignisse des zweiten und dritten Lebensjahres noch mal zusammen, indem sie schreiben:

*“Im zweiten und dritten Lebensjahr (Phase V bis VIII) fängt das Kind an, sich in seinen sozialen Umgangsweisen zuerst einfach und später komplex symbolisch auszudrücken (...). Am Anfang des zweiten Lebensjahres drückt das Kind seine Bedürfnisse gestisch oder in Einwortsätzen aus, begrüßt bekannte Personen mit Namen und reagiert, wenn es beim Namen gerufen wird. Danach bezieht sich das Kind spontan auf seinen Namen und den Namen anderer Kinder. Im zweiten und dritten Lebensjahr macht das Kind einen wesentlichen Schritt voran in seinem sozialen Denken, indem es*

*Werturteile über Gerechtigkeit, sozial erwünschtes und unerwünschtes Verhalten fällt. In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres (Phase VIII) sieht und behandelt das Kind seine eigenen Bedürfnisse in der sozialen Perspektive anderer Kinder (SE VIII 1). Es hat die Fähigkeit entwickelt, takt- und rücksichtsvoll zu handeln. Empathie wird zu einem wichtigen Prozeß (sic!) in seinem sozialen Handeln“ (Beller 1995b, 16).*

### **3.4.2. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung des Entwicklungsbereichs Sozial-Emotionale Entwicklung**

Die ausgewählten Items des Entwicklungsbereichs der sozialen und emotionalen Entwicklung des Kindes hinterfragen vor allem zwei Aspekte. Diese Aspekte sind die Art der Veräußerung von Bedürfnissen und die kindlichen Reaktionen auf die Mutter und andere, fremde oder vertraute Menschen. Die Autoren, die hinter diesen Aussagen stehen, sind Tyson & Tyson (1990), Gesell (1952b) und Spitz (1959). Die soziale und emotionale Entwicklung überschneidet sich mit dem Entwicklungsbereich Sprache, obwohl die Autoren sich nicht gleichen.

Die zeitlichen Zuordnungen sind bei den ausgewählten Items recht genau getroffen und die Konstruktvalidität erfüllt.

### **3.5. Zusammenfassung der theoretischen Anbindung der vier in der WiKi-Studie verwendeten Entwicklungsbereiche**

In diesem Kapitel wurden einzelne Items der in der WiKi-Studie verwendeten Entwicklungsbereiche auf die theoretische Anbindung hin überprüft.

Die theoretischen Hintergründe der ausgewählten Items der ETAB gründen auf Aussagen von Piaget (1969), Piaget & Inhelder (1972), Bühler (1918), Stern (1928) Tyson & Tyson (1990), Gesell (1952b) und Spitz (1959) und weiteren Autoren, welche sich mit den Aussagen der eben genannten Autoren auseinandergesetzt haben. Bei der genauen Betrachtung der Items konnte festgestellt werden, dass die zeitliche Zuordnung der Autoren im Vergleich zu ETAB teilweise ein wenig variieren. Wenn man aber mit einbezieht, dass, wie bei Nickel (1991, 14) beschrieben, die Entwicklung von Kind zu Kind sehr unterschiedlich verläuft und

dass die ETAB kein Verfahren ist, bei dem die exakte Zuordnung zum Alter eine Rolle spielt, sind diese kleinen Verschiebungen bei der Anwendung der ETAB in Sinne von Beller & Beller (2000) zu vernachlässigen.

Mit der genauen Analyse der Items war es möglich, einen detaillierten Einblick in die ETAB und somit ein erweitertes Verständnis für die Ergebnisse zu erhalten. Dieses Verständnis ist Voraussetzung, um die Art der Ergebnisse, welche die ETAB liefert, zu verstehen und damit auch interpretieren und einordnen zu können. Das nächste Kapitel ist der genauen Betrachtung der Art der Ergebnisse gewidmet.

## **4. Kuno Bellers Entwicklungstabelle in der Wiener Kinderkrippenstudie**

Im ersten Kapitel dieser Diplomarbeit wurde die WiKi-Studie und ihre Umsetzung vorgestellt. In Kapitel 2 konnte nach einer Einführung über Entwicklung und Entwicklungstests geklärt werden, wie mit der ETAB gearbeitet wird, welche Ergebnisse beim Einsatz der ETAB erhalten werden und welche Kriterien die ETAB von Entwicklungstests oder Screeningverfahren unterscheidet. In Kapitel 3 wurde an den vier in der WiKi-Studie verwendeten Entwicklungsbereichen der ETAB aufgezeigt, welchen theoretischen Hintergründen beispielhaft gewählte Items der ETAB zugeordnet werden können. Inhalt des vierten Kapitels wird nun der Einsatz der ETAB in der Wiener Kinderkrippenstudie sein. Dabei ist vor allem die Art der durch den Einsatz der ETAB erhaltenen Ergebnisse von Bedeutung. Um Aussagen über die Art der Ergebnisse zu treffen, wird im Folgenden geklärt werden, welche Veränderungen bei der Datenerhebung mit der ETAB im Forschungsdesign der WiKi-Studie vorgenommen wurden und welche Bedeutung diese Veränderungen für die Ergebnisse haben.

### **4.1. Adaption der Erhebung mit der ETAB für die Wiener Kinderkrippenstudie**

Die Datenerhebung mit der ETAB genau nach Beller & Beller (2000) durchzuführen, war im Rahmen der WiKi-Studie nicht möglich. Die WiKi-Studie ist darauf ausgelegt, zu jedem Phasentermin an nur einem Vormittag möglichst vielfältige Forschungsinstrumente anzuwenden, um ein möglichst weites Spektrum an beim Eintritt in die Kinderkrippe relevanten Aspekten zu erfassen. Die ETAB hingegen ist nach Beller & Beller (2000) ein Verfahren, mit welchem die Pädagogin durch mehrwöchige Beobachtung des kindlichen Verhaltens den Entwicklungsstand des Kindes einschätzen und diese Informationen zur Förderung des Kindes nutzen kann.

Um dem Design der Wiener Kinderkrippenstudie und den zeitlichen Kapazitäten der Pädagogin gerecht zu werden, wurde die ETAB hinsichtlich ihrer Anwendung in drei Dimensionen verändert. Welche Veränderungen vorgenommen wurden und welche Auswirkungen diese Veränderungen auf die Ergebnisse der ETAB haben, wird in der Folge erörtert werden.

#### ***4.1.1. Erhebung mit der ETAB ohne aktiv-teilnehmende Beobachtung***

Die aktiv-teilnehmende Beobachtung ist nach Beller & Beller (2000) ein zentrales Kriterium zur Einschätzung des Entwicklungsstandes anhand der ETAB.

Im Rahmen der WiKi-Studie wurde die Datenerhebung mit der ETAB ohne vorangehende aktiv-teilnehmende Beobachtung der Pädagogin durchgeführt. Die Datenerhebung geschah durch eine Befragung, welche eine Projektmitarbeiterin der WiKi-Studie mit der Pädagogin während der Mittagspause, nach Dienstschluss oder in Ruhezeiten, wenn die Pädagogin durch eine Kollegin ersetzt werden konnte, durchführte. Dafür wurde ein Zeitrahmen von ca. 2 Stunden veranschlagt. Die befragten Pädagoginnen konnten bei ihren Antworten nicht, wie von Beller & Beller (2000) vorgesehen, nach einer Einschulung und einer zwei bis vierwöchigen aktiven und teilnehmenden Beobachtung, auf Vorwissen zurückgreifen.

In diesem Sinne glich die Datenerhebung mit der ETAB mehr einem Interview über entwicklungsrelevante Fragen anhand eines standardisierten Fragebogens.

Diese Adaption des Verfahrens innerhalb der WiKi-Studie wurde vorgenommen, da es ein zentrales Anliegen im Forschungsdesigns der WiKi-Studie war, das natürliche Verhalten des Kindes bei der Eingewöhnung zu erfassen. Jegliche Veränderung im Verhalten der Pädagogin dem Projektkind gegenüber hätte eine Verzerrung der Daten zur Folge haben können.

Diese Veränderung in der Vorgehensweise der Datenerhebung durch die ETAB stellt eine erhebliche Adaption dar. Die aktive-teilnehmende Beobachtung wird von Beller & Beller (2000) als ein zentrales Kriterium für die Entwicklungseinschätzung anhand der ETAB gesehen.

Um Aussagen über die Auswirkungen der Datenerhebung mit der ETAB als Interview anhand eines standardisierten Fragebogens zu treffen, wird vorerst auf die allgemeinen Fehlerquellen bei einer Datenerhebung in einer Interviewsituation eingegangen, um anschließend die spezifischen Fehlerquellen bei der Verwendung der ETAB als Untersuchungsinstrument in der WiKi-Studie aufzuzeigen.

#### 4.1.1.1. Fehlerquellen bei Befragungen

Da das Interview eines der am häufigsten eingesetzten Erhebungsinstrumente ist, setzten sich einige Autoren (u.a. Schuhmann 2006, Raithel 2006, Schnell, Hill, Essner 2008) mit den möglichen Fehlerquellen einer Interviewsituation auseinander.

Ein Interview stellt nach Schnell, Hill & Esser (2008, 321) eine soziale Situation dar, welche durch das Verhalten und die nonverbal vermittelte Erwartungshaltung des Interviewers sowie Sympathien oder Antipathien zwischen den Interviewpartnern beeinflusst werden kann. Auch Geschlecht, Alter, Kleidung und Sprache des Fragenden sowie der Kontext, in dem die Fragen gestellt werden, können die Antworten in einem Interview beeinflussen. Zusätzlich kann der Interviewer oder die Interviewsituation den Befragten in bestimmte Richtungen beeinflussen. Raithel (2006, 82) nennt unter anderen als Beispiele dafür den so genannten „Sponsorship-Effekt“, bei welchem die Kenntnis des Auftraggebers die Antworten beeinflussen kann und den „Anwesenheitseffekt“, welcher dann zum Tragen kommt, wenn weitere Personen beim Interview anwesend sind und mit ihrer Anwesenheit das Interview beeinflussen.

All diese Aspekte können die Antworten eines Interviews beeinflussen.

Diese Beeinflussung kann sich insofern niederschlagen, als der Befragte dem Inhalt der Interviewfragen zustimmt, ohne auf den Inhalt der Frage zu achten. Wenn dies geschieht, wird von Zustimmungstendenz (Akquieszenz) gesprochen (Schnell, Hill, Esser 2008, 354). Auch können die Ergebnisse einer Befragung durch das Geben von sozial erwünschte Antworten verfälscht werden. Bei diesen Antworten nimmt der Befragte nach Schuhmann (2006, 57) an, sie würden von ihm erwartet werden, allgemein oder in der speziellen Situation der Befragung. Dabei wird zwischen kultureller und situationaler sozialer Erwünschtheit unterschieden. Als Erklärungsversuche für diese Antworttendenz werden zum Beispiel das Streben nach sozialer Anerkennung und das Vermeiden negativer Konsequenzen genannt. Folglich hängen das Verhalten und die Antworten des Befragten nicht ausschließlich von den Fragen ab. Ein weiteres Beispiel dafür sind nach Schnell (2008, 356) die Antworten der Befragten, welche nach einer Kosten-Nutzen-Erwägung gegeben werden. Dafür wählen die Befragten die Handlungsalternative, welche in der Befragungssituation am besten erscheint, um bestimmte Ziele zu realisieren. Dieses Verhalten ist auch die Erklärung, warum unter bestimmten Umstände vermehrt zu einer „Zustimmungstendenz“ kommt. Weitere

Fehlerquellen einer Befragung sind nach Raithel (2006, 82) das sogenannte „Response-Set“, mit welchem systematische Antwortmuster, unabhängig vom Inhalt der Fragen, gemeint sind. Dabei gibt es entweder eine Tendenz zur Mitte oder zu den Extrempositionen. Andere Formen, bei welchen Antworten zu Fehlerquellen werden, ist die so genannte Meinungslosigkeit, also das häufige Antworten mit „Weiss nicht“ oder die Antwortverweigerung (Item-Nonresponse).

Atteslander (1993, 192) merkt an, dass es keine Befragung ohne Beeinflussung und keine Antwort ohne Verzerrung gibt. Es müsste aber das Ziel wissenschaftlichen Arbeitens sein, „eine systematische Kontrolle der Verzerrung“ zu erreichen.

Nachdem in diesem Kapitel geklärt werden konnte, welche Fehlerquellen eine Interviewsituation im Allgemeinen beeinflussen können, wird im Folgenden auf die konkrete Befragung anhand der ETAB in der Wiener Kinderkrippenstudie Bezug genommen.

#### 4.1.1.2. Befragung anhand der ETAB in der WiKi-Studie

Im vorhergehenden Kapitel wurden die allgemeinen Fehlerquellen, welche ein Interview anhand eines standardisierten Fragebogens mit sich bringen kann, beleuchtet. Diese möglichen Fehlerquellen werden nun auf die Erhebung mit der ETAB im Rahmen der WiKi-Studie bezogen.

Die ETAB wurde als eine Befragung, also ein Interview, auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Von einem standardisierten Interview kann gesprochen werden, wenn allen Befragten die gleiche Art von Fragen in gleicher Formulierung gestellt wird (Schnell, Hill, Esser 2008, 322). Die Durchführung der ETAB unterscheidet sich von einem Interview mit standardisiertem Fragebogen in diesem Punkt, da den Befragten nur eine gewisse Auswahl an Fragen gestellt wurden. Die Auswahl der Fragen richtete sich nach dem Alter und dem Verhalten des Kindes (vgl. Kap. 2). Trotz dieses Unterschieds wird in den folgenden Ausführungen die Erhebung mit der ETAB als ein Interview angesehen. Dabei wird zuerst auf die Befragung mit der Pädagogin eingegangen und anschließend auf die Befragung mit der Mutter.

Bei der Befragung der Pädagoginnen könnte die nach Schnell (2008, 356) erwähnte Kosten-Nutzen-Erwägung, bei welcher die Handlungsalternative gewählt wird, welche in der Situation

am besten erscheint um bestimmte Ziele zu realisieren, eine mögliche Fehlerquelle gewesen sein. Manche Pädagoginnen durchschauten gegen Ende des Interviews, dass die Zeit des Interviews erheblich verkürzt werden konnte, wenn die Fragen der ETAB mit „Nein“ beantwortet wurden. Nach eigenen Erfahrungen und den Aussagen vieler Projektmitarbeiter konnte festgestellt werden, dass bei manchen Befragung auffällig oft mit „Nein“ geantwortet wurde. Wenn diese Antworten auf Grund einer „Kosten-Nutzen Erwägung“ stattgefunden haben, würden aus diesem Verhalten verfälschte Ergebnisse hervorgehen, bei welchen der Entwicklungsstande der Kinder als geringer dargestellt wurde, als er eigentlich ist.

Auch die nach Raithel (2006, 82) formulierten situativen Effekte der Interviewsituation könnten die Antworten der Pädagoginnen verändert haben. Beispielhaft wäre dafür, dass die Pädagogin auf Grund der fehlenden aktiven Beobachtung vor der Einschätzung, die gestellten Fragen nicht beantworten kann, dies aber in der Interviewsituation vor der Projektmitarbeiterin nicht preisgeben wollte. So könnte die Pädagogin versuchen zu verbergen, dass sie die Antwort nicht weiß oder sich nicht sicher ist, um nicht inkompetent zu wirken und damit Antworten geben, die nicht den wirklichen Verhalten der Kinder entsprechen. Weiters konnte von einigen Projektmitarbeiterinnen die nach Raithel (2006, 82) formulierte Meinungslosigkeit beobachtet werden. Dabei geben die Befragten aus verschiedenen Gründen vermehrt die Antwort „Weiss nicht“. Auch in Interviewsituation mit der ETAB wurde einigen Projektmitarbeiterinnen zu Folge diese Antwort vermehrt gegeben. Zu prüfen wäre, wie viele „Weiss nicht“ Antworten gegeben wurden.

Bei der Befragung mit der Mutter kommen neben den eben genannten möglichen Fehlerquellen noch die „sozial erwünschten Antworten“ nach Schuhmann (2006, 57) zum Tragen. In der sozialen Situation des Interviews wäre es möglich, dass die Mutter, welche ihr Kind als besonders gut entwickelt darstellen will und damit nach sozialer Anerkennung strebt, vermehrt mit „tut es“ antwortet. Diese Vermutung wird durch die Ergebnisse von Köllinger & Nigm (2010) gestärkt, welche bei dem Vergleich der mit der ETAB erhobenen Daten der Mütter und der Pädagoginnen im Allgemeinen eine höhere Einstufung des Entwicklungsstandes der Kinder durch die Eltern finden konnten (vgl. Kap. 4.1.3.).

Die Ergebnisse, welche im Rahmen der WiKi-Studie durch die ETAB erhoben wurden, können diesen Ausführungen zur Folge durch Kosten-Nutzen-Erwägung, Meinungslosigkeit und sozial erwünschte Antworten verändert worden sein. Ob und in welchem Ausmaß diese

Verfälschung stattgefunden hat, ist nicht zur Gänze nachzuvollziehen. Als hilfreich könnten sich aber nachträgliche Kontrollen der Daten hinsichtlich der genannten Verzerrung erweisen.

Nachdem nun geklärt werden konnte, welchen Fehlerquellen eines Interviews die Befragung anhand der ETAB unterliegen könnte, wird im folgenden Kapitel diskutiert, ob die Ergebnisse, welche durch die adaptierte Erhebungen mit der ETAB in der WiKi-Studie erhalten wurden, womöglich an Gültigkeit verloren haben.

#### 4.1.1.3. Gültigkeit der Ergebnisse ohne aktiv-teilnehmende Beobachtung

Wie im vorangehenden Kapitel erläutert wurde, ist es möglich, dass die Ergebnisse durch den Einfluss von gewissen situativen Effekten verzerrt wurden. Neben dieser Möglichkeit, kann auch die Tatsache, dass die Pädagoginnen im Rahmen der Erhebungen der WiKi-Studie keine Einschulung in den Gebrauch der ETAB erhielten und die Einschätzung des Entwicklungsstandes ohne vorangehende aktiv-teilnehmende Beobachtung vorgenommen wurde, die Gültigkeit der Ergebnisse beeinflussen. Beller & Beller (2000) weisen die aktiv-teilnehmend Beobachtung als ein zentrales Kriterium bei der Einschätzung des Entwicklungsstandes anhand der ETAB aus, was die Annahme verstärken könnte, dass die Ergebnisse ohne Beobachtung nicht mehr gültig sind.

Die Fragen der ETAB beziehen sich mit konkreten Beispielen auf das alltägliche Verhalten der Kinder. Die befragte Pädagogin kannte das Kind zum Zeitpunkt der ersten Erhebung mit der ETAB im Durchschnitt ca. 3 Monate. Da sie mit dem Kind in diesem Zeitraum wahrscheinlich jeden Wochentag in Kontakt war, ist die Annahme berechtigt, dass sie einen Überblick über die Verhaltensweisen des Kindes hat. Trotzdem ist es fraglich, ob es der Pädagogin möglich war, alle Fragen und im Besonderen die Unterscheidung bzgl. der Intensität des Verhaltens („tut es“, „tut es teilweise“) zu beantworten. Auch bei der Befragung der Mutter könnte es vorkommen, dass die Mutter ohne vorangehende Beobachtung anhand der ETAB bestimmte Fragen zwar beantwortet, diese Antwort sich aber durch ein genaues Beobachten verändern würde.

Die ETAB wurde bis zum Einsatz in der WiKi-Studie in noch keinem wissenschaftlichen Kontext ohne vorhergehende Beobachtung eingesetzt. Aus diesem Grund können keine wissenschaftlich belegten Aussagen über die Auswirkungen einer Anwendung der ETAB als

standardisierter Fragebogen getroffen werden. Es sollte aber darauf hingewiesen werden, dass eine solche Durchführung nicht im Sinne von Beller & Beller (2000) ist und die Autoren sich davon distanzieren. Nach Beller (2010, Interview)<sup>9</sup> ist bei einer derartigen Durchführung die Validität der Ergebnisse nicht gewährleistet, da die dem Interview vorausgehende Beobachtung ein zentrales Kriterium bei der Datenerhebung mit der ETAB darstellt und die in der WiKi-Studie gewählte Durchführungsart lediglich ein Interview anhand entwicklungsrelevanter Fragen ist. Daraus würde folgen, dass die beantworteten Items sich nicht zu Umrechnung in eine „Decke“, „Basis“ oder „Durchschnitt“ eignen würden. Auch mit einer vorangehenden teilnehmenden Beobachtung ist, wie unter Kap.2 beschrieben, das Gütekriterium der Objektivität bei der Durchführung der ETAB nur eingeschränkt vorhanden. Bei einer Durchführung als Interview ist diese nicht vollständige Objektivität somit noch weiter eingeschränkt.

Genauere Aussagen über die Auswirkungen der veränderten Erhebung lassen sich an dieser Stelle allerdings nicht treffen.

Im Zuge der Erhebungen der WiKi-Studie wurden noch weitere Adaptionen der ETAB vorgenommen. Die Adaptionen und die Auswirkungen dieser werden in den folgenden Kapiteln genauer erläutert.

#### ***4.1.2. Reduktion auf 3 bzw. 4 Entwicklungsbereiche***

Im Zuge der Datenerhebung der WiKi-Studie wurden 3 bzw. 4 der insgesamt 8 Entwicklungsbereiche erhoben. Die Entwicklungsbereiche sozial-emotionale Entwicklung, Kognition und Sprachentwicklung wurden bei jeder Erhebung mit der ETAB in der WiKi-Studie verwendet, der Entwicklungsbereich Spieltätigkeit wurde nur im Kindergarten erhoben. Die Auswahl dieser 3 bzw. 4 Bereiche ist damit zu begründen, dass die Reaktionen des Kindes auf die Eingewöhnung in die Kinderkrippe hinsichtlich „des Ausdrucks von Affekten“ und „des Zeigens von Interesse“ und „sozialen Kontaktes“ untersucht wurden. Diese Variablen stehen im Zusammenhang mit den erhobenen Entwicklungsbereichen. Zusätzlich sind die in der WiKi-Studie erhobenen Entwicklungsbereiche untereinander verbunden und bedingen sich gegenseitig (vgl. Kap. 3)

---

<sup>9</sup> Diese Aussagen stammen von E.K. Beller bei einem Interview im Juni 2010 in Wien

Auch aus forschungslogistischen Gründen war es nicht möglich, alle 8 Bereiche der ETAB zu erheben, da sich die Erhebungszeit dabei um 1,5 bis 2 Stunden erhöht hätte. Da die Pädagoginnen teilweise mehrere Stunden für die Phasentermine investierte, wurden die Bereiche der ETAB, von welchen weniger Erkenntnisgewinn hinsichtlich der zu erforschenden Reaktionen des Kindes erwartet wurde, weggelassen, um eine Überforderung der Pädagogin zu vermeiden.

Bei dem Projekt „Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder“ von Beller et al. (2006) (vgl. Kap. 2.5.4.) wurde ähnlich vorgegangen. In diesem Projekt wurden nur die Entwicklungsbereiche Sprache und Kognition erhoben. In dem Forschungsbericht werden von Beller et al. (2006) keine Nachteile durch diese Vorgehensweise erwähnt, wonach auch für die WiKi-Studie angenommen werden kann, dass durch die Adaption keine Veränderung für die erhobenen Daten entstanden ist.

#### ***4.1.3. Datenerhebung mit der Mutter und der Pädagogin***

Neben der Durchführung als standardisierter Fragebogen und die Reduktion der Erhebung der ETAB auf 3 bzw. 4 Bereiche wurde die Datenerhebung mit der ETAB erweitert und sowohl mit einer Pädagogin als auch mit einem Elternteil durchgeführt. Die Pädagogin schätzten den Entwicklungsstand des Kindes zum ersten Mal ca. 3 Monate nach Eintritt des Kindes in die Krippe zu Phase 2 und ein zweites Mal 5 Monate nach Eintritt zu Phase 3 ein. Mit der Mutter oder dem Vater wurden auch zwei Erhebungen vorgenommen. Die erste Erhebung fand ca. 2 Wochen vor dem Eintritt in die Kinderkrippe, zur so genannten Phase 0 statt; die zweite Erhebung zeitnah zur Phase 3 in der Kinderkrippe. Die zweite Erhebung mit den Eltern wurden nicht vor Projektbeginn mit den Eltern vereinbart. Es wurde kurz vor dem Termin im Kindergarten bei den Eltern angefragt, ob dieser zusätzliche Termin zur Erhebung mit der ETAB möglich wäre. Aus diesem Grund liegen zu Phase 3 nicht alle Erhebungen mit einem Elternteil vor.

Bevor geklärt werden kann, ob sich die Befragungen mit der Pädagogin und der Mutter unterscheiden, muss vorausgeschickt werden, dass es sich bei der ETAB um ein Instrument handelt, mit welchem Informationen über den Entwicklungsstand aus der Sicht der befragten Person erhoben werden und die Ergebnisse demnach die subjektive Sicht des Befragten abbilden.

Wie in Kapitel 2.6. diskutiert, ist aus diesem Grund die Auswertungsobjektivität der ETAB fraglich. In ihrer Diplomarbeit arbeiten Köllinger & Nigm (2010) mit den vorläufigen Daten der WiKi-Studie und untersuchen die durch die ETAB gewonnen Ergebnisse unter anderem hinsichtlich der Frage, ob die Ergebnisse der Erhebungen mit der Mutter und der Pädagogin sich unterscheiden. Die Inhalte dieser Arbeit werden hier kurz vorgestellt.

Köllinger & Nigm (2010) setzten im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit den Ergebnissen der ersten beiden Stichproben der WiKi-Studie auseinander und arbeiteten so mit den Ergebnissen der ETAB von rund 60 Kindern, eingeschätzt aus Sicht der Eltern und der Pädagoginnen. Sie beschäftigten sich einerseits mit den Auswirkungen der Adaption des Verfahrens und andererseits mit der konkreten Darstellung der Entwicklungsverläufe. Köllinger & Nigm (2010) stellen Hypothesen auf, dass sowohl bei den Eltern als auch bei den Pädagoginnen ein Anstieg des Entwicklungsstandes von Phase 0 bzw. Phase 2 zu Phase 3 zu erkennen ist. Dafür wurden die Ergebnisse der 3 bzw. 4 Bereiche getrennt von einander anhand der „Decken“, „Mittelwerte“ und der „Basis“ verglichen. Über alle Bereiche hinweg und auch unabhängig davon, ob es sich um eine Befragung mit der Pädagogin oder einem Elternteil handelt, gibt es immer eine hoch-signifikante Steigerung zwischen der ersten und der zweiten Erhebung im Bezug auf den Entwicklungsstand des Kindes. Im zweiten Teil ihrer Diplomarbeit gingen Köllinger & Nigm (2010, 10) auf die Wahrnehmung der Pädagoginnen und der Eltern ein. Sie formulierten dazu die Hypothese, dass „die Wahrnehmung der Eltern über den Entwicklungsstand der Kleinkinder ... tendenziell höher als jener der KindergartenpädagogInnen“ ist. Dazu verglichen sie die Ergebnisse der ETAB aus den Befragungen mit den Eltern zu Phase 3 und den Befragungen mit den Pädagoginnen zu Phase 3 in den Bereichen Kognition, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache. Die Hypothese bestätigte sich in allen Bereichen sowohl anhand der „Decke“ und der „Basis“, als auch anhand des Mittelwerts.

Mit diesem zweiten Teil der Diplomarbeit konnten Köllinger & Nigm klären, dass die Eltern und die Pädagogin zu anderen Einschätzungen im Bezug auf den Entwicklungsstand des Kindes kamen, obwohl die Erhebungen zeitlich relativ nah aneinander lagen und nicht davon auszugehen ist, dass sich innerhalb dieser Zeit große Entwicklungsveränderungen beim Kind vollzogen haben.

#### ***4.1.4. Zusammenfassung der Adaption der ETAB im Rahmen der WiKi-Studie***

Die ETAB wurde im Rahmen der WiKi-Studie als standardisierte Befragung anhand von drei bzw. vier Entwicklungsbereichen mit einer Pädagogin und einem Elternteil durchgeführt. In den letzten Kapiteln wurde geklärt, welche Auswirkungen diese Adaption im Rahmen der WiKi-Studie auf die Ergebnisse der ETAB haben. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass die Erhebung von nur 3 bzw. 4 Entwicklungsbereichen die Gültigkeit der Ergebnisse nicht verändert. Die Durchführung als Befragung, ohne teilnehmende-aktive Beobachtung kann, wie bereits erwähnt, zu einer Veränderungen der Ergebnisse führen. Wie groß die Auswirkungen im Rahmen der WiKi-Studie aber sind, ist nicht abzuschätzen. Die Antworten der Pädagoginnen und der Eltern im Nachhinein kontrolliert werden, um herauszufinden, ob die Antwort „Weiss nicht“ sehr häufig gegeben wurde, bzw. ob die Steigerung zwischen der ersten und der zweiten Erhebung ein realistisches Maß übersteigt. Mit dieser Kontrolle könnten Interviews mit der ETAB, welche offensichtlich fehlerhaft sind, aus der weiteren statistischen Berechnung ausgeschlossen werden.

Weiters konnte in den letzten Kapiteln geklärt werden, dass der Vergleich der Ergebnisse der Erhebung mit der Mutter und der Pädagogin Gefahren birgt, da die Eltern das Kind im Allgemeinen als höher entwickelt einschätzen, als die Pädagogin. Auch wenn die betreuende Pädagogin im Zeitraum der Erhebung wechselt, ist ein direkter Vergleich der Einschätzungen der verschiedenen Pädagoginnen nicht ratsam. Dies ist damit zu begründen, dass die Erhebung anhand der ETAB die subjektive Einschätzung einer Person abbildet. Aus diesem Grunde können nur jene Ergebnisse verglichen werden, die auch auf der Einschätzung der selben Person beruhen.

In diesem Kapitel wurde die Adaption der ETAB im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie und die daraus resultierenden möglichen Fehlerquellen dargestellt. Im folgenden Kapitel werden die Möglichkeiten der statistischen Verrechnung der erhobenen Werte erörtert.

## 4.2. Möglichkeiten statistischer Verrechnung der durch die ETAB erhobenen Werte

Die ETAB wurde in Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie eingesetzt, um den Entwicklungsstand des Kindes aus Sicht der Mutter und der Pädagogin zu erheben. Unter Bezugnahme auf den gewünschten Erkenntnisgewinn der WiKi-Studie, werden Aussagen über die Möglichkeiten der statistischen Verrechnung vorgenommen. Das Ziel der Studie, „Faktoren zu identifizieren, welche sich in Hinblick auf die Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und deren Bewältigung der Trennung und des Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen als förderlich bzw. hemmend erweisen“ (WiKi, 2008), beinhaltet keine Aussagen darüber, welchen Erkenntnisgewinn die Ergebnisse der ETAB dazu beitragen. Auch die zentralen Forschungsfragen der WiKi-Studie, welche das Erleben der Kleinkinder, die Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe, die Zusammenhänge zwischen den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdruckes von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes sowie den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Betreuerinnen und Eltern und dem Belastungserleben der Kinder (ebd.) thematisieren, beziehen sich nicht direkt auf den Entwicklungsstand der Kinder.

Aus diesem Grund werden in den weiteren Ausführungen die Möglichkeiten der statistischen Verrechnung der anhand der ETAB gewonnenen Daten aufgezeigt.

Um die verschiedenen Möglichkeiten statistischer Verrechnung darstellen zu können, wird vorab geklärt, welche der mit der ETAB erhobenen Ergebnisarten sich zur Interpretation und zum Vergleich mit anderen Ergebnissen der WiKi-Studie eignen.

Die ETAB liefert verschiedene Ergebnisse. Zum Einen können durch den Einsatz der ETAB die „Decke“ der Kompetenzen des Kindes, zum anderen die „Basis“ und den „Durchschnitt“ erhalten werden. Auch die Errechnung des Entwicklungsalters des Kindes ist möglich (vgl. Kap. 2.3.2.). Diese verschiedenen Ergebnisarten werden nun hinsichtlich ihrer Relevanz zur statistischen Verrechnung im Allgemeinen unterschieden.

Die „Decke“ stellt die obere Grenze der Kompetenzen des Kindes dar und ist der Bereich, in welchem das Kind noch mindestens eine Kompetenz zeigt. Da sich die Deckenbildung bei Kindern aber sehr unterscheiden kann, wenn z. B. das eine Kind über mehrere Phasen hinweg und letztendlich dann auch in der „Decke“ nur eine einzelne oder wenige Kompetenzen zeigt, während ein anderes Kind in der „Decke“ noch volle Kompetenz zeigt, dann aber keine Kompetenzen mehr. Beide Kinder könnten in diesem Beispiel ihre „Decke“ in der Phase 8

aufweisen, trotzdem aber sehr unterschiedliche hohe Kompetenzen haben. Der Deckenwert hat damit wenig Aussagewert über die Kompetenzen eines einzelnen Kindes und eignet sich auch nicht zum Vergleich der Kinder untereinander.

Für die Verwendung zur weiteren statistischen Verrechnung der „Basis“ spricht, dass diese einen Wert darstellt, bei welchem das Kind alle erfragten Fähigkeiten dieses Bereichs erfüllen muss. Damit ist gesichert, dass alle Kinder auf der Grundlage der gleichen Werte verglichen werden. Wenn zwei Kinder die gleiche „Basis“ aufweisen, haben auch beide Kinder in diese Phase alle Kompetenzen. Gegen eine Verwendung der „Basis“ für weitere Interpretationen der Ergebnisse aber spricht, dass die Kompetenzen des Kindes über die höheren Phasen streuen können und damit die „Basis“ keine Information über die Ausdehnung des Entwicklungsstandes gibt.

Der „Durchschnitt“ beinhaltet Information über die Verteilung der Kompetenzen über die erfragten Phasen hinweg und beinhaltet damit Information über die durchschnittliche Kompetenz des Kindes in dem Entwicklungsbereich. Damit bietet sich dieser Wert zur statistischen Verrechnung an.

Auch denkbar wäre, mit der Summe der Durchschnittswerte der 3 bzw. 4 erhobenen Bereiche zu arbeiten. Diese Summe der Durchschnittswerte kann zu dem Entwicklungsalter umgerechnet werden. Indem das Entwicklungsalter mit dem chronologischen Alter (dem Lebensalter) verglichen wird ist es möglich, den durchschnittlichen Entwicklungsstand eines Kindes – im Falle der WiKi-Studie bezogen auf die Entwicklungsbereiche Sprache, Kognition, sozial-emotionale Entwicklung und evtl. Spielverhalten – mit dem tatsächlichen Alter zu vergleichen und damit Aussagen über die Differenz zwischen dem Entwicklungsalter und dem chronologischen Alter zu treffen.

Nachdem geklärt werden konnte, dass sich der Durchschnitt und das Entwicklungsalter am besten für die statistische Verrechnung eignen, werden die folgenden Kapiteln den Möglichkeiten der statistischen Verrechnung der Ergebnisse der ETAB gewidmet sein. Dabei wird zuerst auf die ETAB als Kontrollvariable und anschließend auf weitere Möglichkeiten der statistischen Verrechnung eingegangen.

#### **4.2.1. Die ETAB als Kontrollvariable in der WiKi-Studie**

Die Wiener Kinderkrippenstudie beschäftigt sich mit dem Erleben der Kleinkinder in der Eingewöhnungsphase in die Kinderkrippe, den Zusammenhängen zwischen den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdruckes von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes sowie den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Betreuerinnen und Eltern und dem Belastungserleben der Kinder (WiKi 2008). Um ein möglichst großes Spektrum an Variablen, welche das Erleben des Kindes und die Zusammenhänge zwischen den einzelnen genannten Aspekten erheben zu können, wurde eine qualitative Methode und eine Vielzahl von quantitativen Methoden eingesetzt (vgl. Kap. 1). Der Entwicklungsstand des Kindes wurde mit der ETAB erhoben.

Der Einsatz der ETAB aber hat keinen offensichtlichen Bezug zur Beantwortung der Forschungsfragen der Studie, die Ergebnisse können aber als Kontrollvariable verrechnet werden.

Um den Einsatz der ETAB als Kontrollvariable in der WiKi-Studie nachvollziehen und methodenkritisch beleuchten zu können, ist es vorab nötig, die verschiedenen Arten von Variablen zu beschreiben, welche in einem Forschungsvorhaben Verwendung finden.

*„Die abhängige Variable ist diejenige, die ein Forscher misst, um festzustellen, ob sie von einer unabhängigen Variable beeinflusst wird. Der Forscher stellt die Hypothese auf, dass die abhängige Variable vom Grad der unabhängigen bestimmt wird. Das heißt, er stellt die Hypothese auf, dass die abhängige Variable von der unabhängigen Variable abhängt“ (Aronson, Wilson, Akert 2008, 39).*

Diese Definition wird nun auf die WiKi-Studie bezogen. In der WiKi-Studie wurde unter anderem die Hypothese aufgestellt, dass „die anfänglichen Reaktionen von Kleinkindern auf den Eintritt in die Kinderkrippe und deren Anpassung [an die Situation, Anm. des Verf.] von der allgemeinen Qualität der Kinderkrippe und den 'dyadischen' Erfahrungen bei Interaktionen mit den Pädagoginnen abhängen“ (WIKI 2008). Nach der Definition von Aronson, Wilson, Akert (2008, 39) ist die abhängige Variable in diesem Zusammenhang die Reaktionen des Kindes beim Eintritt in die Kinderkrippe und die unabhängige Variable die Qualität der Kinderkrippe und Erfahrungen des Kindes bei dyadischen Interaktionen. Dabei beeinflussen nach Bortz & Döring (1984, 544) neben den unabhängigen Variablen, zusätzliche Faktoren die abhängigen Variablen. Wenn solche Variablen nicht erhoben werden, werden sie Störvariablen genannt. Wenn diese Störvariablen erhoben werden, werden

sie Kontrollvariablen genannt. Eine Kontrollvariable ist also eine Variable, die vermutlich die abhängige Variable beeinflusst und mit erhoben wird, um kontrollierend wirken zu können.

Um den Einsatz der ETAB als Kontrollvariable in der WiKi-Studie zu rechtfertigen, gilt es zu hinterfragen, ob der Entwicklungsstand als Kontrollvariable eine Variable ist, welche die abhängige Variable „Reaktion des Kindes bei Eintritt in die Kinderkrippe“ beeinflusst.

Die Reaktionen des Kindes auf Eintritt in die Kinderkrippe sind von Kind zu Kind unterschiedlich und durch die Individualität des Kindes bedingt. Deshalb müssen Faktoren, welche diese Individualität des Kindes beeinflussen, erhoben werden. Diese individuellen Faktoren werden auch „personengebundene Störvariablen“ (Bortz & Döring 1984, 544) genannt und sind unter anderen Angaben über das Geschlecht, die Situation der Herkunftsfamilie mit dem sozio-ökonomischen Status und Bildungsgrad der Eltern, das Temperament des Kindes, das Alter und auch der Entwicklungsstand. Mit der Erhebung des Entwicklungsstandes und Verwendung als Kontrollvariable kann sichergestellt werden, dass sich unter den untersuchten Kindern nicht auch Kinder befinden, welche z.B. starke Entwicklungsverzögerungen aufweisen. Kinder, die Entwicklungsverzögerungen aufweisen sind für das Design der WiKi-Studie nicht geeignet. Wenn sich unter den Kindern „Ausreißer“ befinden, welche auf Grund ihres Entwicklungsstandes nicht in die Stichprobe passen, werden die Daten dieser Kinder aus den weiteren statistischen Berechnungen ausgeschlossen.

Bei der Verwendung der Ergebnisse der ETAB als Kontrollvariable sind zwei Aspekte kritisch anzumerken. Erstens ist die ETAB, wie unter Kap. 2 geklärt werden konnte, kein Entwicklungstest per definitionem und erfüllt auch das Gütekriterium der Objektivität nicht zu Gänze. Diese mangelnde Objektivität, welche nach Beller (2010, Interview) durch die aktivteilnehmende Beobachtung und der damit verbundenen genauen Auseinandersetzung mit dem einzelnen Kind verbessert werden könnte, wird im Rahmen der WiKi-Studie noch verstärkt, weil auf die aktive teilnehmende Beobachtung verzichtet wurde. Zusätzlich könnten die Befragten mit den Fragen der ETAB überfordert gewesen sein. Auf Grund der mangelnden Objektivität und der möglichen Überforderung wäre es sehr wichtig, vor der eigentlichen Verrechnung der Daten als Kontrollvariable, Kontrollen an den Daten der ETAB durchzuführen. Ein Beispiel einer solchen Datenkontrolle ist die Untersuchung, wie viele „Weiss nicht“- Antworten gegeben wurden. Wenn sich „Weiss nicht“- Antworten häufen,

wäre dies ein Hinweis auf eine mögliche Überforderung oder Verunsicherung der befragten Person. Ein weiteres Beispiel ist der Vergleich der Mutter und der Pädagogin. Wie Köllinger und Nigm (2010) bestätigen, sind die Einschätzungen der Mütter höher als die der Pädagoginnen. Aus diesem Grund muss von einem

Vergleich der exakten numerischen Werte abgesehen werden. Ein weiter gefasster Vergleich, welcher prüft, ob die Einschätzungen der Kompetenzen sich gleichen und es keine gravierenden Unterschiede in der Einschätzung zwischen der Pädagogin und der Mutter gibt, könnte helfen fehl eingeschätzte Entwicklungsdaten zu entdecken. Wenn bei der Einschätzung der Mutter dem Kind im Entwicklungsbereich Sprache die höchsten Kompetenzen zugewiesen werden und bei der Pädagogin dieser Bereich am wenigsten entwickelte ist, sollten die Daten aus den Berechnungen ausgeschlossen werden.

Somit können die Ergebnisse der ETAB nur bedingt und nach einer voran gehenden Kontrolle als Kontrollvariable eingesetzt werden.

Aber der Einsatz als Kontrollvariable ist nicht der einzig mögliche. Auch könnten die Ergebnisse zur Ergänzung des qualitativen Verfahren der YCO genutzt werden. Dabei würden die Ergebnisse nicht statistisch verrechnet werden, sondern zum Beispiel die einzelnen Items und damit die einzelnen Verhaltensweisen mit den Beobachtungen der YCO verknüpft werden. Wie dies im Detail geschehen könnte, wird im nächsten Kapitel geklärt werden.

### **4.3. Verknüpfung der ETAB mit dem qualitativen Verfahren YCO**

Wie in den vorangehenden Kapiteln geklärt werden konnte, gibt es Möglichkeiten der statistischen Verrechnung für die mit der ETAB erhobenen Daten. Auf Grund der Beschaffenheit der ETAB, mit weniger stark ausgeprägter Objektivität, und der Art der Datenerhebung im Rahmen der WiKi-Studie, ohne vorangehende aktiv-teilnehmende Beobachtung, ist die Gültigkeit der Ergebnisse für solche Verrechnungen nicht gesichert. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel eine weitere Art der Verwendung der Ergebnisse der ETAB angeführt, bei welcher das Verstehen der Individualität des Kindes im Vordergrund steht und nicht die exakten numerischen Ergebnisse.

Neben einer Vielzahl von quantitativen Methoden wurde in der WiKi-Studie auch das qualitative Verfahren der Young Child Observation (YCO), eine Modifikation der von Esther Bick an der Londoner Tavistock-Klinik entwickelten Infant Observation (IO) eingesetzt (vgl. Trunkenpolz/ Hover-Reisner 2008). Damit wurden bei insgesamt elf der 104 untersuchten Projektkinder der WiKi-Studie neben den Phasenterminen, über vier Monate hinweg wöchentlich und nach 6 Monaten noch zwei Mal, ca. einstündige Beobachtungen in der Kinderkrippe durchgeführt. Die Modifikation von der IO zur YCO wurde nach Heiss (2009, 42) in 3 Dimensionen vorgenommen. Erstens wurde bei der YCO im Gegensatz zur IO kein Säugling, sondern ein Kleinkind beobachtet. Zweites wurde diese Beobachtung nicht zu Hause, sondern in der Kinderkrippe durchgeführt und drittens nicht über einen Zeitraum von zwei Jahren, sondern ab dem Eintritt in die Kinderkrippe über einen Zeitraum von vier Monaten intensiv und sechs Monate nach Eintritt noch zwei Mal.

Der Sinn der Beobachtungen mit der YCO in der Wiener Kinderkrippenstudie war es, „... die besondere Bedeutung von manifestem Verhalten in spezifischen Situationen zu erschließen, um dieses Verhalten in seiner individuellen Besonderheit differenziert zu verstehen“ (Datler 2003, 80 zit. nach Heiss 2009, 35).

Anschließend an die Beobachtung des Projektkindes wurde ein Protokoll über das Beobachtete angefertigt, welches in einem anschließenden Seminargespräch diskutiert wurde, um differenziert über den Inhalt und die Bedeutung des Beobachteten nachzudenken. Dieses Nachdenken geschah, wie bei Heiss (2009, 40) angeführt, anhand von 4 u. a. von Datler et al. (2008, 2) formulierten Fragen. Erstes wird nach dem Erleben des beobachteten Kindes in der Beobachtungssituation gefragt, worauf vertiefend auf die Fragen eingegangen wurde, „wie es vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat, welche Beziehungserfahrungen das Kind dabei gemacht haben mag und in welcher Weise sich dadurch das Erleben des Kindes verändert haben dürfte“ (ebd. zit. nach Heiss 2009, 40). Demnach ist vor allem das Verstehen von zwei Aspekten für die YCO von Bedeutung: das Erleben und die Beziehungserfahrungen des Kindes.

Auch bei der Durchführung der ETAB beschreiben Beller & Beller (2000, 55) das Verstehen des Kindes als einen zentralen Aspekt. Durch die aktive-teilnehmende Beobachtung soll die Pädagogin sich aktiv, fokussiert und kritisch mit dem Verhalten des Kindes

auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung soll die Pädagogin dazu anregen, zu verstehen, was sie wahrnimmt.

Zwar wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie auf die aktiv-teilnehmende Beobachtung bei der Erhebung anhand der ETAB verzichtet, möglich aber wäre das Verhalten des Kindes in der Verknüpfung mit der YCO rückblickend zu verstehen und damit das Kind in seiner Individualität und seinen individuellen Reaktionen.

Zur Erläuterung solcher Verknüpfung der Erhebungsergebnisse der ETAB mit den Beobachtungen der YCO wird im Folgenden ein Vorschlag gemacht. Dieser Vorschlag richtet sich daran, das Beziehungsverhalten zwischen dem Kind und der Pädagogin differenzierter zu verstehen.

Das Erhebungsprotokoll der ETAB ermöglicht einen detaillierten Einblick in das Verhalten des Kindes aus Sicht der Pädagogin oder der Mutter. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den einzelnen Items, welche nach konkretem Verhalten und Fähigkeiten des Kindes fragen, könnte vor dem Hintergrundwissen, dass das dort beschriebene Verhalten von der Pädagogin eingeschätzt wurde, dazu beitragen, das Kind und die von der YCO fokussierte Beziehungserfahrung des Kindes besser zu verstehen. Dafür wäre auch ein Vergleich der Ergebnisse der beiden Verfahren notwendig. Mit diesem Vergleich könnte das Bild der Pädagogin über das Kind, das sich in den Ergebnissen der ETAB widerspiegelt, dem Bild der Beobachterin der YCO gegenüber gestellt werden. Wenn diese Bilder sich unterscheiden, wäre es möglich zu hinterfragen, ob die Beziehung zwischen dem Kind und der Pädagogin durch eine Fehleinschätzung der kindlichen Entwicklung seitens der Pädagogin und daraus resultierende Über- oder Unterforderung bzw. überzogenes oder fehlendes Angebot von Hilfestellungen beeinflusst wurde. Nimmt die Pädagogin also zum Beispiel auf Grund der überdurchschnittlichen Körpergröße eines Kindes an, dass dieses Kind auch sozial-emotional weiter entwickelt ist, weil es ja so „groß“ ist, kann gefragt werden, ob sich dies auch in den Ergebnissen der ETAB widerspiegelt. Bietet sie diesem Kind deshalb weniger Hilfestellung an, welche das Kind aber dringend benötigen würde? Zeigt das Kind deshalb dieses oder jenes Verhalten gegenüber der Pädagogin?

Die Verknüpfung der Ergebnisse der YCO und der ETAB könnten demnach dazu beitragen, das Kind und die Besonderheit seiner Beziehungserfahrung und damit auch seinem Verhalten

genauer zu verstehen und mögliche „dunkle Flecken“ der YCO zu erhellen. Obwohl bei dieser Art der Verknüpfungen die Ergebnisse der ETAB noch immer den möglichen Fehlerquellen eines Interviews unterliegen könnten, wäre die mangelnde Objektivität von weniger großer Bedeutung, weil die Tatsache, dass die Ergebnisse die Sicht der Pädagogin beinhalten, Aufschluss über die Beziehungsdynamik zwischen Pädagogik und Kind geben könnte.

#### **4.4. Zusammenfassung des Einsatzes der ETAB in der WiKi-Studie**

Das vierte Kapitel beschäftigte sich mit den Adaptionen der ETAB in der WiKi-Studie und den Möglichkeiten der statistischen Verrechnung.

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie wurde die ETAB als Untersuchungsverfahren zur Erhebung der kindlichen Entwicklung in adaptierter Form eingesetzt. Die adaptierte Erhebung von acht auf drei bzw. vier Entwicklungsbereiche stellt keine große Veränderung der Ergebnisse dar, die Durchführung ohne aktive-teilnehmende Beobachtung aber unterliegt zum einen den Fehlerquellen eines Interviews und stellt zum anderen eine enorme Veränderung des Verfahrens dar, so dass die Gültigkeit der Ergebnisse zu überprüfen wäre. Auch können, wie bei Köllinger & Nigm (2010) bestätigt, die Ergebnisse zwischen den Eltern und den Pädagoginnen nur eingeschränkt miteinander verglichen werden, weil die Eltern ihre Kinder meist höher einstufen.

Aus diesem Grund ist auch eine statistische Verrechnung der Daten, etwa als Kontrollvariable, welche es ermöglicht, den Einfluss des kindlichen Entwicklungsstandes auf die abhängige Variable heraus zu rechnen, nur bedingt möglich und benötigt vorangehende Kontrolle.

Diese Aussage, die Daten der ETAB nur bedingt verwenden zu können, würde sicherlich bei den Projektmitarbeitern, Eltern und den Pädagoginnen eine große Enttäuschung hervorrufen und die Frage aufwerfen, warum sie sich dann stundenlang durch das lange Interview quälen mussten. Dem entgegenzusetzen ist, dass die Daten trotzdem einen Aussagewert haben könnten. Durch die Verknüpfung mit der YCO und dem Versuch, das Kind aber auch die Pädagogin auf Grund ihrer Einschätzungen zu verstehen, könnten die Aussagen zu einem differenzierten Verständnis über die Beziehungserfahrung mit der Pädagogin genutzt werden.

Nachdem nun geklärt werden konnte, welche Art von Ergebnissen die ETAB in der WiKi-Studie liefern kann, wird im folgenden Kapitel die Bedeutung dieser Ergebnisse für die in der WiKi-Studie untersuchten Phänomene geklärt werden. Zusätzlich wird die Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Forschung sowie für die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik geklärt werden.

## **5. Die Bedeutung der Ergebnisse der ETAB in der WiKi-Studie**

Im vorangehenden Kapitel 4 wurde die Datenerhebung mit der ETAB in der WiKi-Studie behandelt und geklärt, dass die Datenerhebung anhand der ETAB durch die an sich mangelnde Objektivität des Verfahrens und den adaptierten Einsatz möglicherweise fehlerhafte Ergebnisse liefert. Weiters wurden in Kapitel 4 die Möglichkeiten der statistischen Verrechnung aufgezeigt und die Möglichkeit dargestellt, die Ergebnisse mit dem Verfahren der YCO zu verknüpfen. In diesem fünften und damit letzten Kapitel dieser Diplomarbeit wird auf die Bedeutung der Ergebnisse für die Analyse der in der WiKi-Studie untersuchten pädagogischen Phänomene und auf die praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse für die Forschung und die praktische Arbeit in Kinderkrippen, sowie auf die pädagogische Relevanz der Ergebnisse eingegangen.

### **5.1. Die Analyse pädagogischer Phänomene von Eingewöhnung im Rahmen der WiKi-Studie durch die ETAB**

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird auf die in der WiKi-Studie untersuchten pädagogischen Phänomene und die Leistung der Ergebnisse der ETAB zur Analyse dieser Bezug genommen. Um auf die Phänomene Bezug zu nehmen ist es nötig zu klären, was unter dem Begriff „Phänomene“ zu verstehen ist.

Vertreter der Phänomenologie, begründet von Edmund Husserl (1859 – 1938), machen Lebens- und Erziehungswirklichkeit zum Thema wissenschaftlicher Untersuchungen. Durch diese Untersuchungen sollen nach Kron (2009, 34) Aussagen über die Beziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt möglich sein und damit Sinnbezüge innerhalb der menschlichen Welt und des sozialen Handelns aufgedeckt werden. Grundlage des phänomenologischen Denkens ist die Annahme, dass menschliche Wirklichkeit nicht nur durch empirische Untersuchungen erklärt werden kann, sondern dass es einen hermeneutischen Auslegungsprozesses benötigt, um diese vollständig zu verstehen. Diese Verstehensprozesses können durch empirisch gewonnene Ergebnisse ergänzt werden (ebd.). Nach Loch (1962 zit. n. Kron 2009, 34) nimmt die Phänomenologie eine Mittelstellung zwischen der Theorie und der empirischen Forschung ein und kann erkenntnis- und

methodenkritisch tätig sein. Durch eine phänomenologische Vorgehensweise in wissenschaftlichen Untersuchungen im Fachbereich der Pädagogik wird Lebens- und Erziehungswirklichkeit in den Blick genommen und versucht diese, auch durch Unterstützung durch empirische Daten, zu verstehen.

In der WiKi-Studie werden die Phänomene des kindlichen Erlebens und der kindlichen Reaktionen auf den Prozess des Eintritts in die Kinderkrippe und die damit verbundene Bewältigung der Trennung von den Eltern untersucht. Die Reaktionen eines Kindes bei diesem Prozess sind von Kind zu Kind unterschiedlich und von vielen Faktoren abhängig. Diese Faktoren sind äußerliche Faktoren, wie zum Beispiel das Verhalten der Pädagogin oder der Eltern, aber auch Faktoren die vom Kind abhängen. Einige der kindbezogenen Faktoren, werden im Rahmen der WiKi-Studie als Kontrollvariablen erhoben (vgl Kap. 4.2.1) und sind unter anderem das Geschlecht, die Situation der Herkunftsfamilie mit dem sozio-ökonomischen Status und Bildungsgrad der Eltern, das Temperament des Kindes, das Alter und auch der Entwicklungsstand des Kindes. Der Entwicklungsstand wird aus Sicht der Pädagogin und der Eltern mit der ETAB erhoben.

Weil die Reaktionen von Kind zu Kind, bedingt durch seine Individualität, unterschiedlich sind, werden die kindbezogenen Faktoren als empirische Kontrollvariable erhoben. Die Erhebung der Kontrollvariable „Entwicklungsstand des Kindes“ trägt dazu bei, das Kinder, welche auf Grund der individuellen, personenbezogenen Faktoren nicht in die Stichprobe passen und aus diesem Grund nicht verrechnet werden können, aus den Berechnungen ausgeschlossen werden. Der Ausschluss eines Kindes aus weiteren Berechnungen auf Grund der Ergebnisse der ETAB ist aber nur unter vorangehender Kontrolle der Daten gerechtfertigt, da, wie unter Kap. 4 erörtert, eine gewisse Fehlerhaftigkeit der Daten nicht auszuschließen ist.

Bezugnehmend auf Kron (2009) leisten die Ergebnisse der ETAB in ihrer Verwendung als Kontrollvariable nicht direkt einen Beitrag zur Analyse des Phänomens der kindlichen Reaktionen bei Eintritt in die Kinderkrippe, weil sie keinen direkten Beitrag leisten, das kindliche Erleben oder die kindlichen Reaktionen zu verstehen, sondern sie grenzen die Stichprobe der Kinder ein, um möglichst wenige Störfaktoren bei der weiteren Verrechnung der Daten zu erhalten.

Wenn aber die erhobenen Daten im Zusammenhang mit den Ergebnissen der YCO, dazu beitragen, das Kind in seiner Individualität und damit auch sein Erleben und seine Reaktionen zu verstehen und z.B. hinsichtlich seiner Beziehungserfahrungen zu analysieren, tragen die Ergebnisse der ETAB zur Analyse des pädagogischen Phänomens der kindlichen Reaktionen bei Eintritt in die Kinderkrippe bei. Wie bedeutend dieser Beitrag für die Analyse des Phänomens des kindlichen Erlebens und der kindlichen Reaktion ist, kann hier noch nicht erörtert werden. Dazu ist eine genaue Analyse des Materials der YCO- Protokolle und der Datenblätter der ETAB nötig.

Dementsprechend leisten die Ergebnisse der ETAB als Kontrollvariable keinen direkten Beitrag zur Analyse der Phänomene des kindlichen Erlebens und der kindlichen Reaktionen bei Eintritt in die Kinderkrippe, aber abseits von den numerischen Werten im Zusammenhang mit den YCO-Protokollen und dem Versuch, das Kind zu verstehen.

## **5.2. Praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse**

In den vorangehenden Kapiteln wurden die Ergebnisse der ETAB auf einer theoretischen Ebene beleuchtet. Um ein vollständiges Bild von der Bedeutung der Ergebnisse der ETAB zu erhalten, wird in dem folgenden Kapiteln die Bedeutung der Ergebnisse für die Praxis angesprochen werden. Dabei wird zuerst auf die Bedeutung der Ergebnisse für die praktische pädagogische Arbeit in der Kinderkrippe eingegangen, um anschließend die Bedeutung der Ergebnisse für die praktische wissenschaftliche Arbeit im Forschungskontext zu beleuchten.

### ***5.2.1 Praxisleitende Bedeutung für die Kinderkrippe***

Ein Ziel der WiKi-Studie ist es, Faktoren zu identifizieren, die sich in Hinblick auf die Eingewöhnung von Kindern in die Kinderkrippe als fördernd oder hemmend erweisen, um aus diesem Wissen Inhalte für Aus- und Weiterbildung für Pädagoginnen abzuleiten und zu diskutieren (WiKi 2008). Die Ergebnisse der Studie sollen in Wissen übertragen werden, welche für die Pädagoginnen anwendbar ist. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass „Wissensinhalten ... nur in Grenzen praxisleitende Bedeutung beizumessen“ (Datler 2004, 120) ist. Auch wenn eine Pädagogin sich bewusst entscheidet, neues Wissen in eine Situation

einfließen zu lassen und nach dem neuen Wissen zu handeln, ist es kaum möglich, diese Entscheidung sofort in Verhalten umzuwandeln. Das Wissen muss immer auf die individuelle, praktische Situation bezogen werden. Dazu muss das abstrakte Wissen auf die Situation angewendet und dieser angepasst werden. Die Pädagogin muss also sowohl dem Wissen als auch der Situation gerecht werden (ebd.). Aus diesem Grund ist es notwendig, die Ergebnisse in Anleitungen für strukturiertes Vorgehen für die Pädagoginnen aufzubereiten, um sie nicht mit Wissen zu belasten, welches für die praktische Anwendung und Umsetzung hinderlich wäre.

Um nun zu diskutieren, welches Wissen aus den Ergebnissen, welche durch den Einsatz der ETAB erhalten wurden, gezogen werden kann, wird wieder auf die Hypothesen der WiKi-Studie Bezug genommen. Keine der formulierten Hypothesen stellt einen Bezug zwischen den Ergebnissen der ETAB und der Eingewöhnung eines Kindes her. Deshalb ist es nicht möglich, die Ergebnisse der ETAB in Zusammenhang mit möglichen konkreten Aussagen über die Bedeutung für die Praxis zu setzen.

Nach Trautner & Wieneke (2001, 185) aber ist der erzielte Entwicklungsstand eines Kindes „in einer pädagogischen Einrichtung ... gleichzeitig Ergebnis und Ziel der Erziehung“. Die Entwicklung des Kindes in der Kinderkrippe kann demnach als eines der zentralen Anliegen der Erziehung und Betreuung in der Krippe angesehen werden. Wenn die Entwicklung eines Kindes in der Kinderkrippe Ziel und Aufgabe der pädagogischen Arbeit ist, können auch den Ergebnissen, welche in der speziellen Situation der Eingewöhnung erhoben wurden, im Allgemeinen große praxisleitende Bedeutung zugeschrieben werden.

Dafür müssten die Ergebnisse aber erstens hinsichtlich ihrer Gültigkeit überprüft werden und in einen konkreten Zusammenhang mit der praktischen Arbeit der Pädagogin gebracht werden, um herauszufiltern, welches Verhalten sich positiv oder negativ auf den Entwicklungsstand des Kindes auswirkt. Wenn eine solche Verknüpfung der Ergebnisse und die Umwandlung in praxisnahe Handlungsanweisungen gelingt, könnte den Ergebnissen praxisleitende Bedeutung zugeschrieben werden.

Es kann zusammengefasst werden, dass den Ergebnissen ohne Hypothesenanbindung keine konkrete praxisleitende Bedeutung für die Arbeit in Kinderkrippen oder Kindergärten zu schreiben ist. Um den Ergebnissen für die pädagogische Praxis in Kinderkrippen Bedeutung zu geben, ist es notwendig, diese in einen Zusammenhang mit der Eingewöhnung in die Kinderkrippe zu setzen und daraus für die Pädagoginnen anwendbare Handlungsalternativen zu konstruieren.

Im folgenden Kapitel werden Aussagen über die praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse für die wissenschaftliche Forschung getroffen.

### ***5.2.2. Praxisleitende Bedeutung für die Forschung***

Die ETAB wurde im Kontext der WiKi-Studie erstmalig als Forschungsinstrument unabhängig von der von Beller & Beller (2000) vorgeschlagenen Vorgehensweise eingesetzt. Hier wird, unter Einbezug des 4. Kapitels, die praxisleitende Bedeutung der erhaltenen Ergebnisse im Forschungskontext der WiKi-Studie diskutiert werden.

Der Einsatz der ETAB in der WiKi-Studie hat im Gegensatz zu standardisierten Entwicklungstest erhebliche Vorteile, ist aber auch mit Schwierigkeiten verbunden. Vorteilhaft war die Anwendung der ETAB in einer natürlichen Situation, wodurch das Kind keiner Testsituation ausgesetzt war. Im Kontext der WiKi-Studie war es unbedingt notwendig, die Situation für die Kinder so wenig wie möglich zu verändern, da das Forschungsinteresse auf dem Erleben und den unverfälschten Reaktionen des Kindes liegt. In diesem Zusammenhang war die ETAB zur Erhebung des Entwicklungsstandes in der WiKi-Studie gut geeignet.

Leider aber kann nicht davon ausgegangen werden, dass der Einsatz der ETAB in der WiKi-Studie zu objektiven und gültigen Ergebnissen geführt hat. Die Erhebungen mit der ETAB waren mit Schwierigkeiten verbunden, welche zum Einen der große zeitliche Aufwand für die Pädagoginnen war, welcher unter Umständen zu einer Überforderungen der Pädagoginnen und einer daraus bedingten möglichen Verfälschung der Antworten geführt hat. Zum Anderen konnte die Datenerhebung mit der ETAB nicht wie bei Beller & Beller (2000) vorgeschlagen durchgeführt werden. Der Erhebung der Daten über den Entwicklungsstand geht nach Beller & Beller (2000) eine zwei- bis vierwöchige Beobachtung voraus. Die Beobachtung ist darauf ausgelegt, die Beziehung der Pädagogin zum Kind zu verändern und zum Beispiel die gegenseitige Wertschätzung zu steigern (vgl. Kap. 2.4.). Wenn nun, wie im Rahmen der WiKi-Studie, die ETAB ohne vorangehende Beobachtung als Interview durchgeführt wird, bleibt die Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind unverändert – es fehlt aber ein für die Validität des Instruments zentraler Aspekt (Beller 2010, Interview)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Diese Aussagen stammen von E.K. Beller bei einem Interview im Juni 2010 in Wien

Zusätzlich ist die ETAB ein Instrument, welche die Sicht der Pädagogin oder der Eltern auf den Entwicklungsstand des Kindes abbildet. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass, vor allem bei der Durchführung als Interview, persönliche Emotionen sowie Sympathien oder Antipathien, die Sicht auf das Kind verändern.

Dementsprechend ist die ETAB ein Verfahren, welches zwar im natürlichen Umfeld des Kindes eingesetzt werden kann, welches sich aber nur bedingt zur Erhebung quantitativer Daten eignet, wenn diese natürliche Situation genauso erhalten bleiben soll wie sie ist und eine vermehrte Auseinandersetzung der Pädagogin mit dem Kind vermieden werden soll. Die Ausführungen über die praxisleitende Bedeutung des Einsatzes der ETAB als Untersuchungsinstrument in der WiKi-Studie können mit der Empfehlung geschlossen werden, in einem Forschungsprojekt, in welchem Erhebungen über das Erleben eines Menschen in seiner tatsächlichen, realen und unveränderten Umwelt betrieben wird, von dem Gebrauch der ETAB abzusehen ist. Das ist damit zu begründen, dass es sich bei der ETAB um ein Verfahren handelt, bei welchem die Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes nur ein Aspekt, neben der Veränderung der Beziehung der Pädagogin zum Kind und der Entwicklung entwicklungsangemessener Erfahrungsangebote ist und diese kaum voneinander zu trennen sind.

### **5.3. Pädagogische Relevanz**

Abschließend soll noch der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Erhebungen mit der ETAB, als Untersuchungsinstrument in der WiKi-Studie, pädagogisch relevant sind. Im Gegensatz zur praxisleitenden Bedeutung, welche hier auf die pädagogische Arbeit in Kinderkrippen und den Forschungskontext bezogen wurde, wird im diesem Kapitel geklärt werden, inwiefern die Ergebnisse der ETAB für die Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik relevant sind.

Hierbei zwei Unterscheidungen vorgenommen: die pädagogische Relevanz der Ergebnisse, wenn diese zur statistischen Verrechnung als Kontrollvariable verwendet werden und die pädagogische Relevanz, wenn die Ergebnisse, zur Verknüpfung mit den Protokollen der YCO dienen(vgl. Kap. 4).

Um Aussagen darüber zu treffen, inwiefern die Ergebnisse pädagogisch relevant sind, wird zuerst allgemein die pädagogische Relevanz von „Entwicklung“ im Sinne von Roth (1971)

dargestellt.

Die pädagogische Relevanz von „Entwicklung“ legt Roth (1971, 24) in seinem pädagogischen Klassiker „pädagogische Anthropologie“, als das Interesse der Pädagogik an Faktoren, welche Entwicklung beeinflussen, determinieren, verändern oder zulassen, fest. Pädagogisch relevant sind die Kräfte und Prozesse, welche Entwicklung beeinflussen und die Bedingungen, unter welchen dies stattfinden kann. Als Grundlage dafür, wird „Entwicklung“ als ein nicht ausschließlich natur- oder kulturbedingter Prozess gesehen, sondern auch als ein veränderbares Geschehen. Die Faktoren, welche „Entwicklung“, als ein unter anderem lenkbares, von der Außenwelt abhängiges Geschehen determinieren, sind für die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik relevant.

Nach dieser Definition ist den Ergebnissen der ETAB, welche als Kontrollvariable verwendet werden, keine pädagogische Relevanz zuzuweisen. Die Ergebnisse beinhalten keine Information über die Faktoren, die den erhobenen Entwicklungsstand beeinflussen.

Wenn die Ergebnisse der ETAB aber in einen Zusammenhang mit der YCO gebracht werden, könnte den Ergebnissen der ETAB pädagogische Relevanz zugewiesen werden. Durch die differenzierte Auseinandersetzung mit den Beobachtungen der YCO könnten die Ergebnisse der ETAB bei den elf intensiv untersuchten Kindern dazu beitragen zu verstehen, warum das Kind diese oder jene Reaktionen in bestimmten Situationen zeigt, warum das Kind mit dieser Pädagogin bestimmte Situationen in einer bestimmten Art und Weise erlebt und welches Bild die Pädagogin von dem Kind hat. Angelehnt an Roth (1971) könnte diese Information für die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik als relevant gelten, weil sie eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit Faktoren und Prozessen bieten könnte, die ein Kind braucht, um sich in einer Kinderkrippe und in der Auseinandersetzung mit der Pädagogin angemessen entwickeln zu können.

Daraus folgernd ist den Ergebnissen der ETAB in der WiKi-Studie dann pädagogische Relevanz zuzuweisen, wenn sie in Verknüpfung mit der YCO eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Kind und den Versuch das Kind zu verstehen bietet.

#### **5.4. Zusammenfassung der Bedeutung der Ergebnisse im Kontext der WiKi-Studie**

In diesem letzten Kapitel wurde auf die Bedeutung der Ergebnisse der ETAB für die Analyse

pädagogischer Phänomene, welche in der WiKi-Studie untersucht wurden, eingegangen. Dabei wurde zuerst der Begriff „pädagogische Phänomene“ allgemein und in Bezug auf die WiKi-Studie geklärt, um daran anschließend zu klären, dass den Ergebnissen der ETAB in der Verwendung als Kontrollvariable keine direkte Bedeutung für die Analyse der in den WiKi-Studie untersuchten pädagogischen Phänomene zukommt. In der Verknüpfung mit den Protokollen der YCO und dem Versuch durch diese Verknüpfung das Kind in seiner Individualität und damit auch sein Erleben und seine Reaktionen zu verstehen, würde die ETAB einen Teil dazu beitragen, die in der WiKi-Studie untersuchten Phänomene zu analysieren.

Im nächsten Sub-Kapitel wurde auf die praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis in Kinderkrippen und die praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse für den Forschungskontext eingegangen. Da die Entwicklung des Kindes in den Kinderkrippen Ziel der pädagogischen Arbeit ist, ist den Ergebnissen dann praxisleitende Bedeutung zuzuweisen, wenn sie einer Kontrolle hinsichtlich ihrer Gültigkeit unterzogen werden, in einen für die Pädagogin relevanten Kontext gesetzt und in umsetzbare Handlungsanweisungen übertragen werden.

Für die Arbeit in der Forschung sind die Ergebnisse von praxisleitender Bedeutung, da diese die Aussage zulassen, dass die ETAB sich nur bedingt, wie der Einsatz in der WiKi-Studie gezeigt hat, zur quantitativen Erhebung von Entwicklungsdaten eignet.

Abschluss findet das fünfte Kapitel in der Erörterung der pädagogischen Relevanz der Ergebnisse. Für die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik sind die Ergebnisse wiederum nur in der Verknüpfung mit den YCO relevant, weil diese Verknüpfung eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit Faktoren und Prozessen, welche die kindliche Entwicklung beeinflussen, bietet.

In dem folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefasst und ein Ausblick für die Verwendung dieser hier erarbeiteten Ergebnisse gegeben.

## Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit wurde der Einsatz von Kuno Bellers Entwicklungstabelle als Untersuchungsinstrument in der Wiener Kinderkrippenstudie methodenkritisch beleuchtet.

Die Arbeit besteht aus fünf Kapiteln, wobei der Bogen über die Inhalte und Durchführung der Wiener Kinderkrippenstudie, die Inhalte, Entstehungsgeschichte und die Anwendung der ETAB bis zur Anwendung dieser in der Wiener Kinderkrippenstudie und die Bedeutung der Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen der Studie, gespannt wurde.

Dazu wurde *im ersten Kapitel* die Wiener Kinderkrippenstudie vorgestellt. Im Rahmen dieser Studie wurde innerhalb von drei Jahren das Erleben von 104 Kindern beim Eintritt in die Kinderkrippe mit verschiedenen quantitativen Verfahren und elf dieser 104 Kinder zusätzlich noch dem qualitativen Verfahren der YCO untersucht. Die zentralen Fragestellungen der Studie beschäftigen sich mit den Zusammenhängen zwischen den kindlichen Aktivitäten hinsichtlich des Ausdrucks von Affekten, des Zeigens von Interesse und des sozialen Kontaktes und den Qualitätsmerkmalen der Einrichtung, dem Verhalten der Pädagogin oder der Eltern, sowie dem Belastungserleben der Kinder. Da sich diese Forschungsfragen nicht explizit mit dem Entwicklungsstand eines Kindes beschäftigen, stellt sich die Frage, welche Art von Ergebnissen durch die ETAB erhalten werden und inwiefern die Ergebnisse in der WiKi-Studie von Bedeutung sind.

Um zu verstehen, welche Art von Ergebnissen die Datenerhebung mit der ETAB hervorbringt wurde *im zweiten Kapitel* einleitend über die Themenbereiche Entwicklung und Entwicklungstests mit den dazugehörigen Gütekriterien, die ETAB in ihrer Entstehungsgeschichte und Anwendung dargestellt. Entstanden aus der Idee, mit dem „Berliner Modell für Kleinkindpädagogik“ ein Fortbildungsmodell für Pädagoginnen am Arbeitsplatz zu schaffen, wurde die ETAB, als Teil dieses Modells, erstmalig Ende der 1970er Jahre im Rahmen eines Pilotprojektes und anschließend in einem Großprojekt (Beller et al. 1983, 1984) eingesetzt. In diesen Projekten sollte die Wirkung des Modells untersucht werden. Angewendet wird die ETAB, indem das Kind durch eine vertraute Person aktiv-teilnehmend hinsichtlich seines Verhaltens im Alltag beobachtet wird und auf „Basis“ der in der Beobachtung gesammelten Informationen, anhand der ETAB, ein Entwicklungsprofil erstellt

wird. Dieses Profil stellt die „Basis“ zur Erstellung von fördernden Erfahrungsangeboten dar. Der Prozess von der Beobachtung zum Profil soll es aber nicht nur ermöglichen, den kindlichen Entwicklungsstand darzustellen und das Kind zu fördern, sondern auch die Beziehung der Pädagogin zum Kind verändern. Durch die aktiv-teilnehmende Beobachtung nämlich wird erstens die Pädagogin dazu angeregt, das Kind zu verstehen und zweitens durch die vermehrte Aufmerksamkeit die Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind verbessert (Beller et al., u.a. 1984, 1990). In diesem Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass die ETAB dementsprechend ein Verfahren ist, mit welchem, neben der Veränderung der Beziehung zwischen der Pädagogin und dem Kind, sowohl der Entwicklungsstand festgestellt werden kann, aber auch im Alltag in Kinderkrippen fördernd gearbeitet werden kann. Kritisch konnte dabei angemerkt werden, dass Beller et al. (1983, 1984) die ETAB sowohl als Interventionsverfahren im Zuge der Durchführung des Berliner Modells einsetzten, als auch zur Überprüfung dieser Intervention. Inwiefern diese Art der Durchführung gültige Ergebnisse erbringen konnte, wurde als fraglich ausgewiesen.

Weiter wurde im zweiten Kapitel diskutiert, ob die ETAB die Gütekriterien eines standardisierten Entwicklungstest erfüllen. Dabei konnte erarbeitet werden, dass die ETAB das Gütekriterium der Objektivität nicht erfüllt und sich auch durch andere Kriterien durch standardisierte Entwicklungstest und Screeningverfahren unterscheidet.

Im *dritten Kapitel* dieser Diplomarbeit wurde im Detail den vier in der WiKi-Studie verwendeten Entwicklungsbereichen Kognition, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung und Spielverhalten gewidmet. Für jeden der Bereiche werden bis zur Phase 8 einzelne Items an bestehende entwicklungspsychologische Theorien angebunden. Mit dieser Vorgehensweise wurden einerseits die Hintergründe der einzelnen Items geklärt und damit ein Einblick in die pädagogischen Phänomene von kindlicher Entwicklung gegeben, welche durch die ETAB erhoben werden können. Viele der gewählten Items der Entwicklungsbereiche *Sprache* und *Kognition* beziehen sich auf die Theorien von Piaget (1936), welche von Bühler (1918), Stern (1928) und Gesell (1952a) gestützt werden. Dabei konnte festgestellt werden, dass zwischen den Angaben der Autoren und den Items der ETAB leichte zeitliche Verschiebungen auftreten. Die Entwicklungsbereiche *Spieltätigkeit* und *sozial-emotionale Entwicklung*, welche in dieser Arbeit weniger ausführlich behandelt wurden, beziehen sich neben Piaget (1969) auf Bühler (1918), Gesell (1952b), aber auch auf Tyson & Tyson (1990). Nachdem

herausgearbeitet wurde, welche Autoren mit welchen Theorien, die Grundlage der einzelnen Items der ETAB darstellen, beschäftigt sich das darauf folgenden Kapitel mit der Art der Ergebnisse in der WiKi-Studie

In den ersten drei Kapiteln wurde die WiKi-Studie vorgestellt und die Anwendungsweise, die Entstehung und der Aufbau der ETAB im Detail aufbereitet. Im *vierten Kapitel* wurde die Anwendung der ETAB als Erhebungsinstrument in der Wiener Kinderkrippenstudie diskutiert. Beginnend bei der Klärung, welche der bereits vorgestellten Arten an Ergebnissen, die durch die ETAB im Allgemeinen hervorgebracht werden, für die WiKi-Studie von Bedeutung sind, wurde erörtert, welche Art von Ergebnissen in der veränderten Erhebungssituation der WiKi-Studie mit der ETAB erhalten wurden. Die veränderte Erhebungssituation entstand durch die Durchführung der ETAB ohne aktiv-teilnehmende Beobachtung in einem Interview, die Erhebung von drei bzw. vier der acht Entwicklungsbereiche und durch die Befragung der Pädagoginnen und der Mütter. Es konnte herausgearbeitet werden, dass die Reduktion von acht auf drei bzw. vier Bereichen wahrscheinlich keine Auswirkungen auf die erhobenen Daten hat, die Durchführung ohne aktiv-teilnehmende Beobachtung als Interview anhand eines standardisierten Fragebogen aber erstens den möglichen Fehlerquellen eine Interviews unterliegt und zweitens die Validität der Ergebnisse unter dem Fehlen des zentralen Aspektes der aktiv-teilnehmenden Beobachtung leiden könnte. Die Diskussion, inwiefern die Erhebung mit der Mutter und der Pädagogin die Ergebnisse verändert, ergab, dass, wie bei Köllinger und Nigm (2010) bestätigt, die Einschätzungen der Mutter und der Pädagogin nur eingeschränkt miteinander verglichen werden können. Darauf ausbauend wurden die Möglichkeiten der statistischen Verrechnung der durch die ETAB im Rahmen der WiKi-Studie erhaltenen Ergebnisse dargestellt. Dabei wurde zuerst die Verwendung der Ergebnisse als Kontrollvariable angeführt und anschließend die Verknüpfung mit der YCO. Es wurde darauf hingewiesen, dass einer weiteren statistischen Verrechnung der Daten als Kontrollvariable, eine Kontrolle vorausgehen sollte, da durch die Beschaffenheit des Verfahren und die veränderte Erhebungssituation die Gültigkeit der Daten nicht gewährleistet ist. Die Verknüpfung mit der YCO birgt den Vorteil, dass nicht ausschließlich die numerischen Ergebnisse, sondern auch die einzelnen Items, mit dem Hintergrundwissen, dass die ETAB aus der Sicht der Pädagogin eingeschätzt wurde, verwendet werden können, um das Kind in seiner Individualität und in der Beziehung zur

Pädagogin zu erfassen.

Im *fünften Kapitel* dieser Arbeit wurden die in der WiKi-Studie untersuchten pädagogischen Phänomene behandelt und der Beitrag, den die Ergebnisse der ETAB dazu leisten angeführt. Dabei konnte herausgearbeitet werden, dass die Ergebnisse der ETAB als Kontrollvariable keinen direkten Beitrag zur Analyse der in der WiKi-Studie untersuchten Phänomene leisten. Die Verknüpfung mit der YCO aber könnte dazu beitragen, den Prozess der Eingewöhnung bei einem einzelnen Kind besser zu verstehen und damit auch einen Beitrag zur Analyse der in der WiKi-Studie untersuchten Phänomene leisten.

Weiters wurden im fünften Kapitel die praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse für die praktische Arbeit in Kindergärten und die praxisleitende Bedeutung der Ergebnisse für die wissenschaftliche Praxis behandelt. Die praxisleitende Bedeutung in Kindergärten und Kinderkrippen kann nur dann gegeben sein, wenn die Ergebnisse in einen für die Praxis relevanten Zusammenhang gebracht werden und diese Wissensinhalte in anwendbare Handlungsanweisungen übertragen werden. Aus der Diskussion über die Ergebnisse der ETAB lässt sich bezüglich der praxisleitenden Bedeutung für die Forschung die Empfehlung aussprechen, eine Durchführung ohne aktiv-teilnehmende Beobachtung zu vermeiden, da die Validität der Ergebnisse dadurch eingeschränkt sein könnte. Die inhaltliche Auseinandersetzung endet mit den Ausführungen über die pädagogischen Relevanz der Ergebnisse. Die im Rahmen der WiKi-Studie erhobenen Daten sind in Zusammenhang mit anderen Variablen, welche die kindliche Entwicklung beeinflussen können, von hoher pädagogischer Relevanz. Durch diese Verknüpfung nämlich könnten Aussagen getroffen werden, inwiefern gewisse Faktoren die kindliche Entwicklung bei Eintritt in die Kinderkrippe beeinflussen. Für sich alleine stehend aber sind die Ergebnisse, auch auf Grund der ungewissen Validität, nicht pädagogisch relevant.

Die Auseinandersetzung mit der ETAB als Untersuchungsverfahren in der Wiener Kinderkrippenstudie führte mich sowohl zu brennender Euphorie als auch zu tiefer Verzweiflung. Euphorie, weil ich ein Verfahren kennen gelernt hatte, welches viel mehr bieten kann, als nur die Erhebung des kindlichen Entwicklungsstandes. Das Verfahren kann die Pädagogin motivieren das Kind zu verstehen und sich mit ihrer Arbeit an dem Kind zu

orientieren, individuell zu fördern und sich selbst als kompetent zu erleben. Um die ETAB aber im Sinne von Beller & Beller (2000) anzuwenden, ist eine intensive Auseinandersetzung und eine Integration der Anwendung in den pädagogischen Alltag notwendig. Wenn sich die Pädagoginnen oder ein gesamter Kindergarten aber auf das Konzept der ETAB einlassen, können die Kinder im Alltag individuell gefördert werden und damit ein Ziel der institutionellen Betreuung von Kindern erreicht werden. Verzweifeln aber lies mich, dass es für den Forschungskontext der Wiener Kinderkrippenstudie wenig Sinn zu machen schien, dieses Instrument eingesetzt zu haben. Aber genau bei diesem Prozess begriff ich, dass es für die wissenschaftliche Forschung ungemein wichtig ist, neue Wege zu gehen, damit etwas Neues entstehen kann – auch wenn dieser Weg auf den ersten Blick nicht sinnvoll wirkt. Deshalb möchte ich mit Worten aus Goethes Faust (1838, 149) schließen:

*„Wenn du nicht irrst, kommst du nicht zu Verstand“ (ebd.)*

## Literaturverzeichnis:

- AMELANG M., SCHMIDT-ATZERT, L., FYDRICH, T., MOOSBURGER, H. (2006):  
Psychologische Diagnostik und Intervention. Springer Verlag: Heidelberg
- AINSWORTH, M.; BLEHAR; M.; WATERS, E.; WALL, S. (1978): Patterns of attachment.  
Erlbaum: New York
- ALLEN, J. P. & LAND, D. (1999): Attachment in adolescence. Cassidy J. & Shaver P. R.  
(Hrsg.): Handbook of attachment theory and research. Guilford: New York
- ARNETT, J. (1989): Caregivers in Day-Care Centers: Does Training Matter? In: Journal of  
Applied Developmental Psychology 10, 541-552
- ARONSON, E., WILSON T., AKERT, R.M. (2008): Sozialpsychologie. Pearson Education:  
München
- ATTESLANDER, P., CROMM, J. (1993): Methoden der empirischen Sozialforschung.  
Walter de Gruyter-Verlag: Berlin
- BANDURA, A. (1982): Self-efficacy mechanism in human agency. In: American Psychologist  
37, 122-147
- BATES J. E., FREELAND, C. A. B., & LOUNSBURY, M. L. (1979). Measurement of infant  
difficultness. In: Child Development 50, 794-803.
- BATES, E. & MacWHINNEY, B. (1987): Language universals, individual variations, and the  
competition model. In: MacWhinney, B. (Hrsg.): Mechanisms of language Acquisition.  
Hillsdale, NJ. 157-194
- BATES, J. E., MARVINNEY, D., KELLY, T., DODGE, K. A., BENNETT, D. S., &  
PETTIT, G. S. (1994): Child-care history and kindergarten adjustment. In:  
Developmental Psychology 30, 690-700
- BELLER, E.K (1957): Dependency and autonomous achievement striving related to  
orality and anality in early childhood. In: Early Development 28 (Heft 3), 287-315
- BELLER, E.K., STAHNKE M., LAEWEN H.J. (1983): Das Berliner  
Kinderkrippenprojekt: ein empirischer Bericht. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 407-  
416
- BELLER, E.K., KUCKARZT U., POHL, A., STAHNKE, M. (1984): Ein Modell der  
Kleinstkindpädagogik, seine Umsetzung in Krippen und seine empirische Evaluation.  
Abschlußbericht für die Stiftung Volkswagen-Werk. Freie Universität Berlin,  
unveröffentlichte Version
- BELLER, E.K. & STAHNKE, M. (1990): Ein Modell der Kleinstkindpädagogik. Freie  
Universität Berlin, unveröffentlichte Version
- BELLER, et al. (1993): Modellprojekt – durch pädagogische Qualifizierung von Krippen.  
Abschlussbericht, o.V.: München
- BELLER, E.K. (1994): Modellprojekt Frühförderung von Kleinstkindern durch  
Unterstützung junger Familien bei der Erziehungsaufgabe und durch pädagogische  
Qualifizierung von Krippen, Abschlußbericht Projektteil E, o.V.: München
- BELLER, E.K. (1995a): Untersuchungen von familiären und familienergänzenden Erziehung  
von Kleinstkindern. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit.  
Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lektion in 11 Bänden, Band 6, Klett-  
Cotta, Stuttgart, 207-234
- BELLER, E.K. (1995b): Theorie und Methode der Entwicklungstabelle, Freie Universität  
Berlin. Unveröffentlichte Fassung

- BELLER, E.K. STAHNKE; BUTZ, P., STAHL, W., WESSELS, H. (1996): Two measures of quality of group care for infants and toddlers. In: *European Journal of Psychology of Education* 11 (Heft 2), 151-167
- BELLER, E.K. (2000): Forschung mit Säuglingen und Kleinkindern In: Heinzel F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Juventa Verlag: Weinheim, München, 247-265
- BELLER, E.K. & Beller, S. (2000): *Kuno Bellers Entwicklungstabelle.* Selbstverlag: Berlin, 2009, 8.Aufl.
- BELLER, E.K., MERKENS, H., PREISSING, C., BELLER, S. (2006): Abschlussbericht des Projekts Erziehungsqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Freie Universität Berlin
- BELLER, E.K., MERKENS, H., PREISSING, C., BELLER, S. (2007): Abschlussbericht des Projekts Erziehungsqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – eine Interventionsstudie. Erweiterte Fassung: Freie Universität Berlin
- BELLER, S. (2008): *Erfahrungsnagebote entwickeln mit Kuno Bellers Entwicklungstabelle.* Unveröffentlichte Version – Arbeitsmaterial für Fortbildungen
- BELLER, E.K., MERKENS, H., PREISSING, C., BELLER, S. (2009): Abschlussbericht des Projekts Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention: Freie Universität Berlin
- BELLER, S. (2009): *Kuno Bellers Entwicklungstabelle – Ziel und pädagogische Funktion.* Arbeitsmaterial für Fortbildungen. Unveröffentlichte Version
- BELSKY, J. (1990): Parental and nonparental care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family* 52, 885-903
- BELSKY, J. (2001): Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 42, 845-859.
- BOCK-FAMULLA, K. (2008): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme.* Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh
- BORTZ, J.; DÖRING, N. (1984): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Springer Medizin: Heidelberg
- BOWLBY, J. (1969): *Attachment and loss. Vol. I: Attachment.* New York. Basic Books
- BRENGELMANN, U. (2004): *Einschulungsdiagnostik und Schuleingangsphase. Examesarbeit.* Grin-Verlag: Norderstedt
- BRONFENBRENNER, U. (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter R. (Hrsg.) (1978): *Entwicklung als lebenslanger Prozess.* Hoffmann & Campe: Hamburg, 33-65
- BURCHINAL, M.R., PEISNER-FEINBERG, E., BRYANT, D.M. & CLIFFORD, R. (2000a): Children's social and cognitive development and child-care quality: Testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Development Science* 4, 149-165
- BURCHINAL, M., ROBERTS, J.E., RIGGINS JR. R., TEISEL, S.A., NEEBE, E., BRYANT, D.M. (2000b): Relating quality of center based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development* 71, 339-357
- BRÜNDLER, P., BÜRGISSER, D., LÄMMLI, D., BORNARD, J. (2004): *Einführung in die Psychologie und Pädagogik. Compendio Bildungsmedien A: Zürich*

- BÜHLER, K. (1918): Die geistige Entwicklung des Kindes. Gustav Fischer Verlag: Jena, 1922, 3. Aufl.
- BÜHLER, C. & HETZER, H. (1932): Kleinkindertests. Entwicklungstests für das erste bis sechste Lebensjahr. Hirzel: Leipzig
- CALDWELL, B. & RICHMOND, J.B. (1964): Programmed Daycare for the very young child – a preliminary report. In: Journal of marriage and family 26, 385-396
- CARLSON, E., & SROUFE, L. A. (1995): The contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In: D. Cicchetti & D. Cohen (Hrsg.): Developmental processes and psychopathology: 1. Theoretical perspectives and methodological approaches. Cambridge University Press: New York, 581-617
- CIOMPI, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen
- CONZEN, P. (1996): Erik H. Erikson. Leben und Werk. W. Kohlhammer-Verlag: Stuttgart, Berlin, Köln
- DATLER, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? In: Finger-Trescher, U., Krebs H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 71-108
- DATLER, W. (2004): Pädagogische Professionalität und die Bedeutung des Erlebens. In: Hackl, B., Neuweg, H.G. (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. LIT-Verlag: Münster
- DATLER, W. (2008/2009): Einführung in das Studium der Bildungswissenschaft. Vorlesung an der Universität Wien im WS 2008/09
- DATLER, W., HOVER-REISNER, N., STEINHARDT, K., TRUNKENPOLZ, K. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): Triangulierung - Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109
- DATLER, W., TRUNKENPOLZ, K. (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart
- DEINMANN, P. & KASTNER-KOLLER, U. (2007): Entwicklungsdiagnostik. Developmental Assessment In: Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007): Handbuch der Entwicklungspsychologie. Hogrefe Verlag: Göttingen, Bern, Wien, 558-568
- DORNES, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer Verlag: Frankfurt/M.
- ELTING, P. (2003): Überprüfung der psychometrischen Parameter von CBCL 1½-5 und C-TRF an einer deutschen Stichprobe. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Medizin des Fachbereiches Medizin der Johann Wolfgang von Goethe Universität: Frankfurt/M
- EREKY-STEVENS, K. (2008): WIKI Projekt. Seminarunterlagen zum Seminar: Forschungsmethoden zur Untersuchung von frühen Interaktionen und Bildungsprozessen
- ETTRICH, K. U. (2000): Entwicklungsdiagnostik im Vorschulalter. Grundlagen-Verfahren-Neuentwicklungen-Screenings. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen
- FOOT, H.C., CHAPMAN, A. J.; SMITH, J.R. (Hrsg.) (1980): Friendship and social relation. John Wiley & son Ltd.: New Jersey

- FRANKENBURG, W. K.; DODDS, J. B. (1967): Denver-Screening-Entwicklungstests. Zeitschrift für Pädiatrie 7, 181-191
- FRITSCHI, T., OESCH, T. (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Bertelsmann Stiftung:: Gütersloh
- FULLARD, W., MCDEVITT, S.C., CAREY, W. B. (1984): Assessing temperament in one- to three-year-old children. Journal of Pediatric Psychology 9 (Heft 2), 205-217
- GESELL, A., HALVERSON, H.M., THOMPSON, H., IGL, F.L., CASTNER, B.M., AMES, L.B., & AMATRUDA, C.S. (1940): The first five years of life: A guide to the study of the preschool child. Harper & Row: New York
- GESELL, A.; IGL, F.L.; AMES, L.B.; BULLIS, G.E. (1946): The child from five to ten. Harper & Brothers: New York, London
- GESELL, A. (1952a): Infant Development- the embryology of early human behavior. Harper & Brothers: New York
- GESELL, A., IGL, F.L., AMES, L.B., LEARNED J. (1952b): Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart. Christian Verlag: Bad Nauheim
- von GOETHE, J. W. (1838): Faust. Eine Tragödie. Verlag der J.G. Cotta'schen Buchhandlung: Stuttgart
- GÖRSCHKE, D. (2005): Psychologische Grundlagen für Sozial- und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch zur Orientierung für Heil- Sonder- und Sozialpädagogen. Klinkhardt-Verlag: Kempten
- GRIMM, H., AKTAS, M. & FREVERT, S. (2000): Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2). Hogrefe: Göttingen
- GRUBITZSCH, S. (1991): Testtheorie – Testpraxis. Psychologische Tests und Prüfverfahren im kritischen Überblick. Rowohlt-Verlag: Hamburg
- GINSBURG, H.P., OPPER, S. (1988): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Klett-Cotta-Verlag: Stuttgart
- HEINZE, T. (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. Oldenbourg-Verlag: München, Wien
- HEISS, E. (2009): Allein auf weiter Flur. Diplomarbeit: Wien
- HOCK, E., MCBRIDE, S., GNEZDA, M. T. (1989): Maternal Separation Anxiety: Mother – Infant Separation from Maternal Perspective. In: Child Development 60, 793-802.
- HOLLE, B. (1988): Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Ein praktisches Lehrbuch für die Arbeit mit normalen und retardierten Kindern. Psychologie Verlags Union: München, Weinheim
- ISSAC, S. (1933): Social Development in young children. A study of beginnings. Routledge & Kegan Paul: London
- KAPLAN, R.M. & SACCUZZO D.P. (2009): Psychological Testing. Principals, Applications and Issues. Wadsworth: San Diego, Los Angeles
- KARMILOFF, K. & KARMILOFF-SMITH A. (2002): Arabic and Hebrew translations of: Everything your baby would ask if only he/she could talk. Cassell, Ward Lock: London
- KELLE, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. GWV Fachverlage: Wiesbaden
- KESSELRING, T. (1999): Jean Piaget. Edition: 2. C.H. Beck-Verlag: München
- KEISTER, M.E. (1970): The good life for infants and toddlers. National Association for the

- Education of Young Children: Washington D.C
- KIPPARD, E.J. (1991): Wie weit ist ein Kind entwickelt. Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. o.V: Dortmund
- KIRSCHBAUM, C. (1991): Cortisolmessung im Speichel – Eine Methode der Biologischen Psychologie. Verlag Ernst Huber: Bern
- KORNTHUEUR, P., LISSMANN, I., LOHAUS, A. (2007): Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. In: Kindheit und Entwicklung 16 (Heft 3), 180- 189
- KRON, F:W. (2009): Grundwissen Pädagogik. Reinhardt Verlag: München
- LALLY, R.J. & HONIG, A.S. (1977): The Family Developmental Research Progammm. In: Day, M.C. & Parker, R. D. (Hrsg.): The Preschool in action. Allyn & Bacon: Boston
- LAMB, M. E., & AHNERT, L. (2003): Institutionelle Betreuungskontexte und ihre entwicklungspsychologische Relevanz für Kleinkinder. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung ,529-568, Huber- Verlag: Bern
- LAMB, M.E. & STERNBERG, K. (1998): Tagesbetreuung von Kleinkidern im kulturellen Kontext. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Tagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren- Theorien und Tatsachen. 14-28 Huber-Verlag: Bern
- LAMB, M.E. & STERNBERG, K.J. (1990): Do we really know how day care affects children? Journal of Applied Development Psychology, 11, 351-379
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung.Bd 2 Methoden und Techniken. Beltz, Psychologie-Verlags-Union: Weinheim
- LAEWEN, H.J., ANDRES B., HÉDERVÁRI, E. (2003): Die ersten Tage – ein Model zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege. Beltz Verlag: Weinheim, Berlin, Basel
- MIETZEL, G. (1989): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Psychologie Verlags Union: München, Weinheim. 4. vollst. überarbeitete Aufl. 2002
- MISSBACH, A. (2007): Analyse der Anwendung des Bellerschen Entwicklungsbogen in einer Kinderkrippe – Eine Untersuchung der Bogenanwendung aus Erziehersicht. Grin – Verlag, Magisterarbeit: Leipzig
- MOGEL, H. (2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Springer-Verlag: Heidelberg
- NICHD Early Child Care Network (2000b): The relation of child care to cognitive and language development Child Development 71, 960-980
- NICKEL, H. (1985): Vorschulische Sozialisation im Wandel. In Nickel H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Edition Psychologie:Weinheim
- NICKEL, H., SCHMIDT-DENTER, U. (1991): Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher Lehrer und Eltern. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel
- OERTER & MONTADA (Hrsg.) (1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Aufl., Psychologie Unions Verlag: München, Weinheim
- PENNER, Z. (2005): Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch. Kon-Lab: Frauenfeld
- PETERMANN, F., NIEBANK, K., SCHEITHAUER, H. (2004): Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg
- PETERMANN, F., STEIN, I. A. & MACHA, T. (2006): Entwicklungsdiagnostik mit dem ET 6- 6. Harcourt Test Services: Frankfurt
- PIAGET, J. (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Klett-Verlag: Stuttgart

- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1972): Die Psychologie des Kindes. Walter-Verlag: Olten
- PUCKETT, M.B. & DIFFILY D. (2004): Teaching young children: an introduction to the early childhood profession. Thompson Verlag: New York
- RAITHEL, J. (2006): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. VS-Verlag: Wiesbaden
- RAUH, H. (1987): Frühe Kindheit. In: Oerter/Montada (1987): Entwicklungspsychologie. Psychologie Verlags-Union: München/ Weinheim, 131-204
- RENNEN-ALLHOFF, B., ALLHOFF, P. (1987): Entwicklungstests für das Säuglings-, Kleinkind- und Vorschulalter. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg, New York
- RICE, M.L. (1993): „Don't talk to him, he's weird.“ A social consequences account of language and social interactions In: Kaiser A.P.; Gray, D.B. (Hrsg.): Enhancing children's communication: Research foundations for intervention. Paul H. Brookes: Baltimore, 139-158.
- ROBINSON, H.R., ROBINSON (1971): Young children in a comprehensive daycare programm: the first two years. Child development 42, 1673 -1683
- ROTH, L. (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg Schulbuchverlag: München
- ROTH; H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Entwicklung und Erziehung. Hermann Schroedel Verlag: Hannover
- SCHNELL, R.; HILL, P.B.; ESSER, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Aufl., Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München
- SCHÖLMERICH, A; WESSELS, H. (1998): Beobachtungsmethoden und Auswertungsverfahren in der Entwicklungspsychologie. In: Keller, H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Hans-HuberVerlag: Bern/Göttingen/Toronto/Seattle. 243-260
- SCHUMANN, S. (2006): Repräsentative Umfrage, Oldenbourg Wissenschaftsverlag: München
- SEIFFGE-KRENKE, I. (2004): Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen, Ressourcen, Risiken. Springer: Berlin, Heidelberg, New York
- SLATER, A., LEWIS, M. (Hrsg.) (2007): Introduction to Infant Development. Oxford University Press: Oxford
- SPITZ, R. A. (1959): A genetic field theory of ego formation: It's implications for Pathology, International University Press: New York
- STEINER, G. (Hrsg.) (1978): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. VII Piaget und seine Folgen. Kinder Verlag: Zürich
- STERN, C. & W. (1928): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt, 1987, 4. Aufl.
- STONE, J., SMITH, H., MURPHY, L. (Hrsg.) (1973): The Competent Infant. Basic Books: New York
- TAUSCH, R., TAUSCH, A.-M. (1991): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Hogrefe Verlag für Psychologie: Göttingen, Toronto, Zürich
- TIETZE, W., BOLZ, M., GRENNER, K., SCHLECHT, D. & WELLNER, B. (2005): Krippen-Skala. Revidierte Fassung (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Beltz Verlag: Weinheim, Basel:
- TRUNKENPOLZ, K., HOVER-REISNER, N. (2008): Psychoanalytische Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsinstrument: An Application of Infant Observation. Eine kommentierte Auswahlbibliographie  
Nachzulesen unter: <https://phaidra.univie.ac.at/o:616> (14.06.2008)

- TRAUTNER, H.M. & WIENEKE, J. (2001): Entwicklung und Förderung: Angewandte Entwicklungspsychologie. In L. Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis: München, Oldenbourg, 184-199
- TYSON, P., TYSON, R.L. (1990): Psychoanalytic Theories of Development: An Integration. Yale University Press: New Haven, London
- VAN IJZENDOORN, M.H.; DIJKSTAR, J. & BUS, A.G. (1995) : Attachment, intelligence and language: A meta-analysis. *Social development* 4 (Heft 2), 115-128
- VYGOTSKY L.S. (1978): *Mind an society: the development of higher psychological processes*, Havard University Press: Cambridge
- WATERS, E. & DEANE, K. (1985): Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In: Bretherton, I. & Waters, E. (Hrsg): *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50 (Heft 1-2), 41-65.
- WEINFELD, N. S., SROUFE, L. A., EGELAND, B., & CARLSON, E. (1999): The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In: J. Cassidy & P. Shaver (Hrsg.): *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. Guilford Press: New York, 73-95
- WIENER KINDERKRIPPENSTUDIE (2008): Wiki – Die Eingewöhnungsphase von Kleinkindern in die Kinderkrippe. unveröffentlichte interne Projektmaterialien: Wien
- WELLENREUTHER, M. (2000): *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Juventa-Verlag: Weinheim
- WERNER, H. (1925): *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. Johann Ambrosius Barth Verlag: Leipzig
- WULFF, H. (1983): *Diagnose von Sprach- und Sprechstörungen*. Reinhardt Verlag: München, Basel
- ZEANAH, C.H. (2005): *Handbook of infant mental health*. Guilford Press: New York
- ZIEGENHAIN, U., RAUH, H., MÜLLER, B. (1998): Emotionale Anpassung von Kleinkindern an die Krippenbetreuung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): *Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahre. Theorien und Tatsachen*. Verlag Hans Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle
- ZIEGENHAIN, U., WOLFF, U. (2000): Der Umgang mit Unvertrautem – Bindungsbeziehungen und Krippeneintritt. In: Schmidt-Denter, U., Krapp, A., Perrez, M., Rauh, H. (Hrsg.): *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 3/2000. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel
- ZINNECKER, J. (2000): Pädagogische Ethnographie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 381 -400
- ZWEYER, K. (2006): Bindungseinschätzung durch Erzieherinnen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen eines Screeningverfahrens. Martin Meidenbauer Verlag: Düsseldorf
- ZWIENER, K., SCHMIDT-KOLMER, E. (1982): Arbeitsanleitung »Zur periodischen Kontrolle von Leistung und Verhalten bei Kindern von 0-6 Jahren für die Krippenerzieherinnen«. In: Schmidt-Kolmer, E. (Hrsg.): *Entwicklungskontrolle in der frühen Kindheit in ihrer Bedeutung für die gesundheitliche Betreuung und Erziehung. Hygiene in Kinderkollektiven*, Bd. 7: Berlin, 199 -287

## **Abkürzungsverzeichnis:**

BIS	Bayley Scales of Infant Development
DS	Der Standard (österreichische Tageszeitung)
ETAB	Kuno Bellers Entwicklungstabelle
WiKi-Studie	Wiener Kinderkrippenstudie
YCO	Young Child Observation

## **Abbildungsverzeichnis:**

Abb. 1 und Abb. 2 aus:

Beller E.K. & Beller, S. (2000): Kuno Bellers Entwicklungstabelle. Selbstverlag: Berlin, 2009,  
8.Aufl.

## **Lebenslauf**

### **Arbeitserfahrung**

Ab 09/2010

*Betreuerin in der Kindergruppe Wasserlob in Kritzendorf*

03/2010 - 06/2010

*Koordinatorin der Wiener Kinderkrippenstudie an der Universität Wien*

Koordination der Datenerhebungen der 3. Stichprobe in Wiener Kinderkrippen  
Akquise & Kommunikation mit Projektpartnern, die Organisation der Datenerhebung,  
forschungsllogistische Tätigkeiten und Dateneingangskontrolle sowie andere administrative  
Tätigkeiten.

03/2010 – 06/2010

*Tutorin an der Universität Wien*

Betreuung von StudentInnen, Hilfestellung bei Aufgabenstellungen, organisatorische  
Tätigkeiten

09/2009 - 02/2010

*Studienassistentz - Koordination der Wiener Kinderkrippen Studie an der Universität Wien*

koordinatorische Tätigkeit

### **Schul – und Universitätsausbildung**

10/2004 – voraussichtlich 11/2010

*Studium der Pädagogik an der Universität Wien*

09/2001

*Studium Lehramt Englisch/Geographie an der Universität Regensburg/D*

(nicht abgeschlossen)

05/2001

*Abitur in Laufen an der Salzach/D*

### **Praktika**

08/2008 - 09/2008

*Praktikantin an der Fachambulanz für Suchtkranke Caritas*

Praktikantin in der Drogenambulanz und bei einer Jugendwoche zur Suchtprävention

08/2003 - 10/2003

*Praktikantin im Krankenhaus der Barmherzigen Brüder in Regensburg/D*

Spezialisiert auf: Krankenpflege

6 Wochen auf einer Inneren Station, 2 Wochen in der Physiotherapie

## **Zusammenfassung:**

Im Rahmen der „Wiener Kinderkrippenstudie“, einem Forschungsprojekt der Forschungseinheit für Psychoanalytische Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, wird in Kooperation mit der Fakultät für Psychologie von 2007 – 2012 das Erleben von Kleinkindern beim Eintritt in die Kinderkrippe erforscht. Unter einer Vielzahl von Instrumenten wird mit „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ zur Erhebung des kindlichen Entwicklungsstandes gearbeitet.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Einsatz von „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ in der Wiener Kinderkrippenstudie methodenkritisch beleuchtet. Dazu wird zuerst die „Wiener Kinderkrippenstudie“ vorgestellt und herausgearbeitet, wie und zu welchem Zweck bei dieser geforscht wird. Weiters wird unter Bezugnahme auf ältere und jüngere Fachliteratur eine Klärung des theoretischen Rahmens und des bisherigen Einsatzes dieses Verfahrens vorgenommen. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, welche Aussagen über die Art der Ergebnisse getroffen werden können, die mit „Kuno Bellers Entwicklungstabelle“ erzielt werden und was diese Ergebnisse voraussichtlich hinsichtlich der pädagogischen Analyse der Phänomene, welche im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie untersucht wurden, leisten. Abschließend wird diskutiert, inwiefern diese Ergebnisse in praxisleitender Hinsicht von Bedeutung sind und welche Ergebnisse von pädagogischer Relevanz sind.

## **Abstract:**

In the context of the “Wiener Kinderkrippenstudie”, a research project of the research unit of Psychoanalysis in Education at the Department of Education and Human Development at the University of Vienna, in cooperation with the faculty of psychology, the experiences of toddlers entering the nursery are investigated. Amongst a multiplicity of research instruments “Kuno Bellers Entwicklungstabelle” is used to collect data about the developmental status of the children.

The First task of this thesis will be to present the Wiener Kinderkrippenstudie. After that the theoretical framework as well as the use of “Kuno Bellers Entwicklungstabelle” in previous research projects will be presented. Against this background answers about the type of results and the meaning of the results will be traced.