



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Einfluss der beruflichen Expertise, des Bildungsgrades
und der Erfahrung mit Kindern auf das Wissen über
kindliche Entwicklung**

verfasst von / submitted by

Annika Tschokert, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Fertigstellung dieser Masterarbeit unterstützten.

Als erstes möchte ich mich bei Frau Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und Frau Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller dafür bedanken, dass sie meine Masterarbeit betreuten und ich somit die Möglichkeit bekam eine Arbeit über dieses interessante Thema zu verfassen.

Ich danke auch den Frauen, welche sich bereit erklärten und sich die Zeit nahmen, an meiner Studie teilzunehmen.

Des Weiteren danke ich allen Familienmitgliedern, Freunden und Bekannten, denen ich meine Gedanken und Ideen zu den unterschiedlichsten Themen meiner Masterarbeit mitteilen durfte und die mich emotional oder tatkräftig in der Umsetzung und Fertigstellung unterstützten. Insbesondere möchte ich einer ganz lieben Freundin danken, die mich in jeder Phase der Bearbeitung und Fertigstellung der Arbeit unterstützte.

Mein größter und ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern. Sie unterstützen mich in allen Lebenslagen und sind immer für mich da. Sie sind mein stetiger Rückhalt, den ich nie missen möchte. Durch ihre Unterstützung ermöglichten sie mir meinen Weg zu finden, zu studieren und diese Arbeit fertig zu stellen. Es ist mir unmöglich den ganzen Umfang meines Dankes an sie in Worte zu fassen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Theoretischer Hintergrund	7
Wissen über kindliche Entwicklung	7
Wissensumfang von Erwachsenen	7
Relevanz des Entwicklungswissens	9
Übereinstimmung der Beurteilungen von Kindern	10
Verhalten und sozio-emotionale Kompetenzen	10
Kognitive Fähigkeiten	13
Entwicklung	14
Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen – berufliche Expertise	16
Fragestellungen	18
Methode	19
Untersuchungsdesign	19
Untersuchungsinstrument	19
Datenerhebung	21
Stichprobenbeschreibung	22
Auswertungsmethoden	24
Fragestellung 1	24
Fragestellung 2	25
Ergebnisse	26
Fragestellung 1 - Unterscheiden sich Frauen im Hinblick auf Mutterschaft, Bildungsabschluss oder Berufserfahrung mit Kindern in ihren Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern?	26
Fragestellung 2 - Unterscheiden sich Frauen mit und ohne berufliche Expertise in der Korrektheit ihrer Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern?	50
Diskussion	51
Literaturverzeichnis	58
Abbildungsverzeichnis	72
Tabellenverzeichnis	73

Anhang	75
Abstract - Deutsch	75
Abstract - English	76
Fragebogen	77
Altersangaben	85
Ergebnisse der Voraussetzungsprüfungen	87

Einfluss der beruflichen Expertise, des Bildungsgrades und der Erfahrung mit Kindern auf das Wissen über kindliche Entwicklung

Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen und somit die Möglichkeit der Frühförderung ist sowohl für die Entwicklung der Kinder selbst, als auch für den Staat von Bedeutung. Investitionen in diese Bereiche können auf lange Sicht Einsparungen für den Staat bedeuten (Nores, Belfield, Barnett, & Schweinhart, 2005). In Deutschland durchgeführte Studien zeigten, dass rund 15% der Kindergartenkinder zwischen 3 und 6 Jahren eine auffällige Entwicklung aufweisen (Tröster & Reineke, 2007), und dass bei mehr als einem Drittel der Einschulungskinder Störungen der Gesamtentwicklung diagnostiziert wurden (Stich, 2007). Nach Einschätzungen der Häufigkeit von Entwicklungsstörungen bzw. -verzögerungen, auf Basis lokaler und regionaler Daten in Österreich (Griebler, Anzenberger, Hagleitner, Sagerschnig, & Winkler, 2013), werden bei 10% der 4- bis 7-jährigen Kinder Verhaltens- und emotionale Auffälligkeiten und bei 7 – 11% der 4- bis 5-Jährigen Entwicklungsstörungen im Bereich der Sprache und des Sprechens vermutet. 25% der Kinder im Alter zwischen 4 und 5 Jahren scheinen von Störungen im Bereich der motorischen Entwicklung betroffen zu sein. Hinweise auf Entwicklungsverzögerungen im Vorschulalter werden jedoch meist zu spät erkannt bzw. zu spät ernstgenommen (Ellsäßer, Böhm, Kuhn, Lüdecke, & Rojas, 2002). Förderbedürftige Kinder werden oft erst beim Schuleintritt, aufgrund der steigenden Anforderungen, entdeckt (Rutter, 1994, zitiert nach Frischknecht, Reimann, & Grob, 2015). Laut Glascoe (1999) werden sogar die Hälfte der Kinder mit Förderbedarf erst beim Eintritt ins Schulsystem erkannt. Zu diesem Zeitpunkt haben die Kinder jedoch das Alter für eine optimale Förderung meist überschritten (Böhm & Kuhn, 2000, zitiert nach Frischknecht et al., 2015), denn je früher mit der Förderung der verzögerten Entwicklungsbereiche begonnen wird, desto bessere Fördermöglichkeiten bestehen.

Bei der Früherkennung und Prävention von Entwicklungsverzögerungen spielen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen eine wichtige Rolle. Sie stellen in den meisten Fällen die ersten nicht-familiären Betreuerinnen und Betreuer sowie Bezugspersonen der Kinder dar. Die Kinder verbringen mehrere Stunden am Tag in der Obhut von Pädagoginnen und Pädagogen, wodurch diese einen guten Einblick in die Entwicklung der einzelnen Kinder bekommen (Koch et al., 2011). Aufgrund der einschlägigen Ausbildung, der größeren Erfahrung sowie der größeren Vergleichsmöglichkeit mit vielen anderen

Kindern, haben Pädagoginnen und Pädagogen vermutlich exaktere Vorstellungen über die Entwicklung von Kindern als Eltern und somit angemessenere Erwartungen an das kindliche Verhalten (Kossmeier, 2011). Durch ihre berufliche Expertise sind Pädagoginnen und Pädagogen wahrscheinlich besser in der Lage, auffälliges Verhalten bzw. Hinweise auf Entwicklungsverzögerungen bei Kindern zu entdecken als Eltern.

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen spielen nicht nur in der Wahrnehmung von Entwicklungsverzögerungen eine große Rolle, sondern dienen neben den Eltern ebenfalls als wesentliche Informationsquelle im diagnostischen Prozess (Kossmeier, 2011). Einschätzungen von Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Eltern zeigen oft ein divergentes, jedoch durch ihre Kombination ein ganzheitlicheres Bild über die Entwicklung und das Verhalten von Kindern (Junttila, Voeten, Kaukiainen, & Vauras, 2006). Die Unterschiede in den Einschätzungen von Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Eltern lassen sich unter anderem auf die verschiedenen Situationen und Kontexte zurückführen, in denen Kinder von Pädagoginnen bzw. Pädagogen und Eltern beobachtet werden (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987; Antrop, Roeyers, Oosterlaan, & Van Oost, 2002; Giovannini et al., 2005; Grietens et al., 2004; Matthys, Maassen, Cuperus, & Engeland, 2001; Rennen-Allhoff, 1991; Tassé & Lecavalier, 2000; van der Ende & Verhulst, 2005). Einschätzungen von Pädagoginnen und Pädagogen zum Verhalten und der Entwicklung der Kinder stellen somit wichtige Informationen dar, welche unter anderem sowohl zur Untersuchung des Entwicklungsstandes und der Verhaltensauffälligkeiten der Kinder, als auch zur Planung passender Interventionen herangezogen werden können und sollen.

Theoretischer Hintergrund

Wissen über kindliche Entwicklung

Wissen über kindliche Entwicklung ist zur rechtzeitigen Entdeckung von Entwicklungsverzögerungen notwendig, da die Einschätzungen des Entwicklungsstandes eines Kindes mit der normativen Entwicklung verglichen werden müssen.

Dieses Wissen über kindliche Entwicklung bezieht sich auf grundlegende Bedürfnisse eines Kindes sowie auf Entwicklungsnormen und -meilensteine. Unter elterlichem Wissen wird zusätzlich zu dem Wissen über kindliche Entwicklung, Wissen über Gesundheit und Sicherheit sowie Wissen über Betreuung und Pflege von Kindern verstanden. (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Bornstein, Hahn, Suizzo, Cote, & Haynes, 2005, zitiert nach September, Rich, & Roman, 2016) Diese Definitionen sind von dem Begriff *beliefs* abzugrenzen. Beliefs sind subjektive, sowohl implizite, als auch explizite, Überzeugungen über das Wachstum und die Entwicklung von Kindern (Abad, 2009; Koch et al., 2011; Sigel, 1994).

Wissensumfang von Erwachsenen

Der bisherige Forschungsstand zeigt kein einheitliches Bild in Bezug auf das Wissen von Erwachsenen über kindliche Entwicklung. Einige Studien ergaben, dass Erwachsene, sowohl Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, als auch Erwachsene, welche weder eigene Kinder haben, noch mit Kindern arbeiten, sehr hohe Erwartungen an die Entwicklung der Kinder haben (Miller, 1988; Miller & Davis, 1992; Miller, White, & Delgado, 1980). Nach Abad (2009) besitzen Eltern sowie Nicht-Eltern ein relativ gutes Wissen über die normative Entwicklung von Kindern, wobei Eltern bei falschen Einschätzungen der normativen Entwicklung eher zu Überschätzungen tendieren und Nicht-Eltern eher zu Unterschätzungen. Passend zu diesem Ergebnis besitzen laut Deimann und Kastner-Koller (2011) Mütter von gut und sehr gut entwickelten Kindern, ein präzises Wissen über Entwicklungsnormen und Mütter mit Bedenken bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder, die höchsten Erwartungen an die normative Entwicklung. Botey et al. (2016), sowie Rikhy et al. (2010) zeigten auf, dass Eltern sowie Nicht-Eltern über ein umfangreicheres Wissen in Bezug auf Meilensteine im Bereich der körperlichen Entwicklung verfügen als in sozialen, kognitiven und emotionalen Entwicklungsbereichen, sowie generell eher über niedriges Wissen in Bezug auf Meilensteine der allgemeinen

kindlichen Entwicklung. In der Studie von Abad (2009) besaßen Eltern ein größeres Wissen im grobmotorischen Bereich, als in anderen Entwicklungsbereichen.

Untersuchungen zeigen, dass der Umfang des Wissens über die kindliche Entwicklung, im Hinblick auf einige Personenmerkmale, unterschiedlich ausgeprägt ist.

So unterscheiden sich unter anderem Männer und Frauen in ihrem Wissensumfang über kindliche Entwicklung. Frauen mit und ohne Kinder weisen ein größeres Wissen auf als Männer ohne Kinder und Väter (Bullock, 1988; Perez, 2017; Rikhy et al., 2010). Väter geben bezüglich des Erwerbs von grundlegenden kognitiven Fähigkeiten spätere normative Alterseinschätzungen an als Mütter (Ninio & Rinott, 1988). Bildung und Einkommen der Mütter sowie der sozioökonomische Status der Eltern sind ebenfalls Personenmerkmale in dessen Hinblick das Wissen über kindliche Entwicklung unterschiedlich ausgeprägt ist. Mütter mit höherer Bildung und höherem Einkommen besitzen ein umfangreicheres Wissen als Mütter mit niedriger Bildung und niedrigerem Einkommen (Al-Maadadi & Ikhlef, 2015; Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Bornstein, Cote, Haynes, Hahn, & Park, 2010; Ertem et al., 2007; Reich, 2005). Eltern mit höherem sozioökonomischen Status zeigen einen größeren Wissensumfang über die kindliche Entwicklung als Eltern mit niedrigerem sozioökonomischen Status (Bullock, 1988; DeFlorio & Beliakoff, 2015; Donnalley, 2007; September et al., 2016). Des Weiteren verfügen ältere Erwachsene, Eltern sowie Nicht-Eltern, über ein umfangreicheres Wissen als jüngere Erwachsene (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Bornstein et al., 2010; Bullock, 1988; Dichtelmiller et al., 1992; Fry, 1985). Die Elternschaft selbst steht ebenso im Zusammenhang mit dem Wissen über kindliche Entwicklung. Nach Rikhy et al. (2010) schätzen Eltern die normative körperliche Entwicklung der Kinder besser ein, als Nicht-Eltern und laut Bullock (1988) besitzen Eltern prinzipiell ein größeres Wissen über kindliche Entwicklung als Erwachsene ohne Kinder. Darüber hinaus unterscheiden sich Eltern in ihrem Wissen über kindliche Entwicklung nach Anzahl der eigenen Kinder. In der Studie von Bullock (1988) wiesen Eltern mit mehr Kindern ein umfangreicheres Wissen über kindliche Entwicklung auf als Eltern mit weniger Kindern. Das elterliche Wissen von Müttern verbessert sich nach Bornstein et al. (2010) ebenfalls vom ersten zum zweiten Kind. Im Gegensatz zu diesen Forschungsergebnissen zeigten in der Untersuchung von Ertem et al. (2007) Frauen mit mehr Kindern ein geringeres Wissen über kindliche Entwicklung als Frauen mit weniger Kindern.

Relevanz des Entwicklungswissens

Wissen über kindliche Entwicklung ist nicht nur zur Erkennung von Entwicklungsverzögerungen wichtig. Ein adäquates elterliches Wissen hat außerdem Einfluss auf das Verhalten der Eltern.

Der Umfang des Wissens beeinflusst unter anderem, welche Umgebung Eltern für ihre Kinder schaffen (MacPhee, 1983; Reich, 2005). So geht mehr Wissen über die kindliche Entwicklung mit höherer Unfallverhütung einher (Donnalley, 2007; McMillin et al., 2016; Pickett, Marlenga, & Berg, 2003). Die Qualität der häuslichen Umgebung, wie passendes Spielmaterial, adäquate elterliche Responsivität auf das Kind und Akzeptanz des Kindes (Benasich & Brooks-Gunn, 1996), sowie die Qualität der Stimulation, wie besser unterstützende Lernumgebungen, (Donnalley, 2007; Parks & Smeriglio, 1986; Stevens, 1984) sind höher und besser an das Alter des Kindes angepasst, wenn Eltern mehr über die Entwicklung wissen. Das Ausmaß des Wissens über die Entwicklung von Kindern beeinflusst auch das Erziehungsverhalten und die Art und Weise, wie Eltern Interaktionen mit ihren Kindern strukturieren (Al-Maadadi & Ikhlef, 2015; Belcher, Watkins, Johnson, & Ialongo, 2007; MacPhee, 1983; Reich, 2005; Stevens, 1984). Beispielsweise werden bei umfangreicherem Wissen seitens der Eltern eher altersgemäße Aktivitäten mit den Kindern unternommen (Donnalley, 2007; Pickett et al., 2003). Zusätzlich sind Eltern mit größerem Entwicklungswissen sensibler auf Hinweise der Kinder, interpretieren diese präziser und reagieren angemessener auf sie (Zand et al., 2014). Mütter mit geringem Wissen zeigen hingegen ein niedrigeres Level an Empathie gegenüber ihren Kindern und größere Tendenzen die Rollen zu vertauschen, wie die Erwartung an das Kind, sich um das Elternteil zu kümmern (McMillin et al., 2016). Wenn zu einem mangelhaften Wissen eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung hinzukommt, zeigen sie zusätzlich ein sehr geringes sensibles Verhalten in spielerischen Interaktionen (Hess, Teti, & Hussey-Gardner, 2004). Mangelhaftes Wissen über die Entwicklung von Kindern steht darüber hinaus im Zusammenhang mit dem Risiko für Kindesmissbrauch bei sehr jungen Müttern (Dukewich, Borkowski, & Whitman, 1996). Unrealistische Erwartungen an die kindliche Entwicklung führen somit zu ineffektiven Erziehungsstrategien.

Elterliche Verhaltensweisen hängen mit dem Umfang des elterlichen Wissens, insbesondere des Wissens über kindliche Entwicklung sowie mit der Entwicklung der Kinder zusammen (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Donnalley, 2007; Jahromi, Guimond, Umaña-Taylor, Updegraff, & Toomey, 2014; Stevens, 1984). Eltern von Kindern mit einem Risiko für Entwicklungsverzögerungen sind weniger in der Lage, die normativen

Entwicklungsmeilensteine der Kinder zu identifizieren als Eltern von Kindern ohne einem solchen Risiko (Zand et al., 2015). Einige Studien zeigen einen Zusammenhang zwischen dem elterlichen Wissen über die Entwicklung und der kognitiven Entwicklung der Kinder (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Miller, 1988; Miller & Davis, 1992). Das mütterliche Wissen über kindliche Entwicklung erklärt sogar 13 - 15% der Varianz der kognitiven und motorischen Entwicklung bei acht Monate alten Kleinkindern (Dichtelmiller et al., 1992). Auch im sprachlichen Entwicklungsbereich besteht sowohl zwischen dem Entwicklungswissen sowie dem generellen elterlichen Wissen ein Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinder. Der Wissensumfang steht im Zusammenhang mit Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb sowie der Entwicklung des Wortschatzes (Rowe, 2008; Rowe, Denmark, Harden, & Stapleton, 2016). Des Weiteren weisen Kinder, deren Eltern über ein größeres Wissen über kindliche Entwicklung verfügen als auch eine höhere elterliche Responsivität auf ihre Kinder zeigen, bessere soziale Kompetenzen sowie eine geringere Anzahl an Verhaltensauffälligkeiten auf (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Zand et al., 2015).

Wissen von Erwachsenen in diesem Bereich hat dadurch einen hohen Stellenwert in der Entwicklung der Kinder.

Übereinstimmung der Beurteilungen von Kindern

Verhalten und sozio-emotionale Kompetenzen

Viele Untersuchungen haben sich bereits mit Übereinstimmungen von Einschätzungen der Verhaltensdimensionen von Kindern und Jugendlichen zwischen verschiedenen Beurteilerinnen und Beurteilern beschäftigt. Ein Großteil dieser Studien zeigt ein sehr ähnliches Bild auf. Die Einschätzungen zu Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen unterscheiden sich stärker zwischen Beurteilerinnen und Beurteilern aus verschiedenen Kontexten bzw. verschiedenen sozialen Rollen, zum Beispiel bei Müttern und Lehrerinnen oder Lehrern, als bei jenen aus gleichen, bzw. ähnlichen Kontexten oder sozialen Rollen, wie bei Eltern (Achenbach et al., 1987; Antrop et al., 2002; Beelmann, Lösel, Stemmler, & Jaursch, 2006; Gresham, Elliott, Cook, Vance, & Kettler, 2010; Gresham et al., 2018; Grietens et al., 2004; Suing et al., 2016; Tassé & Lecavalier, 2000). Zwischen Eltern besteht meist eine gute Übereinstimmung in der Beurteilung von Verhaltensproblemen ihrer Kinder (Achenbach et al., 1987; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann, & Hahlweg, 2007), wobei zwischen Urteilen von Eltern

und Lehrerinnen bzw. Lehrern eher geringe Übereinstimmungen auftreten (Achenbach et al., 1987; deKeyser, Svedin, Agnafors, Bladh, & Sydsjö, 2014; Giovannini et al., 2005; Gresham et al., 2010; Grietens et al., 2004; Salbach-Andrae, Lenz, & Lehmkuhl, 2009; van der Ende & Verhulst, 2005; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Winsler & Wallace, 2002). Laut Kuschel et al. (2007) bestehen sogar große Diskrepanzen in den Einschätzungen der psychischen Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen Beurteilerinnen und Beurteilern verschiedener Kontexte.

Die Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Typen von Beurteilerinnen und Beurteilern sind jedoch bei Einschätzungen von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensauffälligkeiten im Allgemeinen geringer als bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Grietens et al., 2004; Salbach-Andrae et al., 2009; Verhulst & Akkerhuis, 1989; Winsler & Wallace, 2002). Weiters sind Übereinstimmungen von elterlichen Beurteilungen der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten niedriger, als jene der externalisierenden und gesamten Verhaltensauffälligkeiten (Duhig, Renk, Epstein, & Phares, 2000; Grietens et al., 2004). In der Studie von deKeyser et al. (2014) waren Übereinstimmungen von externalisierenden Problemen zwischen Beurteilerinnen und Beurteilern größer, wenn das Verhalten von Burschen eingeschätzt wurde. Ebenso wie Übereinstimmungen zwischen Beurteilerinnen und Beurteilern bei externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten höher sind, schätzen Mütter und Pädagoginnen und Pädagogen diese auch präziser ein, als internalisierende Verhaltensauffälligkeiten (Koch et al., 2011).

Unterschiede zwischen Einschätzungen verschiedener Beurteilerinnen und Beurteiler, besonders aus verschiedenen Kontexten, könnten unter anderem auf situationsspezifisches unterschiedliches Verhalten der Kinder zurück zu führen sein (Achenbach et al., 1987; Antrop et al., 2002; Giovannini et al., 2005; Grietens et al., 2004; Matthys et al., 2001; Rennen-Allhoff, 1991; Tassé & Lecavalier, 2000). Die Ergebnisse der Studie von van der Ende und Verhulst (2005) deuten darauf hin, dass sich Kinder nicht nur situationsbedingt, sondern auch in verschiedenen sozialen Kontexten anders verhalten, da die Übereinstimmungen zwischen unterschiedlichen Beurteilerinnen und Beurteilern durch ausschließliche Betrachtung der, für alle Beurteilertypen geläufigen Verhaltensweisen, sich nicht erhöhen. Aufgrund dessen könnten inkongruente Einschätzungen die tatsächliche Variabilität des kindlichen Verhaltes widerspiegeln (Grietens et al., 2004). Weitere Gründe für Abweichungen in den Beurteilungen des Verhaltens von Kindern könnten Beurteilungsfehler sowie unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe, Normwerte und

Erwartungen an Kinder seitens der Beurteilerinnen und Beurteiler sein (Giovannini et al., 2005; Grietens et al., 2004; van der Ende, 1999, zitiert nach Grietens et al., 2004).

Höhere Übereinstimmung der Einschätzungen von Beurteilerinnen und Beurteilern der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten sind unter anderem auf die bessere Beobachtbarkeit und höhere Eindeutigkeit der Verhaltensweisen zurück zu führen (Karver, 2006). Darüber hinaus werden externalisierende Verhaltensauffälligkeiten in der Regel auch besser erinnert als sozial kompetentes und somit erwünschtes Verhalten (Suing et al., 2016). Dementsprechend sind die Zusammenhänge der Einschätzungen der sozialen Fähigkeiten von Kindern zwischen unterschiedlichen Typen von Beurteilerinnen und Beurteilern niedrig bis mäßig und tendenziell geringer als bei Einschätzungen von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Junttila et al., 2006; Gresham et al., 2010; Renk & Phares, 2004; Winsler & Wallace, 2002). Eltern, insbesondere Mütter von sozial auffälligen Kindern, überschätzen deren sozial-emotionales Verhalten (Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz, & Schmidt, 2005; Kårstad, Kvello, Wichstrøm, & Berg-Nielsen, 2014).

Übereinstimmungen der elterlichen Beurteilungen der Verhaltensauffälligkeiten und der emotionalen Probleme hängen sowohl vom Alter des Kindes als auch vom sozioökonomischen Status ab. Elterliche Einschätzungen der internalisierenden und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern mit niedrigem sozioökonomischen Status, zeigen geringere Ähnlichkeiten als die Einschätzungen von Kindern mit mittleren sozioökonomischen Status (Duhig et al., 2000). In Bezug auf das Alter zeigen die Metaanalysen von Achenbach et al. (1987) und Duhig et al., (2000) kontroverse Ergebnisse. Laut Achenbach et al. (1987) sind Übereinstimmungen der Einschätzungen der Verhaltens- und emotionalen Probleme von Kindern ähnlicher, als die von Jugendlichen. Die Ähnlichkeiten der Einschätzungen sind jedoch nach Duhig et al. (2000) bei Verhaltensproblemen von Jugendlichen größer als bei Kindern in der frühen und mittleren Kindheit.

Der Forschungsstand zeigt, dass unterschiedliche Quellen dazu neigen ein divergentes Bild der Verhaltensauffälligkeiten und der sozialen Kompetenzen eines Kindes zu liefern (Junttila et al., 2006).

Kognitive Fähigkeiten

Im Bereich der kognitiven Fähigkeiten sind Übereinstimmungen der Einschätzungen von Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern höher als jene in den Bereichen der Verhaltensauffälligkeiten und der sozio-emotionalen Kompetenzen (Giovannini et al., 2005; Miller & Davis, 1992).

Eltern sind laut einer Studie von Waschbusch, Daleiden und Drabman (2000) in der Lage allgemeine kognitive Fähigkeiten und die fluide Intelligenz von Kindern korrekt einzuschätzen. Bei der Aufgabe, Kinder im Hinblick auf ihre Leistungen oder ihrer Intelligenz, im Vergleich zum Durchschnitt, bzw. auf einem Rangplatz unter 100 Vergleichskindern, einzuschätzen, treten allerdings nach Rennen-Allhoff (1991), nicht selten Unterschätzungen der Eltern auf. Laut Miller, Manhal und Mee (1991) werden kognitive Fähigkeiten der Kinder jedoch von ihren Eltern überschätzt. In Studien von Frischknecht, Reimann, Gut, Ledermann und Grob (2014) und Zippert und Ramani (2017) korrelieren elterliche Einschätzungen der sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten der Kinder positiv mit ihren Testleistungen, wobei sie eher zu Überschätzungen als zu Unterschätzungen tendieren.

Lehrer und Lehrerinnen neigen zu Überschätzungen der kognitiven Leistungen von Kindern (Miller & Davis, 1992). Das durchschnittliche kognitive Entwicklungslevel von mehreren Kindern schätzen Lehrerinnen und Lehrer exakter ein, als das Entwicklungslevel eines spezifischen Kindes, obwohl auch bei diesen Beurteilungen Überschätzungen stattfinden (Miller & Davis, 1992). Lehrerinnen und Lehrer sind besser in der Lage Fähigkeiten wie Intelligenz, metakognitive Fähigkeiten und Gedächtnis von Schülerinnen und Schülern richtig einzuschätzen, als ihre Begabung oder Kreativität (Machts, Kaiser, Schmidt, & Möller, 2016).

Die Beurteilungen von Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern korrelieren in ähnlich guter Weise mit externen Kriterien in Bezug auf die Leistungen der Kinder (Rennen-Allhoff, 1991; Giovannini et al., 2005) und werden von beiden auf vergleichbare Art überschätzt (Miller & Davis, 1992). Untereinander zeigen Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer allerdings niedrigere Übereinstimmungen bei der Einschätzung von kognitiven Fähigkeiten (Rennen-Allhoff, 1991).

Entwicklung

Die Entwicklung der Kinder wird von Müttern sowie Pädagoginnen und Pädagogen ähnlich eingeschätzt (Koch et al., 2011).

Bei Einschätzungen des Entwicklungsstandes von Kindern sind Mütter in der Lage die Fähigkeiten ihrer Kinder relativ genau zu beurteilen, wobei sie meist zu leichten Überschätzungen tendieren (Deimann & Kastner-Koller, 2011; Deimann et al., 2005). In der Untersuchung von Deimann et al. (2005) zeigten Mütter hohe Überschätzungen bei der Beurteilung der sozio-emotionalen Entwicklung ihrer Kinder und Unterschätzungen des analogen und räumlichen Denkens, beim Lernen und der Gedächtnisleistung. Mütter überschätzen ihre Kinder laut Koch et al. (2011) nicht in ihrer Gesamtentwicklung, jedoch in der Entwicklung der Graphomotorik, des schlussfolgernden Denkens und der Empathiefähigkeit.

Die Tendenz leichter Überschätzungen der kindlichen Gesamtentwicklung sowie der einzelnen Entwicklungsbereiche ist als *presidential syndrom* bekannt. Dieses könnte, aufgrund günstiger Anreize und leicht fordernden Aufgabenstellungen seitens der Eltern, welche die Kinder weder über- noch unterfordern, entwicklungsförderlich wirken (Frischknecht et al., 2014; Deimann & Kastner-Koller, 2011; Kossmeier, 2011). Die leichten Überschätzungen der kindlichen Fähigkeiten könnten auch durch die Stärkung des Selbstkonzepts einen entwicklungsförderlichen Effekt haben (Deimann et al., 2005; Helmke, 1991).

Leistungen von überdurchschnittlich gut entwickelten Kindern werden von Müttern jedoch korrekt eingeschätzt (Deimann & Kastner-Koller, 2011). Dies steht im Einklang mit der *Passungshypothese* von Hunt und Paraskevopoulos (1980). Mütter, welche die kindliche Entwicklung präzise einschätzen, bieten ihren Kindern ein optimales entwicklungsförderliches Umfeld, im Gegensatz zu Müttern, welche ihre Kinder über- bzw. unterschätzen. Je geringer die Diskrepanz zwischen Elternurteilen und Fähigkeiten der Kinder, desto kompetenter und besser entwickelt sind diese (Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Miller, 1988; Miller et al., 1991). Kinder verfügen ebenfalls über ein besseres Emotionsverständnis, wenn die Einschätzungen der Eltern genauer und ihre Interaktionen mit den Kindern sensibler und strukturierter sind (Kårstad et al., 2014).

Mütter von sozial auffälligen Kindern überschätzen diese, passend zu den beschriebenen Theorien, deutlich. Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zeigen schlechtere Leistungen, sowohl in der Gesamtentwicklung sowie in den einzelnen Entwicklungsbereichen, als Kinder ohne Verhaltensauffälligkeiten. Verhaltensauffällige

Kinder mit Auffälligkeiten in ihrer Entwicklung werden von ihren Müttern als genauso gut entwickelt betrachtet wie allgemein unauffällige Kinder. Demnach werden Entwicklungsverzögerungen bei Kindern von Müttern nicht erkannt, oder, aus Mangel an Akzeptanz, stützende Maßnahmen nicht mitgetragen. Entwicklungsverzögerte Kinder von deutlich überschätzenden Müttern erhalten somit nicht die notwendigen Förderungen. Mütter mit Bedenken bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder, überschätzen ihren Entwicklungsstand dennoch, indem sie ihn im normativen Entwicklungsbereich einschätzen. Die Normvorstellungen dieser Mütter über die Entwicklung von Kindern sind somit zu hoch. (Frischknecht et al., 2014; Deimann & Kastner-Koller, 2011; Deimann et al., 2005; Kossmeier, 2011)

Kindergartenpädagoginnen und Pädagogen, sowie Lehrerinnen und Lehrer, können die Entwicklung der Kinder ziemlich präzise einschätzen, wobei sie jene der kognitiven Fähigkeiten besser einschätzen können als jene der sozio-emotionalen Fähigkeiten (Koch et al., 2011; Kossmeier, 2011; Machts et al., 2016). Sie tendieren ebenfalls zu leichten Überschätzungen der Entwicklung von gut entwickelten Kindern, unterschätzen jedoch auch einige wenige Entwicklungsbereiche (Koch et al., 2011).

Fähigkeiten von unauffälligen Kindern können von Pädagoginnen und Pädagogen genauer eingeschätzt werden als die von auffälligen Kindern. Je besser die Ergebnisse, die Kinder im Entwicklungstest erzielen, desto genauer sind die Einschätzungen der Pädagoginnen und Pädagogen. Kinder mit und ohne Auffälligkeiten werden, mit Ausnahmen der motorischen und sprachlich-kognitiven Fähigkeiten, von Pädagoginnen und Pädagogen ziemlich ähnlich eingeschätzt. (Kossmeier, 2011)

Aufgrund der geringen Akkuratheit der Entwicklungseinschätzungen von Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen können diese selten über das genaue Ausmaß der Entwicklungsabweichungen Auskunft geben, aber auf den Rangplatz des Kindes innerhalb einer Altersgruppe hinweisen (Frischknecht et al., 2015).

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen – berufliche Expertise

Berufliche Expertise in dem Bereich der Entwicklung von Kindern erlangen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen durch ihre einschlägige Ausbildung sowie der beruflichen Erfahrung in der Arbeit mit Kindern (Abikoff, Courtney, Pelham, & Koplewicz, 1993; Koch et al., 2011; Sowada, 2015).

Der österreichische bundesübergreifende Bildungsplan beschreibt im Rollenbild der Elementarpädagoginnen und -pädagogen, dass diese über ein breites Spektrum an professionellen Kompetenzen verfügen. Für die entwicklungsangemessene, fachlich fundierte pädagogische Praxis der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, bilden aktuelle Forschungsergebnisse aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie, sowie Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen, die Voraussetzungen (Charlotte Bühler Institut, 2009). Diese Kompetenzen erlangen Elementarpädagoginnen und -pädagogen wie bereits erwähnt unter anderem durch ihre einschlägige Ausbildung.

Die Berufsausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen erfolgt in Österreich an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik mit einer Reifeprüfung sowie Diplomprüfung in Elementarpädagogik. Für Personen, welche bereits die Reifeprüfung absolviert haben, erfolgt die Berufsausbildung als Kolleg, mit einer Dauer von zwei Jahren. Beide Ausbildungswege umfassen unter anderem Bereiche der Pädagogik, einschließlich pädagogische Psychologie und pädagogische Soziologie, Didaktik, Religion, Deutsch, rechtliche Grundlagen, Gesundheits- und Ernährungslehre sowie Ausdruck, Gestaltung und Bewegung. Das zu absolvierende Stundenausmaß der jeweiligen Themenbereiche sowie der Praxiszeit sind je nach Art der Berufsausbildungsstätte unterschiedlich. Im Curriculum der Berufsausbildung zur Elementarpädagogin bzw. zum Elementarpädagogen an Kollegs umfassen die Themengebiete Pädagogik, Didaktik sowie die der musikalischen und künstlerisch-kreativen Bereiche ein höheres Stundenausmaß als im Curriculum der Berufsausbildung an berufsbildenden höheren Schulen. An berufsbildenden höheren Schulen wird allerdings eine Praxiszeit von acht Wochen vorgegeben, im Gegensatz zu Kollegs, welche nur sieben Wochen verlangen. Das vorgeschriebene Stundenausmaß einiger Themenbereiche, wie Deutsch oder Gesundheits- und Ernährungslehre der beiden Bildungsstätten sind schwer vergleichbar, da diese Themen in der berufsbildenden höheren Schule in Bereiche eingebettet werden, welche ebenfalls zur Absolvierung der Reifeprüfung notwendig sind. (Arbeitsmarktservice, 2018; Verordnung des

Bundesministers für Unterricht und Kunst über den Lehrplan des Kollegs für Elementarpädagogik, 2017; Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik von 2016, 2016)

Die Berufsausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen wird in den restlichen europäischen Staaten bereits auf akademischem Niveau abgeschlossen (Riha, zitiert nach Schmidt-Vierthaler, 2014). So erfolgt unter anderem in Bayern die Ausbildung zur Kindheitspädagogin bzw. zum Kindheitspädagogen mittels Bachelorstudium an Universitäten oder Fachhochschulen. Das Studium umfasst eine Mindestregelstudienzeit von sieben Semestern sowie einer Praxiszeit von insgesamt mindestens 20 Wochen (Bayerisches Sozial- und Kindheitspädagogengesetz, 2018). Im Vergleich zur österreichischen Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagoge verlangt die Ausbildung zur Kindheitspädagogin bzw. zum Kindheitspädagogen in Bayern um mehr als doppelt so viel Praxiserfahrung. Inhaltliche Schwerpunkte der Bachelorstudiengänge sind die professionelle Begleitung kindlicher Lernprozesse, die Entwicklung von Konfliktlösestrategien, die Unterstützung von Eltern bei der Förderung ihrer Kinder in der kognitiven, emotionalen, sozialen und körperlichen Entwicklung sowie die Qualität der Erwachsenen-Kind-Interaktion und der entsprechenden sprachlichen Kommunikation.

Auch in Österreich werden bereits Studiengänge im Bereich der Elementarpädagogik angeboten. Diese sind jedoch bislang nicht der Standardausbildungsweg der hiesigen Elementarpädagoginnen und -pädagogen.

Aufgrund der beruflichen Erfahrung und einschlägigen Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen ist anzunehmen, dass sie über ein entwicklungspsychologisches Fachwissen verfügen (Kossmeier, 2011) und somit die normative Entwicklung der Kinder korrekter einschätzen können als Eltern bzw. Erwachsene ohne solch einer beruflichen Expertise.

Fragestellungen

1. Unterscheiden sich Frauen im Hinblick auf Mutterschaft, Bildungsabschluss oder Berufserfahrung mit Kindern in ihren Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern?

Der aktuelle Forschungsstand zeigt, dass sich Erwachsene in ihrem Wissen über kindliche Entwicklung nach ihrer Bildung und dem Umstand der Elternschaft unterscheiden (Al-Maadadi & Ikhlef, 2015; Benasich & Brooks-Gunn; Bornstein et al., 2010; Bullock, 1988; Ertem et al., 2007; Reich, 2005). In Bezug zur Berufserfahrung wird angenommen, dass diese ebenfalls mit dem Wissen über die normative Entwicklung von Kindern im Zusammenhang steht (Kossmeier, 2011).

2. Unterscheiden sich Frauen mit und ohne berufliche Expertise in der Korrektheit ihrer Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern?

Berufliche Expertise im Bereich der kindlichen Entwicklung wird durch berufliche Erfahrung mit Kindern und einer einschlägigen Ausbildung erlangt (Abikoff et al., 1993; Koch et al., 2011; Sowada, 2015). Somit wird angenommen, dass Frauen mit beruflicher Expertise über ein entwicklungspsychologisches Fachwissen verfügen (Kossmeier, 2011) und die normative Entwicklung der Kinder korrekter einschätzen als Frauen ohne solch einer beruflichen Expertise.

Methode

Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine quantitative Befragung an Frauen, welche zum Zeitpunkt der Erhebung einer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung nachgingen und an Frauen ohne solch einer beruflichen Tätigkeit durchgeführt. Unter berufliche Tätigkeiten im Bereich der Kinderbetreuung werden Berufe wie Kindergarten- bzw. Elementarpädagoginnen, Kleinkind-, Hort- sowie Sonderpädagoginnen, Kindergruppenbetreuerinnen und Kindergartenassistentinnen verstanden. Aufgrund der geringen Anzahl von Männern in diesem Berufsbereich, wurden diese in der Untersuchung nicht mit einbezogen, da sonst die ungleichmäßige Verteilung von Männern und Frauen in der Stichprobe einen verzerrenden Effekt auf die Ergebnisse haben könnte. Des Weiteren wurden zur Vermeidung solch verzerrender Effekte bei der Untersuchung des Vergleichs von Frauen mit und ohne berufliche Expertise die Gruppen hinsichtlich der Variablen höchster Bildungsabschluss, Alter und Mutterschaft gematcht. Frauen mit beruflicher Expertise zeichnen sich durch eine pädagogische Ausbildung, mehr als fünf Jahre Berufserfahrung in der Arbeit mit Kindern und einer aktuellen beruflichen Tätigkeit mit Kindern aus.

Untersuchungsinstrument

Zur Erhebung der Daten wurde ein von Abad (2009) entwickelter Fragebogen zur Entwicklung von Klein- und Vorschulkindern im Alter zwischen einem und sechs Jahren verwendet. Dieser setzt sich aus drei Teilen zusammen: den *soziodemografischen Daten*, *Fragen zum Wissen über kindliche Entwicklung* und *subjektive Theorien zu Erziehung, Problemverhalten und Einflussfaktoren*. Im Abschnitt *soziodemographische Daten* werden Angaben zur Person, wie Geschlecht, Alter, Beruf und höchster Bildungsabschluss, abgefragt. Die Fragen zur kindlichen Entwicklung beziehen sich auf die körperliche Entwicklung sowie die fünf Funktionsbereiche der Entwicklung. Es soll angegeben werden in welchem Alter die einzelnen Fähigkeiten von einem gesunden Kind erwartet werden können. Dies geschieht indem auf einer Jahresachse, welche sich von null bis acht Jahren erstreckt und in Halbjahresschritten unterteilt ist, das geschätzte Alter angekreuzt wird.

Drei Items zur körperlichen Entwicklung werden nicht anhand dieses Antwortformats abgefragt, sondern sind Single Choice Fragen, mit fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Insgesamt umfasst dieser Teil 45 Items, fünf Items zur körperlichen Entwicklung und 40 Items zu den Funktionsbereichen der Entwicklung, die wie folgt in die fünf Entwicklungsbereiche eingeteilt werden (vgl. Abad, 2009):

- Feinmotorische Entwicklung: Insgesamt neun Items, unter anderem die Fähigkeiten *Reißverschlüsse auf- und zumachen*, *Mit Messer und Gabel essen* und das *Binden von Schuhbändern*, werden der feinmotorischen Entwicklung zugeordnet.
- Grobmotorische Entwicklung: Ebenfalls neun Items werden der grobmotorischen Entwicklung zugeteilt, Items wie, *Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen*, *Einen Ball gezielt werfen und fangen*, *Seil springen* und *Auf einem Bein hüpfen*.
- Sprachliche Entwicklung: Dem Bereich der sprachlichen Entwicklung werden acht Items dieses Teils des Fragebogens zugeordnet, z.B. *Wortschatz von 50 Wörtern*, *Zweiwortsätze bilden* und *Alle Grundfarben benennen*.
- Kognitive Entwicklung: Die Items *Zählen (von 1 bis 6)*, *Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen* und *Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden*, sind drei von fünf Items, welche der kognitiven Entwicklung zugewiesen werden.
- Sozio-emotionale Entwicklung: Acht Items beziehen sich auf die sozio-emotionale Entwicklung, unter anderem *Teilen*, *Entwicklung der ersten Freundschaften* und *Kleineren Kindern helfen*.
- Nicht zuordenbare Items: Das Item *Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?* wird keinem der fünf Funktionsbereiche der Entwicklung zugeordnet.

Die Antworten auf die Items können unter Hinzunahme von Zeitfenstern, in welchen die Entwicklungsschritte laut Literatur (Berk, 2011; Hasselhorn & Schneider, 2007; Oerter & Montada, 2008) erreicht werden sollten, in korrekt, zu früh oder zu spät eingeschätzt eingeteilt werden (vgl. Abad, 2009). Bei den drei Single Choice Fragen wird jeweils nur eine Antwortmöglichkeit als korrekt betrachtet. Diese Altersangaben werden im Anhang angeführt.

Im letzten Teil des Fragebogens, welcher sich mit den subjektiven Theorien beschäftigt, werden ebenfalls Items auf einer Jahresachse, welche sich von null bis acht

Jahren erstreckt und in Halbjahresschritten unterteilt ist, eingeschätzt. Im Abschnitt der *subjektiven Theorien zur Erziehung* soll angegeben werden, ab welchem Alter gewisse Maßnahmen als Erziehungsperson eingesetzt werden würden. Er besteht aus fünf Items und beinhaltet Maßnahmen wie, *Eine zweite Sprache erlernen*, *Sexuelle Aufklärung* und *Eintritt in den Kindergarten*. Ebenfalls aus fünf Items besteht der Abschnitt der *subjektiven Theorien zum Problemverhalten*, in welchem auf der Jahresachse eingetragen werden soll, ab welchem Alter Verhaltensweisen als so problematisch eingeschätzt werden würden, dass als Erziehungsperson professionelle Hilfe aufgesucht werden würde. Die *subjektiven Theorien zu Einflussfaktoren* auf die Entwicklung von Kindern werden im letzten Abschnitt abgefragt. Es soll auf einem Zahlenstrahl von null bis 100 Prozent angegeben werden in wie weit die genetische Ausstattung, die emotionale Zuwendung, die Erziehung und Förderung sowie die materiellen Möglichkeiten der Familie die Entwicklung der Kinder beeinflussen.

Die Fragebogenteile *Wissen über kindliche Entwicklung* und *subjektive Theorien* wurden mit kleinen Änderungen von Abad (2009) übernommen. Die Änderungen bestanden darin, dass die Zeichnungen der Kinder ersetzt und die Fragen zur sicheren Umgebung weggelassen wurden.

Datenerhebung

Die Rekrutierung von 51 Frauen, welche zum Zeitpunkt der Erhebung einer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung nachgingen, fand sowohl im Bekanntenkreis, als auch an Kindergärten in Wien statt. Die Fragebögen wurden teils unmittelbar vor Ort ausgefüllt und teils nach einer Dauer von ein paar Stunden bis zu mehreren Tagen wieder abgeholt. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Mitte April bis Ende August 2017.

Für die Stichprobe der Frauen ohne eine berufliche Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung zum Zeitpunkt der Erhebung wurden die Daten der Bachelorarbeit von Schuller und Scheibel (2017) herangezogen. Die Rekrutierung der 21 Frauen fand im Bekanntenkreis statt und der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Mitte Oktober bis Mitte November 2016. Der Fragebogen zur Erhebung dieser Daten war, bis auf den soziodemographischen Teil, identisch mit dem bereits erläuterten Fragebogen. Diese Fragebögen wurden den Frauen in ausgedruckter Form mitgegeben, konnten daheim ausgefüllt und dann wieder abgegeben werden. (Schuller & Scheibel, 2017)

Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe bestand insgesamt aus 72 Frauen. Aufgrund des Ausschlusses von Fällen mit fehlenden oder uneindeutigen Angaben in der Variable höchster Bildungsabschluss wurde die Gesamtstichprobengröße auf 69 Frauen reduziert, 50 Frauen, welche zum Zeitpunkt der Erhebung einer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung nachgingen und 19 Frauen ohne eine berufliche Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung zu diesem Zeitpunkt. In der Gesamtstichprobe waren 65% der Frauen Mütter. Mit 33% war die Altersgruppe von 26 – 35 Jahre am stärksten vertreten, gefolgt von den Altersgruppen 46 – 55 Jahre (32%), 36 – 45 Jahre (22%), 15 – 25 Jahre (7%) und 56-65 Jahre (6%). Mehr als zwei Drittel der Frauen der Stichprobe besaßen mindestens einen Maturaabschluss (72%) und davon 26% einen Fachhochschul- bzw. Universitätsabschluss. 28% der Frauen besaßen einen Lehrabschluss, bzw. einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS).

Zur Untersuchung des Vergleichs von Frauen mit und ohne berufliche Expertise wurden in die Gruppe der Frauen mit beruflicher Expertise nur jene Fälle aufgenommen, welche zum Zeitpunkt der Erhebung einer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung nachgingen, mehr als fünf Jahre Berufserfahrung in der Arbeit mit Kindern sowie eine pädagogische Ausbildung besaßen. Da die pädagogische Ausbildung im Fragebogen zur Erhebung der Daten von Frauen, welche einer beruflichen Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung nachgehen, nicht miterhoben wurde, wurde diese mit dem Vorhandensein des Terminus Pädagogin in der Berufsbezeichnung operationalisiert. Im Fragebogen von Schuller und Scheibel (2017) wurde die pädagogische Ausbildung explizit erfragt. In die Gruppe der Frauen ohne berufliche Expertise wurden nur Fälle ohne berufliche Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung, mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung in der Arbeit mit Kindern und ohne pädagogischer Ausbildung aufgenommen. Die Stichprobengröße reduzierte sich somit auf 54 Frauen, 36 Frauen mit beruflicher Expertise und 18 Frauen ohne berufliche Expertise. Zur Vermeidung verzerrender Effekte auf die Ergebnisse des Vergleichs von Frauen mit und ohne berufliche Expertise wurde ein statistisches Matching (Bacher, 2002) hinsichtlich der Variablen Alter, höchster Bildungsabschluss und Mutterschaft durchgeführt. Zur Berechnung der Ähnlichkeit wurden Propensity Scores berechnet und für das Suchverfahren die *random order, nearest available pair-matching* Methode (Smith, 1997, zitiert nach Bacher, 2002), mit einem Schwellenwert von .8 angewendet. Somit ergab sich

die endgültige Stichprobengröße von 36 für den Vergleich von Frauen mit und ohne berufliche Expertise, mit jeweils 18 Frauen in jeder Gruppe, in welchen das Alter, der höchste Bildungsabschluss und die Mutterschaft gleich verteilt waren. Die Ergebnisse der χ^2 -Tests zur Prüfung der Gleichverteilung sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1

χ^2 -Tests zur Prüfung der Gleichverteilung der miteinbezogenen Variablen in den gematchten Gruppen

Variable	χ^2	df	p
Alter	5.18	4	.27
Höchster Bildungsabschluss	2.98	2	.23
Mutterschaft	0.47	1	.49

Anmerkung. Aufgrund der geringen Stichprobengrößen wurde der Likelihood-Quotient herangezogen. Nicht signifikante Ergebnisse weisen auf eine Gleichverteilung hin.

Tabelle 2

Soziodemographische Charakteristika der gematchten Gruppen

Merkmale	Berufliche Expertise	
	Mit	Ohne
Altersgruppen		
15 - 25	0%	11%
26 - 35	39%	39%
36 - 45	28%	28%
46 - 55	33%	17%
56 - 65	0%	6%
Höchster Bildungsabschluss		
Lehre / BMS	11%	22%
Matura	56%	28%
FH / Universität	33%	50%

Anmerkung. BMS = Berufsbildende mittlere Schule, FH = Fachhochschule

In beiden gematchten Gruppen waren mehr als die Hälfte der Frauen, 67% der Frauen mit und 56% der Frauen ohne berufliche Expertise, Mütter. Probandinnen ohne berufliche Expertise schlossen mit 50% mehrheitlich eine Fachhochschule (FH) oder Universität ab und jene mit beruflicher Expertise besaßen zu 56% einen Maturaabschluss. Die Altersgruppe von 26 - 35 Jahren war mit jeweils 39% am häufigsten vertreten (vgl. Tabelle 2). Die meisten Frauen mit beruflicher Expertise übten den Beruf der Kindergarten- bzw. Elementarpädagogin aus (83%). Die restlichen Frauen arbeiteten zu je gleichen Prozentanteilen als Sonder-, Kleinkind- oder Hortpädagogin.

Auswertungsmethoden

Die statistischen Auswertungen der Daten wurden mittels der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics 20 durchgeführt. Zur Ermittlung von signifikanten Ergebnissen wurde ein Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ festgelegt. Die weiteren Schritte der Auswertung werden zwecks Übersichtlichkeit für jede Fragestellung separat betrachtet.

Fragestellung 1

Zur Untersuchung der Fragestellung, ob sich Frauen im Hinblick auf Mutterschaft, Bildungsabschluss oder Berufserfahrung mit Kindern in ihren Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern unterscheiden, wurden die Altersangaben der Gesamtstichprobe zu den Items der Funktionsbereiche der Entwicklung des Fragebogenteils *Wissen über kindliche Entwicklung* herangezogen. Die zu vergleichende Variable Alter wurde in die zwei Gruppen jüngere Frauen bis 35 Jahren und ältere Frauen ab 36 Jahren eingeteilt. Die Variable Berufserfahrung mit Kindern wurde in die Bereiche 0 – 5, 6 – 15 und über 15 Jahre Erfahrung gruppiert. Bei der Variable Bildungsabschluss wurden Frauen mit Maturaabschluss sowie Frauen mit Fachhochschul- bzw. Universitätsabschluss zusammengefasst.

Die Items wurden in die zugehörigen Funktionsbereiche der Entwicklung gruppiert. Die Vergleiche der Variablen Alter, Berufserfahrung mit Kindern und Bildungsabschluss wurden gemeinsam mittels mehrfaktorieller, multivariater Varianzanalysen (MANOVA) für die jeweiligen Entwicklungsbereiche durchgeführt. Aufgrund der Nichtzuordenbarkeit des Items *Händigkeit* in einem der Funktionsbereiche wurden die Vergleiche der drei Variablen in diesem Item mittels einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt.

Zur Ermittlung von signifikanten Ergebnissen der mehrfaktoriellen MANOVA wurde aufgrund der ungleich großen Gruppen und der Erfüllung der Voraussetzungen der Varianzanalyse die Prüfgröße Pillai-Spur herangezogen (Field, 2009). Die Normalverteilungen der abhängigen Variablen in den zu vergleichenden Gruppen stellt eine Voraussetzung der Varianzanalyse dar und wurde aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes und der vorliegenden Stichprobengröße als erfüllt betrachtet (Kubinger, Rasch, & Yanagida, 2011). Die Varianzhomogenität wurde mittels Levene-Tests und die Homogenität der Varianz-Kovarianz Matrizen mittels Box's M-Tests überprüft. Die Ergebnisse der Tests zur Voraussetzungsprüfung werden im Anhang dargestellt. Angesichts der Robustheit der Varianzanalyse und der großen Stichprobengröße können Verletzungen der Varianzhomogenität vernachlässigt werden (Bortz & Schuster, 2010).

Bei signifikanten Ergebnissen der Varianzanalysen wird das Effektmaß partielles η^2 (η_p^2) und bei signifikanten Ergebnissen der Post-Hoc-Tests nach Gabriel das Effektmaß Cohen's d berichtet. Das partielle η^2 gibt den, durch die unabhängige Variable erklärten Varianzanteil der Gesamtvarianz der abhängigen Variable, unter Kontrolle des Einflusses aller anderen Faktoren an (George & Mallery, 2016). Das Effektmaß Cohen's d gibt den Abstand zweier Verteilungen in Einheiten ihrer gemeinsamen Standardabweichung an (Cohen, 1992). Somit bedeutet ein Cohen's d von 0.5 einen Unterschied der Gruppen von einer halben gemeinsamen Standardabweichung. Ab einem Wert von $d = 0.2$ wird von einem kleinen, ab $d = 0.5$ von einem mittleren und ab $d = 0.8$ von einem großen Effekt gesprochen (Cohen, 1992).

Fragestellung 2

Zur Beantwortung der Fragestellung, ob sich Frauen mit und ohne berufliche Expertise in der Korrektheit ihrer Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern unterscheiden, wurden die Altersangaben zu den Items der Funktionsbereiche der Entwicklung des Fragebogenteils *Wissen über kindliche Entwicklung* durch Heranziehen der Zeitfenster, in welchen die Entwicklungsschritte laut Literatur (Berk, 2011; Hasselhorn & Schneider, 2007; Oerter & Montada, 2008) erreicht werden sollten, in korrekt, zu früh oder zu spät eingeschätzt, eingeteilt. Mittels eines χ^2 -Tests wurden die Summen der korrekt, zu früh bzw. zu spät eingeschätzten Fähigkeiten in den Gruppen der Frauen mit und ohne berufliche Expertise verglichen.

Ergebnisse

Zwecks Übersichtlichkeit werden die Ergebnisse der jeweiligen Fragestellung getrennt dargestellt.

Fragestellung 1 - Unterscheiden sich Frauen im Hinblick auf Mutterschaft, Bildungsabschluss oder Berufserfahrung mit Kindern in ihren Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern?

In den Alterseinschätzungen der normativen kindlichen Entwicklung wurden Frauen im Hinblick auf Mutterschaft, Bildungsabschluss und Berufserfahrung mit Kindern verglichen. 65% der Frauen waren Mütter, 35% hatten keine eigenen Kinder. Mit 72% besaßen mehr als zwei Drittel der Frauen dieser Stichprobe mindestens einen Maturaabschluss. Die restlichen 28% besaßen einen Lehrabschluss bzw. den Abschluss einer BMS.

Zum Vergleich der Frauen in ihren Alterseinschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern nach den Merkmalen Mutterschaft, Bildungsabschluss und Berufserfahrung, wurden mehrfaktorielle MANOVAs für die einzelnen Entwicklungsbereiche und eine mehrfaktorielle ANOVA für das Item *Händigkeit* durchgeführt.

In den Funktionsbereichen sozio-emotionale und kognitive Entwicklung, sowie in dem Item *Händigkeit* zeigten sich keine Unterschiede in den Einschätzungen zwischen Frauen mit und ohne Kinder, mit und ohne akademische Bildung bzw. in Abhängigkeit der Berufserfahrung. Die Vergleiche der Frauen in ihren Einschätzungen der Funktionsbereiche feinmotorische, grobmotorische und sprachliche Entwicklung wiesen hingegen signifikante Unterschiede auf (s. Tabelle 3).

Im Entwicklungsbereich Feinmotorik zeigte der Faktor Berufserfahrung mit Kindern einen signifikanten Effekt auf die Alterseinschätzungen der Frauen. Die follow-up ANOVAs zum Vergleich der Frauen je nach Jahren an Berufserfahrung in ihren Einschätzungen einzelner Fähigkeiten zeigten signifikante Unterschiede in den Items *Mit Gabel/Messer essen*, *Eigenen Namen schreiben*, *Kinderschere verwenden*, *Bild 1* sowie *Bild 2* (s. Tabelle 4).

Prinzipiell zeigte sich bei Einschätzungen der signifikanten Items die Tendenz, dass Frauen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung die Fähigkeiten später einschätzten als

Frauen mit mehr Erfahrung und dass sie sich stärker von den beiden anderen Gruppen unterschieden als diese untereinander (s. Tabelle 5).

Tabelle 3

Vergleich der Frauen nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Berufserfahrung in ihren Einschätzungen der Entwicklungsbereiche sowie dem Item Händigkeit: Ergebnisse der mehrfaktoriellen MANOVAs und mehrfaktoriellen ANOVA

Funktionsbereiche / Effekte	<i>V</i>	<i>F</i>	<i>df</i> ₁ / <i>df</i> ₂	<i>p</i>	η^2
Feinmotorische Entwicklung					
Bildung	.22	1.55	9/47	.158	
Mutterschaft	.18	1.17	9/47	.335	
Berufserfahrung	.79	3.49	18/96	< .001*	.4
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	.23	1.52	9/47	.17	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	.32	1.01	18/96	.457	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	.42	1.42	18/96	.139	
Wechselwirkung der 3 Variablen	.19	1.26	9/47	.285	
Grobmotorische Entwicklung					
Bildung	.44	4.27	9/48	< .001*	.44
Mutterschaft	.27	1.97	9/48	.065	
Berufserfahrung	.68	2.8	18/98	.001*	.34
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	.33	2.64	9/48	.014*	.33
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	.54	2.01	18/98	.016*	.27
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	.51	1.84	18/98	.03*	.25
Wechselwirkung der 3 Variablen	.28	2.08	9/48	.05	
Sprachliche Entwicklung					
Bildung	.38	3.17	8/41	.007*	.38
Mutterschaft	.36	2.87	8/41	.012*	.36
Berufserfahrung	.79	3.46	16/84	< .001*	.4
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	.33	2.49	8/41	.026*	.33
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	.77	3.28	16/84	< .001*	.39
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	.35	1.12	16/84	.351	
Wechselwirkung der 3 Variablen	.3	2.04	8/41	.065	

Anmerkung. *df*₁ = Freiheitsgrade des Faktors, *df*₂ = Freiheitsgrade der Stichprobenfehlerschätzung

* *p* < .05.

Fortsetzung Tabelle 3

Funktionsbereiche / Effekte	<i>V</i>	<i>F</i>	<i>df</i> ₁ / <i>df</i> ₂	<i>p</i>	η_p^2
Sozio-emotionale Entwicklung					
Bildung	.24	2	8/50	.065	
Mutterschaft	.18	1.41	8/50	.217	
Berufserfahrung	.43	1.74	16/102	.05	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	.25	2.04	8/50	.061	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	.39	1.55	16/102	.096	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	.39	1.56	16/102	.093	
Wechselwirkung der 3 Variablen	.18	1.32	8/50	.254	
Kognitive Entwicklung					
Bildung	.1	1.04	5/48	.403	
Mutterschaft	.12	1.26	5/48	.295	
Berufserfahrung	.24	1.34	10/98	.219	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	.14	1.57	5/48	.187	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	.17	0.91	10/98	.53	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	.22	1.22	10/98	.289	
Wechselwirkung der 3 Variablen	.07	0.69	5/48	.634	
Händigkeit					
Bildung		2.12	1/56	.151	
Mutterschaft		0.11	1/56	.745	
Berufserfahrung		0.26	2/56	.773	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft		0.14	1/56	.714	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung		1.06	2/56	.353	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft		0.06	2/56	.941	
Wechselwirkung der 3 Variablen		0.83	1/56	.365	

Anmerkung. *df*₁ = Freiheitsgrade des Faktors, *df*₂ = Freiheitsgrade der Stichprobenfehlerschätzung

* *p* < .05.

Tabelle 4

Ergebnisse der follow-up ANOVAs des signifikanten Haupteffekts Berufserfahrung im Funktionsbereich feinmotorische Entwicklung

Items	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2
Reißverschlüsse auf-/zumachen	1.2	2	.31	
Mit Gabel/Messer essen	5.02	2	.01*	.15
Eigenen Namen schreiben	4.21	2	.02*	.13
Kinderschere verwenden	11.76	2	< .001*	.3
Knöpfe auf-/zumachen	0.49	2	.617	
Binden von Schuhbändern	0.86	2	.427	
Bild 1	3.67	2	.032*	.12
Bild 2	3.53	2	.036*	.11
Bild 3	0.23	2	.799	

* $p < .05$.

Signifikante Unterschiede mit großen Effekten zeigten Frauen nach Jahren ihrer jeweiligen Berufserfahrung in den Altersangaben des Items *Kinderschere verwenden* (s. Tabelle 5). Das Item wurde von Frauen mit 6 – 15 und über 15 Jahren Berufserfahrung früher eingeschätzt als von Frauen mit 0 – 5 Jahren Erfahrung, wobei die Einschätzungen aller drei Gruppen in dem angegebenen Zeitfenster von 3 - 5 Jahren lagen, in welchem die Fähigkeit laut Literatur erreicht werden sollte. Das Item *Bild 1* wurde mit einem mittleren signifikanten Effekt von Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung später eingeschätzt als von Frauen mit 6 – 15 Jahren Erfahrung. Die Altersangaben der Frauen mit 6 – 15 Jahren Berufserfahrung mit Kindern lagen im angegeben Zeitfenster von 2.5 – 3.5 Jahre. Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung schätzten das Item hingegen etwas zu spät ein. Des Weiteren unterschieden sich die Gruppen der Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung und der Frauen mit über 15 Jahren Erfahrung mit einem mittleren signifikanten Effekt in ihren Altersangaben zu dem Item *Bild 2*. Die Einschätzungen beider Gruppen lagen im angegeben Zeitfenster von 5 – 7 Jahre. Frauen mit 0 – 5 Jahren Erfahrung schätzten das Item später ein als Frauen mit über 15 Jahren Berufserfahrung. Sowohl die Post-Hoc-Tests des Items *Mit Gabel/Messer essen*, als auch die des Items *Eigenen Namen schreiben* zeigten keine signifikanten Gruppenunterschiede (s. Tabelle 5).

Tabelle 5

Ergebnisse der Post-Hoc-Tests nach Gabriel zum Vergleich der Jahre an Berufserfahrung in den Items der feinmotorischen Entwicklung

Vergleiche	<i>M (SD)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Mit Gabel/Messer essen			
0 – 5 / 6 - 15	4.22 (1.19) / 3.84 (1.19)	.567	
0 – 5 / über 15	4.22 (1.19) / 3.65 (0.95)	.145	
6 – 15 / über 15	3.84 (1.19) / 3.65 (0.95)	.906	
Eigenen Namen schreiben			
0 – 5 / 6 - 15	5.23 (0.85) / 5.11 (0.69)	.928	
0 – 5 / über 15	5.23 (0.85) / 4.86 (0.68)	.199	
6 – 15 / über 15	5.11 (0.69) / 4.86 (0.68)	.63	
Kinderschere verwenden			
0 – 5 / 6 - 15	4 (0.95) / 3.13 (0.68)	.003*	-1.01
0 – 5 / über 15	4 (0.95) / 3.06 (0.75)	< .001*	-1.09
6 – 15 / über 15	3.13 (0.68) / 3.06 (0.75)	.993	
Bild 1			
0 – 5 / 6 - 15	3.53 (0.74) / 3.02 (0.64)	.039*	-0.72
0 – 5 / über 15	3.53 (0.74) / 3.17 (0.5)	.139	
6 – 15 / über 15	3.02 (0.64) / 3.17 (0.5)	.842	
Bild 2			
0 – 5 / 6 - 15	6.36 (0.99) / 5.8 (0.86)	.146	
0 – 5 / über 15	6.36 (0.99) / 5.71 (0.76)	.038*	0.73
6 – 15 / über 15	5.8 (0.86) / 5.71 (0.76)	.985	

* $p < .05$.

Im Bereich der grobmotorischen Entwicklung zeigten sowohl die Faktoren Bildungsabschluss und Berufserfahrung mit Kindern, als auch die Wechselwirkungen der Faktoren Bildungsabschluss und Mutterschaft, Berufserfahrung und Bildungsabschluss sowie Berufserfahrung und Mutterschaft signifikante Effekte (s. Tabelle 3).

Die follow-up ANOVAs zeigten signifikante Ergebnisse in den Items *Dreirad fahren*, *Kleidungsstücke an-/ausziehen* und *Auf einem Bein hüpfen* (s. Tabelle 6).

Tabelle 6

Ergebnisse der follow-up ANOVAs der signifikanten Haupteffekte und Wechselwirkungen im Funktionsbereich grobmotorische Entwicklung

Items / Effekte	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2
Treppen hinaufsteigen				
Bildung	0.94	1	.337	
Berufserfahrung	1.85	2	.166	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	0.28	1	.598	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	0.12	2	.889	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	0.74	2	.482	
Ball werfen und fangen				
Bildung	0.34	1	.562	
Berufserfahrung	0.17	2	.848	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	0.83	1	.367	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	0.81	2	.451	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	0.38	2	.683	
Auf einem Bein stehen				
Bildung	0.8	1	.374	
Berufserfahrung	0.74	2	.481	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	2.97	1	.09	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	2.96	2	.06	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	0.86	2	.429	
Seil springen				
Bildung	0.04	1	.849	
Berufserfahrung	0.27	2	.764	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	1.79	1	.186	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	0.95	2	.392	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	2.26	2	.114	

* $p < .05$.

Fortsetzung Tabelle 6

Items / Effekte	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2
Dreirad fahren				
Bildung	24.63	1	< .001*	.31
Berufserfahrung	13.9	2	< .001*	.33
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	11.89	1	.001*	.18
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	5.36	2	.007*	.16
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	12.03	2	< .001*	.3
Kleidungsstücke an-/ausziehen				
Bildung	4.14	1	.047*	.07
Berufserfahrung	2.69	2	.077	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	2.25	1	.139	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	0.86	2	.43	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	1.41	2	.253	
Mit Stützrädern fahren				
Bildung	0.19	1	.662	
Berufserfahrung	3.16	2	.05	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	0.93	1	.339	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	1.64	2	.203	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	0.59	2	.556	
Auf Zehenspitzen gehen				
Bildung	3.35	1	.073	
Berufserfahrung	0.93	2	.4	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	0.02	1	.892	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	1.8	2	.175	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	2.97	2	.059	
Auf einem Bein hüpfen				
Bildung	7.33	1	.009*	.12
Berufserfahrung	2.81	2	.069	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	13.38	1	.001*	.19
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	7.57	2	.001*	.21
Wechselwirkung Berufserfahrung/Mutterschaft	2.12	2	.129	

* $p < .05$.

Die befragten Frauen unterschieden sich in den Einschätzungen des Items *Kleidungsstücke an-/ausziehen* nach ihrem jeweiligen Bildungsabschluss signifikant voneinander. Frauen mit Maturaabschluss ($M = 2.77$, $SD = 0.71$) schätzten das Item früher ein als Frauen ohne Maturaabschluss ($M = 3.08$, $SD = 1.16$). Die Altersangaben der Frauen mit Maturaabschluss lagen in dem angegebenen Zeitfenster von 2 – 3 Jahre, in dem die Fähigkeit erreicht werden sollte. Frauen ohne Maturaabschluss schätzten das Item hingegen zu spät ein.

Auf die Einschätzungen des Items *Dreirad fahren* zeigten sich signifikante Effekte der Faktoren Bildungsabschluss und Berufserfahrung sowie signifikante Wechselwirkungen der Faktoren Bildungsabschluss und Mutterschaft, Berufserfahrung und Bildungsabschluss sowie Berufserfahrung und Mutterschaft. In Tabelle 7 werden die beobachteten Mittelwerte der Altersangaben der Frauen zu dem Item *Dreirad fahren* dargestellt. Prinzipiell schätzten Frauen mit Maturaabschluss das Item signifikant früher ein als Frauen ohne Maturaabschluss (s. Tabelle 6). Frauen mit Maturaabschluss, sowohl Mütter als auch Nicht-Mütter schätzten das Item sehr ähnlich ein (Abbildung 1). Die Unterschiede der Altersangaben von Frauen mit und ohne Maturaabschluss waren bei Nicht-Müttern stärker ausgeprägt, als bei Müttern. Mütter ohne Maturaabschluss schätzten das Item etwas später ein als Mütter mit Maturaabschluss. Frauen, welche weder eigene Kinder noch einen Maturaabschluss hatten, schätzten das Item *Dreirad fahren* deutlich später ein als Frauen, welche entweder eigene Kinder, oder einen Maturaabschluss bzw. sowohl eigene Kinder als auch einen Maturaabschluss besaßen.

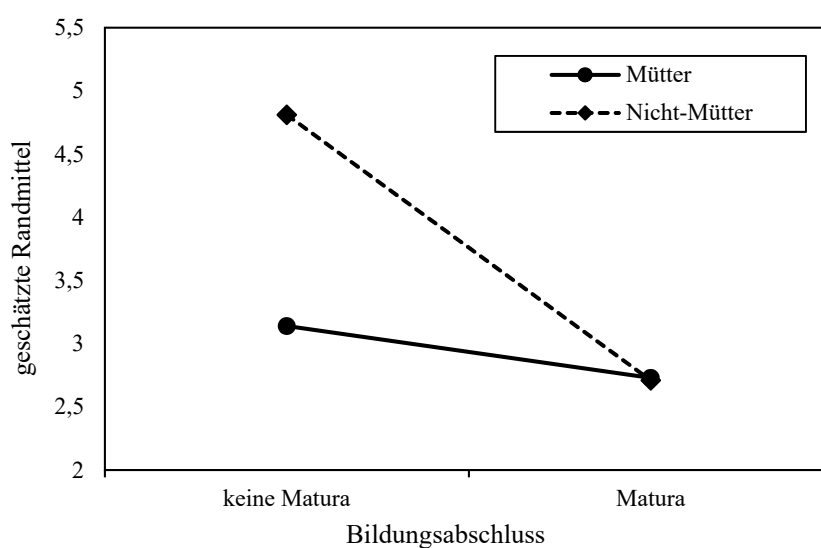


Abbildung 1. Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items *Dreirad fahren*

Tabelle 7

Beobachtete Einschätzungen des Items Dreirad fahren von Frauen je nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Jahren an Berufserfahrung: statistische Kennwerte (M (SD))

Item	Bildungsabschluss	Mutterschaft	Berufserfahrung			
			Gesamt	0 - 5	6 - 15	Über 15
Dreirad fahren	Gesamt	Gesamt	3 (1)	3.34 (1.35)	2.75 (0.68)	2.77 (0.5)
		Nicht-Mütter	3.2 (1.47)	3.77 (1.84)	2.67 (0.41)	2.45 (0.45)
		Mütter	2.89 (0.63)	3 (0.65)	2.8 (0.82)	2.86 (0.5)
	Keine Matura	Gesamt	3.51 (1.41)	4.42 (2.06)	3.1 (0.89)	3.04 (0.55)
		Nicht-Mütter	4.81 (2.53)	7 (0)	^a	2.63 (0.18)
		Mütter	3.14 (0.66)	3.13 (0.63)	3.1 (0.89)	3.2 (0.57)
	Matura	Gesamt	2.81 (0.73)	3.04 (0.93)	2.59 (0.54)	2.66 (0.46)
		Nicht-Mütter	2.86 (0.93)	3.13 (1.17)	2.67 (0.41)	2.33 (0.58)
		Mütter	2.78 (0.58)	2.95 (0.69)	2.5 (0.71)	2.73 (0.42)

^a keine Zellenbesetzung

Die Altersangaben der Gruppe der Frauen, welche weder eigene Kinder noch einen Maturaabschluss besaßen, lagen in dem angegebenen Zeitfenster von 3 – 4 Jahre in dem die Fähigkeit eigenständig Dreirad fahren zu können, von Kindern erreicht werden sollte. Die Gruppe der Mütter ohne Maturaabschluss schätzten das Item korrekt ein, und Frauen mit Matura, gleich ob sie eigene Kinder hatten oder nicht, schätzten das Item zu früh ein.

Die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung der Frauen zeigte ebenfalls einen Effekt auf die Einschätzungen des Items *Dreirad fahren*. Frauen mit 0 – 5 Jahren Erfahrung schätzten das Item signifikant später ein als Frauen mit 6 – 15 ($p = .03$) und über 15 Jahren Berufserfahrung ($p = .017$). Die Gruppen der Frauen mit 6 – 15 und über 15 Jahren Berufserfahrung mit Kindern unterschieden sich in ihren Einschätzungen des Items nicht signifikant voneinander ($p = .996$). Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung lagen mit ihren Altersangaben in dem angegebenen Zeitfenster von 3 – 4 Jahre, Frauen mit mehr als 5 Jahren Erfahrung schätzten das Item hingegen zu früh ein (s. Tabelle 7).

Darüber hinaus zeigte der Faktor Berufserfahrung eine signifikante Wechselwirkung mit der Variable Mutterschaft bei den Einschätzungen des Items *Dreirad fahren* (s. Abbildung 2). Die Einschätzungen der Mütter unterschieden sich kaum je nach Jahren der Berufserfahrung. Frauen ohne eigene Kinder zeigten hingegen deutliche Unterschiede in ihren Einschätzungen des Items im Hinblick auf ihre Anzahl der Jahre an Berufserfahrung. Nicht-Mütter mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung schätzte das Item später ein als die Gruppen der Frauen mit anderen Ausprägungskombinationen der Merkmale Mutterschaft und Berufserfahrung. Frauen, welche keine eigenen Kinder und 6 – 15 bzw.

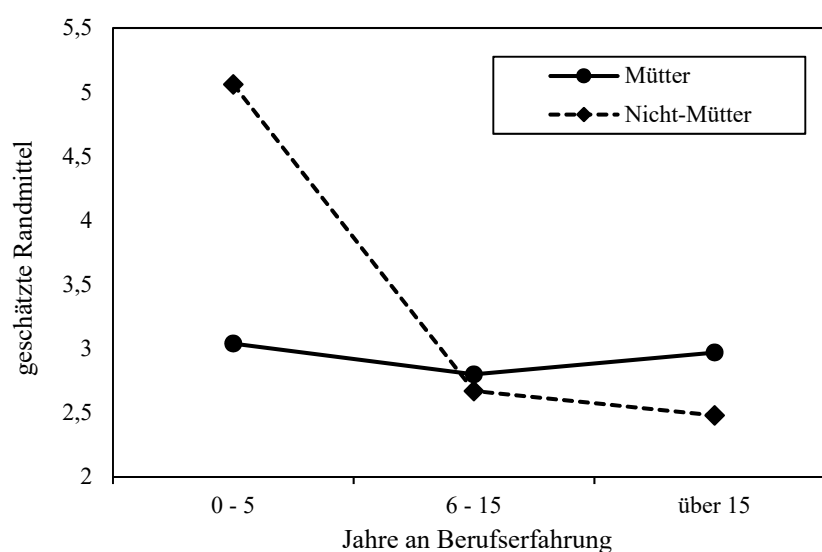


Abbildung 2. Wechselwirkung der Variablen Berufserfahrung und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items *Dreirad fahren*

über 15 Jahre Berufserfahrung besaßen, schätzten das Item hingegen früher ein als Mütter mit der gleichen Berufserfahrung. Die beobachteten Altersangaben der Frauen mit 0 - 5 Jahren Berufserfahrung lagen in dem angegebenen Zeitfenster von 3 – 4 Jahre (s. Tabelle 7). Frauen mit mehr als 5 Jahren Berufserfahrung, sowohl Mütter als auch Nicht-Mütter, schätzten das Item zu früh ein.

Des Weiteren zeigte sich eine Wechselwirkung der Faktoren Jahre an Berufserfahrung mit Kindern und Bildungsabschluss bei den Einschätzungen des Items *Dreirad fahren* (s. Abbildung 3). In den Einschätzungen des Items unterschieden sich Frauen mit Maturaabschluss und Frauen mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung kaum nach den jeweiligen Jahren an Berufserfahrung. Frauen, welche sowohl einen Maturaabschluss als auch mehr als fünf Jahre Berufserfahrung mit Kindern hatten, schätzten die Fähigkeit etwas früher ein. Frauen mit Maturaabschluss gaben innerhalb der verschiedenen Ausprägungen des Faktors Berufserfahrung jeweils frühere Alterseinschätzungen an als Frauen ohne Maturaabschluss. Die Unterschiede der Einschätzungen von Frauen mit und ohne Maturaabschluss verringerten sich mit der Anzahl der Jahre an Berufserfahrung. Der Unterschied zwischen den Frauen mit und ohne Maturaabschluss war bei Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung am größten und bei Frauen mit über 15 Jahren Erfahrung am geringsten. Die Gruppe der Frauen, welche 0 – 5 Jahre Berufserfahrung und keinen Maturaabschluss besaßen, schätzten das Item deutlich später ein, als Frauen mit Maturaabschluss und mit mehr als 5 Jahren Berufserfahrung.

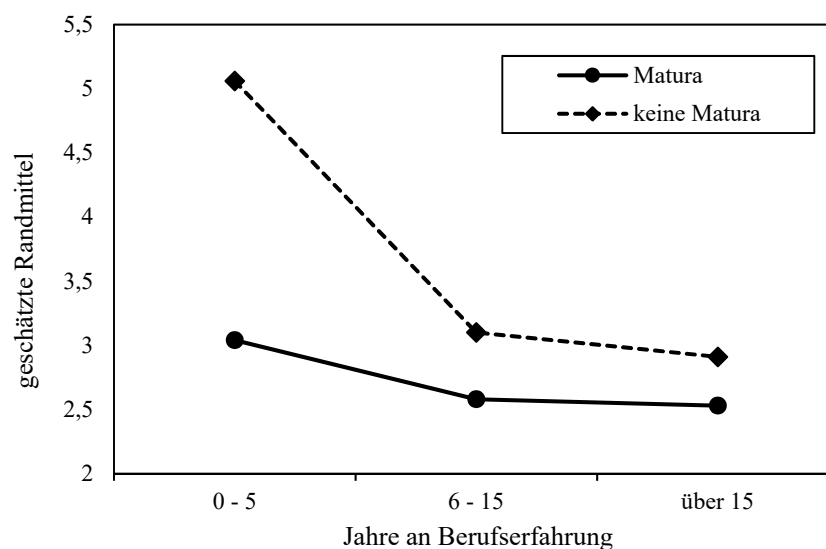


Abbildung 3. Wechselwirkung der Variablen Berufserfahrung und Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items *Dreirad fahren*

Die beobachteten Altersangaben der Gruppen von Frauen, welche mehr als 5 Jahre Berufserfahrung, aber keinen Maturaabschluss besaßen, sowie der Gruppe von Frauen, welche 0 – 5 Jahre Berufserfahrung und einen Maturaabschluss hatten, lagen in dem angegebenen Zeitfenster (3 – 4 Jahre) in dem die Fähigkeit von Kindern erreicht werden sollte (s. Tabelle 7). Die Gruppe der Frauen, welche 0 – 5 Jahre Berufserfahrung, aber keinen Maturaabschluss besaßen, schätzten das Item zu spät und die Gruppen der Frauen, welche sowohl Maturaabschluss und mehr als 5 Jahre Berufserfahrung hatten, zu früh ein.

Der Faktor Bildungsabschluss sowie die Wechselwirkung Bildungsabschluss und Mutterschaft zeigten signifikante Effekte auf die Einschätzungen des Items *Auf einem Bein hüpfen* (s. Tabelle 6). Frauen mit Maturaabschluss schätzten das Item sehr ähnlich ein, gleich ob sie eigene Kinder besaßen oder nicht (s. Abbildung 4). Mütter unterschieden sich ebenso kaum nach ihrem jeweiligen Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items. Die Gruppe der Frauen, welche weder Maturaabschluss noch eigene Kinder hatten, schätzten das Item *Auf einem Bein hüpfen* hingegen deutlich später ein als Mütter, Frauen mit Maturaabschluss sowie Mütter mit Maturaabschluss. Die beobachteten Altersangaben der Frauen mit bzw. ohne Kinder, sowie mit bzw. ohne Maturaabschluss lagen in dem angegebenen Zeitfenster von 4 – 6 Jahre, in dem Kinder diese Fähigkeit erreichen sollten (s. Tabelle 8).

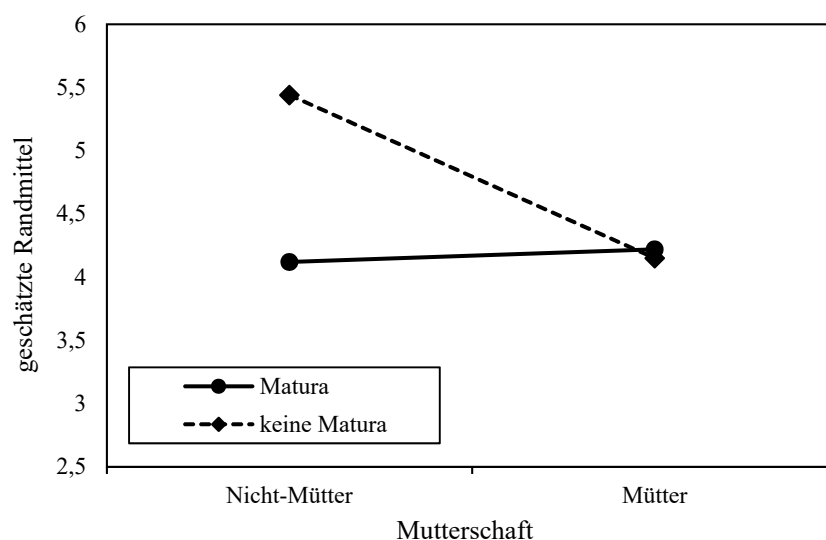


Abbildung 4. Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items *Auf einem Bein hüpfen*

Tabelle 8

Beobachtete Einschätzungen des Items Auf einem Bein hüpfen von Frauen je nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Jahren an Berufserfahrung: statistische Kennwerte (M (SD))

Item	Bildungsabschluss	Mutterschaft	Berufserfahrung			
			Gesamt	0 - 5	6 - 15	Über 15
Auf einem Bein hüpfen	Gesamt	Gesamt	4.35 (0.95)	4.29 (0.91)	4.44 (0.96)	4.38 (1.03)
		Nicht-Mütter	4.47 (1.04)	4.63 (0.98)	4.25 (0.87)	4.35 (1.47)
		Mütter	4.3 (0.91)	4.02 (0.77)	4.55 (1.04)	4.38 (0.94)
	Keine Matura	Gesamt	4.5 (1.42)	3.88 (1.59)	5.3 (0.67)	4.46 (1.53)
		Nicht-Mütter	5.44 (1.53)	5.5 (2.12)	^a	5.38 (1.59)
		Mütter	4.23 (1.32)	3.06 (3.15)	5.3 (0.67)	4.1 (1.52)
	Matura	Gesamt	4.3 (0.73)	4.4 (0.6)	4.05 (0.81)	4.34 (0.8)
		Nicht-Mütter	4.26 (0.82)	4.45 (0.69)	4.25 (0.87)	3.67 (1.15)
		Mütter	4.33 (0.67)	4.36 (0.55)	3.8 (0.76)	4.48 (0.68)

^a keine Zellenbesetzung

Bei den Einschätzungen des Items *Auf einem Bein hüpfen* zeigte der Faktor Bildungsabschluss neben der Wechselwirkung mit dem Faktor Mutterschaft, eine signifikante Wechselwirkung mit dem Faktor Berufserfahrung (s. Tabelle 6). Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung schätzten das Item ungeachtet ihres Bildungsabschlusses ähnlich ein (s. Abbildung 5). Frauen mit Maturaabschluss unterschieden sich kaum in ihren Einschätzungen. Diejenigen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung schätzten das Item etwas später ein als jene mit 6 – 15 bzw. über 15 Jahren Erfahrung. Frauen mit und ohne Matura unterschieden sich in der Gruppe der Frauen mit 6 – 15 Jahren Berufserfahrung am stärksten in ihren Einschätzungen des Items, wobei der Unterschied in der Gruppe der Frauen mit über 15 Jahren Berufserfahrung ähnlich stark ausgeprägt war. Die beobachteten Altersangaben des Items *Auf einem Bein hüpfen* lagen bei Frauen, welche 0 – 5 Jahre Berufserfahrung, aber keinen Maturaabschluss besaßen, unter dem angegebenen Zeitfenster von 4 – 6 Jahren. Die Angaben der Frauen mit anderen Ausprägungskombinationen der Merkmale lagen hingegen in dem angegebenen Zeitfenster (s. Tabelle 8).

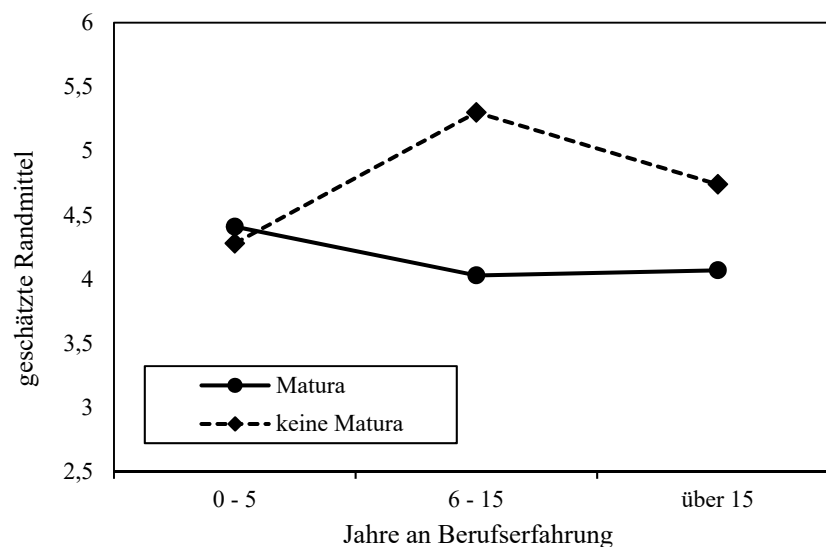


Abbildung 5. Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Berufserfahrung in den Einschätzungen des Items *Auf einem Bein hüpfen*

Im Funktionsbereich sprachliche Entwicklung zeigten sowohl die Faktoren Bildungsabschluss, Mutterschaft sowie Berufserfahrung mit Kindern, als auch die Wechselwirkungen der Faktoren Bildungsabschluss und Mutterschaft sowie Berufserfahrung und Bildungsabschluss signifikante Effekte (s. Tabelle 3).

Die follow-up ANOVAs werden in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9

Ergebnisse der follow-up ANOVAs der signifikanten Haupteffekte und Wechselwirkungen im Funktionsbereich sprachliche Entwicklung

Items / Effekte	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2
Fragen beantworten				
Bildung	0.07	1	.796	
Mutterschaft	5.57	1	.022*	.1
Berufserfahrung	1.99	2	.147	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	4.63	1	.037*	.09
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	0.02	2	.984	
Alle Grundfarben benennen				
Bildung	6.64	1	.013*	.12
Mutterschaft	3.7	1	.06	
Berufserfahrung	4.38	2	.018*	.15
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	11.06	1	.002*	.19
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	5.64	2	.006*	.19
Laute beherrschen				
Bildung	0.11	1	.74	
Mutterschaft	0.19	1	.664	
Berufserfahrung	1.73	2	.189	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	0.26	1	.615	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	2.13	2	.129	
Zweiwortsätze bilden				
Bildung	0.91	1	.344	
Mutterschaft	0.97	1	.331	
Berufserfahrung	0.05	2	.95	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	0.5	1	.483	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	2.27	2	.114	

* $p < .05$.

Fortsetzung Tabelle 9

Items / Effekte	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2
Wortschatz von 50 Wörtern				
Bildung	2.36	1	.131	
Mutterschaft	10.59	1	.002*	.18
Berufserfahrung	4.83	2	.012*	.17
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	2.91	1	.095	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	7.97	2	.001*	.25
Freude an Sprachspielen, etc.				
Bildung	1.52	1	.224	
Mutterschaft	6.58	1	.014*	.12
Berufserfahrung	4.21	2	.021*	.15
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	2.07	1	.156	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	1.72	2	.189	
Grammatikalisch korrekte Sätze				
Bildung	5.37	1	.025*	.1
Mutterschaft	3.14	1	.083	
Berufserfahrung	2.62	2	.083	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	1.21	1	.277	
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	2.76	2	.073	
Wortschatz von 10000				
Bildung	0.24	1	.623	
Mutterschaft	3.5	1	.068	
Berufserfahrung	1.18	2	.317	
Wechselwirkung Bildung/Mutterschaft	8.95	1	.004*	.16
Wechselwirkung Berufserfahrung/Bildung	0.68	2	.51	

* $p < .05$.

Auf die Einschätzungen des Items *Fragen beantworten* zeigte der Faktor Mutterschaft sowohl einen signifikanten Haupteffekt, als auch eine signifikante Wechselwirkung mit dem Faktor Bildungsabschluss. Mütter schätzten das Item früher ein, als Nicht-Mütter (s. Tabelle 10).

Tabelle 10

Beobachtete Einschätzungen des Items Fragen beantworten von Frauen je nach Mutterschaft und Bildungsabschluss: statistische Kennwerte (M (SD))

Bildungsabschluss	Mutterschaft		
	Gesamt	Nicht-Mütter	Mütter
Gesamt	3.49 (0.79)	3.66 (0.85)	3.38 (0.74)
Keine Matura	3.34 (0.92)	4.2 (0.84)	2.86 (0.55)
Matura	3.53 (0.75)	3.51 (0.82)	3.55 (0.73)

Mütter und Nicht-Mütter unterschieden sich kaum in ihren Einschätzungen des Items *Fragen beantworten*, wenn sie einen Maturaabschluss besaßen (s. Abbildung 6). Mütter ohne Maturaabschluss schätzten das Item hingegen früher ein, als Nicht-Mütter ohne Maturaabschluss. Frauen mit Maturaabschluss lagen mit ihren Alterseinschätzungen zwischen den Angaben der Mütter und Nicht-Mütter ohne Maturaabschluss. Die beobachteten Altersangaben der Frauen mit Matura lagen in dem angegebenen Zeitraum von 3 – 4 Jahren. Mütter ohne Matura schätzten das Item zu früh und Frauen, welche weder eigene Kinder noch einen Maturaabschluss besaßen, zu spät ein (s. Tabelle 10).

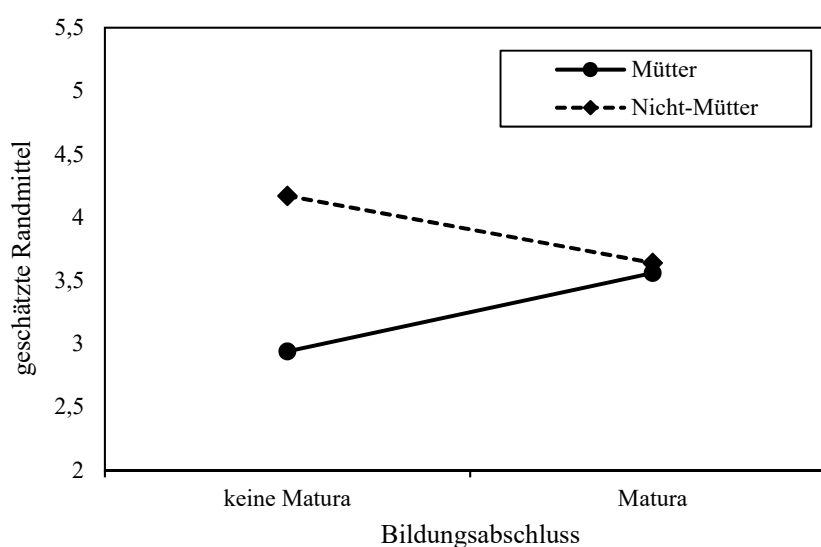


Abbildung 6. Wechselwirkung der Variablen Mutterschaft und Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items Fragen beantworten

Bei den Einschätzungen des Items *Alle Grundfarben benennen* zeigten sich signifikante Effekte der Faktoren Bildungsabschluss und Berufserfahrung sowie signifikante Wechselwirkungen der Faktoren Bildungsabschluss und Mutterschaft sowie Bildungsabschluss und Berufserfahrung (s. Tabelle 9). In Abbildung 7 wird die Wechselwirkung der Faktoren Bildungsabschluss und Mutterschaft dargestellt. Mütter unterschieden sich kaum in ihren Einschätzungen des Items *Alle Grundfarben benennen* nach ihrem jeweiligen Bildungsabschluss. Frauen ohne Maturaabschluss unterschieden sich stärker in ihren Einschätzungen nach dem Merkmal Mutterschaft als Frauen mit Maturaabschluss. Frauen, welche weder eigene Kinder noch einen Maturaabschluss besaßen, schätzten das Item später ein, als Nicht-Mütter mit Maturaabschluss. Mütter lagen mit ihren Einschätzungen des Items zwischen den Alterseinschätzungen von Nicht-Müttern mit und ohne Maturaabschluss. Die beobachteten Altersangaben der Gruppen mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen der Faktoren Bildungsabschluss und Mutterschaft bzw. derer Kombinationen lagen unter dem angegebenen Zeitfenster von 4 – 5 Jahren, in dem die Fähigkeit alle Grundfarben benennen zu können von Kindern erreicht werden sollte (s. Tabelle 11).

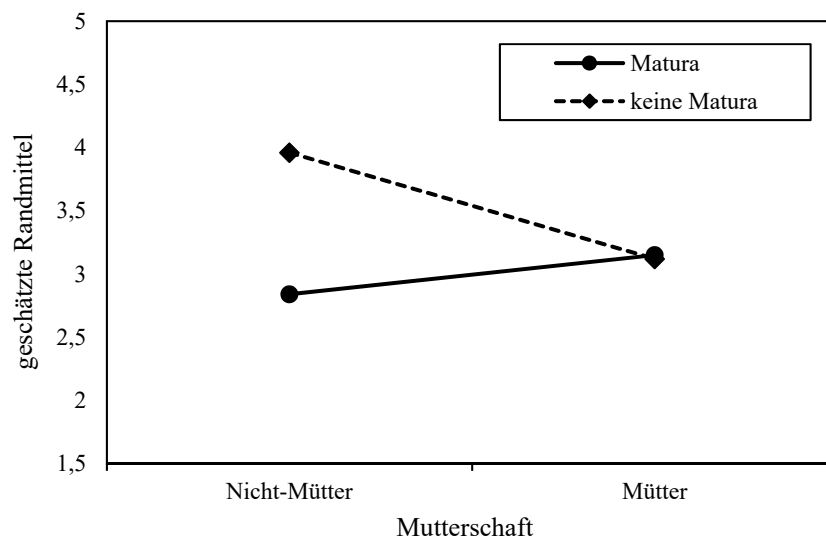


Abbildung 7. Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items *Alle Grundfarben benennen*

Tabelle 11

Beobachtete Einschätzungen des Items Alle Grundfarben benennen je nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Jahren an Berufserfahrung: statistische Kennwerte (M (SD))

Item	Bildungsabschluss	Mutterschaft	Berufserfahrung			
			Gesamt	0 - 5	6 - 15	Über 15
Alle Grundfarben benennen	Gesamt	Gesamt	3.11 (0.82)	3.14 (0.92)	3.23 (0.93)	3 (0.59)
		Nicht-Mütter	3.03 (0.99)	3.17 (1.23)	2.9 (0.74)	2.88 (0.67)
		Mütter	3.17 (0.69)	3.13 (0.59)	3.44 (1.02)	3.05 (0.57)
	Keine Matura	Gesamt	3.36 (1.22)	3.46 (1.42)	4.17 (1.44)	2.75 (0.56)
		Nicht-Mütter	3.75 (1.44)	5 (1.41)	^a	2.92 (0.72)
		Mütter	3.14 (1.11)	2.69 (0.55)	4.17 (1.44)	2.5 (0)
	Matura	Gesamt	3.04 (0.64)	3.05 (0.74)	2.95 (0.55)	3.08 (0.6)
		Nicht-Mütter	2.83 (0.77)	2.8 (0.86)	2.9 (0.74)	2.83 (0.76)
		Mütter	3.18 (0.52)	3.3 (0.54)	3 (0.35)	3.15 (0.57)

^a keine Zellenbesetzung

Die Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Berufserfahrung tritt hauptsächlich in der Gruppe der Frauen ohne Maturaabschluss auf (Abbildung 8). Frauen mit Maturaabschluss schätzten das Item *Alle Grundfarben benennen* nach Anzahl der Jahre an Berufserfahrung ähnlich ein. Frauen ohne Maturaabschluss, welche 0 – 5 Jahre und 6 – 15 Jahre Berufserfahrung besaßen, schätzten das Item später ein als Frauen, welche keinen Maturaabschluss und über 15 Jahre Berufserfahrung hatten und als Frauen mit Maturaabschluss. Frauen, welche keinen Maturaabschluss und über 15 Jahre Erfahrung besaßen, schätzten das Item früher ein, als Frauen mit Maturaabschluss. Bis auf die beobachteten Angaben der Gruppe der Frauen, welche keinen Maturaabschluss und 6 – 15 Jahre Berufserfahrung hatten, lagen die Altersangaben der Gruppen mit anderen Ausprägungskombinationen der Merkmale Bildungsabschluss und Berufserfahrung unter dem angegebenen Zeitfenster von 4 – 5 Jahren (s. Tabelle 11). Die Angaben der Frauen, welche keinen Maturaabschluss und 6 – 15 Jahre Berufserfahrung besaßen, lagen in dem angegebenen Zeitraum.

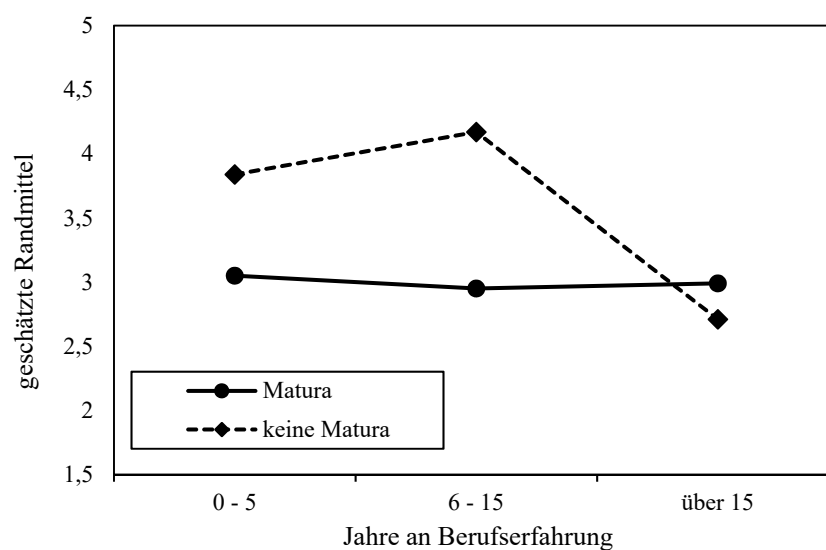


Abbildung 8. Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Berufserfahrung in den Einschätzungen des Items *Alle Grundfarben benennen*

Mütter und Nicht-Mütter unterschieden sich in ihren Einschätzungen des Items *Wortschatz von 50 Wörtern* signifikant voneinander (s. Tabelle 9). Mütter schätzten das Item früher ein als Frauen ohne eigene Kinder (Mütter: $M = 2.57$, $SD = 0.62$; Nicht-Mütter: $M = 3.08$, $SD = 1.23$). Die Alterseinschätzungen von Müttern als auch von Nicht-Müttern lagen nicht in dem von der Literatur angegebenen Zeitfenster von 1.5 – 2 Jahren. Beide Gruppen schätzten das Item *Wortschatz von 50 Wörtern* zu spät ein.

Der Faktor Berufserfahrung zeigte sowohl einen signifikanten Haupteffekt, als auch eine signifikante Wechselwirkung mit dem Faktor Bildungsabschluss auf die Einschätzungen des Items *Wortschatz von 50 Wörtern* (s. Tabelle 9). Frauen mit Maturaabschluss schätzten das Item über die unterschiedlichen Ausprägungen des Faktors Berufserfahrung relativ ähnlich ein (s. Abbildung 9).

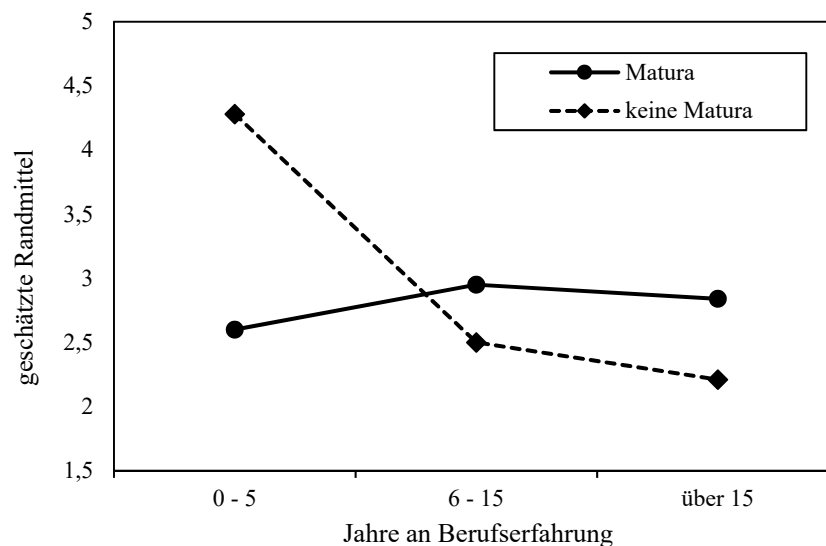


Abbildung 9. Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Berufserfahrung in den Einschätzungen des Items *Wortschatz von 50 Wörtern*

Die Gruppe der Frauen, welche sowohl einen Maturaabschluss als auch 0 – 5 Jahre Berufserfahrung hatten, zeigten frühere Alterseinschätzungen als die Gruppen der Frauen, welche einen Maturaabschluss und mehr als 5 Jahre Berufserfahrung besaßen. Bei Frauen ohne Maturaabschluss zeigten sich stärkere Unterschiede in den Einschätzungen des Items nach ihren jeweiligen Jahren an Berufserfahrung. Die Gruppe der Frauen, welche keinen Maturaabschluss und 0 – 5 Jahre Berufserfahrung hatten, schätzten das Item *Wortschatz von 50 Wörtern* später ein als Frauen mit anderen Ausprägungskombinationen der

Merkmale Berufserfahrung und Bildungsabschluss. Der Unterschied der Frauen mit und ohne Maturaabschluss war ebenfalls in der Gruppe der Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung am stärksten. Die Unterschiede der Frauen je nach Bildungsabschluss war in den Gruppen der Frauen mit 6 – 15 und über 15 Jahren Berufserfahrung ähnlich, wobei sie sich in der Gruppe der Frauen mit über 15 Jahren Berufserfahrung etwas stärker unterschieden. Frauen mit Maturaabschluss zeigten in den Gruppen mit 6 – 15 und über 15 Jahren Erfahrung spätere Alterseinschätzungen des Items als Frauen ohne Maturaabschluss. Innerhalb der Gruppe der Frauen mit 0 – 5 Jahren Erfahrung schätzten Frauen mit Maturaabschluss das Item hingegen früher ein als Frauen ohne Maturaabschluss. Die beobachteten Altersangaben der Gruppen mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen der Faktoren Bildungsabschluss und Berufserfahrung bzw. derer Kombinationen lagen über dem angegebenen Zeitfenster von 1.5 – 2 Jahren, in dem das Item *Wortschatz von 50 Wörtern* erreicht werden sollte (s. Tabelle 12).

Tabelle 12

Beobachtete Einschätzungen des Items Wortschatz von 50 Wörtern von Frauen je nach Jahren an Berufserfahrung und Bildungsabschluss: statistische Kennwerte (M (SD))

Bildungsabschluss	Berufserfahrung			
	Gesamt	0 - 5	6 - 15	Über 15
Gesamt	2.77 (0.93)	2.89 (1.18)	2.85 (0.72)	2.55 (0.64)
Keine Matura	3 (1.27)	3.88 (1.45)	2.5 (0.5)	2.25 (0.66)
Matura	2.69 (0.8)	2.6 (0.94)	2.95 (0.76)	2.65 (0.63)

Tabelle 13

Ergebnisse der Post-Hoc-Tests nach Gabriel zum Vergleich der Jahre an Berufserfahrung in dem Item Freude an Sprachspielen, etc.

Vergleiche	M (SD)	p	d
0 – 5 / 6 - 15	3.19 (1.73) / 2 (0.94)	.021*	-0.78
0 – 5 / über 15	3.19 (1.73) / 2.69 (1.02)	.456	
6 – 15 / über 15	2 (0.94) / 2.69 (1.02)	.343	

* $p < .05$.

Die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung zeigte einen signifikanten Effekt auf die Einschätzungen des Items *Freude an Sprachspielen* (s. Tabelle 9). Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung schätzten das Items mit einem großen signifikanten Effekt später ein als Frauen mit 6 – 15 Jahren Erfahrung (s. Tabelle 13). Sowohl die Altersangaben der Frauen mit 0 – 5 Jahren Berufserfahrung, als auch die der Frauen mit 6 – 15 Jahren Berufserfahrung lagen unter dem angegebenen Zeitfenster von 4 – 6 Jahren.

Des Weiteren zeigte sich bei den Einschätzungen des Items *Freude an Sprachspielen* ein Effekt des Faktors Mutterschaft (s. Tabelle 9). Mütter schätzten das Item signifikant früher ein als Frauen ohne eigene Kinder (Mütter: $M = 2.48$, $SD = 0.94$; Nicht-Mütter: $M = 3.18$, $SD = 1.91$). Sowohl Mütter als auch Nicht-Mütter schätzten das Item ebenfalls zu früh ein.

Frauen unterschieden sich nach ihrem jeweiligen Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items *Grammatikalisch korrekte Sätze* signifikant voneinander (s. Tabelle 9). Frauen ohne Maturaabschluss schätzten das Item später ein als Frauen mit Maturaabschluss (Maturaabschluss: $M = 4.58$, $SD = 1.09$; kein Maturaabschluss: $M = 5.27$, $SD = 1.77$). Die Altersangaben der Frauen mit Maturaabschluss lagen in dem angegebenen Zeitfenster von 3.5 – 5 Jahren in dem die Fähigkeit erreicht werden sollte. Frauen ohne Maturaabschluss schätzten das Item zu spät ein.

Bei den Einschätzungen des Items *Wortschatz von 10000* zeigte die Wechselwirkung der Faktoren Bildungsabschluss und Mutterschaft einen signifikanten Effekt (s. Tabelle 9). Mütter und Frauen ohne eigene Kinder unterschieden sich stärker in der Gruppe der Frauen mit Maturaabschluss als in der Gruppe der Frauen ohne Maturaabschluss (s. Abbildung 10). Frauen, welche weder einen Maturaabschluss, noch eigene Kinder besaßen, schätzten das Item *Wortschatz von 10000* später ein, als Frauen mit anderen Ausprägungskombinationen der Merkmale. In der Gruppe der Frauen mit Maturaabschluss schätzten Mütter das Item später ein als Frauen ohne Kinder. Die Einschätzungen der Gruppe der Frauen mit Maturaabschluss lagen zwischen den Angaben der Frauen, welche weder einen Maturaabschluss, noch eigene Kinder hatten, und denen der Mütter ohne Maturaabschluss. Die beobachteten Altersangaben von Müttern ohne Maturaabschluss und Nicht-Müttern mit Maturaabschluss lagen in dem angegebenen Zeitfenster von 5 – 6 Jahren in dem die Fähigkeit von Kinder erreicht werden sollte (s. Tabelle 14). Sowohl Mütter mit Maturaabschluss als auch Frauen, welche weder eigene Kinder noch einen Maturaabschluss besaßen, schätzten das Item *Wortschatz von 10000* zu spät ein.

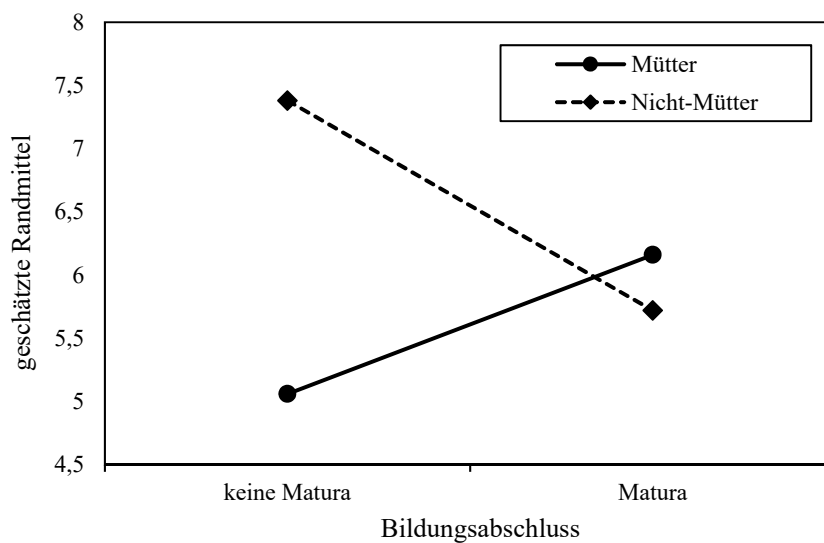


Abbildung 10. Wechselwirkung der Variablen Mutterschaft und Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items *Wortschatz von 10000*

Tabelle 14

Beobachtete Einschätzungen des Items Wortschatz von 10000 von Frauen je nach Mutterschaft und Bildungsabschluss: statistische Kennwerte (M (SD))

Bildungsabschluss	Mutterschaft		
	Gesamt	Nicht-Mütter	Mütter
Gesamt	5.95 (1.3)	6.07 (1.39)	5.88 (1.25)
Keine Matura	5.93 (1.44)	7.25 (1.2)	5.19 (0.98)
Matura	5.96 (1.27)	5.74 (1.28)	6.11 (1.26)

Fragestellung 2 - Unterscheiden sich Frauen mit und ohne berufliche Expertise in der Korrektheit ihrer Einschätzungen der normativen Entwicklung von Kindern?

Die Altersangaben zu den Items der Funktionsbereiche der Entwicklung der gematchten Gruppen der Frauen mit und ohne berufliche Expertise wurden durch Heranziehen der angegebenen Zeitfenster in korrekt, zu früh und zu spät eingeschätzt umkodiert. Am häufigsten wurden die Items *Addieren und Subtrahieren* und *Händigkeit* mit jeweils 89% korrekt eingeschätzt. Die Items *Freude an Sprachspielen* (97%), *Mit Stützrädern fahren* (89%) und *Alle Grundfarben benennen* (89%) wurden am öftesten zu früh und die Items *Auf Zehenspitzen gehen* und *Wortschatz von 50 Wörtern* (jeweils 67%) zu spät eingeschätzt.

Die Summen der korrekt, zu früh sowie zu spät eingeschätzten Fähigkeiten der Funktionsbereiche der Entwicklung wurden mittels eines χ^2 -Tests verglichen, welcher mit $\chi^2(2, N = 1434) = 16.02, p < .001$ ein signifikantes Ergebnis zeigte. Frauen mit beruflicher Expertise schätzten die Fähigkeiten öfter zu früh und Frauen ohne berufliche Expertise öfter zu spät ein. Etwas mehr als die Hälfte der Fähigkeiten wurden von Frauen mit und ohne berufliche Expertise korrekt eingeschätzt (s. Tabelle 15).

Tabelle 15

Summe der korrekt, zu früh bzw. zu spät eingeschätzten Fähigkeiten der Frauen mit und ohne berufliche Expertise

Einschätzungen	beruflicher Expertise	
	Mit	Ohne
Zu früh	188 (26.3%)	146 (20.3%)
Korrekt	417 (58.4%)	411 (57.1%)
Zu spät	109 (15.3%)	163 (22.6%)

Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, Frauen in ihren Alterseinschätzungen der normativen kindlichen Entwicklung in Bezug auf ihre berufliche Expertise, ihren jeweiligen Bildungsgrad und ihre Erfahrung mit eigenen Kindern oder mit Kindern im beruflichen Kontext zu vergleichen. Ein adäquates Wissen über kindliche Entwicklung ist neben der präzisen Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes zur Früherkennung und Frühförderung entwicklungsverzögerter Kinder notwendig. Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen wird eine große Rolle im diagnostischen Prozess zugesprochen, da sie meist als erste nicht-familiäre Betreuungs- und Bezugsperson der Kinder fungieren und ihre Einschätzungen des kindlichen Verhaltens und deren Entwicklung eine wichtige Ergänzung der elterlichen Einschätzungen darstellen.

Nach dem aktuellen Forschungsstand zeigen unter anderem der Bildungsgrad und der Umstand der Elternschaft von Erwachsenen einen Effekt auf den Wissensumfang über kindliche Entwicklung, wobei die Studien über den Effekt der Elternschaft kein eindeutiges Bild zeigen (Al-Maadadi & Ikhlef, 2015; Benasich & Brooks-Gunn; Bornstein et al., 2010; Bullock, 1988; Ertem et al., 2007; Reich, 2005). Im Bezug zur Berufserfahrung mit Kindern liegen keine Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit dem Wissen über kindliche Entwicklung vor.

In dieser Untersuchung zeigten Frauen, welche sowohl beruflichen Tätigkeiten im Bereich der Kinderbetreuung, als auch anderen beruflichen Tätigkeiten nachgingen, signifikante Unterschiede in den Alterseinschätzungen der normativen kindlichen Entwicklung von Fähigkeiten in den motorischen und sprachlichen Funktionsbereichen im Hinblick auf die jeweiligen Jahre an Berufserfahrung mit Kindern, den Bildungsabschluss, als auch den Umstand der Mutterschaft.

Im Bereich der feinmotorischen Entwicklung unterschieden sich Frauen in ihren Einschätzungen der Fähigkeiten nach Jahren ihrer jeweiligen Berufserfahrung mit Kindern. Prinzipiell zeigte sich bei Einschätzungen der Fähigkeiten mit Gabel und Messer zu essen, den eigenen Namen zu schreiben und eine Kinderschere zum Schneiden zu verwenden sowie bei Einschätzungen graphomotorischer Fähigkeiten die Tendenz, dass Frauen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung die Fähigkeiten deutlich später einschätzten als Frauen mit mehr Erfahrung.

Die Anzahl der Jahre an Berufserfahrung zeigten ebenfalls einen Effekt auf die Einschätzungen der grobmotorischen Fähigkeit selbständig Dreirad fahren zu können. Wie auch bei Einschätzungen feinmotorischer Fähigkeiten, schätzten Frauen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung mit Kindern das Alter, in denen Kinder selbständig Dreirad fahren können sollten, später ein als Frauen mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung. Darüber hinaus unterschieden sich Frauen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung mit Kindern in ihren Einschätzungen dieser Fähigkeit nach dem Umstand der Mutterschaft. Nicht-Mütter mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung schätzten die Fähigkeit der Kinder Dreirad fahren zu können später ein als Mütter und Nicht-Mütter mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung.

Mütter schätzten die sprachlichen Fähigkeiten Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zu zeigen, einen Wortschatz von 50 Wörtern zu besitzen sowie einfache Fragen über eigene Erlebnisse beantworten zu können generell früher ein als Frauen ohne Kinder. Frauen, welche weder eigene Kinder noch einen Maturaabschluss hatten, schätzten die grobmotorischen Fähigkeiten Dreirad zu fahren und auf einem Bein zu hüpfen sowie die sprachliche Fähigkeit alle Grundfarben zu benennen später ein als Mütter ohne Maturaabschluss, Nicht-Mütter mit Maturaabschluss sowie Mütter mit Maturaabschluss. Die letzten drei genannten Gruppen schätzten die Fähigkeiten relativ ähnlich ein.

Prinzipiell schätzten Frauen mit Maturaabschluss das Alter, in dem Kinder Dreirad fahren, einfache Kleidungsstücke an und ausziehen und grammatikalisch korrekte Sätze sprechen können sollten, früher ein als Frauen ohne Maturaabschluss. Frauen ohne Maturaabschluss, welche bis zu fünf Jahren Berufserfahrung besaßen schätzten die Fähigkeiten Dreirad fahren zu können und einen Wortschatz von 50 Wörtern zu besitzen deutlich später ein, als Frauen mit anderen Ausprägungskombinationen der Merkmale Bildungsabschluss und Berufserfahrung mit Kindern.

Diese Ergebnisse zeigen, dass Frauen ohne Erfahrung mit Kindern und ohne Maturaabschluss einige Fähigkeiten der grobmotorischen und sprachlichen Entwicklung später einschätzen als Frauen welche entweder Erfahrung mit Kindern oder einen Maturaabschluss haben.

Diese Tendenz wird von dem Ergebnis bestätigt, dass Frauen mit beruflicher Expertise die normative Entwicklung der Fähigkeiten öfter zu früh und Frauen ohne berufliche Expertise öfter zu spät einschätzten. Nach Abad (2009) neigen Eltern ebenfalls dazu die normative Entwicklung von Fähigkeiten eher zu früh und Nicht-Eltern eher zu

spät einzuschätzen. Personen, welche Erfahrung mit Kindern oder einen höheren Bildungsabschluss besitzen, erwarten die normative Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern demnach eher früher.

Frauen schätzten jedoch die Fähigkeiten nicht deutlich früher ein, wenn sie sowohl Erfahrung mit eigenen Kindern als auch mit Kindern im beruflichen Kontext oder einen Maturaabschluss und Erfahrung mit Kindern, gleich ob mit eigenen Kindern oder mit Kindern im beruflichen Kontext haben.

Im Bereich der feinmotorischen Entwicklung zeigten Frauen nur nach ihren jeweiligen Jahren an Berufserfahrung Unterschiede in ihren Einschätzungen. In Kindergärten bzw. anderen Formen von Betreuungsstätten von Kindern im Kleinkind- und Vorschulalter werden einige feinmotorische Tätigkeiten, wie Basteln und Malen vielleicht öfter angewendet als zu Hause. Zusätzlich könnte aufgrund des meist höheren Betreuungsschlüssels in Kindergärten bzw. anderen Formen von Betreuungsstätten größere Selbstständigkeit bei feinmotorischen Tätigkeiten, wie Reißverschlüsse auf- und zu zumachen oder selbstständig mit Gabel und Messer zu essen, gefordert werden. Demnach könnte nicht nur die generelle Erfahrung mit Kindern, sondern auch der Umfang an Erfahrung mit den kindlichen Fähigkeiten Einfluss auf die Art der Einschätzungen der Frauen haben.

Im Gegensatz zu diesen Tendenzen zeigten sowohl Wechselwirkungen der Merkmale Berufserfahrung und Bildungsabschluss bei den Einschätzungen der Fähigkeiten auf einem Bein zu hüpfen und alle Grundfarben zu benennen als auch Wechselwirkungen der Merkmale Bildungsabschluss und Mutterschaft bei den Einschätzungen der Fähigkeiten einfache Fragen über eigene Erlebnisse zu beantworten und einen Wortschatz von 10000 Wörtern zu besitzen andere Muster.

Die Wechselwirkung der Merkmale Bildungsabschluss und Berufserfahrung zeigte bei Einschätzungen der Fähigkeit alle Grundfarben zu benennen eine ähnliche Tendenz wie die bereits erwähnten Ergebnisse. Frauen ohne Maturaabschluss schätzten die Fähigkeit jedoch erst mit über 15 Jahren Berufserfahrung mit Kindern ähnlich ein wie Frauen mit Maturaabschluss.

Bei den sprachlichen Fähigkeiten einfache Fragen über eigene Erlebnisse zu beantworten und einen Wortschatz von 10000 Wörtern zu besitzen, schätzten Frauen mit Maturaabschluss, sowohl Mütter als auch Frauen ohne eigene Kinder, die Fähigkeiten ähnlich ein. Frauen, welche weder eigene Kinder noch einen Maturaabschluss besaßen, schätzten die Fähigkeit deutlich später ein und Mütter ohne Maturaabschluss deutlich

früher. Möglicherweise werden durch eine höhere Bildung die hohen Erwartungen der Mütter an diese Fähigkeiten der Kinder abgeschwächt. Bei Einschätzungen der Fähigkeit einen Wortschatz von 10000 Wörtern zu besitzen, könnte die Abstraktheit der großen Zahl von 10000 ebenfalls ein Grund für die frühen Einschätzungen der Mütter ohne Maturaabschluss sein. Somit wäre diese Anzahl von Wörtern nur schwierig durch eigene Erfahrung einzuschätzen.

Die auftretende Wechselwirkung der Merkmale Bildungsabschluss und Berufserfahrung bei den Einschätzungen der Fähigkeit auf einem Bein zu hüpfen, wich bei Frauen ohne Maturaabschluss von der Tendenz der anderen Ergebnisse ab. Frauen mit bis zu fünf Jahren Berufserfahrung schätzten die Fähigkeit ähnlich ein wie Frauen mit Maturaabschluss und früher als Frauen mit mehr als fünf Jahren Berufserfahrung.

Im Gegensatz zu motorischen und sprachlichen Fähigkeiten sind die Beobachtbarkeit und Eindeutigkeit bei kognitiven und insbesondere sozio-emotionalen Fähigkeiten geringer. Möglicherweise zeigten sich aufgrund dessen keine systematischen Unterschiede zwischen Frauen nach Jahren ihrer jeweiligen Berufserfahrung, ihrem Bildungsabschluss sowie ihrer Erfahrung mit eigenen Kindern in den Einschätzungen der normativen Entwicklung dieser Bereiche.

Frauen mit und ohne berufliche Expertise zeigten in dieser Studie keine Unterschiede in der Korrektheit ihrer Einschätzungen der normativen Entwicklung. Dies steht im Widerspruch zu der Annahme, dass Frauen aufgrund der beruflichen Expertise, welche sie durch ihre einschlägige Ausbildung und berufliche Erfahrung erlangen, über einen größeren Wissensumfang über kindliche Entwicklung verfügen als Frauen ohne solch einer beruflichen Expertise. Diese Ergebnisse können nicht auf Boden- bzw. Deckeneffekte des Untersuchungsinstruments zurückgeführt werden, da die Hälfte der Fragen von Frauen mit und ohne berufliche Expertise korrekt beantwortet wurden.

Die Ergebnisse der Vergleiche von Frauen ohne berufliche Expertise und Frauen mit beruflicher Expertise, welche zu 83% den Beruf der Kindergarten- bzw. Elementarpädagogin ausübten, unterstreichen die von Expertinnen und Experten an die österreichische Regierung gestellte Forderung nach einer akademischen Ausbildung, nicht nur für Primär- und Sekundarstufenpädagoginnen und -pädagogen, sondern ebenfalls für Elementarpädagoginnen und -pädagogen (Schnider et al., 2011; Seel et al., 2013). In den restlichen europäischen Staaten wird die Berufsausbildung zur Kindergarten- bzw. Elementarpädagogin sowie zum Kindergarten- bzw. Elementarpädagogen bereits auf akademischem Niveau abgeschlossen (Riha, zitiert nach Schmidt-Vierthaler, 2014). Die

Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen steht sowohl mit den kognitiven, als auch den sozialen Kompetenzen der Kinder im Zusammenhang. Je höher die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen, desto bessere Ergebnisse erzielen Kinder in diesen Bereichen (NICHD, 2002). Einschätzungen der kindlichen Fähigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen haben unter anderem Einfluss auf deren Verhalten. Kinder, deren Sprachentwicklung und Lernverhalten als besorgniserregend von ihren Pädagoginnen und Pädagogen eingeschätzt wird, erhalten weniger Unterstützung bei Lernaufgaben, als Kinder, deren Entwicklung nicht als besorgniserregend eingestuft wird (Aalsvoort, 1996, zitiert nach Kossmeier, 2011). Fehlende Kompetenzen und gefühlte Überforderung im Umgang mit Kindern mit Auffälligkeiten könnten diesem Verhalten zu Grunde liegen. Eine bessere Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen könnte somit zu einer höheren Kompetenz, einer besseren Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen (NICHD, 2002) sowie zu einem entwicklungsförderlicheren Umfeld für die Kinder führen.

67% der Frauen mit beruflicher Expertise schätzten die Fähigkeit einen Wortschatz von 50 Wörtern zu besitzen, welche im Alter von zwei Jahren ein Schlüsselindikator für das Risiko einer Sprachentwicklungsverzögerung ist (Buschmann, Jooss, & Pietz, 2009; Grimm, 2012; Rescorla, 1989), zu spät ein. Kinder mit Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung können in diesem Alter unter anderem mit dem elternzentrierten Sprachförderprogramm *Heidelberger Elternttraining*, welches auf der Optimierung der gemeinsamen Bilderbuch-Situation aufbaut, wirksam gefördert werden (Buschmann & Jooss, 2007; Buschmann, Jooss, & Pietz, 2009). Ein Grund, dass Frauen mit beruflicher Expertise, welche generell eher zu verfrühten Alterseinschätzungen neigen, die Fähigkeit der Kinder einen Wortschatz von 50 Wörtern zu haben, zu spät einschätzten, könnte die Gegend, in welcher die Rekrutierung erfolgte, sein. Die Rekrutierung der Frauen mit beruflicher Expertise fand hauptsächlich in Kindergärten in Wien statt. Der Anteil der Kinder ohne Deutsch als Erstsprache macht in Wien 64% der Kindergartenkinder aus (Statistik Austria, 2017). Selbst wenn Kinder simultan zweisprachig aufwachsen, besitzen sie einen kleineren Wortschatz in jeder Sprache als einsprachig aufgewachsene Kinder (Bialystok & Feng, 2011). Die Tendenz die Fähigkeit der Kinder, einen Wortschatz von 50 Wörtern zu besitzen, zu spät einzuschätzen, könnte die Erfahrung der Pädagoginnen durch ihre Arbeit mit Kindern unterschiedlicher Erstsprache widerspiegeln.

Die Ergebnisse dieser Studie können nicht auf männliche Pädagogen generalisiert werden, da Studien gezeigt haben, dass Männer und Frauen sich im Wissen über kindliche Entwicklung unterscheiden (Bullock, 1988; Perez, 2017; Rikhy et al., 2010). Des Weiteren

ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Länder aufgrund unterschiedlicher Ausbildungssysteme nicht gegeben.

Eine weitere Limitation dieser Untersuchung ist unter anderem die geringe Stichprobengröße, insbesondere bei Vergleichen der Frauen mit unterschiedlichen Ausprägungskombinationen der Merkmale Bildungsabschluss, Mutterschaft und Jahren an Berufserfahrung mit Kindern. Die Unterschiede der Frauen nach ihren jeweiligen Jahren an Berufserfahrung sowie nach dem Umstand der Mutterschaft könnte zum Teil auf das Alter der Frauen zurückzuführen sein. Ältere Frauen haben wahrscheinlich eher mehr Berufserfahrung sowie eigene Kinder als jüngere Frauen.

Darüber hinaus scheinen einige Items des Fragebogens missverständlich formuliert zu sein. Die Frage, nach dem Alter, in dem Kinder besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen, zielt auf die Freude der Kinder ab, aktiv spielerisch mit der Sprache umzugehen und nicht darauf sich an vorgetragenen Reimen oder Sprachspielen, bzw. an Musik zu erfreuen. Auf diese Unklarheit deutet der hohe Prozentsatz von 92% der zu frühen Einschätzungen dieser Fähigkeit von Frauen mit und ohne berufliche Expertise hin. Vor einer neuerlichen Untersuchung, mittels des hier verwendeten Fragebogens, sollten die Formulierungen der Fragen überprüft und gegebenenfalls angepasst werden.

Des Weiteren könnten punktgenaue Antworten, auf Fragen über das Alter der Entwicklung der Fähigkeiten, schwierig sein, da die Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern kontinuierlich und nicht plötzlich erfolgt (Rennen-Allhoff, 1991).

Für weitere Forschungsarbeiten wären Untersuchungen zum Wissen über kindliche Entwicklung mit einer größeren Stichprobe, unter Einbeziehung von männlichen pädagogischen Fachkräften sowie Personen aus anderen Berufsgruppen mit beruflicher Expertise, im Bereich des Vorschul- und Kleinkindalters von Interesse. Zusätzlich wäre eine vergleichende Studie zum Wissen über kindliche Entwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen mit und ohne akademischer Ausbildung im Elementarbereich aufschlussreich.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Frauen, welche einen höheren Bildungsabschluss oder mehr Erfahrung mit Kindern besitzen, die normative Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder eher früher einschätzen als Frauen mit weniger Erfahrung oder einem niedrigeren Bildungsabschluss. Des Weiteren unterstreichen die Ergebnisse der Vergleiche der Frauen mit und ohne berufliche Expertise in ihrer Korrektheit der Einschätzungen der normativen Entwicklung die Forderung von Expertinnen und Experten

nach einer besseren Ausbildung der österreichischen Elementarpädagoginnen und -pädagogen.

Literaturverzeichnis

- Abad, A. L. (2009). *Was wissen Eltern über Entwicklung?* (Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich). Verfügbar unter <http://othes.univie.ac.at/7341/>
- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham, W. E., & Koplewicz, H. S. (1993). Teachers' ratings of disruptive behaviors: The influence of halo effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 519–533. doi: 10.1007/BF00916317
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232. doi: 10.1037/0033-2909.101.2.213
- Al-Maadadi, F., & Ikhlef, A. (2015). What mothers know about child development and parenting in qatar parenting cognitions and practices. *The Family Journal*, 23, 65–73. doi: 10.1177/1066480714555669
- Antrop, I., Roeyers, H., Oosterlaan, J., & Oost, P. van (2002). Agreement between parent and teacher ratings of disruptive behavior disorders in children with clinically diagnosed ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 67–73. doi: 10.1023/A:1014057325752
- Arbeitsmarktservice. (2018). *Berufslexikon – Kindergartenpädagogin (Elementarpädagogin), Kindergartenpädagoge (Elementarpädagoge)*. Verfügbar unter https://www.berufslexikon.at/pdf/pdf1920-Kindergartenpaedagoge~Kindergartenpaedagogin_Elementarpaedagoge~Elementarpaedagogin/
- Bacher, J. (2002). Statistisches Matching: Anwendungsmöglichkeiten, Verfahren und ihre praktische Umsetzung in SPSS. *ZA-Information / Zentralarchiv Für Empirische*

Sozialforschung, 51, 38–66. Verfügbar unter

<https://core.ac.uk/download/pdf/42101601.pdf>

Bayerisches Sozial- und Kindheitspädagogengesetz, GVBl. S. 439, 446, BayRS 800-21-3-

A, von 2013, zuletzt geändert durch § 5 des Gesetzes, GVBl. S. 2, (2018).

Verfügbar unter: <http://www.gesetze->

[bayern.de/Content/Document/BaySozKiPaedG>true](http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySozKiPaedG>true)

Beelmann, A., Lösel, F., Stemmler, M., & Jaursch, S. (2006). Beurteilung von sozialen Verhaltensproblemen und Erziehungsschwierigkeiten im Vorschulalter.

Diagnostica, 52, 189–198. doi: 10.1026/0012-1924.52.4.189

Belcher, H. M. E., Watkins, K., Johnson, E., & Ialongo, N. (2007). Early head start:

Factors associated with caregiver knowledge of child development, parenting behavior, and parenting stress. *NHSA Dialog*, 10, 6–19.

doi: 10.1080/15240750701301639

Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67,

1186–1205. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01790.x

Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktualisierte Auflage). München, Deutschland: Pearson Studium.

Bialystok, E. & Feng, X. (2011). Language proficiency and its implications for

monolingual and bilingual children. In A. Durgunoglu (Hrsg.), *Language and*

Literacy Development in Bilingual Settings (S. 121-138). New York, NY: Guilford Press.

Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C.-S., & Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American

mothers of young children. *Developmental Psychology*, 46, 1677–1693.

doi: 10.1037/a0020677

Bortz, J., & Schuster, C. (2011). *Statistik für Human-und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Deutschland: Springer-Verlag.

Botey, A. P., Vinturache, A., Bayrampour, H., Breitzkreuz, R., Bukutu, C., Gibbard, B., & Tough, S. (2016). Adults' knowledge of child development in Alberta, Canada: Comparing the level of knowledge of adults in two samples in 2007 and 2013. *Child Care in Practice*, 23, 404–416. doi: 10.1080/13575279.2016.1215292

Bullock, J. R. (1988). Gender differences in child development knowledge of rural parent and non-parent adults. *Research in Rural Education*, 5(1), 35-37.

Buschmann, A., & Jooss, B. (2007). Frühintervention bei verzögerter Sprachentwicklung: „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“. *Forum Logopädie*, 5(21), 6-11.

Buschmann, A., Jooss, B., & Pietz, J. (2009). Frühe Sprachförderung bei Late Talkers – Effektivität einer strukturierten Elternanleitung. *Kinderärztliche Praxis*, 80, 404-414. Verfügbar unter https://www.zel-heidelberg.de/upload/1_ueber_uns/1_team/Fru_he_Sprachfo_rderung_bei_Late_Talkers-Heidelberger_Elterntraining-Buschmann-2009.pdf

Charlotte Bühler Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112, 155-159.

- DeFlorio, L., & Beliakoff, A. (2015). Socioeconomic status and preschoolers' mathematical knowledge: the contribution of home activities and parent beliefs. *Early Education and Development, 26*, 319–341.
doi: 10.1080/10409289.2015.968239
- deKeyser, L., Svedin, C. G., Agnafors, S., Bladh, M., & Sydsjö, G. (2014). Multi-informant reports of mental health in swedish-born children of immigrants and children born to non-immigrants – the SESBiC-study. *BMC Pediatrics, 14*, 95.
doi: 10.1186/1471-2431-14-95
- Deimann, P., & Kastner-Koller, U. (2011). Maternal evaluations of young children's developmental status: A comparison of clinic-and non-clinic-groups. *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*, 214–227.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S., & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37*, 122–134. doi: 10.1026/0049-8637.37.3.122
- Dichtelmiller, M., Meisels, S. J., Plunkett, J. W., Bozytnski, M. E. A., Claflin, C., & Mangelsdorf, S. C. (1992). The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention, 16*, 210–220. doi: 10.1177/105381519201600302
- Donnalley, G. E. (2007, Jänner 3). *Maternal knowledge and the relationship between home environment and child development* (Masterarbeit). Verfügbar unter <https://dspace.library.colostate.edu:443/handle/10217/79040>
- Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice, 7*, 435–453. doi: 10.1093/clipsy.7.4.435

- Dukewich, T. L., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (1996). Adolescent mothers and child abuse potential: An evaluation of risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 20, 1031–1047. doi: 10.1016/0145-2134(96)00093-2
- Ellsäßer, G., Böhm, A., Kuhn, J., Lüdecke, K., & Rojas, G. (2002). Soziale Ungleichheit und Gesundheit bei Kindern - Ergebnisse und Konsequenzen aus den Brandenburger Einschulungsuntersuchungen. *Kinderärztliche Praxis*, 73, 248-257. Verfügbar unter http://www.lasv.brandenburg.de/media_fast/4055/kipra_seu.pdf
- Ende, J. van der, & Verhulst, F. C. (2005). Informant, gender and age differences in ratings of adolescent problem behaviour. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 117–126. doi: 10.1007/s00787-005-0438-y
- Ertem, I. O., Atay, G., Dogan, D. G., Bayhan A, Bingoler B. E, Gok, C. G., ... Isikli, S. (2007). Mothers' knowledge of young child development in a developing country. *Child: Care, Health and Development*, 33, 728–737. doi: 10.1111/j.1365-2214.2007.00751.x
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage publications.
- Frischknecht, M.-C., Reimann, G., & Grob, A. (2015). Erkennen Eltern Entwicklungsdefizite im Vorschulalter? *Kindheit und Entwicklung*, 24, 70–77. doi: 10.1026/0942-5403/a000162
- Frischknecht, M.-C., Reimann, G., Gut, J., Ledermann, T., & Grob, A. (2014). Wie genau können Mütter die Mathematik- und Sprachleistungen ihrer Kinder einschätzen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 67–78. doi: 10.1026/0049-8637/a000101

- Fry, P. S. (1985). Relations between teenagers' age, knowledge, expectations and maternal behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 47–55.
doi: 10.1111/j.2044-835X.1985.tb00954.x
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Giovannini, S., Haffner, J., Parzer, P., Stehen, R., Klett, M., & Resch, F. (2005).
Verhaltensauffälligkeiten bei Erstklässlern aus Sicht der Eltern und der
Lehrerinnen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 54, 104-125.
- Glascoe, F. P. (1999). Using parents' concerns to detect and address developmental and
behavioral problems. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 4, 24–35.
doi: 10.1111/j.1744-6155.1999.tb00077.x
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-
informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An
investigation of the Social Skills Improvement System—Rating Scales.
Psychological Assessment, 22, 157-166. doi: 10.1037/a0018124
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., & Cassidy, K. (2018).
Cross-informant agreement of children's social-emotional skills: An investigation
of ratings by teachers, parents, and students from a nationally representative
sample. *Psychology in the Schools*, 55, 208–223. doi: 10.1002/pits.22101
- Griebler, R., Anzenberger, J., Hagleitner J., Sagerschnig, S., & Winkler, P. (2013):
*Entwicklungsverzögerungen/-störungen bei 0- bis 14-jährigen Kindern in
Österreich: Datenlage und Versorgungsaspekte*. Grundlagenbericht für das BMG.
Wien, Österreich: Gesundheit Österreich GmbH / Geschäftsbereich ÖBIG.
Verfügbar unter

https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/1/6/0/CH1357/CMS1464868115115/entwicklungsverzoegerungen_2014.pdf

- Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Assche, V. V., Ghesquière, P., & Hellinckx, W. (2004). Comparison of mothers', fathers', and teachers' reports on problem behavior in 5- to 6-year-old children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 137–146. doi: 10.1023/B:JOBA.0000013661.14995.59
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen - Ursachen - Diagnose - Intervention – Prävention* (3., überarbeitete Auflage). Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.
- Hasselhorn, M., & Schneider, W. (Hrsg) (2007). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 83-99). Stuttgart, Deutschland: Enke.
- Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 423–437. doi: 10.1016/j.appdev.2004.06.002
- Hunt, J. M., & Paraskevopoulos, J. (1980). Children's psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *The Journal of Genetic Psychology*, 136, 285–298. doi: 10.1080/00221325.1980.10534123
- Jahromi, L. B., Guimond, A. B., Umaña-Taylor, A. J., Updegraff, K. A., & Toomey, R. B. (2014). Family context, mexican-origin adolescent mothers' parenting knowledge,

- and children's subsequent developmental outcomes. *Child Development*, 85, 593–609. doi: 10.1111/cdev.12160
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874–895. doi: 10.1177/0013164405285546
- Karver, M. S. (2006). Determinants of Multiple Informant Agreement on Child and Adolescent Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 242–253. doi: 10.1007/s10802-005-9015-6
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C., & Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 241–257.
- Kossmeier, Christine. (2011). *Einschätzungsgenauigkeit von Kindergartenpädagoginnen: Verhaltensauffällige und unauffällige Kinder im Vergleich*. (Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich). Verfügbar unter http://othes.univie.ac.at/13482/1/2011-02-11_9907951.pdf
- Kubinger, K. D., Rasch, D., & Yanagida, T. (2011). *Statistik in der Psychologie: vom Einführungskurs bis zur Dissertation*. Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S., & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35, 51–58. doi: 10.1024/1422-4917.35.1.51
- Kårstad, S. B., Kvello, Ø., Wichstrøm, L., & Berg-Nielsen, T. S. (2014). What do parents know about their children's comprehension of emotions? Accuracy of parental estimates in a community sample of pre-schoolers. *Child: Care, Health and Development*, 40, 346–353. doi: 10.1111/cch.12071

- Machts, N., Kaiser, J., Schmidt, F. T. C., & Möller, J. (2016). Accuracy of teachers' judgments of students' cognitive abilities: A meta-analysis. *Educational Research Review, 19*, 85–103. doi: 10.1016/j.edurev.2016.06.003
- MacPhee, D. (1983). *The nature of parents' experiences with and knowledge about infant development*. Beitrag präsentiert am Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI. Verfügbar unter <http://eric.ed.gov/?id=ED232788>
- Matthys, W., Maassen, G. H., Cuperus, J. M., & Engeland, H. V. (2001). The assessment of the situational specificity of children's problem behaviour in peer—peer context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 413–420. doi: 10.1111/1469-7610.00734
- McMillin, S. E., Bultas, M. W., Zander, T., Wilmott, J., Underwood, S., Broom, M. A., & Zand, D. H. (2016). The role of maternal knowledge of child development in predicting risk for child maltreatment. *Clinical Pediatrics, 55*, 374–376. doi: 10.1177/0009922815586054
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development, 59*, 259–285. doi: 10.2307/1130311
- Miller, S. A., & Davis, T. L. (1992). Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development, 63*, 1251–1265.
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology, 27*, 267–276. doi: 10.1037/0012-1649.27.2.267
- Miller, S. A., White, N., & Delgado, M. (1980). Adults' conceptions of children's cognitive abilities. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 26*, 135–151.

- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438
- Ninio, A., & Rinott, N. (1988). Fathers' involvement in the care of their infants and their attributions of cognitive competence to infants. *Child Development*, 59, 652-663. doi: 10.2307/1130565
- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S., & Schweinhart, L. (2005). Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 245-261. doi: 10.3102/01623737027003245
- Oerter, R., & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl). Weinheim: PVU.
- Parks, P. L., & Smeriglio, V. L. (1986). Relationships among parenting knowledge, quality of stimulation in the home and infant development. *Family Relations*, 35, 411-416. doi: 10.2307/584369
- Perez, D. (2017). *Adults' knowledge of child development and child guidance*. (Masterarbeit). Verfügbar unter <http://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/438>
- Pickett, W., Marlenga, B., & Berg, R. L. (2003). Parental knowledge of child development and the assignment of tractor work to children. *Pediatrics*, 112, e11-e16.
- Reich, S. (2005). What do mothers know? Maternal knowledge of child development. *Infant Mental Health Journal*, 26, 143-156. doi: 10.1002/imhj.20038
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254. doi: 10.1016/j.cpr.2004.01.004
- Rennen-Allhoff, B. (1991). Wie verlässlich sind Elternangaben? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 40, 333-338.

- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A Screening Tool for Delayed Language in Toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587–599.
doi: 10.1044/jshd.5404.587
- Rikhy, S., Tough, S., Trute, B., Benzies, K., Kehler, H., & Johnston, D. W. (2010). Gauging knowledge of developmental milestones among Albertan adults: a cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 10, 183. doi: 10.1186/1471-2458-10-183
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205. doi: 10.1017/S0305000907008343
- Rowe, M. L., Denmark, N., Harden, B. J., & Stapleton, L. M. (2016). the role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among white, black, and latino families. *Infant and Child Development*, 25, 198–220.
doi: 10.1002/icd.1924
- Salbach-Andrae, H., Lenz, K., & Lehmkuhl, U. (2009). Patterns of agreement among parent, teacher and youth ratings in a referred sample. *European Psychiatry*, 24, 345–351. doi: 10.1016/j.eurpsy.2008.07.008
- Schmidt-Vierthaler, R. (2014, März 6). Kindergarten: Erstes Bachelor-Studium startet. *Die Presse*. Verfügbar unter:
https://diepresse.com/home/bildung/erziehung/1571343/Kindergarten_Erstes-BachelorStudium-startet
- Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E., & Wustmann, C. (2011). *PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Entwürfe: Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. Verfügbar unter http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf

- Schuller, R., & Scheibel, B. (2017). *Unterscheiden sich Personen, die beruflich mit Kindern arbeiten, bezüglich ihrer subjektiven Theorien und ihres Wissens über Entwicklung von Personen ohne berufliche Expertise mit Kindern?* (unveröffentlichte Bachelorarbeit). Universität Wien, Österreich.
- Seel, A., Altrichter, H., Dangl, O., Feyerer, E., Hascher, T., Müller, F., . . . Wustmann, C. (2013). Stellungnahme des Vorstandes der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen zu den geplanten gesetzlichen Änderungen zur „PädagogInnenbildung NEU“. Verfügbar unter http://www.oefeb.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahme_OEFEB_Gesetzesentwurf_PB_neu.pdf
- September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2016). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care*, 186, 1060–1078. doi: 10.1080/03004430.2015.1076399
- Sigel, I. E. (1994). Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern. *Unterrichtswissenschaft*, 22, 160-181.
- Sowada, M. G. (2015). Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion? In M. Pietsch, B. Scholand & K. Schulte (Hrsg.), *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven* (S. 137-156). Münster, Deutschland: Waxmann Verlag
- Statistik Austria. (2017). *BMFJ - Entwicklung des Kindertagesheimbesuchs 5-Jähriger Kinder 2008-2016*. Verfügbar unter https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=117268
- Stevens Jr, J. H. (1984). Child development knowledge and parenting skills. *Family relations*, 33, 237-244. doi: 10.2307/583789

- Stich, H. L. (2007). *Vorschulische Individualentwicklung von Einschulungskindern im gesundheitswissenschaftlichen Kontext: Eine Totalerhebung zu Prävalenzen und Determinanten von Entwicklungsverzögerungen*. (Dissertation, Universität Bielefeld, Deutschland). Verfügbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/download/2306489/2306492>
- Suing, M., Brochhagen-Beier, B. M., Gollan, T., Petermann, F., Waldmann, H.-C., Schmidt, M. H., & Sinzig, J. (2016). Beurteilung von Kindern und Jugendlichen in Erziehungshilfen mit dem Kompetenzanalyseverfahren (KANN). *Diagnostica*, 63, 122–134. doi: 10.1026/0012-1924/a000166
- Tassé, M. J., & Lecavalier, L. (2000). Comparing parent and teacher ratings of social competence and problem behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 252–259.
- Tröster, H., & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit Und Entwicklung*, 16, 171–179. doi: 10.1026/0942-5403.16.3.171
- Verhulst, F. C., & Akkerhuis, G. W. (1989). Agreement between parents' and teachers' ratings of behavioral/emotional problems of children aged 4–12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 123–136. doi: 10.1111/j.1469-7610.1989.tb00772.x
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über den Lehrplan des Kollegs für Elementarpädagogik, StF: BGBl. Nr. 906/1994, i.d.F. BGBl. II Nr. 239/2017 (2017). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008942>

Verordnung über die Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der

Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016, StF: BGBl. II Nr. 204/2016, i.d.F.

BGBl. II Nr. 298/2016 (2016). Verfügbar unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetze=snummer=20009623>

Waschbusch, D. A., Daleiden, E., & Drabman, R. S. (2000). Are parents accurate reporters of their child's cognitive abilities? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 22, 61–77. doi: 10.1023/A:1007576515188

Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education and Development*, 13, 41–58. doi: 10.1207/s15566935eed1301_3

Zand, D. H., Pierce, K. J., Bultas, M. W., McMillin, S. E., Gott, R. M., & Wilmott, J. (2015). Accuracy of knowledge of child development in mothers of children receiving early intervention services. *Journal of Early Intervention*, 37, 226–240. doi: 10.1177/10538151155610633

Zand, D., Pierce, K., Thomson, N., Baig, M. W., Teodorescu, C., Nibras, S., & Maxim, R. (2014). Social competence in infants and toddlers with special health care needs: The roles of parental knowledge, expectations, attunement, and attitudes toward child independence. *Children*, 1, 5–20. doi: 10.3390/children1010005

Zippert, E. L., & Ramani, G. B. (2017). Parents' estimations of preschoolers' number skills relate to at-home number-related activity engagement. *Infant and Child Development*, 26(2), e1968. doi: 10.1002/icd.1968

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items <i>Dreirad fahren</i>	33
Abbildung 2: Wechselwirkung der Variablen Berufserfahrung und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items <i>Dreirad fahren</i>	35
Abbildung 3: Wechselwirkung der Variablen Berufserfahrung und Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items <i>Dreirad fahren</i>	36
Abbildung 4: Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items <i>Auf einem Bein hüpfen</i>	37
Abbildung 5: Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Berufserfahrung in den Einschätzungen des Items <i>Auf einem Bein hüpfen</i>	39
Abbildung 6: Wechselwirkung der Variablen Mutterschaft und Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items <i>Fragen beantworten</i>	42
Abbildung 7: Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Mutterschaft in den Einschätzungen des Items <i>Alle Grundfarben benennen</i>	43
Abbildung 8: Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Berufserfahrung in den Einschätzungen des Items <i>Alle Grundfarben benennen</i>	45
Abbildung 9: Wechselwirkung der Variablen Bildungsabschluss und Berufserfahrung in den Einschätzungen des Items <i>Wortschatz von 50 Wörtern</i>	46
Abbildung 10: Wechselwirkung der Variablen Mutterschaft und Bildungsabschluss in den Einschätzungen des Items <i>Wortschatz von 10000</i>	49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: χ^2 -Tests zur Prüfung der Gleichverteilung der miteinbezogenen Variablen in den gematchten Gruppen	23
Tabelle 2: Soziodemographische Charakteristika der gematchten Gruppen	23
Tabelle 3: Vergleich der Frauen nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Berufserfahrung in ihren Einschätzungen der Entwicklungsbereiche sowie dem Item <i>Händigkeit</i> : Ergebnisse der mehrfaktoriellen MANOVAs und mehrfaktoriellen ANOVA	27
Tabelle 4: Ergebnisse der follow-up ANOVAs des signifikanten Haupteffekts Berufserfahrung im Funktionsbereich feinmotorische Entwicklung	29
Tabelle 5: Ergebnisse der Post-Hoc-Tests nach Gabriel zum Vergleich der Jahre an Berufserfahrung in den Items der feinmotorischen Entwicklung	30
Tabelle 6: Ergebnisse der follow-up ANOVAs der signifikanten Haupteffekte und Wechselwirkungen im Funktionsbereich grobmotorische Entwicklung	31
Tabelle 7: Beobachtete Einschätzungen des Items <i>Dreirad fahren</i> von Frauen je nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Jahren an Berufserfahrung: statistische Kennwerte ($M (SD)$)	34
Tabelle 8: Beobachtete Einschätzungen des Items <i>Auf einem Bein hüpfen</i> von Frauen je nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Jahren an Berufserfahrung: statistische Kennwerte ($M (SD)$)	38
Tabelle 9: Ergebnisse der follow-up ANOVAs der signifikanten Haupteffekte und Wechselwirkungen im Funktionsbereich sprachliche Entwicklung	40
Tabelle 10: Beobachtete Einschätzungen des Items <i>Fragen beantworten</i> von Frauen je nach Mutterschaft und Bildungsabschluss: statistische Kennwerte ($M (SD)$)	42
Tabelle 11: Beobachtete Einschätzungen des Items <i>Alle Grundfarben benennen</i> je nach Bildungsabschluss, Mutterschaft und Jahren an Berufserfahrung: statistische Kennwerte ($M (SD)$)	44

Tabelle 12: Beobachtete Einschätzungen des Items <i>Wortschatz von 50 Wörtern</i> von Frauen je nach Jahren an Berufserfahrung und Bildungsabschluss: statistische Kennwerte (M (SD))	47
Tabelle 13: Ergebnisse der Post-Hoc-Tests nach Gabriel zum Vergleich der Jahre an Berufserfahrung in dem Item <i>Freude an Sprachspielen, etc.</i>	47
Tabelle 14: Beobachtete Einschätzungen des Items <i>Wortschatz von 10000</i> von Frauen je nach Mutterschaft und Bildungsabschluss: statistische Kennwerte (M (SD))	49
Tabelle 15: Summe der korrekt, zu früh bzw. zu spät eingeschätzten Fähigkeiten der Frauen mit und ohne berufliche Expertise	50
Tabelle 16: Ergebnisse der Box-M-Tests zur Prüfung der Voraussetzung Homogenität der Varianz-Kovarianz Matrizen der mehrfaktoriellen MANOVAs	87
Tabelle 17: Ergebnisse der Levene-Tests zur Prüfung der Voraussetzung Varianzhomogenität der ANOVA und follow-up ANOVAs	87

Anhang

Abstract - Deutsch

Der Wissensumfang über kindliche Entwicklung von Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen steht sowohl mit ihrem Verhalten, als auch mit der kindlichen Entwicklung selbst im Zusammenhang. 69 Frauen, 50 Frauen mit und 19 Frauen ohne eine berufliche Tätigkeit im Bereich der Kinderbetreuung wurden mittels eines Fragebogens zu ihrem Wissen über kindliche Entwicklung befragt. Die Frauen wurden in ihren Alterseinschätzungen der normativen kindlichen Entwicklung der Funktionsbereiche nach Berufserfahrung mit Kindern, Bildungsabschluss und Mutterschaft verglichen. Die Vergleiche zeigten keine Unterschiede der Frauen in ihren Einschätzungen der kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung. Frauen ohne Erfahrung mit eigenen Kindern oder Kindern im beruflichen Kontext sowie ohne Maturaabschluss schätzten einige Fähigkeiten der grobmotorischen und sprachlichen Entwicklung später ein als Frauen welche entweder Erfahrung mit Kindern oder einen Maturaabschluss hatten. Die Vergleiche von 18 Frauen mit und 18 Frauen ohne berufliche Expertise zeigten, dass Frauen mit beruflicher Expertise die normative Entwicklung öfter zu früh und jene ohne solch eine Expertise öfter zu spät einschätzten. Im Bereich der feinmotorischen Entwicklung zeigten Frauen nur nach ihren jeweiligen Jahren an Berufserfahrung Unterschiede in den Einschätzungen. Demnach könnte nicht nur der Bildungsgrad bzw. die generelle Erfahrung mit Kindern, sondern ebenfalls der Umfang an Erfahrung mit den Fähigkeiten der Kinder Einfluss auf die Einschätzungstendenzen der Frauen haben. Frauen mit (83% Kindergartenpädagoginnen) und ohne berufliche Expertise zeigten keine Unterschiede in der Korrektheit ihrer Einschätzungen der normativen Entwicklung. Die Hälfte der Fragen wurde von beiden Gruppen korrekt beantwortet. Diese Ergebnisse unterstreichen die Forderungen von Expertinnen und Experten, nach einer akademischen Ausbildung für Elementarpädagoginnen und -pädagogen.

Abstract - English

Parental and teacher knowledge of child development is related to the behavior of parents and teachers and the development of the child. 69 women, 50 with and 19 without a job in childcare, were asked about their knowledge of child development using a questionnaire. Women were compared in their estimations of the age of normative development regarding their experience in working with children, educational level and maternity. The comparisons showed no differences between women in their estimations of cognitive or socio-emotional development. Women without experience with own children, or children in a professional context, and without a high-school diploma estimated the development of some gross-motor and language skills at a later age than women with either experience with children or a high-school diploma. The comparisons between 18 women with and 18 without professional expertise showed that those who possess expertise estimated the normative development more often too early and those who lack expertise more often too late. In the estimations of the fine motor skill development, women showed differences only regarding to their work experience with children. Hence, not only the educational level or the general experience with children, but also the extent of experience with different skills of the children have an impact on the way women estimate the normative development. Women with (83% kindergarten teachers) and without professional expertise showed no differences in their correct estimations of the normative development. Both groups answered half of the questions correctly. These results emphasize the experts' demands for an academic education for kindergarten teachers.

Fragebogen**ENTWICKLUNG VON KINDERN**

In diesem Fragebogen soll erhoben werden, wie Personen mit beruflicher Expertise die Entwicklung von Kindern einschätzen.

Die Beantwortung des Fragebogens erfolgt freiwillig. Die Daten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken.

SOZIODEMOGRAPHISCHE DATEN

- Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich
- Alter: _____ Jahre
- Familienstatus:
 - ☐ ledig
 - ☐ in fester Partnerschaft
 - ☐ verheiratet
 - ☐ geschieden
 - ☐ verwitwet
- Haben Sie Kinder oder leben Kinder in ihrem Haushalt? ☐ Ja ☐ Nein
- Wenn ja, geben Sie bitte das Alter der Kinder an: _____
- Letzte abgeschlossene Ausbildung:
 - ☐ Pflichtschulabschluss
 - ☐ Lehre / Berufsbildende mittlere Schule
 - ☐ Matura
 - ☐ Fachhochschule / Universität
 - ☐ Andere: _____
- Beruf (genaue Berufsbezeichnung): _____
- Haben Sie beruflich mit Kindern zu tun? ☐ Ja ☐ Nein
- Wenn Ja:
 - Geben Sie bitte das Alter der Kinder an: _____
 - Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie mit Kindern? _____
 - Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie mit Kindern? _____

Bitte umblättern!!!

ENTWICKLUNG VON VORSCHULKINDERN

- Wann bricht der erste **bleibende** Zahn hervor?
(Tragen Sie Ihre Altersschätzung bitte auf der Jahres-Achse ein)
- Wie viele cm wachsen Kinder durchschnittlich an Länge pro Jahr?
☐ 1-5cm ☐ 5-8cm ☐ 9-12cm ☐ 13-16cm ☐ 17-20cm
- Bis zu wie viel kg nehmen Kinder durchschnittlich an Gewicht pro Jahr zu?
☐ etwa 1kg ☐ etwa 2kg ☐ etwa 3kg ☐ etwa 4kg ☐ etwa 5kg
- Welcher Teil des Körpers wächst während der ersten Lebensjahre schneller als jeder andere Teil des Körpers?
☐ Beine, Arme ☐ gesamtes Skelett ☐ Gehirn ☐ Wirbelsäule ☐ Finger, Zehen

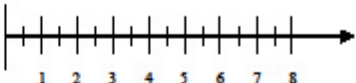
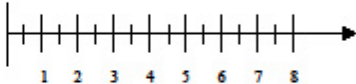
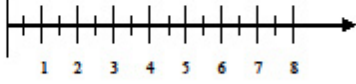
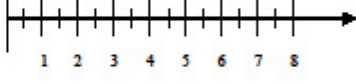
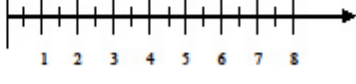
FÄHIGKEITEN

Im welchem Alter kann man von einem gesundem Kind folgende Fähigkeiten erwarten?

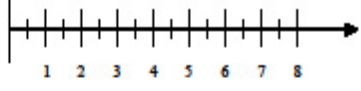
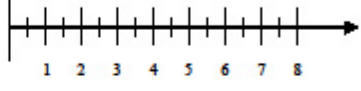
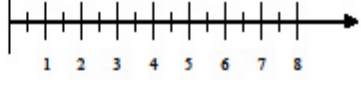
(Tragen Sie Ihre Altersschätzung bitte auf der Jahres-Achse ein)

- Blasen- bzw. Darmkontrolle
- Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen
- Ein Ball gezielt werfen und fangen
- Sich allein und planvoll für 30 Minuten mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten beschäftigen können
- Auf einem Bein stehen

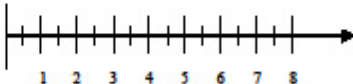
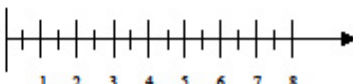
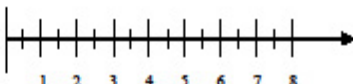
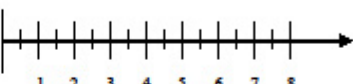
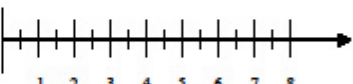
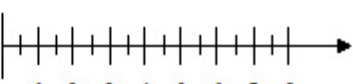
Bitte umblättern!!!

- Seil springen  Jahre
- Selbstständig Dreirad fahren  Jahre
- Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen  Jahre
- Fahrrad mit Stützrädern fahren  Jahre
- Auf den Zehenspitzen gehen  Jahre
- Reißverschlüsse auf- und zumachen  Jahre
- Mit Gabel und Messer essen  Jahre
- Schreiben des eigenen Namens  Jahre
- Kinderschere zum Schneiden verwenden  Jahre
- Auf- und Zumachen von Knöpfen  Jahre
- Binden von Schuhbändern  Jahre
- Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden  Jahre

Bitte umblättern!!!

- Einfache Fragen über eigene Erlebnisse beantworten?  Jahre
- Zählen (von 1 bis 6)  Jahre
- Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen (z.B. $2+4=6$)  Jahre
- Auf einem Bein hüpfen  Jahre
- Alle Grundfarben (rot, gelb, blau, grün) benennen  Jahre
- Alle Laute der Erstsprache (mit Ausnahme schwieriger Buchstaben wie R, S, SCH und Z) beherrschen  Jahre
- Zweiwortsätze bilden (z.B. „Lukas Hunger!“)  Jahre
- Wortschatz von 50 Wörtern  Jahre
- Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen  Jahre
- Spielregeln einhalten  Jahre
- Teilen  Jahre
- Entwicklung der ersten Freundschaften  Jahre

Bitte umblättern!!!

- | | | |
|--|--|-------|
| • In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen |  | Jahre |
| • Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen |  | Jahre |
| • Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden |  | Jahre |
| • Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln |  | Jahre |
| • Wissen, dass man ein Bub/Mädchen ist |  | Jahre |
| • Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt |  | Jahre |
| • Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie das Kind selbst |  | Jahre |
| • Kleineren Kindern helfen |  | Jahre |
| • Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus? |  | Jahre |

Bitte umblättern!!!

- Wie alt sind die Kinder, die die folgenden Bilder gezeichnet haben?



Bitte umblättern!!!

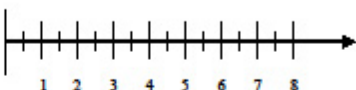
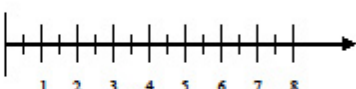
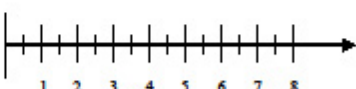
ERZIEHUNG

Ab welchem Alter würden Sie als Erziehungsperson folgende Maßnahmen frühestens einsetzen: (Tragen Sie Ihre Altersschätzung bitte auf der Jahres-Achse ein)

- Eine zweite Sprache erlernen  Jahre
- Toiletten-Training mit dem Topf beginnen  Jahre
- Sexuelle Aufklärung  Jahre
- Eintritt in den Kindergarten  Jahre
- Kleinere Tätigkeiten im Haushalt übertragen  Jahre

PROBLEMVERHALTEN

Ab welchem Alter würden Sie als Erziehungsperson folgende Verhaltensweisen als so problematisch einschätzen, dass Sie professionelle Hilfe aufsuchen? (Tragen Sie Ihre Altersschätzung bitte auf der Jahres-Achse ein)

- ⇒ Einnässen am Tag  Jahre
- ⇒ Einnässen in der Nacht  Jahre
- ⇒ Aussprachfehler (z.B. S-Fehler)  Jahre
- ⇒ Trotzanfälle  Jahre
- ⇒ Trennungs- und Verlassensängste  Jahre

Bitte umblättern!!!

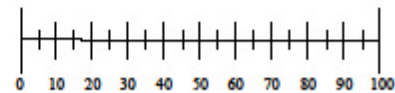
Die Entwicklung von Kindern wird von vielen Faktoren gesteuert.
Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß folgende Aspekte die Entwicklung Ihrer
Meinung nach beeinflussen
(0%= hängt gar nicht davon ab, 100%= hängt ausschließlich von diesem Faktor ab):

⇒ Genetische Ausstattung



Prozent

⇒ emotionale Zuwendung



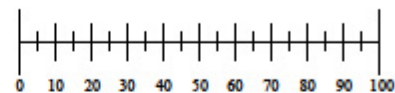
Prozent

⇒ Erziehung und Förderung



Prozent

⇒ Materielle Möglichkeiten der Familie



Prozent

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!!!

Altersangaben**Wissen über Entwicklung von Klein- und Vorschulkindern****Altersangaben**

Item	Altersbereich	Mittelwert
Wann bricht der erste bleibende Zahn hervor?	5-6 Jahre	5,5

- Wie viele cm wachsen Kinder durchschnittlich an Länge pro Jahr?
O 5-8cm
- Bis zu wie viel kg nehmen Kinder durchschnittlich an Gewicht pro Jahr zu?
O etwa 2kg
- Welcher Teil des Körpers wächst während der ersten Lebensjahre schneller als jeder andere Teil des Körpers?
O Gehirn

FÄHIGKEITEN

Im welchem Alter kann man von einem gesundem Kind folgende Fähigkeiten erwarten?

Blasen- bzw. Darmkontrolle	2-4 Jahre	3
Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen	2-4 Jahre	3
Ein Ball gezielt werfen und fangen	3-5 Jahre	4
Sich allein und planvoll für 30 Minuten mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten beschäftigen können	3,5-4 Jahre	3,75
Auf einem Bein stehen	3,5-4 Jahre	3,75
Seil springen	6-8 Jahre	7
Selbstständig Dreirad fahren	3-4 Jahre	3,5
Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen	2-3 Jahre	2,5
Fahrrad mit Stützrädern fahren	5-6 Jahre	5,5
Auf den Zehenspitzen gehen	1,5-2,5 Jahre	2
Reißverschlüsse auf- und zumachen	2-3 Jahre	2,5
Mit Gabel und Messer essen	4-6 J	5
Schreiben des eigenen Namens	5-6 J	5,5
Kinderschere zum Schneiden verwenden	3-5 J	4
Auf- und Zumachen von Knöpfen	3-4 J	3,5
Binden von Schuhbändern	5-6 J	5,5
Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden	4-8 J	6
Einfache Fragen über eigene Erlebnisse beantworten	3-4 J	3,5
Zählen (von 1 bis 6)	3-5 J	4
Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen (z.B. 2+4=6)	4-6 J	5
Auf einem Bein hüpfen	4-6 J	5

Fähigkeit	Altersbereich	Mittelwert
Alle Grundfarben (rot, gelb, blau, grün) benennen	4-5 J	4,5
Alle Laute der Erstsprache (mit Ausnahme schwieriger Buchstaben wie R, S, SCH und Z) beherrschen	3-4 J	3,5
Zweiwortsätze bilden (z.B. „Lukas Hunger!“)	1,5-2,5 J	2
Wortschatz von 50 Wörtern	1,5-2 J	1,75
Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen	4-6 J	5
Spielregeln einhalten	4-6 J	5
Teilen	4-5 J	4,5
Entwicklung der ersten Freundschaften	3-4 J	3,5
In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen	3,5-5	4,25
Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen	5-6 J	5,5
Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden	3-4 J	3,5
Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln	2-3 J	2,5
Wissen, dass man ein Bub/Mädchen ist	3-5 J	4
Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt	4-6 J	5
Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie das Kind selbst	4-6 J	5
Kleineren Kindern helfen	4-5 J	4,5
Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?	2-5 J	3,5
	2,5-3,5 J	3
	5-7 J	6
	3,5-4,5 J	4

Literatur:

- Berk, L.E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.) (2007). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). Weinheim: PVU.

Ergebnisse der Voraussetzungsprüfungen

Tabelle 16

Ergebnisse der Box-M-Tests zur Prüfung der Voraussetzung Homogenität der Varianz-Kovarianz Matrizen der mehrfaktoriellen MANOVAs

Entwicklungsbereiche	Box's <i>M</i>	<i>p</i>
Grobmotorische Entwicklung	202.58	.052
Feinmotorische Entwicklung	94.26	.223
Sprachliche Entwicklung	142.09	.2
Sozio-emotionale Entwicklung	130.25	.255
Kognitive Entwicklung	96.03	.359

* $p < .05$.

Tabelle 17

Ergebnisse der Levene-Tests zur Prüfung der Voraussetzung Varianzhomogenität der ANOVA und follow-up ANOVAs

Fähigkeiten	<i>F</i>	<i>df</i> ₁ / <i>df</i> ₂	<i>p</i>
Händigkeit	2.17	10/56	.034*
Feinmotorische Entwicklung			
Reißverschlüsse auf-/zumachen	0.73	10/55	.689
Mit Gabel/Messer essen	1.01	10/55	.445
Eigenen Namen schreiben	0.91	10/55	.531
Kinderschere verwenden	1.05	10/55	.414
Knöpfe auf-/zumachen	0.75	10/55	.677
Binden von Schuhbändern	0.82	10/55	.61
Bild 1	2.41	10/55	.018*
Bild 2	2.15	10/55	.036*
Bild 3	2.96	10/55	.005

* $p < .05$.

Fortsetzung Tabelle 17

Fähigkeiten	<i>F</i>	<i>df</i> ₁ / <i>df</i> ₂	<i>p</i>
Grobmotorische Entwicklung			
Treppen hinaufsteigen	1.38	10/56	.212
Ball werfen und fangen	1.85	10/56	.072
Auf einem Bein stehen	2.9	10/56	.005*
Seil springen	2.43	10/56	.018*
Dreirad fahren	1.88	10/56	.068
Kleidungsstücke an-/ausziehen	3.25	10/56	.002*
Mit Stützrädern fahren	3.73	10/56	.001*
Auf Zehenspitzen gehen	1.2	10/56	.31
Auf einem Bein hüpfen	4.65	10/56	<.001*
Sprachliche Entwicklung			
Fragen beantworten	0.89	10/48	.551
Alle Grundfarben benennen	2.51	10/48	.016*
Laute beherrschen	1.08	10/48	.399
Zweiwortsätze bilden	2.61	10/48	.013*
Wortschatz von 50 Wörtern	1.06	10/48	.413
Freude an Sprachspielen, etc.	0.87	10/48	.563
Grammatikalisch korrekte Sätze	1.4	10/48	.207
Wortschatz von 10000	1.88	10/48	.072

* $p < .05$.