

Beller, E. Kuno; Stahnke, Marita; Laewen, Hajo B.

Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 3, S. 407-416



Quellenangabe/ Reference:

Beller, E. Kuno; Stahnke, Marita; Laewen, Hajo B.: Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983) 3, S. 407-416 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142626 - DOI: 10.25656/01:14262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142626>

<https://doi.org/10.25656/01:14262>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 3 – Juni 1983

I. Essay

HORST RUMPF Beherrscht und verwahrlost. Über den Sportkörper, den
Schulkörper und die ästhetische Erziehung 333

II. Thema: Theoriekonjunkturen in der Erziehungswissenschaft

HEINZ-ELMAR TENORTH Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der
Theorie 347

JÜRGEN SCHRIEWER Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Er-
ziehungswissenschaft im deutsch-französischen Ver-
gleich 359

III. Thema: Frühkindliche Erziehung

RUDOLF PETTINGER/
RITA SÜSSMUTH Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA.
Ein Versuch ihrer Evaluation 491

E. KUNO BELLER/MARITA
STAHNKE/HAJO J. LAEWEN Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Be-
richt 407

HANS BERTRAM Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für
einen kritischen Realismus in der Familienpolitik 417

IV. Diskussion

KARLHEINZ FINGERLE/
ADOLF KELL Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fak-
ten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der
Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes 435

V. Besprechungen

WOLFGANG SCHEIBE WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 453

ROLF HUSCHKE-RHEIN JÜRGEN OELKERS/BIJAN ADL-AMINI (Hrsg.): Pädago-
gik, Bildung und Wissenschaft 456

Zu den Beiträgen in diesem Heft

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie*

Der Beitrag geht von der These aus, daß die immer neuen Krisen der Erziehungswissenschaft ihre theoretische Ursache darin haben, daß die Erziehungswissenschaft (in Deutschland) zwar praxisbezogenes Wissen programmatisch intendiert, daß aber – schon aufgrund der akzeptierten universitär-institutionellen Normen – die strukturellen Beschränkungen und Risiken „praktischer Wissenschaft“ bisher nicht akzeptiert wurden. Möglichkeit und Argumentationstypik praxisbezogener „Reflexion“ werden dann am Beispiel systemtheoretischer Arbeiten (LUHMANN/SCHORR) und in einem Vergleich mit der geisteswissenschaftlichen „Besinnung“ analysiert. Systematische Fragen der Relationierung von Handlungswissen und Forschungswissen, Hinweise auf epistemologische Schwächen der Systemtheorie und auf Desiderata erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung stehen am Schluß dieses Beitrages zur Wissenssystematik pädagogischen Denkens.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich*

Die Einlagerung erziehungswissenschaftlich-pädagogischen (wie auch soziologischen) Denkens in Nationalkulturen (TENBRUCK) einschließlich ihrer Implikationen für Theoriestruktur, Themenwahl, Institutionalisierung und soziale Funktionen wissenschaftlicher Pädagogik ist eine historische Tatsache, die bislang zwar in unterschiedlichen thematischen Kontexten punktuell notiert, doch weniger im historischen Zusammenhang aufgearbeitet und erst recht nicht systematisch-vergleichend für die Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft fruchtbar gemacht worden ist. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag den im deutsch-französischen Vergleich beobachtbaren unterschiedlichen paradigmatischen Ausprägungen universitärer Erziehungswissenschaft nach und sucht in theoriegeleiteten Erklärungsskizzen Bedingungen ihrer Institutionalisierung sowie funktionale Äquivalente ihrer wissenschaftsförmigen Ausgrenzung zur universitären Disziplin herauszuarbeiten. Dabei geht es zugleich darum, diese Befunde an jüngere Ansätze der wissenschaftssoziologischen und -theoretischen Selbstreflexion deutscher Erziehungswissenschaft (LUHMANN/SCHORR, TENORTH) anschließbar zu machen.

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA und ein Versuch ihrer Evaluation*

Entgegen der in der Bundesrepublik weitverbreiteten Auffassung, die amerikanischen kompensatorischen Frühförderungsprogramme (meist unter dem Namen „Head Start“ bekannt) hätten sich als ineffektiv erwiesen und seien gescheitert, werden hier anhand der zumeist langfristigen Evaluationsforschung eindrucksvolle Ergebnisse der Förderung von Kindern aufgezeigt. Der Beitrag stellt zunächst die verschiedenen Programme in ihren Grundstrukturen dar, um dann auf deren Ergebnisse (Intelligenzentwicklung, Schulreife, Sprachförderung, Sozialverhalten, Auswirkungen auf Eltern und Geschwister) einzuge-

hen. Weiterhin werden die Ergebnisse im Hinblick auf einige wichtige Merkmale diskutiert. Abschließend wird erörtert, welche Erfahrungen auf deutsche Verhältnisse anwendbar und übertragbar scheinen.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht*

In Berliner Krippen wurde ein Fortbildungsmodell für Kleinstkindpädagogik durchgeführt und seine Wirkung auf Betreuerverhalten und Entwicklung der Kinder empirisch ausgewertet. Die Verfasser berichten über zentrale Komponenten des Modells und über einzelne Untersuchungsschritte. Die Veränderungen im Erzieherverhalten waren allgemein bei den Betreuern der Interventionsgruppe signifikant größer als bei den Betreuern der Kontrollgruppe, aber sie waren in den einzelnen Bereichen sehr unterschiedlich groß. Die Wirkung auf die Entwicklung der Kinder war gleichmäßiger: in jedem der sieben Entwicklungsbereiche wiesen die Kinder in der Interventionsgruppe signifikant mehr Fortschritte auf als die der Kontrollgruppe. Diese Wirkung war im zweiten Lebensjahr größer als im ersten.

HANS BERTRAM: *Familisierung oder Bürokratisierung? Plädoyer für einen kritischen Realismus in der Familienpolitik*

Familienpolitische und familienpädagogische Maßnahmen werden in der Regel durch zwei alternative Positionen begründet. Zum einen wird davon ausgegangen, daß Mängel familiärer Sozialisation weitgehend auf die ökonomischen Entwicklungen innerhalb von Gesellschaften zurückzuführen sind und die Erziehungsschwierigkeit der Familie daher am ehesten durch ökonomische Unterstützungen gestärkt werden kann. In der anderen Position werden Erziehungsmängel der Familie weitgehend auf gesellschaftliche Veränderungen und Defizite innerhalb der Familie zurückgeführt. Solche Mängel und Defizite können daher nur durch pädagogische Interventionen innerhalb der Familie behoben werden. Grenzen und Gefahren beider Ansätze werden vor dem Hintergrund historischer und möglicher zukünftiger Entwicklungen in diesen Bereichen diskutiert und es wird der Versuch unternommen, auf der Basis eines kritischen Realismus einige Alternativpositionen zu den beiden vorgenannten Positionen zu entwickeln.

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Juristische Urteile über pädagogische Normen und Fakten. Die Reform der gymnasialen Oberstufe aus der Sicht des Hessischen Staatsgerichtshofes.*

Das Urteil des Hessischen Staatsgerichtshofes über die Nichtigkeit einiger Paragraphen des Hessischen Gesetzes über die Neuordnung der gymnasialen Oberstufe basiert auf Argumenten und Begründungen, die aus juristischer und pädagogischer Sicht problematisch sind. Um mit Bezug auf wesentliche, im Urteil angesprochene Problembereiche einige Zusammenhänge zwischen juristischen und pädagogischen/bildungspolitischen Sachverhalten klären und Grenzüberschreitungen der Juristen markieren zu können, werden die juristischen Bezüge kurz erläutert und mit einschlägigen Befunden erziehungswissenschaftlicher Untersuchungen und aus der bildungspolitischen Diskussion konfrontiert. Abschließend wird auf bildungspolitische Konsequenzen hingewiesen, die sich aus dem Urteil ergeben bzw. ziehen lassen.

Contents and Abstracts

Essay

HORST RUMPF: Under Control and Ruined by Neglect. On Using the Body in Sport, Controlling it in School, and Aesthetic Education

Topic: Booming Theories in Pedagogics

HEINZ-ELMAR TENORTH: *The Crises of Theoreticians are not Crises of Theory* 347

The article begins with the hypothesis that the constant crises of pedagogics have their theoretical foundation in the fact that, according to its program, pedagogics (in Germany) intends to convey knowledge based on practice while the structural restrictions and risks of practical science have not yet been accepted because of conventional university and institutional norms. The possibility and types of arguments available through reflection based on practical experience are analyzed using investigations on the theory of the system (LUHMANN/SCHORR) as an example and in comparison with hermeneutic/humanistic introspection. Pedagogic/practical thought is not up-to-date. This is worked out, as well as the contexts in which it is open to criticism. Systematic questions about relating knowledge through action and knowledge from research, reference to epistemological weaknesses of the theory of the system and to desiderata in forming pedagogic theory conclude this article on the systematics of knowledge in pedagogic thought.

JÜRGEN SCHRIEWER: *Pedagogics – A German Condition? University Pedagogics as Compared in Germany and France* 359

The embedment of educational/pedagogic as well as sociological thought in national cultures (TENBRUCK), including its implications for the structure of theories, choice of themes, institutionalization, and social functions of academic pedagogics, is a historic fact and characteristic at least in tradition. As yet, it has been mentioned at points in different thematic contexts, but it has been developed much less in historic contexts, and it certainly has not born fruit for consideration in pedagogics itself as the subject of a systematic comparison. On the basis of this state of affairs, the author follows up different paradigmatic characteristics of university pedagogics as compared in Germany and France and tries to work out conditions of its institutionalization as well as functional equivalents of its academic expansion to a university discipline. At the same time, the author tries to connect these findings to recent trends in sociological and theoretical considerations in German pedagogics (LUHMANN/SCHORR/TENORTH).

Topic: Early Childhood Education

RUDOLF PETTINGER/RITA SÜSSMUTH: *Compensative Educational Programs for Disadvantaged Preschool Children in the U.S.A.* 391

Contrary to the widespread opinion in West Germany that these programs have proven ineffective and failed, this article uses the findings of mostly long-term evaluation and research to present the impressive results of American programs that help compensate learning deficiencies in disadvantaged preschool children (usually known as "Head Start"). The article depicts the basic structure of various programs and subsequently goes into the results of these programs (development of intelligence, readiness for school, promotion of linguistic capabilities, social behaviour, effects on parents and brothers and sisters). The results are further discussed regarding a few important characteristics of the programs such as group program vs. home visitation program, open vs. structured program, duration and intensity of the program, age of the children when starting the program, and qualifications of the teaching personnel. In conclusion, the authors examine which aspects of this experience can be transferred and applied to German conditions.

E. KUNO BELLER/MARITA STAHNKE/HAJO J. LAEWEN: *The Berlin Day-Care Project: An Empirical Report* 407

A model for advanced training in infant pedagogics was implemented in Berlin day-care centres, and its effect on the behaviour of the day-care workers and on the development of the children was empirically evaluated. The authors describe central components of the model, and the way they conducted their investigation. The changes in teacher behaviour were in general significantly greater among the day-care workers in the test group than among those in the control group, but they differed considerably in various areas. The effect on the children's development was more regular: the children of the test group showed significantly greater progress in each of the seven areas of development than did those of the control group. The effect was greater among the two-year-olds than among the one-year-olds.

HANS BERTRAM: *Family or Bureaucracy? A Plea for Critical Realism in Family Policies* 417

Political and pedagogic measures for families are usually based on two different suppositions. The Third Report on Families, for example, begins with the assumption that shortcomings in the socialization of families are for the most part due to economic developments within societies and that the difficulty in educating can therefore be soonest eased through economic support of families. The other assumption claims educational shortcomings in families are for the most part due to social changes and deficits within the family. Such shortcomings and deficits can therefore only be remedied by pedagogic intervention within the family. The limits and dangers of both positions are discussed against the background of historical and possible future developments in these areas. An attempt is made to develop alternatives to both positions on the basis of critical realism.

Discussion

KARLHEINZ FINGERLE/ADOLF KELL: *Legal Rulings on Pedagogic Norms and Facts* . 435

The ruling of Hesse state court on the nullity of several paragraphs of Hesse state law pertaining to the reorganization of the upper secondary stage at grammar schools (gymnasiale Oberstufe) is based on reasons and arguments that are problematic from a legal and pedagogic point of view. The legal references are briefly explained and compared with pertinent findings from pedagogic research and the political discussion on education so that several connections between the legal and pedagogic/political state of affairs can be clarified, and so that transgressions on the part of the judges can be pointed out. Lastly, the political consequences to education arising from the ruling are indicated.

Book Reviews 453

Doctoral Dissertations in Education Completed in 1982 at West German, Austrian, and Swiss Universities 475

New Books 495

Vorschau Heft 4/83:

In Heft 4 werden Beiträge zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erscheinen.

Das Berliner Krippenprojekt: ein empirischer Bericht*

Während in den USA bereits in den 60er Jahren Modelle pädagogischer Arbeit mit Kleinstkindern im Alter von 0–3 Jahren entwickelt wurden (Übersicht bei BELLER 1979; 1982; vgl. PETTINGER/SÜSSMUTH in diesem Heft), hat die Bundesrepublik Deutschland immer noch einen Nachholbedarf in diesem Bereich. Ein erster Modellversuch dieser Art wird in Berlin durchgeführt. Er soll im folgenden zunächst kurz beschrieben werden; anschließend werden erste Ergebnisse der Überprüfung seiner *Wirksamkeit* mitgeteilt.

1. Das Modell

Das wichtigste Ziel des Berliner Modells liegt in der Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten des Kleinstkindes. Dies Ziel wird in den alltäglichen Pflegesituationen zu verwirklichen versucht, z. B. beim Füttern, Windelwechseln, bei der Körperpflege u. ä. Das Ziel hat zwei Komponenten: Die erste ist die Entwicklung von Vertrauen zwischen der Betreuerin und dem Kind als Basis für die Beziehung zwischen beiden. Wesentliche Aspekte von Vertrauen sind die Vorhersagbarkeit der Reaktionen des anderen, gegenseitiges Aufeinandereingehen und seltenes Auftreten von Enttäuschung, Mißerfolg und Mißverstehen in den alltäglichen Interaktionen.

Die zweite Komponente ist die Ausschöpfung der Lernmöglichkeiten in den zentralen Pflegesituationen: Die Betreuerin wird ermutigt, das Kind seine Umgebung aktiv erkunden zu lassen und sein Ausdrucksvermögen zu erhöhen, indem die Betreuerin selbst Sprache und Gestik gebraucht. Der Säugling der in der Füttersituation angeregt wird, sich für die Wahrnehmung und Erkundung seiner Umwelt zu interessieren, löst sich von der ausschließlichen Fixierung an seine eigenen Bedürfnisse und Spannungen (z. B. Hunger).

Die angestrebten Entwicklungsziele des Kindes werden durch eine im Zusammenhang mit diesem Projekt erarbeitete Entwicklungstabelle erfaßt. Diese Tabelle besteht aus 370 Einzelitems und deckt sieben unterschiedliche Bereiche der kindlichen Entwicklung von der Geburt bis zum Alter von 48 Monaten ab: Körperpflege (Kompetenz und Unabhängigkeit im Essen, Hygiene und An- und Auskleiden), Umwelterfassung (Wahrnehmung der physischen und sozialen Umwelt), soziale Entwicklung (soziales Vertrauen und Selbstvertrauen, Empathie und Mitgefühl, Kooperation mit anderen Kindern und Erwachsenen, Autonomie sowie Sensibilität und Toleranz für die Bedürfnisse, Verhaltensweisen und Meinungen anderer), emotionale Entwicklung (differenzierter Ausdruck, Vermittlung von Bedürfnissen und Gefühlen, Fähigkeit, Befriedigung aufzuschieben, Grenzen zu akzeptieren, Frustration zu ertragen und situationsangemessen auf Reize zu reagieren), Spielverhalten (Handhabung von Gegenständen, soziales Spiel, Fiktionsspiel

* Die Untersuchung wurde durchgeführt mit Unterstützung der Stiftung Volkswagenwerk, des Senators für Familie, Jugend und Sport von Berlin und der Freien Universität Berlin.

sowie Konzentrationsspanne), Sprache (präverbale, spontane Vokalisation hin zur Entwicklung des sozialen Gebrauchs von Sprache), kognitive Entwicklung (aktive Erkenntnisprozesse, die sich in den ersten zwei Lebensjahren hauptsächlich über die Aktivierung, Koordination und Organisation sensorischer und motorischer Tätigkeiten vollziehen) (vgl. dazu BELLER/STAHNKE/LAEWEN 1981).

Jeder der genannten Bereiche setzt sich aus zehn Phasen zusammen, die die Entwicklungsveränderungen innerhalb der ersten vier Lebensjahre erfassen. Berechnet werden eine obere und eine untere Grenze sowie ein Durchschnittswert der Entwicklung in den einzelnen Bereichen. Die Verteilung der Entwicklungswerte über die einzelnen Bereiche ergibt dann das jeweilige Entwicklungsprofil eines Kindes. Die Informationen zur Anfertigung des Entwicklungsprofils werden aus den gezielten Beobachtungen der Betreuerinnen in den täglichen Situationen gewonnen. Sie werden in den Gebrauch der Entwicklungstabelle eingeführt, und so einerseits zu gezielter Beobachtung des Kindes angeregt, andererseits gewinnen sie Einsichten und Kenntnisse über die Richtung von Entwicklungsveränderungen beim Kind. Dadurch wird es ihnen ermöglicht, ihr Verhalten individuell auf das Kind abzustimmen, und der Tendenz entgegenzusteuern, sich lediglich vom Alter des Kindes, seinem Geschlecht oder seinem Herkunftsmilieu leiten zu lassen.

Überdies wird die Entwicklungstabelle zu einem direkten Hilfsmittel für die pädagogische Praxis, indem die Informationen unmittelbar für die Auswahl und Zusammenstellung pädagogischer Aktivitäten und Erfahrungsangebote benutzt werden. Der Wert der Entwicklungstabelle für die Praxis ergibt sich nicht aus den abstrakten quantitativen Daten für die sieben Entwicklungsbereiche oder aus einem durchschnittlichen Entwicklungsquotienten, sondern vielmehr aus dem Inhalt der Items, die das Entwicklungsniveau des Kindes beschreiben.

Die pädagogischen Erfahrungsangebote werden folgendermaßen ausgearbeitet: Der Gipfel und der Tiefpunkt des Profils, die den höchst- und den geringstentwickelten Verhaltensbereich des Kindes anzeigen, werden als Basis 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. Der Gegenstand wird dann benannt und beschrieben, wenn das Kind ihn erreicht und damit spielt. Die Absicht dabei ist, die Freude des Kindes an körperlicher Bewegung, bei der es sich kompetent fühlt, mit dem Erleben und dem Gebrauch von Sprache zu verbinden. Anstatt nur mit äußerer Stimulierung und Belohnung zu arbeiten, spricht man Kompetenz und Selbstvertrauen des Kindes an und baut im Kind selbst eine intrinsische Motivation zum Lernen und zur Bewältigung von Entwicklungsschritten auf.

Die pädagogischen Erfahrungsangebote werden auf drei Stufen durchgeführt. Auf der ersten Stufe werden nur solche Aktivitäten angeboten, die im Kompetenzbereich des Kindes liegen, d. h., daß es sich um Verhaltensweisen des Kindes handelt, die das Kind regelmäßig und ohne Schwierigkeiten zeigt. Die Regelmäßigkeit und Sicherheit, die das Kind bei diesem Verhalten hat, läßt erkennen, daß es motiviert und kompetent ist. Daher wird das Kind bereit sein zu kooperieren, wenn die Betreuerin solche Tätigkeiten anregt. Dieses Vorgehen soll Mißerfolgslebnisse vermeiden und Vertrauen aufbauen. Wir haben diese Stufe daher Vertrauens- oder Sicherheitsbereich genannt.

Hatten die Betreuerin und das Kind genügend Gelegenheit, bestimmte Aktivitäten auszuführen, und sind bereit für neue Anregungen, dann wählt die Betreuerin entwicklungsfördernde Angebote aus, die die Verhaltensweisen des Kindes aufgreifen, die es bisher noch nicht regelmäßig oder nur mit partieller Kompetenz gezeigt hat. Das neue Angebot bedeutet für das Kind insofern eine Herausforderung, als es sich mit Verhaltensweisen auseinandersetzen kann, in denen es noch nicht ganz sicher ist. Für die Betreuerin bedeutet es, daß sie zu Hilfestellung und Ermutigung bereit sein muß, wenn das Kind danach verlangt. Während dieser Phase hilft der Trainer der Betreuerin, auf Unzulänglichkeiten des Kindes tolerant zu reagieren, das Kind sich selbst mit dem Problem auseinandersetzen zu lassen, d. h. nicht unangemessen einzugreifen. Wenn die Betreuerin den Eindruck hat, das Kind wird entmutigt oder frustriert, fragt sie es, ob es Hilfe möchte, oder sie stellt gezielt Fragen, die dem Kind helfen können. Hilfreich in solchen Situationen sind Vorschläge zur Umgestaltung der Umgebung des Kindes oder aktivitätsrelevantes Loben von Teilerfolgen des Kindes.

Die dritte Stufe der pädagogischen Erfahrungsangebote wird zusammengestellt aus Aktivitäten, die das Kind in seinem bisherigen Verhalten noch nicht gezeigt hat. Die Auswahl der Angebote erfolgt wie im Anregungsbereich 1. Für alle drei Stufen sind die Angebote für pädagogische Aktivitäten breit gehalten, so daß sie immer mehrere Phasen im Entwicklungsprofil abdecken. Die Betreuerin hat dadurch die Möglichkeit, das Tempo dem jeweiligen Kind anzupassen, d. h. entweder schneller oder langsamer von Stufe 1 zu Stufe 2 und Stufe 3 zu wechseln. Außerdem bietet sich dem Kind wie dem Betreuer die Möglichkeit, auszuwählen oder auch zwischen einem höheren und einem niedrigeren Entwicklungsniveau vor und zurück zu gehen.

Wir benutzen zwei Methoden, um die Betreuerinnen auf die Anwendung unseres pädagogischen Modells vorzubereiten. Die erste ist die Durchführung von Gruppenfortbildungen, in denen die Entwicklungstabelle und das pädagogische Modell vorgestellt werden. Kenntnisse der Entwicklungspsychologie werden vermittelt, unterschiedliche Stile in der Kleinstkindebetreuung und -erziehung werden in Videobeispielen vorgestellt, im Plenum diskutiert und anschließend im Rollenspiel durchgearbeitet. Die Anwendung der Entwicklungstabelle und ihre Umsetzung in pädagogische Erfahrungsangebote werden exemplarisch in Kleingruppen erarbeitet.

Die zweite Methode zur Umsetzung des Modells in die Praxis besteht in intensiver Zusammenarbeit eines Trainers mit einer Betreuerin durch regelmäßige Besuche des Trainers in der Krippe, der Tagespflegestelle oder in der Familie des Kindes. Diese wöchentlichen Besuche dauern in der Regel eineinhalb bis zwei Stunden. Der erste Teil des Besuches dient dem Trainer zur Beobachtung der Situation, um den Zusammenhang zu verstehen, in dem die Erfahrungsangebote vorgestellt und durchgeführt werden sollen. Nach dieser Beobachtungsphase werden die Angebote abwechselnd vom Trainer und von der Betreuerin mit dem Kind durchgeführt, wobei sie sich gegenseitig beobachten, so daß sie später Eindrücke austauschen können, um Einsicht in ihr Verhalten zu gewinnen und es zu korrigieren.

2. Empirische Auswertung

2.1. Design und Methode

Die Untersuchung wurde 1976/77 in 25 Krippen in Westberlin mit 33 Krippenbetreuerinnen und 66 Kindern durchgeführt. Die Auswahl der Stichprobe basierte auf einer Gesamterhebung in den 197 landeseigenen Krippen in Berlin, aus denen in einem mehrstufigen Auswahlverfahren Einrichtungen ausgewählt wurden, die die folgenden Bedingungen erfüllten: (a) in mindestens einer Gruppe der Krippe sind mindestens 2 Kinder im Alter von jeweils 3 bis 9 Monaten bzw. zwischen 12 und 18 Monaten; (b) diese Kinder bleiben für die Dauer der Untersuchung bei derselben Betreuerin; (c) die Kinder stammen aus deutschsprachigem Elternhaus; (d) die Kinder zeigen keine erkennbaren Behinderungen; (e) das Berufsbild der Eltern läßt eine Zuordnung zu Unter- oder unterer Mittelschicht zu. – Zusätzlich wurde angestrebt, in jeder Krippe eine Betreuerin mit

Kindern der älteren und eine Betreuerin mit Kindern der jüngeren Altersgruppe einzubeziehen.

Nach Abschluß der Vorerhebungen erfüllten 32 Krippen diese Bedingungen. Bis zum Beginn der Hauptuntersuchungen mußten wegen Abmeldung der Kinder 7 Krippen aus der Stichprobe genommen werden, so daß die Untersuchung mit 25 Krippen begonnen werden konnte. Die Krippen verteilten sich regional über 8 der 12 Berliner Bezirke, wobei die Größe der Einrichtungen zwischen 26 und 124 Plätzen variierte. In 8 der Krippen konnte mit je zwei Betreuerinnen gearbeitet werden, von denen die eine Kinder der jüngeren, die andere Kinder der älteren Gruppe betreute. In 17 Krippen war nur eine Altersgruppe vertreten. 75% der Betreuerinnen hatten eine Berufsausbildung als Säuglings- oder Kinderkrankenschwester, ihre Berufserfahrung mit Kindern dieser Altersgruppe variierte zwischen 5 Monaten und 28 Jahren. Zu Beginn der Untersuchung waren die Kinder der jüngeren Altersgruppe zwischen 4 und 7 Monate, die der älteren Gruppe zwischen 14 und 17 Monate alt. Während der sechsmonatigen Dauer der Untersuchung schied keine Krippe aus dem Projekt aus, allerdings verloren wir 7 der 66 Kinder durch Abmeldung aus ihren Krippen.

Der Untersuchungsplan bestand aus einem 2×2 faktoriellen Design, in welchem Intervention und Nicht-Intervention und die zwei Altersgruppen der Kinder die Faktoren waren. Die Krippen wurden durch ein Zufallsverfahren der Interventions- bzw. Beratungsgruppe zugeordnet, nachdem zunächst diejenigen Krippen, die sich in gewissen Variablen der Betreuer und der Kinder am wenigsten unterschieden, einander paarweise zugeordnet waren. Zu diesen Variablen gehörten in erster Linie die Dauer der Berufserfahrung der Betreuerin mit Kindern dieser Altersgruppe und das Alter der Kinder. Darüber hinaus waren die beiden Gruppen in den folgenden Merkmalen vergleichbar: Geschlecht, durchschnittliche Geschwisterzahl und sozialer Hintergrund der Kinder, die Anzahl der halb- bzw. ganztags betreuten Kinder in der Krippe, die Anzahl der Kinder aus vollständigen bzw. unvollständigen Familien, die Anzahl von Kindern ausländischer Arbeitnehmer in der jeweiligen Krippengruppe, Ausbildung und Erziehungsstil des Betreuers (pflegerisch versus pädagogisch), sowie die Anzahl der Krippen, in denen nur ein Betreuer in das Projekt einbezogen war.

Die Betreuer der Interventionsgruppe waren in das pädagogische Programm einbezogen, während die Betreuer der Kontrollgruppe (Beratungsgruppe) einmal monatlich zu Beratungsgesprächen besucht wurden. Inhalt und Thema der Beratung wurden von der Betreuerin bestimmt.

Die Wirkung der Intervention wurde an den unterschiedlichen Veränderungen im Verhalten der Betreuerinnen und der Kinder in Interventions- und Beratungs-Kontrollgruppen gemessen. Veränderungen des Betreuerverhaltens wurden in drei Situationen (Füttern, Wickeln und Spiel) vor und nach der Intervention erhoben. Zu diesem Zweck wurden je zehn 30-Sekunden-Zeitstichproben-Beobachtungen an zwei aufeinanderfolgenden Tagen in jeder der drei Situationen von verschiedenen Beobachtern in der Vor- und Nacherhebung durchgeführt. Während die Pflegehandlungen in der Beobachtungszeit spontan abliefen, wurde die Spielsituation für die Beobachtung etwas strukturiert. Die Projektbetreuerin wurde ersucht, während der Beobachtung beim Kind zu bleiben und zwei von sechs Spielzeugen auszuwählen, welche dem Kind angeboten werden sollten. Die erste Maßnahme hatte den Zweck, zu vermeiden, daß der Erzieher sich der Situation entzieht, und die andere, Variabilität durch unkontrollierte Unterschiede der Spielzeuge auszuschließen. Zwölf Dimensionen von Erziehverhalten wurden durch eine Anzahl von Einzelkategorien operationalisiert. Im allgemeinen umfaßten die Dimensionen einerseits akzeptierendes, erleichterndes, förderndes, erweiterndes und andererseits kontrollierendes, behinderndes und ablehnendes Erziehverhalten. Diese kombinierten Dimensionen setzten sich aus Einzelbeobachtungskategorien zusammen wie einerseits z. B. Vermittlung von positiven Gefühlen, aktiver und ungeteilter Zuwendung, Anpassung an das Tempo des Kindes, Aus-dem-Weg-Räumen von Hindernissen, verhaltensrelevantem Loben, Beschreiben, Erklären, Autonomie-gewährendes Lenken; andererseits

aus z.B. Laissez-faire-Verhalten, autoritärem Lenken, averbalem Grenzensetzen, Eingreifen und verletzendem Kritisieren.

Die Wirkung der Intervention auf die Kinder wurde durch Anwendung von 2 Meßverfahren ausgewertet: den Zeitstichproben-Beobachtungen und der Entwicklungstabelle. Die Beobachtungen bestanden, wie für das Erziehverhalten, aus 30-Sekunden-Zeitstichproben in der Fütter-, Wickel- und Spielsituation. In den Fütter- und Wickel- bzw. Topf-Situationen wurden Ausdruck von Lust und Unlust, Beteiligung, Selbständigkeit und Gelassenheit der Kinder beobachtet, während in der Spielsituation Häufigkeit von Erkunden, Hantieren von Gegenständen, Versuche, die Betreuerin in sein Spiel einzubeziehen, Ausdruck von Angst und Aggression der Kinder untersucht wurden.

Als Maß für die Übereinstimmung zwischen trainierten Beobachtern wurde der Rang-Korrelations-Koeffizient von Spearman verwendet, für die ja/nein Kategorien die prozentuale Übereinstimmung. Für die 3 Situationen variierten die Mediane von Spearman's Rho für unkombinierte Einzelbeobachtungssitems zwischen .71 und .74 und die Prozentwerte zwischen 94% und 99%.

Veränderungen im Entwicklungsstand der Kinder wurden in den natürlichen Situationen durch die Entwicklungstabelle (pre-post) gemessen. Die Entwicklungstabelle ist noch nicht normiert, doch bestätigen die bisher vorliegenden empirischen Resultate die altersmäßig wie auch entwicklungstheoretisch richtige Anordnung der Phasen.

Die mit Hilfe eines Punktsystems ermittelten Phasenwerte pro Entwicklungsbereich korrelieren in der Altersspanne zwischen 3 und 30 Monaten hoch mit dem Alter der Kinder: Der Median der Produkt-Moment-Korrelationen über die Bereiche beträgt .93. Allerdings nimmt der durch Alter erklärte Varianzanteil in den Entwicklungsbereichen mit zunehmendem Alter ab, was jedoch auch zu erwarten ist, da neben dem biologischen Alter andere Entwicklungsbedingungen an Einfluß gewinnen. Die Übereinstimmung der Mitarbeiter bei der Erhebung von Entwicklungsprofilen wurde dadurch überprüft, daß jeweils zwei Mitarbeiter mit je einer Betreuerin ein Profil von je einem Kind erhoben. Eine Woche später wiederholten die beiden Mitarbeiter die Profilerhebung mit der Betreuerin und dem Kind des jeweils anderen. Die Auswertung von insgesamt 16 dieser „Kreuzprofile“ ergab eine mittlere Übereinstimmung von $R = .97$ für die Phasenwerte.

Die Wirkung der Intervention wurde durch einen Vergleich zwischen den Veränderungen in den Interventions- und Beratungs-Kontrollgruppen ausgewertet. Die im Vor- und Nachtest auf den Verhaltensdimensionen aggregierten Meßwerte des Betreuerverhaltens aus den Zeitstichproben-Beobachtungen und die mit der Entwicklungstabelle erhobenen Werte für die Kinder wurden mit Hilfe einer zweifaktoriellen Kovarianzanalyse ausgewertet. Dabei ging der Meßwert des Vortests als Kovariat in die Analyse ein, um den Einfluß der unterschiedlichen Ausgangspositionen bei den Betreuern und Kindern auszugleichen. Zusätzlich wurde eine Reihe von Analysen der Einzelkategorien nach diesem Verfahren berechnet.

2.2. Ergebnisse

2.2.1 Erziehverhalten

Die Füttersituation: Aus den Daten geht hervor, daß sich sieben von elf der kombinierten Erziehverhalten stärker in den Interventionsgruppen in der erwarteten Richtung veränderten als in den Beratungs-Kontrollgruppen. Zwei der signifikanten ($p < 0.05$) oder annähernd signifikanten ($p < 0.10$) Unterschiede trafen auf Erziehverhalten zu, die für

die Förderung von sozialem Vertrauen und sozialen Beziehungen des Kindes im Modell für besonders wichtig gehalten werden, nämlich „Ausdruck positiver Gefühle“ und „stabile Zuwendung“. Die Einzelkategorie „zum Kind sprechen“ erhöhte sich signifikant mehr in der Interventionsgruppe als in der Beratungs-Kontrollgruppe.

Von den Erziehverhaltensweisen, die wir für die Förderung von Selbstvertrauen und Autonomie im Kind für besonders wichtig hielten, bewirkte die Intervention eine signifikant größere Veränderung in drei Dimensionen, nämlich „anpassen, erleichtern“, „Förderung autonomer Aktivität“ und „Autonomie gewährendes Lenken“. – Die statistischen Belege für den Ergebnisbericht können von dem ersten Autor angefordert werden. Zwei negative Erziehverhalten, „autoritäres Lenken“ und „Eingreifen“, welche u. E. die Entwicklung von Selbstvertrauen und Autonomie des Kindes untergraben, nahmen bei den Interventionserziehern signifikant oder annähernd signifikant mehr ab als bei den Beratungs-Kontrollerziehern.

Das Erziehverhalten, das für die Entwicklung von Umwelterfassung und Sprache besonders wichtig sein mag, nämlich „Erweiterung von Verstehen“ durch Benennung und Beschreibung, erhöhte sich mehr bei den Erziehern der Interventionsgruppe als bei den Erziehern der Beratungs-Kontrollgruppe.

Hinsichtlich des Alters gab es nur einen signifikanten Unterschied. Die Betreuer der jüngeren Kinder zeigten weniger „laissez-faire“-Lenken beim Füttern als die Betreuer der älteren Kinder. Darüber hinaus gab es keine Wechselwirkung zwischen den Faktoren Intervention und Alter, d. h. die Wirkung der Intervention war unabhängig vom Alter der Kinder.

Die Wickel- und Topsituation: Die Ergebnisse hierzu lassen erkennen, daß von elf kombinierten Kategorien von Erziehverhalten sieben einfache und ein interaktiv signifikanter oder annähernd signifikanter Unterschied der Veränderungen in den Interventions- und Beratungs-Kontrollgruppen aufwies. Ebenso wie in der Füttersituation zeigten sich signifikante Wirkungen der Intervention besonders in den „positiven“ pädagogischen Verhaltensweisen der Erzieher. Die Intervention bewirkte einen größeren Anstieg im „Ausdruck von positiven Gefühlen“ und von „aktiver Zuwendung“ sowie eine erhöhte „Stabilität der Zuwendung“ zu den Kindern während des Wickelns. Diese Verhaltensweisen sind in dem Modell für die Entwicklung von sozialem Vertrauen und sozialen Beziehungen besonders wichtig. Die Verhaltensweisen, die für die Entwicklung von Autonomie und Selbstvertrauen im Kind besondere Bedeutung haben, nämlich Förderung von autonomer Aktivität durch verhaltensrelevantes Loben und autonomiegewährendes Lenken wurden signifikant häufiger bei den Erziehern der Interventionsgruppe als bei den Erziehern der Beratungs-Kontrollgruppe. Für die erste dieser kombinierten Kategorien (Förderung autonomer Aktivität) ergab sich eine signifikante Wechselwirkung, weil die Intervention einen größeren Anstieg dieses Verhaltens nur bei den Erziehern der älteren Kinder bewirkte. Für die zweite Kategorie, nämlich „Autonomie gewährendes Lenken“, bewirkte die Intervention einen signifikant höheren Anstieg dieses Verhaltens bei allen Erziehern der Interventionsgruppe.

Für Erweiterung von Verstehen (durch Beschreiben), das im Modell besonders wichtig ist für die Entwicklung von Umwelterfassung und Sprache, ergab sich ebenfalls eine signifikante Wirkung der Intervention bei den Erziehern.

Für die „negativen“ Erziehverhaltensbereiche ergab sich nur eine signifikante Wirkung der Intervention, nämlich eine Verminderung im Ausdruck negativer Gefühle dem Kind gegenüber in der Wickel- und Topfsituation. –

Unabhängig von der Intervention ergaben sich signifikante Altersunterschiede in zwei Dimensionen von „negativem“ Erziehverhalten, „Behinderung von Aktivitäten“ und „Ausdruck von negativen Gefühlen“. Die Unterschiede lagen darin, daß Behinderung von Aktivitäten des Kindes mehr abnahm bei den jüngeren Kindern, während Ausdruck von negativen Gefühlen mehr zunahm bei den älteren Kindern in der Topfsituation.

Die Spielsituation: Beim Erziehverhalten in der Spielsituation ergab sich, daß die Intervention für fünf von zwölf Dimensionen durchgängig signifikant wirksamer war in den Interventions- als in den Beratungskrippen, während für zwei weitere Dimensionen die Intervention unterschiedlich wirksam war bei den Erziehern der älteren und jüngeren Kinder. Die Erzieher in den Interventionsgruppen zeigten einen zunehmend häufigeren „Ausdruck positiver Gefühle“ und mehr „aktive Zuwendung zum Kind“, welche die Entwicklung von sozialem Vertrauen und sozialen Beziehungen beim Kind fördern sollten. Allerdings war die Wirkung der Intervention auf den erhöhten „Ausdruck positiver Gefühle“ größer bei den Erziehern der älteren als der jüngeren Kinder. „Autonomie gewährendes Lenken“, das die Entwicklung von Selbstvertrauen und Autonomie des Kindes fördern sollte, erhöhte sich mehr in den Interventionsgruppen als in den Beratungs-Kontrollgruppen. Ein weiteres Erziehverhalten „Hindernisse aus dem Weg räumen“, das dieselbe Wirkung beim Kind anstrebte, stieg ebenfalls bei Erziehern der Interventionsgruppe signifikant mehr an als bei Erziehern der Beratungs-Kontrollgruppe. Erweiterung von Aktivität erhöhte sich stärker bei den Interventionserziehern als bei den Beratungs-Kontrollerziehern.

In Bereichen negativ bewerteten pädagogischen Verhaltens, wie Laissez-faire oder Behinderungen von Aktivitäten des Kindes während des Spiels, bewirkte die Intervention eine signifikante Verminderung solcher Verhaltensweisen bei Erziehern. Allerdings verminderte sich Laissez-faire-Verhalten der Betreuer in den Interventionsgruppen der älteren Kinder mehr als in den Interventionsgruppen der jüngeren Kinder.

Unabhängig von der Intervention ergab sich ein Unterschied in bezug auf die Altersgruppen, der darin bestand, daß über den Zeitraum der Untersuchung bei Betreuern der jüngeren Kinder Behinderung von Aktivitäten und autoritäres Lenken abnahm und bei Betreuern der älteren Kinder zunahm.

2.2.2. Kinderverhalten

In den Fütter-, Wickel- und Topfsituationen bewirkte die Intervention einen höheren Ausdruck von Lust und größere Selbständigkeit der Kinder. Das letzte drückte sich darin aus, daß Interventionskinder in der Füttersituation häufiger sitzend aßen, in der Wickelsituation sich häufiger zu beteiligen versuchten und in der Topfsituation häufiger Selbständigkeit zeigten als Kontrollkinder. In der Spielsituation bewirkte die Intervention ein größer werdendes Vertrauen der Kinder zu Erwachsenen. Interventionskinder forderten häufiger Beteiligung von ihren Betreuern, und sie drückten weniger Angst vor Personen im Spiel aus als Kontrollkinder.

Die Analyse ergab bezüglich der Altersgruppen einige Unterschiede, die unabhängig von der Intervention auftraten. Ältere Kinder entwickelten mehr Selbständigkeit beim Essen und Töpfen als jüngere Kinder und in der Spielsituation traten einige Verhaltensweisen bei ihnen häufiger auf als bei den jüngeren Kindern, z. B. Erkundung, Hantieren von Gegenständen und Beobachten anderer Kinder.

In der Entwicklungstabelle zeigte sich, daß die Intervention signifikant höhere Entwicklungsveränderungen in jedem der sieben Bereiche sowie im Gesamtwert bewirkte. Unabhängig von der Intervention ergaben sich signifikante Altersunterschiede für alle Bereiche außer in der sozial-emotionalen Entwicklung. Für zwei Bereiche, nämlich sozial-emotionale Entwicklung und Grobmotorik, ergab sich eine annähernd signifikante Relation zwischen Alter und Intervention und zwar in der Weise daß die Intervention bei den älteren Kindern wirksamer war als bei den jüngeren Kindern.

2.3. Diskussion

Das Hauptziel unseres Modellversuchs war die Verbesserung der pädagogischen Qualität der Kleinkindbetreuung in öffentlichen Krippen. Dabei handelte es sich nicht um hochqualifizierte Modelleinrichtungen, sondern um Regeleinrichtungen, in denen auch die Betreuer-Kind-Relation wenig Zeit ließ für pädagogische Arbeit und eher ein Hindernis war für die angestrebte individualisierte Betreuung der Kinder.

Weiter ist die Tatsache von Bedeutung, daß in der Evaluation der Wirkung des Modells die Vergleichsgruppen (Interventions- und Kontrollgruppen) jeweils Krippengruppen waren, die sich aus Krippenkindern und Betreuern zusammensetzten. Dies steht im Gegensatz zu Vergleichen zwischen krippen- und ausschließlich familienerzogenen Kindern und ihrer Betreuung, wie es in den amerikanischen Untersuchungen der Fall war.

Bevor wir zu der Diskussion der Ergebnisse der Evaluation übergehen, sei darauf hingewiesen, daß die Kontrollgruppe eine Minimal-Interventionsgruppe war. Den Betreuern in dieser Gruppe wurden die Grundlagen für die Anwendung der Entwicklungstabelle vermittelt, die nicht nur ein Meßinstrument ist, sondern auch wichtige pädagogische Funktionen hat, wie z. B. aktive Beobachtung des Kindes anzuregen, die eine individualisierte Wahrnehmung und Betreuung fördern sollte. Darüber hinaus suchten Projektmitarbeiter die Betreuer in der Kontrollgruppe einmal monatlich zu 2-stündigen Beratungsgesprächen auf, in die grundsätzliche Werte und Ziele des Projektes eingingen.

Veränderungen im Erziehverhalten wurden in 90% der untersuchten Situationen in der angestrebten Richtung erreicht. Von diesen Veränderungen waren 60 bis 80% signifikant oder annähernd signifikant. Die Intervention bewirkte Veränderungen des Erziehverhaltens häufiger und deutlicher in der angestrebten Richtung in den Pflegesituationen als in der Spielsituation. Für diese unterschiedliche Wirkung könnte entscheidend gewesen sein, daß die Ausbildung als Kinderkrankenschwester es den Betreuern leichter machte, ihr Verhalten in einer Situation zu ändern, mit der sie voll vertraut waren, und in der sie sich von Anfang an sehr kompetent fühlten. In der Spielsituation ging es nicht um die Erweiterung einer erworbenen pädagogischen Kompetenz, sondern um das Erlernen einer grundsätzlich neuen Haltung gegenüber dem Kind, in der ein Verstehen der

Aktivität des Kindes in seiner autonomen Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgebaut werden sollte. Ein weiterer Grund für den Unterschied zwischen den Ergebnissen in den Pflege- und Spielsituationen mag in der Erhebungsmethode gelegen haben: Im Gegensatz zu den Pflegesituationen wurde die Spielsituation während der Beobachtungen von uns strukturiert. Allen Kindern wurden vorbestimmte Spielmaterialien zur Verfügung gestellt, und alle Betreuer wurden aufgefordert, in der Nähe des beobachteten Kindes zu bleiben. Eine Anzahl von Betreuern drückte ihr Unbehagen über die Strukturierung aus, insbesondere über die Aufforderung, die Situation nicht zu verlassen. Es mag sein, daß diese Strukturierung zu Hemmungen im Verhalten der Betreuer führte und deshalb die Wirkung der Intervention nicht voll zum Ausdruck kam.

Die Förderung bewirkte *im allgemeinen* häufigere Veränderungen in der angestrebten Richtung hinsichtlich der positiven als auch der negativen Erzieherverhaltensweisen. Dies traf besonders auf die beiden Pflegesituationen zu, wo die Erhöhung aller beobachteten positiven Verhaltensweisen größer bei den Erziehern der Interventionsgruppe als bei den Erziehern der Beratungs-Kontrollgruppe war. Dies war nur begrenzt der Fall für den Abbau von negativem Erzieherverhalten.

Der Widerstand gegen den Abbau von negativem Betreuerverhalten in der Pflegesituation, wie z. B. Kritisieren oder Eingreifen, mag mit der eigenen Sozialisation der Betreuer zusammenhängen. Bevor der Modellversuch unternommen wurde, fanden wir in zahlreichen Beobachtungen, daß beim Füttern und Wickeln eine autonome Tätigkeit des Kindes und seine Beteiligung am Prozeß des Fütterns oder Wickelns als Hindernis angesehen wurde. Für die Betreuerinnen lag die Betonung auf Sauberkeit, Ordentlichkeit und Gehorsam, so daß die Pflegesituation durch kontrollierendes Lenken, Spannung von seiten der Betreuerin und passives Verhalten des Kindes gekennzeichnet war. Auf Grund dieser Beobachtungen erwarteten wir eine langsamere Veränderung negativer Verhaltensweisen in den Pflegesituationen, und auch deshalb, weil unsere Intervention nur auf einem indirekten Weg negative Verhaltensweisen abzubauen versuchte, d. h. wir strebten ihren Abbau durch den Einsatz positiven Modellverhaltens und durch eine positive Gestaltung der ganzen Pflegesituation an. Wir gingen davon aus, daß durch zunehmende positive Erfahrungen in der Pflegesituation diese für die Betreuerin befriedigender und anregender wird und deshalb weniger negative Gefühle und Verhaltensweisen in ihr auslöst. Anzeichen für einen solchen Prozeß kann man darin sehen, daß bei den Betreuerinnen aus der Interventionsgruppe beim Füttern autoritäres Lenken und Eingreifen und beim Wickeln der Ausdruck von negativen Gefühlen signifikant mehr abnahmen als bei den Betreuerinnen der Beratungs-Kontrollgruppe.

Bei der Wirkung der Intervention auf Erzieherverhalten in der Spielsituation erscheinen uns folgende Erwägungen wichtig. Da das Spiel und das Verhalten der Betreuerin von uns aus während der Beobachtungen stark strukturiert wurde, waren alle Betreuerinnen im Ausdruck positiver und negativer Gefühle gehemmt und es zeigten sich daher keine unterschiedlichen Veränderungen zwischen Interventions- und Beratungs-Kontrollgruppen. Da wir alle Betreuerinnen ersuchten, bei dem Kind zu bleiben und sie dadurch hinderten, Gespräche mit Kolleginnen zu führen, haben wir Variabilität in „stabiler Zuwendung“ reduziert und Gruppenunterschiede verhindert.

Es gibt einige Vorbehalte, die in der Einschätzung der hier berichteten Ergebnisse und für weitere Forschung auf diesem Gebiet angebracht sind. Ein Faktor wurde nicht kontrolliert, der zu den Unterschieden beigetragen haben mag: Die Anzahl der Kontakte zwischen Projektmitarbeitern und Betreuerinnen war größer in der Interventionsgruppe als in der Beratungs-Kontrollgruppe. Ein zweiter Vorbehalt bezieht sich auf die Wirkung der Intervention auf die Entwicklung der Kinder: In der Intervention hatten die Projektmitarbeiter Kontakt mit den Kindern und machten zumindest am Anfang der Intervention ebensoviele Angebote wie die Betreuer, da dies ein Teil des Lernens durch

Modellverhalten war. Dieser Einfluß läßt sich aus den Resultaten nicht auspartialisieren und läßt deshalb nicht den Schluß zu, daß die Wirkung der Intervention auf die Entwicklung der Kinder allein den Veränderungen bei den Betreuern zuzuschreiben sei. Dies war einer der Gründe, weshalb wir von einer Untersuchung der Beziehung zwischen Veränderung im Betreuerverhalten und Veränderung in der Entwicklung des Kindes Abstand nahmen. Ein zweiter Grund bestand darin, daß am Ende der Intervention, nämlich beim Nachtest, es noch zu früh war, die Wirkung der Betreuerin auf die Entwicklung des Kindes quantitativ einzuschätzen. Da es hier um eine Wechselwirkung zwischen Betreuerin und Kind geht, kann man davon ausgehen, daß die günstigere Entwicklung der Kinder in den Interventionsgruppen zur Zeit des Nachtests noch nicht ihre volle Rückwirkung auf die Veränderungen im Betreuerverhalten erreicht hatten. Um diese langfristige Auswirkung der Intervention auszuwerten, ist gegenwärtig eine *Follow-up*-Untersuchung im Gange, in welcher ca. 90% aller Betreuer und Kinder untersucht werden. Die Betreuer werden in den gleichen drei Krippensituationen von Füttern, Wickeln und Spiel hinsichtlich derselben Dimension beobachtet, während die Kinder vor Eintritt in die Schule in den kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsbereichen untersucht werden.

Literatur

- BELLER, E. K.: Early intervention programs. In: OSOFSKY, JOY, D. (Ed.): *The Handbook of Infant Development*. New York (Wiley) 1979, S. 852–894.
- BELLER, E. K.: Die Förderung frühkindlicher Entwicklung im Alter von 0–3 Jahren. In: OETER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart 1982. S. 704–728.
- BELLER, E. K./STAHNKE, M./LAEWEN, H. J.: *Individualisierte Kleinstkindpädagogik und ihre Evaluation in der Krippe* (unveröff. Ms.). Berlin 1981.
- PETTINGER, R./SÜSSMUTH, R.: Programme zur frühkindlichen Förderung in den USA. In: *Z. f. Päd.* 29 (1983) S. 391–405.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. E. Kuno Beller/Dipl. Soz. Hajo J. Laewen/Dipl. Päd. Marita Stahnke.
FU Berlin, Arnimallee 12, 1000 Berlin 33