



universität
wien

Diplomarbeit

Was wissen Eltern über Entwicklung?

Lorena Abad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im September 2009

Studienkennzahl: 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	2
VORWORT	9
ABSTRACT	10
I. THEORETISCHER TEIL	13
1. Einleitung.....	13
Abbildung 1 Graphische Darstellung des Diplomarbeitskonzeptes	15
2. Meilensteine der Entwicklung in der frühen Kindheit	16
2.1 Motorik.....	17
2.2 Sprache	18
2.3 Kognitive Entwicklung.....	19
2.4 Sozio-emotionale Entwicklung.....	20
2.5 Erziehung	21
2.6 Problem	21
3. Relevanz des Wissens über Entwicklung.....	22
4. Einschätzung der kindlichen Entwicklung durch Eltern	29
4.1 Elternwissen als Funktion von Elternurteile und elterlichen Einschätzungen	
29	
4.2 Determinanten vom Entwicklungswissen	42
4.2.1 Abhängigkeit vom untersuchten Entwicklungsbereich	42
4.2.2 Abhängigkeit von der untersuchten Altersspanne.....	42
4.2.3 Unterschiede zwischen Mütter und Vätern	43
4.2.4 Einfluss von Schichtzugehörigkeit.....	45
4.2.5 Einfluss von der Erfahrung als Eltern.....	45
4.2.6 Einfluss von sozioökonomischen Status	46
4.2.7 Abhängigkeit von kindlichen Merkmalen	48
4.2.8 Elternmerkmale.....	49
5. Exkurs: Das Wissen über Entwicklung von Adoleszenten und adoleszenten	
Müttern	51
6. Beliefs vs. Wissen und Auswirkungen.....	54
6.1 Definitionen von Beliefs	55

Sigel, 1994 übersetzt Beliefs als „Elterliche Überzeugungen“ und definiert diese als	55
6.2 Einflussfaktoren von Beliefs	60
7. Kulturelle Aspekte von Elternangaben über Entwicklung	62
8. Sichere Umwelt für Kinder	70
9. Quellen der Information über Entwicklung von Vorschulkinder	73
10. Elternbildungsprogramme und Interventionsprogramme mit aktiver Elternbeteiligung	76
10.1 Early Head Start	79
10.2 Healthy Steps	80
10.3 Sure Start	81
II EMPIRISCHER TEIL	86
11. Fragestellungen	86
12. Beschreibung des Erhebungsinstruments	87
12.1 Reliabilitätsanalyse	91
Tabelle 1 Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der theoriegeleiteten Skalen	91
13. Voruntersuchung	92
14. Beschreibung der Stichprobe	93
14.1 Geschlechterverteilung in der Gesamtgruppe	94
Tabelle 2 Häufigkeiten (Prozente) der Geschlechterverteilung in der Gesamtgruppe	94
14.2 Altersverteilung in der Gesamtgruppe	95
Abbildung 2 der Altersverteilung in der Gruppe der Nicht-Eltern	95
Abbildung 3 Histogramm der Altersverteilung in der Elterngruppe	96
14.3 Verteilung des Familienstatus	97
Tabelle 4 Familienstatus in der Gesamtgruppe	97
14.4 Verteilung des Bildungsniveaus	97
Tabelle 5 Bildungsniveau in der Gesamtgruppe	97
14.5 Erfahrung mit der regelmäßigen Betreuung Kindergruppen	98
14.6 Kinder der Elterngruppe	99
14.6.1 Anzahl der Kinder pro Elternteil in der Elterngruppe	99
Tabelle 8 Kinderanzahl pro Elternteil in der Elterngruppe	99
14.6.2 Geschlechterverteilung der Kinder in der Elterngruppe	100

14.6.3	Verteilung der im Haushalt (ganz/teilweise/nicht) lebenden Kinder in der Elterngruppe.....	100
14.7	Elternbildungsprogramme	101
	Tabelle 11 Häufigkeiten des Besuchs und Art von Elternbildungsprogrammen	101
15.	Beschreibung des Untersuchungsablaufs	102
16.	Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse	103
16.1	Vergleich des Entwicklungswissens zwischen Eltern und Nicht-Eltern ..	103
	Tabelle 12 Häufigkeiten mit Prozentangaben Längenangaben von Eltern und Nicht-Eltern	104
	Tabelle 14 Häufigkeiten (Prozente) der Körperteilangaben von Eltern und Nicht-Eltern	104
16.2	Unterschiedlich gutes Entwicklungswissen abhängig vom untersuchten Entwicklungsbereich (Grobmotorik,, Feinmotorik, Sprache, kognitive, sozio-emotionale Entwicklung, Erziehung und Problem).....	108
16.2.1	Gesamtgruppe	108
	Abbildung 4 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte in der Gesamtgruppe ..	110
16.2.2	Vergleich zwischen Eltern und Nicht-Eltern	111
16.3	Vergleich des Wissens über Kleinkinder und Vorschulkinder.....	114
	Tabelle 18 Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Gruppen für beide Altersgruppen	114
16.4	Optimale Umwelt.....	116
16.5	Einfluss verschiedener Faktoren auf die Entwicklung von Vorschulkinder	118
16.6	Bevorzugte Informationsquellen um sich Entwicklungswissen anzueignen	120
	Tabelle 23 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Personenquellen	120
	Tabelle 24 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Literaturquellen	120
	Tabelle 25 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Quellen insgesamt	121
16.7	CLUSTERANALYSE	122
	Abbildung 7 Entwicklung des Heterogenitätsmaßes der Clusteranalyse	122
16.7.1	Beschreibung der Cluster	123

Tabelle 26 statistische Kennwerte für den Vergleich des Alters zwischen den zwei Clustern	123
Aus Tabelle 25 lässt sich erkennen, dass Cluster 2 signifikant älter ist als Cluster 1	123
Tabelle 32 Mittelwert und Standardabweichung der Cluster in den Skalen.....	126
Abbildung 8 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte der Cluster	127
Tabelle 33 statistische Kennwerte der multivariaten Varianzanalyse der zwei Cluster	129
III. DISKUSSION	131
In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob sich	131
IV. ZUSAMMENFASSUNG	135
LITERATURVERZEICHNIS.....	141
V ANHANG	154
17. Fragebogen	154
18. Itemprotokoll mit Auswertungsfenster.....	165
19. Brief an die KIWI- Kindergartenleitung.....	189
20. Brief an den Eltern der VHS Hernals	190
21. Tabellen für die statistische Auswertung	192
22. Häufigkeiten mit statistischen Kennwerten des Vergleichs der einzelnen Items des Fragebogens zwischen Eltern und Nicht-Eltern	193
Tabelle 34 Häufigkeiten mit Prozentangabe der richtigen Antwort der einzelnen Items des Fragebogens.....	193
23. Häufigkeiten der Gefahrennennung mit statistischen Kennwerten	198
Tabelle 35 Häufigkeiten der Gefahrennennung und statistische Kennwerte	198
24. Bevorzugte Quellen um sich Information über die Entwicklung von Vorschulkindern anzueignen	200
Abbildung 1 Graphische Darstellung des Diplomarbeitskonzeptes	15
Abbildung 2 der Altersverteilung in der Gruppe der Nicht-Eltern	95
Abbildung 3 Histogramm der Altersverteilung in der Elterngruppe	96
Abbildung 4 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte in der Gesamtgruppe	110
Abbildung 5 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte der Eltern und der Nicht-Eltern	113

Abbildung 6 Graphische Darstellung der der Mittelwerte der Items für Kleinkinder und der Items für Vorschulkinder.....	115
Abbildung 7 Entwicklung des Heterogenitätsmaßes der Clusteranalyse	122
Abbildung 8 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte der Cluster	127
Abbildung 10 von Seyfried und Karas, 1973, S. 105	180
Abbildung 11 von Seyfried und Karas, 1973, S. 105	180
Abbildung 12 von Seyfried und Karas, 1973, S.103	181
Tabelle 1 Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der theoriegeleiteten Skalen.....	91
Tabelle 2 Geschlechterverteilung in der Gesamtgruppe.....	94
Tabelle 3 Stichprobengröße, Mittelwert, Standardabweichung und statistische Kennwerte des Alters der beiden Gruppen.....	95
Tabelle 4 Familienstatus in der Gesamtgruppe	97
Tabelle 5 Bildungsniveau in der Gesamtgruppe	97
Tabelle 6 regelmäßige Betreuung von Kindergruppen in der Gesamtgruppe.....	98
Tabelle 7 verschiedene, regelmäßig betreute Kindergruppen in der Gesamtgruppe	98
Tabelle 8 Kinderanzahl pro Elternteil in der Elterngruppe	99
Tabelle 9 Geschlechterverteilung der Kinder in der Elterngruppe	100
Tabelle 10 Verteilung der ganz/teilweise oder nicht im Haushalt lebenden Kinder in der Elterngruppe.....	100
Tabelle 11 Häufigkeiten des Besuchs und Art von Elternbildungsprogrammen	101
Tabelle 12 Häufigkeiten mit Prozentangaben Längenangaben von Eltern und Nicht-Eltern	104
Tabelle 13 Häufigkeiten (Prozente) der Gewichtsangaben von Eltern und Nicht-Eltern mit Kennzeichnung der Überschätzungen und Unterschätzungen der Entwicklung	104
Tabelle 14 Häufigkeiten (Prozente) der Körperteilangaben von Eltern und Nicht-Eltern	104
Tabelle 15 Mittelwerte (Standardabweichungen) der Altersangaben von Eltern und Nicht-Eltern mit Kennzeichnung der Überschätzungen und Unterschätzungen der Entwicklung	105
Tabelle 16 statistische Kennwerte des Vergleichs de Einschätzungsgüte der verschiedenen Bereiche der Entwicklung in der Gesamtgruppe mit Kennzeichnung der Überschätzungen und Unterschätzungen.....	109

Tabelle 17 statistische Kennwerte des Vergleichs de Einschätzungsgüte der verschiedenen Bereiche der Entwicklung in der Eltern und Nicht-Elterngruppe mit Kennzeichnung der Überschätzungen und Unterschätzungen	112
Tabelle 18 Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Gruppen für beide Altersgruppen	114
Tabelle 19 statistische Kennwerte des Vergleichs der Einschätzungsgüte der zwei Altersgruppen	114
Tabelle 20 statistische Kennwerte für den Vergleich der insgesamt genannten Maßnahmen die für eine sichere Umwelt für Vorschulkinder notwendig sind..	117
Tabelle 21 Mittelwerte und Standardabweichung der umgewandelten Einschätzung der Faktoren	118
Tabelle 22 statistische Kennwerte für den Vergleich der Einschätzung der Faktoren zwischen Eltern und Nicht-Eltern.....	119
Tabelle 23 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Personenquellen	120
Tabelle 24 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Literaturquellen	120
Tabelle 25 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Quellen insgesamt.....	121
Tabelle 26 statistische Kennwerte für den Vergleich des Alters zwischen den zwei Clustern.....	123
Tabelle 27 statistische Kennwerte für den Vergleich der Gruppenzugehörigkeit zwischen den zwei Clustern	123
Tabelle 28 statistische Kennwerte für den Vergleich des Geschlechts zwischen den zwei Clustern	124
Tabelle 29 statistische Kennwerte für den Vergleich der zuletzt abgeschlossenen Ausbildung zwischen den zwei Clustern.....	124
Tabelle 30 statistische Kennwerte für den Vergleich des Familienstatus zwischen den zwei Clustern.....	125
Tabelle 31 statistische Kennwerte für den Vergleich der regelmäßigen Betreuung einer Kindergruppe zwischen den zwei Clustern.....	125
Tabelle 32 Mittelwert und Standardabweichung der Cluster in den Skalen.....	126
Tabelle 33 statistische Kennwerte der multivariaten Varianzanalyse der zwei Cluster	129

Tabelle 34 Häufigkeiten mit Prozentangabe der richtigen Antwort der einzelnen Items des Fragebogens	193
Tabelle 35 Häufigkeiten der Gefahrennennung und statistische Kennwerte	198
Tabelle 36 Häufigkeiten der Quellen aus der Information über die Entwicklung von Kindern bezogen wird mit statistische Kennwerte und Kennzeichnung der Signifikanz	200

VORWORT

Ich möchte diese Arbeit meiner Mutter Ximena Verdesoto widmen die mir die emotionale und finanzielle Unterstützung gab um im Ausland zu studieren.

Für die unendliche Liebe, Freundschaft und Unterstützung möchte ich mich bei meinem Lebensgefährten Širon Tischler, meiner Schwester Dipl.-Ing. Sandra Abad, meinem Freund Martin Scheidl, meinen österreichischen Großeltern Elfriede und Herbert Lang bedanken.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meinen Betreuerinnen Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller und Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann für die viele Geduld und weil sie meinen verlorenen Ehrgeiz wieder gefunden haben. Ich möchte mich ebenfalls bei denen bedanken die mit konstruktiver Kritik, Korrekturlesen und vielen Hilfestellungen die mich mehrmals vor einem Nervenzusammenbruch bewahrt haben: Mag. Carrie Kovacs, Mag. Johanna Bruckner, Mag.FH Magdalena Hoffmann, Mag. Marina Steiner und Mag. Robert Göschl.

Ein Dank sei auch all jenen Personen ausgesprochen die an mich geglaubt haben als ich selber schon jede Hoffnung verloren hatte: Ao. Univ. Prof. Dr. Gerhard Bavinzski, Ao. Prof. Dr. Andreas Gruber, Dr. Michaela Pinter, Dr. Agathe Herrmann, Dr. Amanda Nimmerrichter, Ao.Univ.-Prof. Dr. Otto-Michael Lesch, Silvia Schmucker, Helga Fink, Ditlind Bruckbacher, Roswitha Kasper, Brigitte Kalla, Sabine Hübner, Marco Handke, Gabi Konrad, Mag. Gottfried Swoboda, Pavlina Vock, Katrin Kainz, Mag: Cornelia Gugerell, Thomas Pichlbauer, Alexander Steinbichler, Franziska Gröppel, Martin Huemer, Marco Handke, Brigitte Schlögl, Brigitte Krobath, Nina Simon, Mag. Barbara Kartusch, Georg Höchsmann, Christoph Wagner und viele namenlose Therapeuten und Pflegepersonal Diese Personen haben mich ins Leben zurückgeholt und mich damit gerettet.

ABSTRACT

Hohe Entwicklungsscreeningkosten und die schwierige Diagnose von Entwicklungsverzögerungen, bei einmaliger Beobachtung sind die Hauptgründe, warum trotz verpflichtender Vorsorgeuntersuchungen die meisten Entwicklungsverzögerungen bei Kindern bis zum Schuleintritt unentdeckt bleiben. (Glascoe & Dworkin, 1995; Glascoe, 2001, 2004; Rennen-Allhoff et al., 1993). Elternangaben können aufgrund ihrer hohen Genauigkeit und einfachen Zugang, für die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsstörungen eingesetzt werden. Untersuchungen (Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Huang et al., 2005) haben gezeigt, dass eine größere Genauigkeit in der Einschätzung kindlicher Fähigkeiten, die Wahrscheinlichkeit erhöht, Kindern eine optimale Umwelt anzubieten.

Ein Zugang zum vorhandenen Entwicklungswissen sind die erwarteten Entwicklungszeitpläne, die als Maßstab für die Entwicklung des eigenen Kindes verwendet werden ((Ninio, 1979, 1988; Hess et al., 1980). Die so genannten „Meilensteine der Entwicklung“, können als Anhaltspunkte dieser Entwicklungszeitpläne dienen (Astor-Stetson, 1990; Berk, 2005).

Ziel dieser Studie war zu untersuchen, ob Eltern über genaueres Wissen von Normen und Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung von Vorschulkindern als die Restbevölkerung verfügen, um die Entwicklung ihrer Kinder tatsächlich richtig einzuschätzen und zu beurteilen. Es wurde ein Fragebogen entwickelt, der Normen über die Entwicklung von Vorschulkindern in verschiedenen Bereichen abfragt. Dieser Fragebogen wurde 117 Eltern und 308 Nicht-Eltern (StudentInnen) vorgelegt. Zur Beurteilung des Entwicklungswissens wurde die Abweichung der Altersangaben der Personen und der aus der Literatur bekannten Altersnormen, herangezogen. Je näher der Wert bei Null ist, desto genauer war die Einschätzung, d.h. umso besser das Entwicklungswissen. Sowohl Eltern wie auch Nicht-Eltern kamen bei bestimmten Items signifikant häufiger zu der richtigen Antwort. Insgesamt konnten beide Gruppen die Entwicklung von Kindern relativ gut einschätzen. Eltern irren meist in Richtung Überschätzung der Entwicklung. Nicht-Eltern tendieren dazu, die Entwicklung von Kindern zu unterschätzen.

Bei der Gruppierung der Items zu den Großbereichen der Entwicklung wurde deutlich, dass die Einschätzungsgüte ist in verschiedenen Bereichen unterschiedlich

gut ist. Am besten wurde der Bereich Grobmotorik eingeschätzt, am schlechtesten der Bereich „Problem“.

Eltern schätzen Kleinkinder besser ein, während Nicht-Eltern Vorschulkinder besser einschätzen. Die Entwicklung von Kindern wird allerdings in beiden Altersgruppen von Eltern und Nicht-Eltern nicht genau eingeschätzt. Die Entwicklung von Kleinkindern wird überschätzt, während die Entwicklung von Vorschulkindern unterschätzt wird.

Mittels Clusteranalyse konnten zwei Gruppen mit signifikant unterschiedlichen Antworttendenzen ermittelt werden. Cluster 1 überschätzt die Entwicklung von Kindern, während Cluster 2 die Entwicklung von Vorschulkindern unterschätzt. Die Personen in Cluster 1 sind im Durchschnitt 22 Jahre alt und besitzen einen Maturaabschluss, während die Personen in Cluster 2 im Durchschnitt 26 Jahre alt sind, zumindest einen Maturaabschluss besitzen und Erfahrung durch die regelmäßige Betreuung von Kindern haben .

Um den bestehenden Mangel an Entwicklungswissen bei Eltern zu beheben, sollten Vorträge und Elternbildungskurse kostenlos, die mittels Vorbefragung an die Notwendigkeiten der Teilnehmer angepasst wurden, angeboten werden. In Österreich besteht die Möglichkeit, den Mutter-Kind-Pass durch Elternbildungsprogramme und Vorträge die Entwicklungswissen vermitteln sinnvoll zu ergänzen.

Even though parents attend to several well-child visits, development delays are usually not noticed until school-entry. The reasons for this late detection are the high screening costs and the difficulty to diagnose delays after only one observation (Glascoe & Dworkin, 1995; Glascoe, 2001, 2004; Rennen-Allhoff et al., 1993). Because of their high accuracy and easy access, parental information could be used to detect development delays and disabilities. Research has shown that a greater accuracy in the appraisal of childrens' development is associated with providing an ideal environment for children (Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Huang et al., 2005). An approach to parents development' knowledge, are their development timetables, which represent the criteria, with which they judge their childs 'development ((Ninio, 1979, 1988; Hess et al., 1980). „Milestones of development“ could be an informative base for parents' development timetables (Astor-Stetson, 1990; Berk, 2005).

The purpose of this study was to find out if parents possess more knowledge about children's normal development, than the common population, in order to appraise the development of their own children with accuracy. A questionnaire was developed, that enquires about development norms. The questionnaire was completed by 117 parents and 308 non-parents (students). In order to evaluate the development knowledge, the deviance between a person's estimation and the empirical norms from literature, was taken. Parents as well as non-parents come significantly more often to a right answer in certain items. Altogether parents and non-parents have a relatively accurate estimation of the development of preschool children. Parents have a tendency to overestimate children's development, while non-parents tend to underestimate children's development. The questionnaire items were arranged into the main domains of development. Knowledge is best in motor development and worst in the domain „problem“. Parents estimate infants' development more precisely, while non-parents estimate preschool children's development more accurately. All the same the estimations in both age groups are far from perfect. Infants' development is overestimated, while preschool children's development is underestimated. Using cluster-analysis two groups with different response sets were determined. The individuals in Cluster 1 that overestimate children's development are in average 22 years old and have a high school degree. The individuals in cluster 2 with a tendency to underestimate children's development are in average 26 years old, have at least a high school-degree and experience with the care of children's groups. In order to eliminate the lack of development knowledge, lectures and parent education should be provided free of charge. These measures should be adjusted to parents' needs using preliminary interviews. In Austria there is the possibility to complement the mandatory well-child visits with lectures and parent education about children's normal development.

I. THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, ob Eltern über Wissen von Entwicklungsnormen verfügen und ob dieses Wissen genauer bzw. besser, als das von Personen ohne Kinder ist.

Die Fragestellungen die im Zuge der Arbeit beantwortet werden sollen sind:

- Unterscheidet sich das Entwicklungswissen von Eltern, von dem von Nicht-Eltern?
- Unterscheidet sich das Entwicklungswissen in den verschiedenen Bereichen der Entwicklung (Grob- und Feinmotorik, Sprache sozio-emotionale und kognitive Entwicklung)?
- Sind die bevorzugten Quellen, um sich Wissen über Entwicklung anzueignen, bei Eltern anders als bei Nicht-Eltern?
- Wird die für ein Vorschulkind notwendige sichere Umwelt, von Eltern optimaler gestaltet als von Nicht-Eltern?
- Wird der Einfluss verschiedener Faktoren auf die Entwicklung von Eltern anders eingeschätzt, als von Nicht-Eltern?

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen gegliedert:

Im ersten Kapitel dieser Arbeit wird zunächst die Bedeutsamkeit des Wissens über Entwicklung und die Auswirkung dieser ausgeführt. Im darauf folgenden Kapitel wird das Entwicklungswissen näher definiert und es wird der aktuelle Forschungsstand in diesem Bereich dargestellt. Wie man Entwicklungswissen erheben kann und welche Faktoren Einfluss auf das Entwicklungswissen haben können wird ebenfalls erläutert. Im fünften Kapitel werden subjektive Theorien und Beliefs definiert und der aktuelle Forschungsstand von Elternbeliefs wird genau dargestellt.

Die Rolle der Kultur bei den Elternbeliefs und beim Entwicklungswissen, wird im sechsten Kapitel im Überblick dargestellt.

Anschließend wird eine Zusammenfassung über die notwendigen Maßnahmen, um eine sichere Umwelt für ein Vorschulkind zu gestalten, gegeben. Im Anschluss werden die Forschungsergebnisse zur Quellennutzung von Eltern, um sich Entwicklungswissen anzueignen, kurz dargestellt.

Abschließend werden bewährte Elternbildungsprogramme vorgestellt.

Im empirischen Teil wird anhand eines Fragebogens das Entwicklungswissen von Eltern und Nicht-Eltern miteinander verglichen. Außerdem werden die Gestaltung einer sicheren Umwelt und die Quellennutzung, um sich Entwicklungswissen anzueignen, untersucht.

Um den Lesefluss zu gewährleisten, wurde in dieser Arbeit überwiegend die männliche Form verwendet, obwohl beide Geschlechter damit gemeint sind.

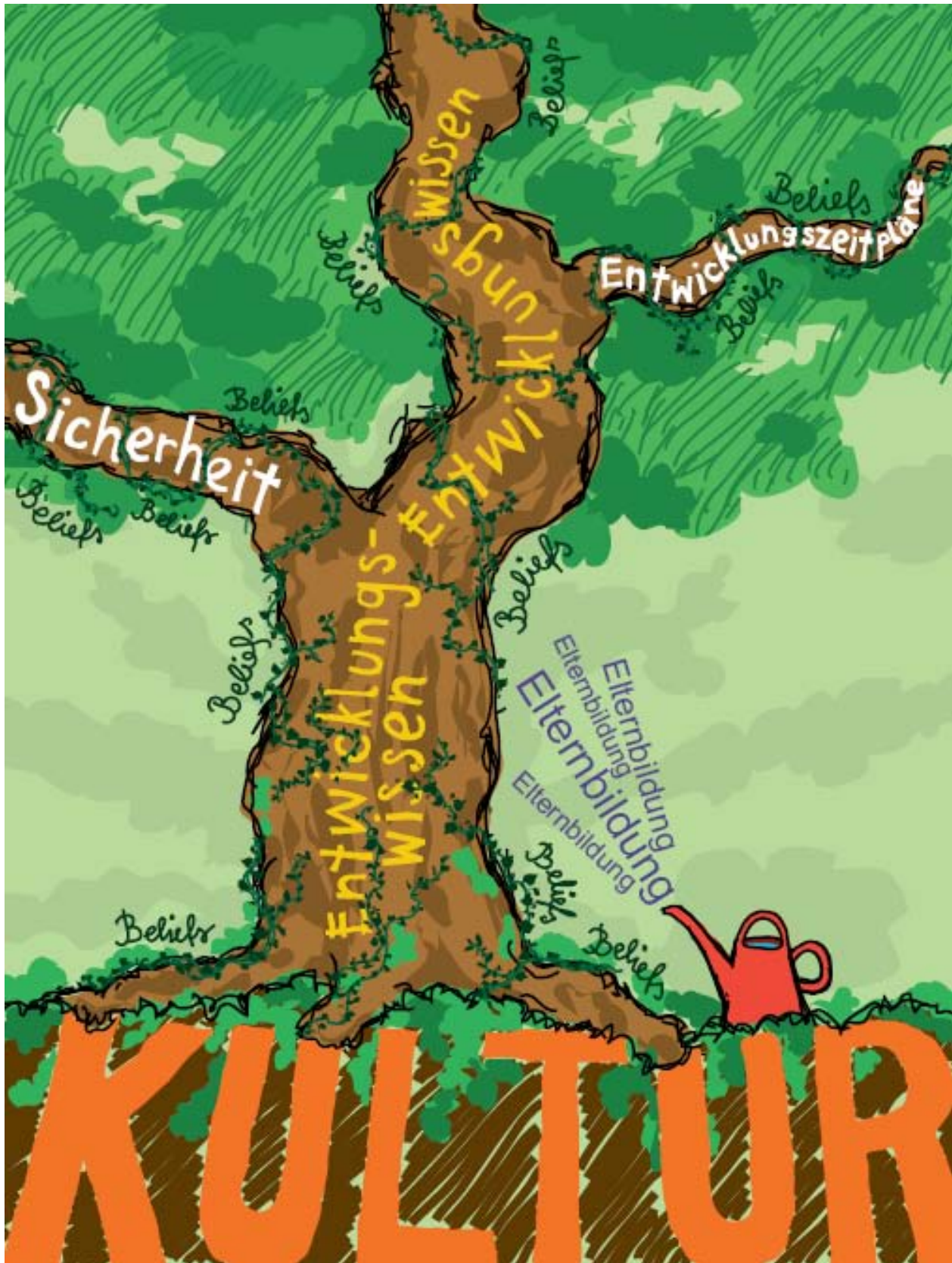


Abbildung 1 Graphische Darstellung des Diplomarbeitkonzeptes

2. Meilensteine der Entwicklung in der frühen Kindheit

Nachdem Kinder ihren ersten Geburtstag hinter sich haben, sind sie keine Säuglinge mehr, die die Umwelt ausschließlich passiv miterleben, sondern Kleinkinder, die sich mit ihr aktiv auseinandersetzen. Eine Fülle an Fähigkeiten und Errungenschaften, die sie bewältigen müssen, stehen ihnen bevor. In dieser Phase sind Eltern Begleiter, Unterstützer und Anleiter bei der Aufgabe die Welt zu erkunden. Die Gesellschaft und die Kultur geben bestimmte Normen vor, denen sich Eltern und Kinder kaum entziehen können.

Nach Abschluss des ersten Lebensjahrs, beginnt für Kinder die „Kleinkindphase“. Die im ersten Lebensjahr erworbenen Kompetenzen kommen verstärkt zum Einsatz. Durch Übung, Unterstützung und Förderung werden Kinder nach und nach selbständiger.

Jede neue Fertigkeit ist bei einem Kind das Ergebnis von vier Faktoren.

- Die fortschreitende Entwicklung von Gehirn und Rückenmark
- Die Fähigkeiten des Körper sich zu bewegen
- Die Ziele die das Kind verfolgt
- Die Unterstützung seitens der Umwelt

(Berk, 2005, S.174-175)

Meilensteine der Entwicklung, wie zum Beispiel gehen, reden und selbständig zur Toilette gehen, sind Entwicklungsaufgaben, die auf bedeutende physische, soziale oder emotionale Veränderungen aufmerksam machen. Das Wissen über die Altersspannen, in denen sich Meilensteine entwickeln, erlaubt Normabweichungen festzustellen. (Astor-Stetson, 1990).

Die Entwicklung von Vorschulkindern kann allgemein in 5 Teilbereiche eingeteilt werden.

2.1

Motorik

Die Motorik gliedert sich in Fein- und Grobmotorik. Die Grobmotorik umfasst die Bewegungen der unteren Extremitäten. Es handelt sich um Bewegungen, die dem Kind helfen, sich in seiner Umgebung fortzubewegen. Die Meilensteine in diesem Bereich sind relativ leicht zu verfolgen. Der Erwerb von Fortbewegung ist eng mit dem Erwerb von Selbstständigkeit verbunden. Beim Säugling werden die ersten Versuche den Kopf selbständig zu halten oder das selbständige Sitzen von den Eltern gefeiert. Wahrscheinlich sind die ersten selbständigen Schritte die von Eltern am stärksten erwartete Errungenschaft.

Viele Untersuchungen zu Bewegungsabläufen von Kindern haben Altersspannen ermittelt, in denen die meisten Kindern bestimmte Fähigkeiten, wie zum Beispiel springen, auf Zehenspitzen gehen und Treppen steigen, meistern. Die Abfolge der Entwicklung motorischer Abläufe verläuft bei allen gesunden Kindern ziemlich gleichförmig. Lediglich in der Geschwindigkeit gibt es große individuelle Unterschiede.

Der Begriff Feinmotorik umfasst alle Bewegungen der oberen Extremitäten. In diesem Bereich ist das Greifen, die wahrscheinlich größte Errungenschaft. Eine wichtige Grundlage für das gezielte Greifen ist die Auge-Hand-Koordination. Durch das Greifen eröffnen sich dem Kind neue Möglichkeiten seine Umwelt zu erkunden. Vom rudimentären Greifen, über gezieltes Greifen und Zupacken, bis hin zu Zeichnen und Schreiben, sind Meilensteine in der Feinmotorik für die Eltern sehr klar abgrenzbare Ereignisse.

Die Errungenschaften von Säuglingen und Kinder weisen sowohl eine Ordnung, wie auch eine Richtung auf:

Die cephalokaudale Richtung ist deutlich erkennbar. Die Kontrolle des Kopfes geht der von Armen und Rumpf voraus, diese liegt zeitlich vor der Fähigkeit die unteren Extremitäten zu kontrollieren. (Berk,2005, S.175)

Auch die proximodistale Richtung ist deutlich erkennbar:

Die Kontrolle über Kopf, Rumpf und Arme geht der Fähigkeit zur Koordination der Hände und Finger voraus. (Berk,2005, S.175)

Unterschiede in der Erziehung wirken sich selbstverständlich auf die motorische Entwicklung von Kleinkindern: (Berk, 2005)

2.2

Sprache

Zwischen zwei und sechs Jahren machen Kinder große Fortschritte in der Sprache. Die sprachliche Entwicklung ist eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden. Mit zwei Jahren besitzen Kleinkinder ein Wortschatz von ungefähr 200 Wörtern, gegen sechs Jahre beträgt der Wortschatz 10000 Wörter. (Berk, 2005)

Zum Beispiel begreifen Zweijährige die allgemeine Unterscheidung zwischen „groß“ und „klein“, aber nicht vor drei bis fünf Jahren werden feinere Unterschiede zwischen „lang“ und „klein“, „hoch“ und „niedrig“ und „lang“ und „kurz“ verstanden. (Berk,2005,S.322)

Um das Alter von dreieinhalb Jahren haben die Kinder viele grammatikalische Regeln erworben und wenden sie regelmäßig an, so dass die ab und zu die Regeln bei Wörtern, die Ausnahmen sind überstrapazieren. (Berk,2005, S.323)

Der Erwerb von Wortschatz und Grammatik ermöglicht Kleinkinder, sich zunehmend in effektiven und angemessenen Gesprächen mit anderen zu engagieren. (Berk, 2005)

(...) Zweijährige sind in der Lage eine effektive Unterhaltung zu führen. (Berk, 2005, S.323)

Durch Erweiterungen und Umformulierungen, können einfühlsame Erwachsene die Sprachentwicklung von Kindern fördern. (Berk, 2005)

2.3

Kognitive Entwicklung

Die mit Abstand am schwersten zu beobachtenden, sind die kognitiven Meilensteine. Meistens kann indirekt über das Spiel und die Sprache auf diese geschlossen werden. Die kindliche Kognition besteht aus vielen Teilbereichen, die sich gleichzeitig entwickeln. Die Aufmerksamkeit und die Spanne dieser ist für Eltern ein großes Anliegen, da von dieser der Erfolg in der Schule Großteils abhängt. Schon Säuglinge neigen dazu, neuen und auffälligen Ereignissen mehr Beachtung zu schenken. Bereits im ersten Lebensjahr, ist das Wiedererkennen von visuellen Reizen vorhanden. (Berk, 2005)

Zwischen ein und zwei Jahren ist das Erinnern von Kindern an Menschen, Plätze und Gegenständen ausgezeichnet. (Berk, 2005, S.209)

Um die großen Mengen an Information, die sie erhalten, zu speichern, ordnen Säuglinge und Kleinkinder jede neue Information in die bereits vorhandenen Kategoriensysteme ein. Mit einem Jahr können Kinder, Gegenstände in eine erstaunliche Vielfalt bedeutsamer Kategorien strukturieren – Nahrungsmittel, Möbel. Vögel, Tiere, Fahrzeuge, Küchenutensilien, Pflanzen und vieles mehr. Mathematisches Schlussfolgern entwickelt sich in den ersten Lebensjahren, auf der Grundlage informell erworbenen Wissens. (Berk, 2005)

Zwischen vierzehn und sechzehn Monaten zeigen Kinder Anfänge vom Begreifen der Ordinalität oder einer Ordnungsbeziehung zwischen Mengen,... (Berk, 2005. S.315)

Um das Alter von vier Jahren benutzen Kinder das Zählen, um arithmetische Probleme zu lösen. Zuerst sind ihre Strategien an der Ordnung von Zahlen gebunden. (Berk, 2005. S.315)

Im Kleinkindalter ist das Verwenden der Finger, um arithmetische Probleme zu lösen, ein deutliches Zeichen für Eltern, dass die Entwicklung des mathematischen Schlussfolgerns eingesetzt hat.

2.4

Sozio-emotionale Entwicklung

Im Vorschulalter entwickeln sich die Grundlagen des Selbstkonzeptes.

Im Alter von dreieinhalb Jahren können sich Vorschulkindern bereits selbst, anhand ihrer typischen Emotionen und Einstellungen, beschreiben, (...) (Berk, 2005, S.332)

Im Vorschulalter können die meisten Kinder die Ursachen grundlegender Gefühle richtig beurteilen. Sie setzen effektive Möglichkeiten, wie man negative Gefühle anderer mildern kann (z.B. Umarmen), aktiv ein. (Berk, 2005, S. 335)

Die sozialen Interaktionen zu Gleichaltrigen, sind im Spiel und da vor allem im Rollenspiel, gut zu beobachten. (Berk, 2005)

Schon das Vorschulkind ist sich der Einzigartigkeit seiner Freundschaften bewusst. Kinder in diesem Alter wissen, dass ein Freund jemand ist „der dich mag“ und mit dem man viel Zeit im gemeinsamen Spielen verbringt. Trotzdem sind ihre Ideen hinsichtlich Freundschaft noch alles andere als reif. (Berk, 2005, S.0341)

In den Vorschuljahren beginnt der Prozess der Geschlechtstypisierung. Kinder entwickeln geschlechtsbezogene Vorlieben und Verhaltensweisen.

Kinder neigen dazu, mit Gleichaltrigen desselben Geschlechts zu spielen und Freundschaften einzugehen. Mädchen verbringen mehr Zeit in der Puppen- und Bücherecke, während Buben häufiger in den Bereichen des Zimmers zu finden sind, in denen man mit Bauklötzen spielen, Holz bearbeiten oder körperlich aktiv spielen kann. (Berk, 2005, S.354)

Zwei Bereiche, die in der vorliegenden Arbeit zusätzlich zu den klassischen fünf Bereichen aufgenommen wurden, sind die Erziehung und das Problem. Als „Erziehung“, wird der frühestmögliche Beginn bestimmter Erziehungsmaßnahmen (z.B. Sauberkeitserziehung,...) verstanden.

Unter „Problem“, wird das Alter indem eine Entwicklungsverzögerung von den Eltern als bedenklich wahrgenommen wird und ein Handlungsbedarf erkannt wird, verstanden.

2.5

Erziehung

Im Vorschulalter sind Eltern die wichtigsten Bezugspersonen für ihre Kinder und es liegt in ihren Händen deren Kompetenzen zu fördern, Dies erreichen sie durch vernünftige Gespräche und klärende Erziehungsmaßnahmen, sowie einer verstärkten Feinfühligkeit gegenüber Bedürfnissen ihrer Kinder. (Berk, 2005)

2.6

Problem

Das Ausbleiben oder die Verzögerung von Meilensteinen der Entwicklung, können als Anhaltspunkte dienen, um Entwicklungsstörungen festzustellen. Im Idealfall sollten Eltern bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensweisen von ihren Kindern in einer bestimmten Altersspanne erwarten. Bleiben diese aus, sollten Eltern einen Facharzt aufsuchen, (Glascoe, Robertshaw & Wegner, 2008)

Die Meilensteine der Entwicklung bilden die Etappen der Entwicklung die Kinder auf den Weg zur Selbständigkeit durchlaufen, ab. Gleichzeitig zeigen Meilensteine sensible Phasen an, in denen die Entwicklung besonders störanfällig ist. Zu diesem Zeitpunkt wäre eine notwendige Frühintervention optimal. Voraussetzung um Frühinterventionen rechtzeitig einzusetzen, ist die korrekte Erkennung von Entwicklungsstörungen und Entwicklungsverzögerungen. Meilensteine der Entwicklung bieten Anhaltspunkte für Eltern um kindliche Entwicklung einzuschätzen, zu Beurteilen und zu vergleichen.

3. Relevanz des Wissens über Entwicklung

Die Gesundheit von kleinen Kindern unterliegt der Interpretation ihrer Eltern. Eltern sind dafür verantwortlich, Leidensdruck bei ihren Kindern rechtzeitig zu erkennen, präventive Maßnahmen vorzunehmen und wenn notwendig, Interventionen einzuleiten. (Soliday, 1995)

Ungefähr eins von acht Kindern unterliegt einer Entwicklungsverzögerung. Diese reicht von Sprachstörungen über Intelligenzminderungen bis zu Verhaltensstörungen. Diese Störungen beeinträchtigen den schulischen Erfolg und das weitere Leben des Kindes. Frühe Interventionsmaßnahmen bei Kindern mit besonderen Bedürfnissen, verbessern das Verhalten des Kindes und/oder dessen Erfolg als Erwachsener, inklusive des sozioökonomischen Status. Der Zugang zur Frühintervention hängt jedoch von der Früherkennung ab. Leider sind viele Entwicklungsverzögerungen schwer zu erkennen, weil sie oft subtil oder bei einmaligen Begegnungen (wie Vorsorgeuntersuchungen und Testungen) schwer zu erkennen sind.

Eine weitere Herausforderung in der Entwicklungsdiagnostik stellen so genannte Risikogruppen dar. Frühe biologische Risiken und Insulte treten selten isoliert auf. Sie treten vermehrt unter Kleinkindern, die in benachteiligten Umgebungen aufwachsen, auf. Eltern mit beschränkter Bildung und mit anderen psychosozialen Risikofaktoren sind dafür bekannt, keine Bedenken gegenüber ihren KinderärztInnen zu äußern, auch wenn sie Bedenken haben. (Shonkoff & Phillips, 2000; Glascoe, 2003)

Eltern frühgeborener Kinder könnten Hilfe in der Erkennung und Förderung der Komponenten von Gesundheit und in der Beurteilung normaler Entwicklung bei ihren Kindern brauchen. (Perrin, West & Culley, 1989)

Risikokinder, deren Entwicklung von ihren Müttern als zu langsam betrachtet wird, sind in Gefahr sich aufgrund einer selbsterfüllenden Prophezeiung, tatsächlich langsamer zu entwickeln. (McCormick, Shapiro & Starfield, 1982)

Bei der Früherkennung bestimmter Krankheits- bzw. Störungsbilder, sowie bei der Entwicklungsdiagnostik, kommen Elternangaben besonderer Bedeutung zu. Es handelt sich in der Regel um solche Störungen, die bei Kurzzeitbeobachtungen in der kinderärztlichen Praxis nur schwer feststellbar sind, da sie einer Langzeitbeobachtung bedürfen. Aus diesem Grund werden Entwicklungsbehinderungen, trotz regelmäßiger Untersuchungen beim Kinderarzt, oft erst beim Kindertarteneintritt erkannt(vgl. Glascoe & Dworkin, 1995, 2004; Rennen-Allhoff, Allhoff, Bowi & Laaser, 1993; Glascoe, 2001).

Der Vorteil der Frühintervention ist der, dass wenn Kinder notwendige Behandlungen früh im Leben bekommen, Kosten zukünftiger Behandlungen reduziert werden können, da bleibende Beeinträchtigungen minimiert werden. Rechtzeitige und periodische Überprüfung der Entwicklung von Kleinkindern, ermöglicht die Erkennung und Behandlung von Entwicklungsbehinderungen zum frühestmöglichen Zeitpunkt und verhindert somit den Verlust von Entwicklungspotential. (Glascoe e & Dworkin 1995; Glascoe, 2004; Halfon, Regalado, Harvinder, Inkelas, Peck, Reuland, Glascoe, Olson, 2004)

Trotz verpflichtender Vorsorgeuntersuchungen, bleiben die meisten Entwicklungsverzögerungen in den ersten 5 Lebensjahren der betroffenen Kinder unbemerkt. Die hohen Kosten der Entwicklungsdiagnostik sind der Grund, warum Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten selten zu dieser überwiesen werden. MacPhee (1982) befragte KinderärztInnen nach den häufigsten Gründen, warum sie aufgesucht werden und fand heraus, dass Eltern kaum die Entwicklung ihrer Kinder mit den FachärztInnen besprechen. Eltern dürften sich bei Fragen bezüglich der Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder an ein informelles Netzwerk aus Familie und Freunden oder an die Literatur wenden. Eltern haben eine hohe Hemmschwelle, Themen wie Erziehung und Entwicklung mit ihren KinderärztInnen zu besprechen. Dennoch wünschen sich Eltern, dass KinderärztInnen Themen wie Erziehung und Verhalten von Kindern ansprechen. Eltern wünschen sich Beratung und Unterstützung von Experten bei einer Vielzahl nichtmedizinischer Themen, wie zum Beispiel Sauberkeitserziehung, Lernförderung, Erziehung und Schlafgewohnheiten.

Je häufiger ÄrztInnen nichtmedizinische Themen gegenüber Eltern ansprechen, desto wahrscheinlicher ist es, von ihnen wichtige Informationen zu bekommen, die zur Erkennung von Entwicklungsverzögerungen beitragen könnten (vgl. MacPhee, 1982; Taaffe Young, Davis, Shoen, Parker, 1998).

Eine mögliche Lösung, um sowohl Kinder auf Entwicklungsverzögerungen zu überprüfen, wie auch die Vorsorgeuntersuchungskosten (Entwicklungsscreening) niedrig zu halten, ist es, zuerst Elternangaben über die Entwicklung ihrer Kinder zu erheben. Wenn diese Elternangaben sorgfältig eruiert, klassifiziert und interpretiert werden, stellen sie einen wichtigen Anhaltspunkt dar, um zu entscheiden, ob ein Kind zur genaueren Testung oder Beratung überwiesen werden sollte. Standardisierte Elternbefragungen sind ein zuverlässiges, hochsensibles und ökonomisches Instrument, um Entwicklungsverzögerungen festzustellen. Die Genauigkeit mit denen Eltern Kinder mit Behinderungen identifizieren, kann bei bis zu 80% liegen. Auch Verhaltensauffälligkeiten werden von Eltern richtig wahrgenommen. Quer durch alle Altersstufen, waren elterliche Bedenken über das Verhalten und/oder die sozialen Kompetenzen ihrer Kinder, starke Prädiktoren psychischer Störungen. (Glascoe, 2001, 2003, 2006; Taaffe Young et al., 1998)

Der optimale Zugang, um das Verhalten und die Entwicklung eines Kindes zu beobachten, ist ein Prozess, der als „Entwicklungsüberwachung“ bezeichnet wird. Die kritischen Komponenten dieser Überwachung beinhalten das Eruiere von Elternmeinungen und –bedenken, um eine relevante Entwicklungsgeschichte zu erhalten, qualifizierte longitudinale Beobachtungen durchzuführen und das Einholen von Input aller relevanten Fachleuten, inklusive Kleinkinderpädagoginnen. Eine Priorität ist es Eltern zu ermutigen, aktive Partner in der Gesundheit ihrer Kinder zu werden. (Pachter & Dworkin, 1997)

Eltern können am besten Auskunft über das „alltägliche“ spontane Verhalten ihrer Kinder geben.

Eltern spielen neben Lehrern eine bedeutende Rolle in der informellen Diagnostik. Diese impliziten subjektiven Urteile, Einschätzungen und Erwartungen, werden beiläufig und unsystematisch im alltäglichen erzieherischen Handeln gewonnen. (Schrader, 2006)

Ein notwendiger Schritt, um Kleinkindern eine möglichst adäquate Umwelt zu bieten, ist die Erforschung des Wissens, der Erwartungen, etc., jener die diese gestalten.

Eltern sind die Hauptpflegepersonen von Kleinkindern Die Untersuchung ihres Wissens über Kinder ist ein notwendiger Schritt, um die Verbreitung und Verwendung des Erziehungswissens zu verbessern. In weiterer Folge führt eine Verbesserung von Entwicklungswissen zu einer Verbesserung der Lebensqualität von Kindern im Allgemeinen. (Bornstein & Cote, 2004)

In der Psychologie gilt die Auffassung, dass eine optimale Voraussetzung für Entwicklung, in einer guten Passung zwischen den Leistungen einer Person und den Erwartungen der anderen besteht. Eine gute Passung fördert eine angemessene Lernatmosphäre, in der die Eltern ihren Kindern Aufgaben anbieten, die weder zu schwer noch zu leicht sind. (Goodnow & Collins, 1992)

Die „Passungshypothese“ (Match-hypothesis, Match-principle) von Hunt & Paraskevopoulos (1980) besagt, dass je besser die Passung zwischen Lehrbemühungen von Eltern und des Entwicklungsstand ihres Kindes ist, desto besser verläuft die kindliche Entwicklung.

Die Bemühungen, Elterneinschätzungen zu verbessern, werden von der Passungs-Annahme (Match-principle) motiviert. Eine größere Genauigkeit in der Beobachtung der Fähigkeiten, der Verständnisse und der emotionalen Reaktionen ihrer Kinder, erhöht die Wahrscheinlichkeit, ihnen eine optimale Umwelt anzubieten.

Befunde, die diese Hypothese stützen, findet man bei Huang, O’Brien Caughy, Genevra und Miller (2005). Bei der Untersuchung von Entwicklungswissen verschiedener Subkulturen in den Vereinigten Staaten, fanden sie während verschiedener Lehrtätigkeiten, eine signifikante negative Korrelation zwischen mütterlicher Unterschätzung und Mutter-Kind Interaktion. Mütter, die ihre Kinder unterschätzen, interagierten weniger sensibel beim Lehren. (Huang et al., 2005) Dieser Befund zeigt, welche negativen Folgen elterliche Fehleinschätzungen im Alltag haben können.

Die Einschätzungen von Eltern spielen in diesem Kontext deshalb eine so wichtige Rolle, weil diese die Grundlage bilden, auf derer Eltern Entscheidungen über ihre Kinder treffen. Ihre Erziehungsmaßnahmen und Techniken, sowie der Zeitpunkt, wann diese begonnen und beendet werden, hängen im Wesentlichen davon ab, wie Eltern die Fähigkeiten ihres Kindes einschätzen und/oder wahrnehmen.

Eine systematische Unterschätzung der kognitiven Fähigkeiten von Kindern könnte die Wahrscheinlichkeit verringern, eine adäquate Umwelt zu gestalten und Erfahrungen anzubieten, die die kognitive Entwicklung fördern.

Im Gegensatz dazu, könnte das Entwicklungswissen, Eltern bei der Gestaltung einer optimalen Umwelt unterstützen. (Ninio, 1981; Miller, 1988)

Der Mangel an Information über die Entwicklung von Kindern führt dazu, dass Eltern Gelegenheiten, die frühe Entwicklung ihrer Kinder zu fördern, versäumen. In einer Studie von Taaffe Young et al. (1998) schauten sich lediglich 39% der 2017 befragten Eltern gemeinsam mit ihrem Kleinkind täglich ein Bilderbuch an. Diese befragten Eltern wären jedoch bereit, diesbezügliche Empfehlungen eines Entwicklungsspezialisten zu befolgen. (Taaffe Young et al., 1998)

Eltern spielen eine instrumentelle Rolle, indem sie ihren Kindern Möglichkeiten für soziale (Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen) und materielle (Spielzeug und Lernmaterial) Ressourcen anbieten. (Shonkoff & Phillips, 2000)

Die Überzeugungen, die Eltern über die Fähigkeiten von Kleinkindern haben spielen eine bedeutende Rolle in der Entwicklung von Kindern. Diese Überzeugungen leiten das tatsächliche Erziehungsverhalten. Welche Lernaktivitäten mit dem Kind initiiert werden, hängt davon ab, was Eltern annehmen, dass ihr Kind schon in der Lage ist, diese zu verstehen. (Ninio & Rinott, 1988)

Ein weiterer Faktor, der durch die korrekte Elternwahrnehmung profitiert, ist die Selbstwahrnehmung der kindlichen Leistungen. Denn die Selbstwahrnehmung ihrer Fähigkeiten ist bei Kleinkindern an die Fähigkeitswahrnehmungen der Eltern gebunden. Die Elternwahrnehmungen sind ein bestimmender Faktor kindlicher Leistungsüberzeugungen. (Spinath & Spinath, 2005)

Ein Befund, der den Einfluss elterlicher Überzeugungen im Erziehungsalltag illustriert, ist die Tatsache, dass alle afrikanischen Mütter in der Untersuchung von Bril, Zack & Nkounkou-Hombessa (1989). angaben, ihre Kinder zu massieren und mit ihnen Gymnastikübungen durchzuführen, um die motorische Entwicklung zu fördern. Der Vergleich der drei Kulturen (Bakongo, Bambara, Frankreich) ergab, dass Mütter der Überzeugung sind, Erziehungspersonen müssen durch verschiedene Erziehungspraktiken, die Entwicklung ihrer Kinder stimulieren.

In westlichen Kulturen werden mittlerweile verschiedenste Kurse, Freizeitaktivitäten und Spielzeugmaterial angeboten, um die Entwicklung von Kindern zu fördern. Welche dann von Eltern in Anspruch genommen bzw. verwendet werden, hängt von deren Überzeugung bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder ab. Die Definition des „richtigen“ Zeitpunktes zur Einführung einer neuen Aktivität oder Spielzeug hängt sehr von der Überzeugungen und Wissen der Eltern über die Bereitschaft ihrer Kinder für diese Aktivität oder Spielzeug ab.

Das Wissen der Eltern über Entwicklung bietet einen Anhaltspunkt zur Beeinflussung deren Erziehungsverhaltens. Es besteht die Möglichkeit elterliche Praktiken zu ändern, indem Elternwissen verändert wird. (Goodnow, 1988)

Eltern könnten sich auf bevorstehende Meilensteine vorbereiten und somit eine Umwelt gestalten, die die Entwicklung ihres Kindes nicht nur fördert, sondern sogar anbaut, ohne jedoch unangemessene Erwartungen zu beinhalten. Denn eine inadäquate Umwelt könnte einen negativen Einfluss auf die kognitive Entwicklung von Kindern haben und ihre Entfaltungsmöglichkeiten minimieren. (Ninio, 1988)

Fehlendes bzw. mangelhaftes Wissen kann aber nicht nur eine optimale Entwicklung verhindern, sondern unter Umständen auch das Erziehungsverhalten negativ beeinflussen.

Der Zusammenhang zwischen hohen Erwartungen und Kindesmisshandlung wurde mehrmals untersucht. Zwar handelt es sich um keinen engen Zusammenhang. Die Korrelation zwischen Prügel und Elternwissen betrug lediglich 0,21. Man kann aber davon ausgehen, dass falsche Erwartungen bzw. ein mangelhaftes

Entwicklungswissen mit hoher Wahrscheinlichkeit ein beitragender Faktor zur Kindesmisshandlung ist. (Rickard, Graziano & Forehand, 1984)

Eltern, die ihre Kinder misshandeln und/oder verwahrlosen lassen, haben unrealistisch hohe Erwartungen an ihre Kinder. Werden diese Erwartungen von den Kindern nicht erfüllt, kann diese Enttäuschung zur Kindesmisshandlung beitragen. (Twentyman & Plotkin, 1982)

Eine Untersuchung von Fulton, Murphy, & Anderson. 1(991) zeigte, dass je geringer das Wissen über Entwicklung von Kindern ist, desto höher ist das Kindesmisshandlungspotential adoleszenter Mütter. Der Mangel an Wissen über die normale Entwicklung von Kindern ist ein Faktor für hohe und unrealistische Erwartungen an die Kapazitäten eines Kindes, die unter Umständen zu Kindesmisshandlung führen kann.

In der Studie von Johnson, Loxterkamp & Albanese (1982) war die Wahrscheinlichkeit bei Erziehungsproblemen mit Bestrafung und/oder Misshandlung zu reagieren umso höher, je weniger die befragten StudentInnen über Entwicklung und Gesundheitserhaltung von Kindern wussten.

Die Ergebnisse der Entwicklungseinschätzungen von Müttern zeigt die Notwendigkeit einer professionellen Kontrolle. Mütter zeigen bei Fehlen gesundheitlicher Problemen keinerlei Bedenken, auch wenn sich die Entwicklung ihrer Kinder in einer unangemessenen Geschwindigkeit ereignet. (Pulsifer, Hoon, Palmer, Gopalan & Capute, 1994)

Die Erwartungen von Eltern haben, durch die Gestaltung der Umwelt, der Förderung, Unterstützung und der Anbahnung von Verhaltensweisen, direkten Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder. Diese Tatsache kann im Falle einer optimalen Passung positive Effekte haben. Bei chronischer Unter- bzw. Überforderung eines Kindes, kann der Einfluss der Eltern die Entwicklung negativ beeinträchtigen.

4. Einschätzung der kindlichen Entwicklung durch Eltern

Die Einschätzungen und Meinungen von Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder können im groben, drei Kategorien zugeordnet werden:

- Vorhersagen (predictions): Prognosen, wie es ihren Kindern in Zukunft gehen wird.
- Bedenken (concerns): Sorgen in Bezug auf die Entwicklung oder das Verhalten ihres Kindes.
- Beschreibungen (descriptions): In diesen Bereich fallen Erinnerungen und Berichte. Erinnerungen von Eltern über Meilensteine der Entwicklung ihrer Kinder tendieren dazu, sich ihren Beliefs und Vorstellungen anzupassen.

(Glascoe & Dworkin, 1995)

4.1 *Elternwissen als Funktion von Elternurteile und elterlichen Einschätzungen*

Elternwissen kann als Verständnis über Entwicklungsnormen, Entwicklungsprozesse und Vertrautheit mit notwendigen Erziehungskompetenzen operationalisiert werden. Mütterliches Wissen wird definiert als das Verständnis von Entwicklungsnormen, Meilensteine der Entwicklung, Prozessen in der Entwicklung von Kindern und Vertrautheit mit Pflegefertigkeiten. (Benasich & Brooks-Gunn, 1996)

Ein möglicher Zugang zu dem vorhandenen Entwicklungswissen sind die erwarteten so genannten „Entwicklungszeitpläne“ (=development timetables), die als Maßstab für die Entwicklung des eigenen Kindes verwendet werden. Das Alter, in dem die Beherrschung einer bestimmten Fähigkeit erwartet wird, spiegelt den Wunsch der Eltern, dass das Kind diese erwirbt und die Überzeugung, in welchem Alter dies für das Kind überhaupt möglich ist, wieder. (Hess, Kashiwagi, Azuma, Price, & Dickson, 1980)

In der Literatur werden Eltern, insbesondere Mütter, nach ihren Entwicklungszeitplänen gefragt. Darunter versteht man das Alter, in dem beim Kind die Entwicklung einer bestimmten Fähigkeit oder Fertigkeit erwartet wird. Wenn

Kinder diese Erwartungen nicht erfüllen, entstehen bei Eltern Sorgen und Enttäuschungen. (Ninio, 1979, 1988)

Die Erwartungen des Entwicklungskalenders, den Eltern für ein Kind manifestieren, ist zugleich Ausdruck der Verantwortung, die sich Erwachsene für die Entwicklung von Kindern zuschreiben und erlaubt Rückschlüsse auf das vorhandene Entwicklungswissen der Eltern. Die Genauigkeit der Erwartungen des Entwicklungskalenders, kann zur Abschätzung von dem Niveau des vorhandenen Wissens über Entwicklung verwendet werden. (Palacios, 1997)

Bei der Untersuchung von Entwicklungszeitplänen der Eltern spielen vor allem die verspäteten Erwartungen eine bedeutende Rolle, weil diese einen Handlungsbedarf seitens der Eltern fordern. Ab welchem Alter wird eine Verzögerung als „zu spät“ oder „ernsthaft zu spät“ betrachtet?

Diese Fragen spiegeln zum Teil das Ausmaß an Bewertungen und Vergleiche, derer die Menschen in einer modernen Gesellschaft immanent ausgesetzt sind, wieder. (Goodnow & Collins, 1990)

Entwicklungszeitpläne repräsentieren Ziele die Erwachsene für ihre Kinder haben und bieten gleichzeitig eine Möglichkeit, Kinder zu bewerten, an. (Hess et al, 1981; Becker & Hall, 1989)

Um das Wissen von Eltern zu erforschen ist es wichtig, zunächst zwischen subjektivem (Annahmen, Überzeugungen, Beliefs,...) und tatsächlichem Entwicklungswissen (Kenntnis von empirischen Normen und Entwicklungskalender) zu differenzieren. Vor allem im angloamerikanischen Raum (Rothenberg, 1982; Berk, 2005) wurden Altersstufen ermittelt, in denen sich bestimmte Fähigkeiten beim Großteil der Kinder entwickeln. Schon Miller (1986) wies auf die Möglichkeit hin, existierende Normen für Kinder im Allgemeinen als Genauigkeitswert für die Urteile der Mütter über Kinder zu verwenden.

Häufig werden in der Literatur Beliefs als Synonym für Entwicklungswissen verwendet. Die Vermischung dieser Begriffe stellt ein Problem dar, weil der methodische Zugang bei Beliefs ein anderer als bei Entwicklungswissen ist. Während Beliefs am besten durch qualitative Interviews aktiviert werden, kann

Entwicklungswissen am besten durch das Abfragen der Entwicklungszeitpläne anhand von Fragebögen erfasst werden. (Miller, 1986; Schrader, 2006)

In dieser Arbeit wird Elternwissen als genaue Kenntnis von Entwicklungsnormen betrachtet. Die zutreffenden Entwicklungszeitpläne (= Alter, in dem sich eine Fähigkeit entwickeln sollte) werden als Maßstab für vorhandenes Wissen herangezogen.

Die häusliche Umweltgestaltung, die Anzahl von Verhaltensproblemen und IQ können zum Teil durch das Wissen von Eltern über die Entwicklung von Kindern, vorhergesagt werden. (Benasich & Brooks-Gunn, 1996)

Wissen über Kindererziehung umfasst neben dem Verständnis für die Pflege und Entwicklung von Kindern, auch Verständnis für die verschiedenen Rollen, die Eltern im Leben ihrer Kinder spielen. Der allgemeine Wissenstand von Eltern bildet einen Bezugsrahmen, in dem Eltern das Verhalten ihrer Kinder interpretieren. Elternwissen beeinflusst alltägliche Entscheidungen bezüglich der Erziehung und Pflege ihrer Kinder. Dies wiederum beeinflusst die Entwicklung von Kindern. (Bornstein, et al., 2004)

Bei Elternangaben über Entwicklung muss differenziert werden, ob sich diese auf die Entwicklung von Kindern im Allgemeinen, oder auf die Entwicklung des eigenen Kindes beziehen.

Eltern kennen das Alltagsverhalten, die Gewohnheiten und Ängste ihrer eigenen Kinder am genauesten. Zwar geben Eltern Auskunft über das Leistungsmaximum, welches von ihren Kindern in einer fremden Testsituation kaum erreicht wird, jedoch gibt diese Informationen das Intervall an, in dem sich im Alltag die Leistungen des Kindes bewegen. (Rennen-Allhoff, 1991; Allhoff et al., 1993).

Eltern überschätzen die Fähigkeiten ihres Kindes. Diese Tendenz ist in der Forschung unter dem Begriff „presidential syndrome“ bekannt. Eltern nehmen an, dass die Entwicklung ihres Kindes überdurchschnittlich gut verlaufen wird. Diese Überschätzung hat einen entwicklungsfördernden Effekt auf das Kind. (Glascoe & Dworkin, 1995).

In einer Zusammenfassung mehrerer Studien über die Verlässlichkeit von Elternangaben über die Entwicklung ihrer Kinder kommt Rennen-Allhoff (1991) zu dem Schluss, dass Eltern den Entwicklungsstand ihrer Kinder überschätzen. Dies geschieht, weil Mütter Auskunft über das Leistungsmaximum ihrer Kinder geben. Bei Elternangaben kann auch eine Tendenz zur Beschönigung vermutet werden, die der Aufrechterhaltung des elterlichen Selbstwertgefühls dient.

Neuere Untersuchungen kamen ebenfalls zu dem Ergebnis, dass wenn Mütter irren, sie meistens die Fähigkeiten ihrer Kinder überschätzen.

Wenn Eltern sich in der Einschätzung der Leistungen ihrer Kinder irren, besteht eine Tendenz, das eigene Kind zu überschätzen und Kinder im Allgemeinen zu unterschätzen. (Miller, Manhal & Mee 1991; Pulsifer, 1994)

Ein möglicher Zugang zu den Einschätzungen von Eltern ist ein Vergleich der von ihnen vorhergesagten Testleistungen mit den tatsächlich von ihren Kindern erzielten Testleistungen zu vergleichen. Untersuchungen, in denen der IQ (Miller, 1988) und der Gesamtentwicklungsscore (Kainz, 2003; Benka, 2004; Steiner, 2007) als Maßstab herangezogen wurde, kamen zu ähnlichen Ergebnissen. Eltern können die Fähigkeiten ihres Kindes relativ gut einschätzen, es besteht jedoch eine leichte Tendenz zur Überschätzung kindlicher Fähigkeiten.

Eltern besitzen, wenn auch nur in beschränktem Maße, die Fähigkeit, die kognitiven Leistungen ihrer Kinder vorherzusagen. Diese Fähigkeit ist in verschiedenen Teilbereichen unterschiedlich hoch. (Miller et al., 1991)

Ein mehrmals replizierter Befund ist der, dass Mütter Kinder mit überdurchschnittlichen Fähigkeiten besser einschätzen können. Dafür gibt es mehrere Erklärungsansätze: wenn Einschätzungen von Mutterstolz beeinflusst werden, haben Mütter überdurchschnittlicher Kinder nichts zu verlieren, andererseits könnte der Überschätzungs-Bias bei guten Leistungen als Genauigkeit interpretiert werden. (Miller, 1988; Martin & Johnson, 1992)

Die Untersuchungen von Miller, (1991); Steiner, (2007) und Schneeweiß, (1998) bestätigten die Annahme, dass das Wissen von Eltern in verschiedenen Bereichen unterschiedlich gut ist.

Die Genauigkeit von Elterneinschätzungen ist vom beobachteten Bereich, von der zugeordneten (kulturellen?) Relevanz und vom Beobachtungszugang abhängig.

Die unterschiedliche Genauigkeit der Elterneinschätzungen unterscheidet sich stark in verschiedenen Bereichen. In westlichen Kulturen wird der frühe Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, als Indikator der kognitiven Fähigkeiten eines Kindes betrachtet. Daher sind gute Kenntnisse über Meilensteine der sprachlichen Entwicklung zu erwarten. Mütter haben eine hohe Urteilsgenauigkeit bezüglich der kommunikativen Fähigkeiten ihrer Kleinkinder. (Tamis-LeMonda, Bornstein, 1998)

Die verschiedenen Teilbereiche der Entwicklung sind der Beobachtung im unterschiedlichen Maß zugänglich. Die Grobmotorik kann im Alltag sehr gut und mit relativ wenig Aufwand beobachtet und eingeschätzt werden. Bei sozio-emotionalen Fertigkeiten ist dies schwieriger und bei kognitiven Fähigkeiten kaum möglich. Die, zum Teil auch kulturell bedingte Relevanz, die den unterschiedlichen Bereichen zugeschrieben wird, schwankt sehr stark. Manche Bereiche werden als zusammengehörend wahrgenommen. Im Falle der Grobmotorik und der Sprache werden diese Bereiche sogar als Indikatoren für die Gesamtentwicklung eines Kindes betrachtet. (McCormick et al., 1982; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1998)

Die Differenzierung in den verschiedenen Bereichen, schwankt ebenfalls sehr stark. Manchmal unterscheiden Eltern sehr genau wie gut eine Leistung ist, teilweise aber auch nur grob. Eltern differenzieren zum Beispiel bei visumotorischen Fertigkeiten nur zwischen mittleren und sehr guten Leistungen. (Tonetti, 2005)

Diese Ergebnisse verdeutlichen die Tatsache, dass Aussagen über Entwicklungswissen grundsätzlich nur bereichsspezifisch und nicht im Allgemeinen getroffen werden können.

Fähigkeiten und Begabungen die schwer zu beobachten sind - wie zum Beispiel sozial-emotionale Merkmale, wie seelische Stabilität und Selbstvertrauen, können von Eltern nur schlecht eingeschätzt werden. Hingegen können schulische Leistungen die durch Noten relativ leicht zu verfolgen sind, hervorragend eingeschätzt werden. Urteilsgenauigkeit von Müttern ist dem zu untersuchendem Bereich und dessen Beobachtungsmöglichkeit abhängig. Die schulischen Leistungen sind durch die Benotung einfach zu verfolgen, daher sind Elternurteile über schulische Leistungen ihrer Kinder relativ genau. Es ist aber auch hier eine Tendenz zur Überschätzung erkennbar. (Helmke & Schrader, 1989; Schrader 2006)

Obwohl die grobmotorischen Aktivitäten nicht der einzige Maßstab kindlicher Entwicklung sind, scheinen sie ein wichtiger Indikator kindlicher Kompetenzen zu sein. (McCormick et al., 1982)

Schneeweiß untersuchte (1998) die Einschätzung kindlicher Fähigkeiten bei Müttern im ländlichen und städtischen Gebiet. Mütter mussten dabei einerseits ihr eigenes und, andererseits „die meisten Kinder“ einschätzen. Mütter erwarteten Fähigkeiten bei ihrem Kind deutlich früher, als bei „den meisten Kindern“. In den ersten zwei Lebensjahren wurden die Fähigkeiten unterschätzt, während im fünften und sechsten Lebensjahr die Fähigkeiten überschätzt wurden. Wohnort(Land vs. Stadt) hatte keinen Einfluss auf die Erwartungen. Mütter waren am besten über soziale Fähigkeiten informiert. Im Bereich der akustischen Wahrnehmung war ihr Wissen hingegen mangelhaft.

Neuere Untersuchungen, die die Einschätzungen der Entwicklung von Kindern durch ihre Eltern als Untersuchungsgegenstand haben, folgen dem Ansatz von Miller et al. (1986, 1988), die den Eltern Testitems vorgeben. Die Eltern müssen angeben, ob ihr Kind das Item lösen wird oder nicht. Gleichzeitig wird das Kind getestet und die Einschätzungen werden mit den Testergebnissen verglichen. Miller verwendete Intelligenztests um Eltern den IQ ihrer Kinder einschätzen zu lassen. In den folgenden Untersuchungen wurde der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) verwendet, um Eltern die Gesamtentwicklung ihrer Kinder einschätzen zu lassen.

Benka untersuchte (2004) an Müttern die Einschätzung der Gesamtentwicklung ihres Kindergartenkindes, anhand des Wiener Entwicklungstests (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002). Gleichzeitig unterzog sie die Kinder einer Testung. Die Ergebnisse waren sehr heterogen. Insgesamt überschätzten Mütter die Gesamtentwicklung ihrer Kinder. Es gab jedoch Bereiche, in denen Mütter die Fähigkeiten ihrer Kinder genau einschätzten (Grobmotorik, Feinmotorik, Lernen und Gedächtnis) oder sogar unterschätzten (kognitive Entwicklung).

Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz, und Schmidt (2005) untersuchten die Einschätzung der Gesamtentwicklung von Kindern mit und ohne soziale Probleme. Mütter sozial auffälliger Kinder zeigten in fast allen Bereichen eine Tendenz zur Überschätzung der Fähigkeiten ihres Kindes. Mütter unauffälliger Kinder zeigten sowohl Über- wie auch Unterschätzungen kindlicher Fähigkeiten. Zusätzlich konnten charakteristische Defizite in der Entwicklung sozial auffälliger Kinder festgestellt werden. Dies zeigt die Dringlichkeit einer Entwicklungsdiagnostik und anschließender Frühintervention bei diesen Kindern auf. (Kainz, 2003; Deimann et al., 2005)

Tonetti (2005) untersuchte die Einschätzungen der Entwicklung eines „durchschnittlich normal begabten Kindergartenkindes“. Um die Gesamtentwicklung zu beurteilen, wurden den Müttern die Items des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) vorgegeben und es wurde gefragt, ob es ein „durchschnittlich begabtes Kindergartenkind“ es lösen könnte oder nicht. Mütter waren nur mäßig in der Lage, die entwicklungsgemäßen Kompetenzen eines Kindergartenkindes einzuschätzen.

In einigen Bereichen bestand eine Tendenz zur Über- bzw. zur Unterschätzung kindlicher Fähigkeiten. In den Bereichen Feinmotorik, kognitive Entwicklung und vor allem im Bereich der visumotorischen Fähigkeiten wurde dem Kind von den Müttern mehr zugetraut als die Norm angibt. Weiters konnte Tonetti feststellen, dass Mütter, die sich über die Entwicklung ihrer Kinder sorgten, eine höhere Tendenz zur Überschätzung kindlicher Fähigkeiten hatten.

Dieser Befund legt die Vermutung nahe die schon Rickard et al. (1984) formulierten nahe, dass eine von Eltern vermutete Entwicklungsverzögerung nicht unbedingt an tatsächlich vorhandene Mängel des Kindes gebunden ist, sondern vielleicht nur das Ergebnis falscher Erwartungen, Überzeugungen und Einschätzungen ist.

In einer Untersuchung von Pabst (2005) mit Müttern sozial auffälliger Kinder, konnte ebenfalls eine Tendenz zur Überschätzung kindlicher Fähigkeiten festgestellt werden.

Sams (2001) gab den Müttern mehrere Sprachtests vor und bat diese, die von ihrem Kind erzielte Leistung, Item für Item einzuschätzen. Gleichzeitig wurde das Kind mit denselben Verfahren getestet und die Ergebnisse wurden anschließend verglichen. Die Ergebnisse zeigten durchgehend, dass Mütter die Sprachentwicklung ihrer Kinder überschätzen. Die kindlichen Kompetenzen werden sowohl im Bereich des Wortschatzes, als auch im grammatikalischen Entwicklungsstand überschätzt. Die Überschätzung der Leistungen könnte in der hohen Bedeutung des Sprachbereiches für Eltern begründet sein. Eine weitere Erklärung für die groben Überschätzungen ist, dass es Müttern tatsächlich sehr schwer fällt die sprachlichen Leistungen ihres Kindes richtig einzuordnen. Dies würde gegen die diagnostischen Kompetenzen von Müttern im sprachlichen Bereich sprechen. Weiters konnte Sams feststellen, dass die Qualität der Einschätzungen, unabhängig von der Quantität der Beobachtungsmöglichkeiten (gemessen an der von Mutter und Kind gemeinsam verbrachten Zeit) ist.

Die Antworten auf Fragen der normalen Entwicklung von Kindern liefern Information über Wissen und Beliefs von anderen Kindern. Sie können jedoch nicht als Maßstab für Erwartungen bezüglich der Entwicklung des eigenen Kindes herangezogen werden. Mütter, die die Entwicklung von Kindern im Allgemeinen relativ gut einschätzen, können nichtsdestotrotz ihr eigenes Kind unterschätzen. (Karraker, Evans, 1996)

Die Einschätzungen von Eltern sind, wie eine große Anzahl von Untersuchungen zeigen, keine genauen Maßstäbe. Es besteht eine Tendenz zur Überschätzung im Sinn des „presidential Syndroms“, aber auch eine Tendenz zur Unterschätzung von Fähigkeiten bei Kindern unter vier Jahren. Beide Tendenzen bergen eine Gefahr. Wenn zu wenig erwartet wird können Entwicklungsverzögerungen verkannt werden und Frühinterventionen zu spät, oder gar nicht eingeleitet. Wird zu viel erwartet, kommt es zu Enttäuschungen seitens der Eltern. Enttäuschung kann kombiniert mit anderen Risikofaktoren in weiterer Folge bis zu Misshandlungen führen. (Voß, 1994; Schneeweiß, 1998; Rickard et al., 1984; Twentyman & Plotkin, 1982)

Über- und Unterschätzung kindlicher Fähigkeiten haben unterschiedliche Konsequenzen. Der negative Zusammenhang zwischen den Testleistungen des Kindes und der Überschätzungen der Mütter stützt die Annahme, dass die Über- und nicht die Unterschätzungen die Eltern daran hindern, ihren Kindern eine optimale Umwelt anzubieten. (Hunt & Paraskevopoulos, 1980)

Wenn Mütter annehmen, dass sich Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt entwickeln als normal, werden sie mit geringer Wahrscheinlichkeit diese Fähigkeiten von ihren eigenen Kindern erwarten. Diese „späte Zuordnung“ hat zwei wichtige Konsequenzen. Erstens können Mütter keine adäquate Förderung anbieten, um die Entwicklung von Fähigkeiten zu unterstützen. Die zweite Konsequenz dieses Unwissens ist, die verpasste Gelegenheit der Früherkennung einer Entwicklungsverzögerung und das Anbahnen einer Frühintervention. (Ertem, Atay, Dogan, Bayhan, Bingoler, Gok Ozbas, Haznerdaroglu and Isiklis 2007)

Die allgemeinen Entwicklungserwartungen von Eltern korrelieren positiv mit der kognitiven Entwicklung ihrer Kinder. Mütter, die die Fähigkeiten ihrer Kinder genau einschätzen, hatten auch Kinder mit besseren kognitiven Leistungen. (Hess et al., 1980; Miller, Davis, 1992)

In den Untersuchungen von Miller, Mee, (1991), Hunt & Paraskevopoulos, (1980), tendierten Eltern mit hoher Urteilsgenauigkeit dazu, kompetentere Kinder zu haben. Die Leistungen dieser Kinder, übertraf die Leistung jener Kinder, deren Eltern über geringere Urteilsgenauigkeit verfügten.

Mütter besitzen Wissen über Erziehung von Kindern. Es besteht aber ein Wissensmangel im Bereich der normativen Aspekte der Entwicklung von Kindern. (Bornstein & Cote, 2004)

Eltern vergleichen, unabhängig von ihrer Erfahrung, ihre Kinder mit anderen Kindern und verwenden diesen Vergleich als Grundlage um zu entscheiden, ob sie Bedenken haben sollten oder nicht. (Glascoe, MacLean, 1990)

Reich (2005) untersuchte die erwarteten Altersangaben von Müttern und schwangeren Frauen bei bestimmten Fähigkeiten von Kleinkindern. Mütter und schwangere Frauen überschätzten die Fähigkeiten von Kleinkindern.

Kliman und Vukelich (1985) untersuchten das Wissen von Eltern anhand eines Fragebogens, in dem diese angeben mussten in welchem Alter eine Fähigkeit von einem Kind erwartet werden kann. Sowohl Mütter als auch Väter, überschätzten das Alter, in dem Kleinkinder Fähigkeiten entwickeln. Die schlechten Leistungen in Bezug auf das Wissen über Entwicklungsnormen von Kindern, zeigt die Notwendigkeit einer Vermittlung dieser Informationen auf.

Das Wissen über die Bewältigung der schweren Aufgabe der Kindererziehung, wird keineswegs mit der Geburt eines Kindes mitgeliefert. Aus dieser Überlegung heraus stellt sich die Frage, nach den Erwartungen von Eltern über die Entwicklung ihrer Kleinkinder und welche Faktoren diese beeinflussen. (Vukelich & Kliman, 1985)

Um die Beziehung von Eltern und Kindern zu verstehen, ist es notwendig, die Unter- und Überschätzungen von Kindern näher zu betrachten. Eltern die bestimmte Verhaltensweisen von ihrem Kind erwarten, könnten unangemessene Sorgen entwickeln oder glauben, ihr Kind wolle bestimmte Verhaltensweisen nicht ausführen. Eltern deren Kind Verhaltensweisen früher als erwartet entwickelt, könnten es als außerordentlich talentiert behandeln. Demnach kann die Folge ungenauer Erwartungen sowohl positiv, als auch negativ sein. Wissen über typische Entwicklungsnormen könnte Eltern mit bewährten/zuverlässigen Kriterien ausstatten, mit denen sie die Entwicklung ihrer Kinder vergleichen könnten. (Kliman & Vukelich, 1985)

Der durchgehende positive Zusammenhang zwischen mütterlichen Wissen und kognitivem Niveau ihres Kindes unterstützt die Annahme, dass aus einer höheren Genauigkeit eine höhere Leistung resultiert. (Miller et al., 1992)

Eltern erinnern sich unterschiedlich gut, wann ihre Kinder bestimmte Entwicklungsmeilensteine erreicht haben. Dies trifft vor allem bei Fähigkeiten zu, die sich nicht plötzlich, sondern allmählich entwickeln.

Vielleicht tendieren alle Mütter dazu unrealistische und optimistische Erwartungen an die Kinder zu haben. Vielleicht werden Mütter die zufällig ein intelligentes Kind haben, als genauer eingestuft als die Mütter, die ein durchschnittliches Kind haben. (Miller, 1986)

Rickard et al. untersuchten (1984) Mütter, deren Kinder aufgrund wahrgenommener Entwicklungsabweichungen an eine Klinik überwiesen wurden und Mütter, deren Kinder nicht an eine solche überwiesen wurden. Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass beide Muttergruppen durch zwei Faktoren differenziert werden können:

- Beliefs über Erziehungsmaßnahmen und
- Wissen über Entwicklungsnormen im Kindesalter.

Das Elternwissen über Entwicklungsnormen und das daraus resultierende, angemessene Erziehungsverhalten ist ein Faktor, der die Interpretation des Verhaltens eines Kindes beeinflusst.

Das Wissen über Meilensteine der Entwicklung ist von großer Bedeutung, da bei mangelnder Kenntnissen der Eltern über die Meilensteine der Entwicklung ihrer Kinder, die Wahrscheinlichkeit, dass sie Probleme erkennen und besprechen, gering ist. (Bornstein & Cote, 2004)

Sobald eine Abweichung zwischen der erwarteten und der tatsächlichen Entwicklung wahrgenommen wird, können Sorgen bei Eltern entstehen. Das erwartete Alter, indem sich eine Fähigkeit entwickeln sollte, wird von den Eltern als „Normalitätsmaßstab“ für die Entwicklung von Kindern herangezogen. Spezifische Erwartungen über den Zeitpunkt zu dem Fähigkeiten in Erscheinung treten sind von Bedeutung, weil sie die Handlungen von Eltern bestimmen und weil sie die Grundlage liefern, um die Entwicklung des Kindes als rechtzeitig oder verspätet zu bewerten.

Eltern suchen nicht nach komplexen Erklärungen solange ein Kind sich normal entwickelt. Eine Entwicklung wird von Eltern als normal betrachtet, solange Alterserwartungen, die sie über die Meisterung bestimmter Fähigkeiten haben, nicht enttäuscht werden. (Goodnow, 1988; Goodnow & Collins, 1992; Palacios, 1990)

Die Bedenken von Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder sind hochsensible Prädiktoren von Entwicklungsproblemen. Diese Bedenken erreichen den Standard von Entwicklungstests. Ergebnisse deuten darauf hin, dass die allgemeinen Alterseinschätzungen von Eltern sensibel und spezifisch gegenüber Entwicklungsproblemen sind. Diese Alterseinschätzungen können als „prescreening“ eingesetzt werden um Kinder zu identifizieren, deren Entwicklung genauer überprüft werden sollte. (Glascoe & Sandler, 1995; Glascoe, 1997)

Die Genauigkeit von Elterneinschätzungen hat jedoch Grenzen. Die von Glascoe et al. (1995, 1997) berichtete Genauigkeit von Eltern bei den Entwicklungseinschätzungen, scheint bei Eltern von Kindern mit auffälligem Sozialverhalten, nicht vorhanden zu sein. (Deimann et al., 2005)

Mütter die differenziertes Wissen über das Spielverhalten von Kleinkindern besitzen, reagieren auf das Spielverhalten ihres Kindes mit einem anspruchsvolleren Verhalten. Dieses entwicklungsnahe Verhalten, fördert die Entwicklung ihrer Kinder. (Damast, Tamis-LeMonda & et al., 1996)

Pulsifer et al. untersuchten (1994) die Einschätzungen der Mütter von der Entwicklung ihrer Kinder, indem diese gebeten wurden, in verschiedenen Bereichen das Entwicklungsalter ihrer Kinder unabhängig vom tatsächlichen Alter anzugeben. Parallel dazu wurden die Kinder entwicklungsdiagnostischen Verfahren unterzogen. Die Ergebnisse zeigten, dass Mütter eine relativ hohe Genauigkeit bei der Einschätzung des Entwicklungsalters ihrer Kinder besitzen. Mütter verfügen über eine Sensitivität und Spezifität von 83% beim Erkennen von Entwicklungsverzögerungen. Die Einschätzungen von Müttern waren nicht bereichsspezifisch, sondern global. Einschätzungen über das Entwicklungsalter könnte ein Zugang sein, um genauere Information über Entwicklung zu bekommen, Dies trifft vor allem bei Kindern, bei denen eine Verzögerung vermutet wird zu. Entwicklungsaltersangaben könnten eine Komponente einer genauen Entwicklungsüberwachung darstellen. Mütterliche Einschätzungen könnten einen Anhaltspunkt für eine anschließende Elternberatung bieten.

4.2

Determinanten vom Entwicklungswissen

Eine Fülle an Untersuchungen über die Einschätzungen von Eltern bezüglich der Entwicklung von Kindern konzentriert sich auf die Faktoren, die diese beeinflussen. Diese Faktoren können sowohl bei den Eltern, als auch bei den Kindern vorhanden sein.

4.2.1 Abhängigkeit vom untersuchten Entwicklungsbereich

Die Genauigkeit der Elternurteile ist vom untersuchten Bereich abhängig. Dafür gibt es mehrere Erklärungen. Nicht alle Fähigkeiten sind der Beobachtung leicht zugänglich. Die sozio-emotionale Entwicklung zum Beispiel wird zumeist erst bei einer negativen Entwicklung auffällig (Aggressivität, Hyperaktivität). Auch der Kulturkreis der Eltern und die in diesem vorherrschenden Werte spielen eine bedeutende Rolle. In westlichen Kulturen wird der frühe Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, als Indikator der kognitiven Fähigkeiten eines Kindes betrachtet. Daher sind gute Kenntnisse über Meilensteine der sprachlichen Entwicklung zu erwarten. Die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung ist nicht allgegenwärtig. Die Bereiche in denen Eltern gut unterrichtet sind, stehen wahrscheinlich unter anderem im Zusammenhang mit den Zielen, die sie für ihre Kinder haben und den Kompetenzen des Kindes. (Tamis-LeMonda et al., 1998)

Die motorischen Errungenschaften ihrer Kinder werden von Eltern mit einer relativ hohen Genauigkeit eingeschätzt. Der Grund dafür dürfte die gute Beobachtungsmöglichkeit und die Prägnanz motorischer Meilensteine sein. (Bodnachurk, 2004).

4.2.2 Abhängigkeit von der untersuchten Altersspanne

Die Altersspanne der Fähigkeiten, die eingeschätzt werden müssen und wie sehr diese dem Alter des eigenen Kind entsprechen, scheint einen Einfluss auf die Einschätzungen der Eltern zu haben.

Es gibt Anzeichen dafür, dass Erwachsene dazu tendieren, die Fähigkeiten jüngerer Kinder zu unter- und die Fähigkeiten älterer Kinder zu überschätzen. (Miller, 1986; Schneeweiß, 1998 ;Tamis-LeMonda et al., 1998)

Eine Grenze für die Genauigkeit von Elternurteilen kann mit dem vierten Lebensjahr gezogen werden.

Es besteht eine höhere Genauigkeit der Mütterurteile für Fähigkeiten, die sich vor dem vierten Lebensjahr entwickeln. Fehler in den Einschätzungen finden sich vor allem in Richtung frühreifer Erwartungen. Fähigkeiten die sich nach dieser Grenze entwickeln werden in der Regel von Eltern überschätzt. (Palacios, 1997; Voß, 1994; Schneeweiß, 1998)

Die Aktualität der befragten Fähigkeiten, beeinflusst ebenfalls die Genauigkeit der Einschätzungen von Eltern. Eltern scheinen nur über die aktuell notwendige Information über Entwicklung zu verfügen.

Die richtigen Einschätzungen des Alters indem eine bestimmte Fähigkeit sich entwickelt, sind vom aktuellen Alter des Kindes abhängig. Mütter sind über aktuelle Fähigkeiten besser informiert als über vergangene oder zukünftige Fähigkeiten. (Tamis-LeMonda et al., 1998)

Die Forschung von bestimmenden Faktoren für die Einschätzung der Entwicklung von Kindern, kommt zu teilweise widersprüchlichen Ergebnissen. Ein Überblick einiger Studien lässt jedoch den Zusammenhang einiger soziodemographischer Variablen und Einschätzungstendenzen erkennen.

4.2.3 Unterschiede zwischen Mütter und Vätern

Mütter und Väter verbringen unterschiedlich viel Zeit mit ihren Kindern, daher haben sie unterschiedlich viel Erfahrung und Beobachtungsmöglichkeiten mit ihrem Kind. Meistens ist die Mutter die Hauptverantwortliche für die Pflege des Kindes

Im Vergleich zu Müttern, erwarten Väter kognitive Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt. (Ninio, 1988)

Mütter und im größeren Ausmaß Väter, überschätzen die Fähigkeiten die Kleinkinder entwickeln. (Kliman & Vukelich, 1985)

Ein Vergleich des Entwicklungswissens von Müttern und Väter zeigt, die deutliche Überlegenheit von Müttern. Mütter besitzen mehr Wissen, über die Fähigkeiten von Kleinkindern. Im Gegensatz zu Müttern waren Väter der Überzeugung, dass Kinder grundlegende kognitive Fähigkeiten später erwerben und daher ihre Kinder erst später an kognitiv anspruchsvollen und bereichernden Aktivitäten teilnehmen können. Diese und ähnliche Überzeugungen, könnten das Verhalten von Eltern bestimmen. (Ninio, 1981)

Väter, die öfter mit ihren Kindern interagieren, schätzen die kognitiven Leistungen ihrer Kleinkinder besser ein als Väter, die täglich weniger als fünfzehn Minuten mit ihrem Kind verbringen. Das bedeutet, dass Väter mit niedriger Beteiligung die kognitiven Fähigkeiten von Kleinkindern niedrig einschätzen. Väter, die ihre Kinder nicht richtig einschätzen können, können auch keine adäquaten Lernmöglichkeiten anbieten. (Ninio & Rinott, 1988)

Die Korrelation zwischen der richtigen Leistungseinschätzung und der mit dem Kind verbrachten Zeit ist bei Müttern annähernd 0. Dies führt zu der Annahme, dass die Qualität und nicht die Quantität der Beobachtungsebenen eine Rolle in der Urteilsgenauigkeit von Müttern spielen. Dies ist in Hinsicht auf berufstätige Mütter relevant. (Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Helmke & Schrader, 1989)

4.2.4 Einfluss von Schichtzugehörigkeit

Mütter mit inadäquaten Entwicklungseinschätzungen, die fälschlicherweise ihr Kind als sich langsam entwickelnd betrachten, zeigten Gemeinsamkeiten in Bezug auf soziodemographische Aspekte: Zugehörigkeit zur farbigen Bevölkerung, junges Alter, niedriges Jahreseinkommen und niedriges Bildungsniveau. (McCormick et al., 1982)

In einer Untersuchung von jugendlichen Unterschichtmüttern von Säuglingen stellten Tamis-LeMonda, Shannon & Spellman (2002) fest, dass diese sachkundig über die Reihenfolge, nicht aber über den Beginn bestimmter Entwicklungsmeilensteine sind. Mütter von Säuglingen sind, besser über gegenwärtige oder kurz bevorstehende Meilensteine (bis zum 12. Lebensmonat) der Entwicklung informiert. Das Wissen von Müttern ist im kognitiven, sprachlichen und motorischen Bereich höher als im sozialen Bereich und im Spielbereich. Jugendliche Mütter unterschätzen die Fähigkeiten ihrer Kinder systematisch. Die meisten Fähigkeiten wurden von den Müttern in einer Spanne von wenigen Monaten erwartet.

Eine signifikante Korrelation zeigte sich zwischen Erziehungsverhalten und Schichtzugehörigkeit. (Rickard et al., 1984)

4.2.5 Einfluss von der Erfahrung als Eltern

Der Einfluss von Erfahrung von Eltern für das Entwicklungswissen ist noch nicht eindeutig geklärt.

Die bisherige Erfahrung von Eltern hat keinen Einfluss auf die Erwartungen. Erfahrung steuert unterschiedliche, teilweise gegensätzliche Inhalte bei, die von Eltern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden. (Palacios, 1987)

Mütter mit mehreren Kindern besitzen ein höheres Entwicklungswissen als Mütter von Einzelkindern. (Bornstein & Cote, 2004)

Erstgebärende Mütter haben aufgrund ihrer Ungewissheit, eine höhere Variabilität in ihren Antworten über Entwicklungswissen als erfahrene Mütter.

(Keller, Miranda, Gauda, 1984)

Eltern die mehr Erfahrung mit Kindern haben besitzen eine höhere Urteilsgenauigkeit über die Fähigkeiten von Kindern. (Miller et al., 1991)

4.2.6 Einfluss von sozioökonomischen Status

Eine gut erforschte Determinante ist der Sozioökonomische Status von Eltern und die Indikatoren dieses, wie Ausbildung, Berufstätigkeit, Einkommen, ethnischer Hintergrund und zum Teil Alter.

Eine Untersuchung des Entwicklungswissens von drei Subkulturen in den Vereinigten Staaten von Huang et al. aus dem Jahr 2005 zeigte, dass hispanische Mütter über mehr Wissen verfügten. Weitere signifikante soziodemographischer Variablen waren der Partnerschaftsstatus, Alter, Erfahrung und der ökonomische Status.

Ältere, verheiratete, erfahrene (=nicht Erstgebärende) und nicht in Armut lebende Mütter hatten die Tendenz die Entwicklung ihrer Kinder genauer als ihr Gegenpart einzuschätzen. Im Gegensatz bestand bei jungen, ledigen, armen Müttern die Tendenz die Fähigkeiten ihrer Kinder zu unterschätzen. Diese Mütter waren der Ansicht ihre Kinder wären unfähig bestimmte Aktivitäten auszuführen, die eigentlich für ihr Alter angemessen waren. (Huang et al., 2005)

Entwicklungswissen korreliert mit mütterlicher Bildung, Armutsniveau und mütterlicher depressiver Symptomatik. (Huang et al., 2005)

Anscheinend dürfte die Bildung und nicht die ethnische Zugehörigkeit ein Prädiktor der impliziten Theorien über Entwicklungszeitpläne von Eltern sein. Die ethnische Zugehörigkeit zu einem westlichen Hintergrund hat einen Zusammenhang mit früheren Entwicklungszeitplänen. (Ninio, 1981; Ninio, 1988)

Alter und Berufstätigkeit haben einen beträchtlichen Einfluss auf die Menge des Entwicklungswissens über das Mütter verfügen.

Mütter in den Extremen des Altersintervalls, betrachteten mit höherer Wahrscheinlichkeit ihr Kind als sich langsam entwickelnd. (McCormick et al., 1982; Vukelich & Kliman, 1985)

Es besteht ein Zusammenhang zwischen mütterlichen Urteilen und Bildungsniveau der Mutter. (McCormick et al., 1982)

Obwohl der Zusammenhang zwischen mütterlichem Bildungsniveau und Entwicklungswissen logisch erscheint, verdient dieser nähere Betrachtung in seiner Interpretation. Mütterliche Bildung erhöht das Wissen über Entwicklung von Kindern auf indirekten Weg und nicht indem es mehr Information zur Verfügung stellt. Bildung bei Frauen in Entwicklungsländern könnte mit dem Vertrauen die Umwelt verändern zu können, erhöhte Aufmerksamkeit und Beobachtung, erhöhter Modernisierung und niedriges Vertrauen in traditionelle Ansichten verbunden sein. (Ertem et al., 2007)

Die Anzahl von Kindern in der Familie war umgekehrt proportional zum Entwicklungswissen. Unabhängig vom Bildungsgrad könnte die Wahl weniger Kinder zu haben mit erhöhter Modernisierung, dem Wunsch der Mutter ihren Kindern mehr Zeit zu widmen und ihre Entwicklung zu beeinflussen, verbunden sein. (Ertem et al., 2007)

Obwohl der Zusammenhang schwach ist, besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Bildung, Anzahl der Kinder und Entwicklungswissen. Mütter mit höherem Bildungsniveau und weniger Kinder verfügten über höheres Wissen über die Entwicklung von Kindern. (Ertem et al., 2007)

Höheres Bildungsniveau, Alter und Einkommen sagen höheres mütterliches Wissen voraus. Das deutet daraufhin, dass diese Charakteristiken als Vermittler mütterlichen Wissens fungieren. (Benasich, Brooks-Gunn, 1996)

Der sozioökonomische Status der Mütter hat einen mäßigen Zusammenhang, mit den Erwartungen die sie an ihre Kinder haben. Mütter mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund, erwarten früher die Meisterung von Fähigkeiten als Mütter mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Je höher die Schichtzugehörigkeit der Eltern, desto früher werden vom Kind Fähigkeiten erwartet. (Hess et al., 1980; Palacios, 1987)

Große Unterschiede in der Einschätzung der Entwicklung ihres Kindes zwischen Unter- und Oberschicht Müttern, könnten teilweise durch die verschiedenen Erwartungen in der Entwicklung von Kindern in Beziehung zu Werten und Erziehungsverhalten, die in verschiedenen sozialen Gruppen variieren, erklärt werden. (Drachler, Ganzo de Castro Aerts, Medonça de Souza, Carvalho de Leite, Giugliani & Marshall, 2005)

In mehreren Untersuchungen in verschiedenen Kulturen wird der Zusammenhang zwischen niedrigen soziökonomischen Status von Eltern und einfachere Konzepte über die Entwicklung von Kindern repliziert. (Sameroff & Feil, 1985)

4.2.7 Abhängigkeit von kindlichen Merkmalen

Neben den Eigenschaften der Eltern hat man auch untersucht, ob bestimmte Merkmale bei den Kindern die Erwartungen und Einschätzungen der Eltern beeinflussen.

Die Befunde bezüglich des Einflusses des Geschlechtes des Kindes auf die Genauigkeit der Elternschätzungen über die Entwicklung ihrer Kinder sind widersprüchlich.

Das Geschlecht des Kindes hatte keinerlei Einfluss auf die Elternbeliefs. (Russell & Russell, 1982)

Die Unterschätzungen von Vätern in Bezug auf Entwicklungszeitpläne sind bei Mädchen größer als bei Jungen. Dieser Effekt war stärker bei Vätern mit niedrigem Bildungsniveau. (Ninio, 1981)

Die Entwicklungszeitpläne von Eltern werden von Erwartungen in Abhängigkeit vom Geschlecht ihrer Kinder beeinflusst. Dies erklärt warum Mütter bestürzt auf Aggressionen von Töchtern und nicht von Söhnen reagieren. (Rubin & Mills, 1992)

Die Wechselwirkung mehrerer Faktoren dürfte diesen Widerspruch auflösen. Denn die Kultur, (und der in dieser herrschende Geschlechtsstereotyp), in der Eltern ihre Kinder erziehen, beeinflusst die Erwartungen und Überzeugungen, die diese haben.

4.2.8 Elternmerkmale

Palacios untersuchte im Jahr (1990) den Zusammenhang mehrerer soziodemographischer Variablen und den Vorstellungen, die Eltern über die Entwicklung von Kindern haben. Er erkannte drei Muster elterlicher Vorstellungen. Diese Vorstellungen sind an Bildung, Beruf, Wohnort und Erfahrung gebunden. Folgende Vorstellungsmuster wurden mittels multiple correspondance Analysis (MCA) und anschließender Clusteranalyse ermittelt:

Traditionelle Eltern: Mitglieder dieser Klasse besitzen wenig Wissen über Schwangerschaft, Erziehung und Bildung. Sie sind der Überzeugung, die Fähigkeiten ihrer Kinder sind vererbt und angeboren und dass daher Eltern keinen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben. Sie halten sich an Klischeevorstellungen über die Geschlechter und befürworten Bestrafung als Erziehungsmittel. Soziodemographische Merkmale dieser Klasse sind niedrige Bildung und ländlicher Wohnsitz.

Moderne Eltern: Die Eltern dieser Klasse sind der Überzeugung, dass individuelle Unterschiede durch die Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt entstehen. Diese Eltern sind toleranter in Hinblick auf die Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder. Diese Klasse ist von ihrem großen Einfluss auf zukünftige Charakterzüge und den weiteren Lebenslauf überzeugt. Hohes Bildungsniveau und städtischer Wohnsitz charakterisieren diese Klasse.

Paradoxe Eltern: Angehörige dieser Klasse weisen ein hohes Ausmaß an Informationssuche auf, sie sind der Auffassung die Umwelt bestimme die Erziehung und Erfolg von Kindern. Sie haben optimistische Erwartungen bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder, obwohl sich diese kaum in ihrem Erziehungsverhalten niederschlagen. Ihre Vorstellungen über Kinder sind zum Teil von Stereotypen geleitet. Das Bildungsniveau dieser Klasse ist niedrig bis mittel. Die Berufstätigkeit dieser Eltern gehört einem mittleren Rang an und ein Großteil hat Erfahrung mit Kindern.

Moderne Eltern stellen ihre Interaktionen innerhalb der maximalen aber noch möglichen Fähigkeiten ihres Kindes ein. Traditionelle und paradoxe Eltern interagieren mit ihrem Kind auf dem bestehenden und nicht auf dem möglich erreichbaren Niveau ein.

Ein erweitertes Wissen über Kinder und deren Entwicklung hängt mit der Gestaltung einer reichhaltigeren Umwelt im Alltag zusammen. (Palacios, Oliva, 1997)

McGillicuddy-DeLisi sieht den Unterschied zwischen Eltern mit hoher und niedriger Bildung in dem unterschiedlichen Informationszugang. Eltern der Unterschicht sind häufiger Theorien der positiven Verstärkung ausgesetzt, während höhere Schichten mit Ideen von Piaget, wonach ein Kind durch eigene Taten lernt, konfrontiert werden. Demnach wären unterschiedliches Wissen und Überzeugungen, auf unterschiedliche Expertenmeinungen zurückzuführen abhängig. (McGillicuddy-DeLisi, 1984)

Sowohl das Niveau der Bildung, wie das der ausgeübten Berufstätigkeit bestimmen die Erwartungen der Mütter. Mütter mit höherem Bildungsniveau und höherer Berufsqualifikation, haben frühzeitige Erwartungen bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder. Auch die Zuschreibung verschiedener Errungenschaften und Verhaltensweisen variieren je nach Bildungs- und Berufstätigkeitsniveau. (Stevens Jr., 1984; Palacios, 1997)

Alter, Einkommen und Anzahl der Personen im Haushalt haben keinen Einfluss auf das Entwicklungswissen von Müttern.

Die Ausbildung der Mütter hat einen Zusammenhang mit dem Entwicklungswissen. Mütter mit höherem Bildungsniveau, suchen mehr Information über die Entwicklung von Kleinkindern.

Eltern, die Kinderbetreuung in Anspruch nehmen, verfügen über mehr Wissen über die Entwicklung von Kleinkindern. Erklärungen dafür könnten der Austausch mit anderen Müttern oder Wissensvermittlung durch die Betreuungseinrichtung sein. (Reich, 2005)

5. Exkurs: Das Wissen über Entwicklung von Adoleszenten und adoleszenten Müttern

Im angloamerikanischen Raum befasst sich eine erhebliche Anzahl von Literatur mit dem Entwicklungswissen von jugendlichen Müttern (Adolescent/ Teenage Mothers) und die Auswirkungen dieses Wissens auf die Entwicklung ihrer Kinder. Dieser Schwerpunkt stammt aus der Tatsache, dass in Amerika trotz zahlreicher Aufklärungskampagnen noch immer eins von sechs Kindern die geboren werden von jugendlichen Müttern stammen. (Roosa, 1983)

Nicht nur adoleszente Mütter, sondern auch Jugendliche und junge Erwachsene im Allgemeinen verfügen über erstaunlich wenig Wissen über die Entwicklung von Kindern. Das heißt Adoleszente im Allgemeinen und adoleszente Mütter im speziellen stellen eine Risikogruppe dar, was Entwicklungswissen betrifft.

Insgesamt konnte Johnson et al. (1982) feststellen, dass High-School StudentInnen aller Stufen und beider Geschlechter, über relativ wenig Wissen über die Entwicklung von Kindern und über gesundheitserhaltende Faktoren verfügen. Ein erschreckendes Beispiel dieses Unwissens: 41% der von Johnson et al. befragten Highschool-Schüler waren der Ansicht, dass das Toilettentraining bei Kindern mit einem Jahr begonnen werden sollten. 15% würden bei Kindern mit einem oder zwei Jahren bei „Unfällen“ Prügel verwenden.

Shaner, Peterson, Roscoe, (1985) untersuchte das Entwicklungswissen älterer adoleszenter Frauen und Männer und stellte fest, dass diese eine Neigung zur Überschätzung kindlicher Fähigkeiten aufwiesen. Das erste Auftreten von Meilensteinen der Entwicklung wurde sowohl im sozialen, wie auch im motorischen Bereich überschätzt.

Unter College StudentInnen bestand eine leichte Tendenz anzunehmen, dass Kinder motorische Fähigkeiten früher ausführen konnten als im Allgemeinen erwartet wird. Trotz der kleinen männlichen Stichprobe lässt sich eine Tendenz dahingehend erkennen, dass männliche Adoleszente noch weniger Entwicklungswissen besitzen als ihr weibliches Pendant.

Insgesamt deuten die Ergebnisse dieser Untersuchung daraufhin, dass Wissen über die Entwicklung von Kindern und damit das potentielle Wohlbefinden von Kleinkindern „Versuch und Irrtum“-Lernen überlassen wird, das möglicherweise zu spät oder gar nicht erfolgt.

Eine der größten Besorgnisse bei adoleszenten Schwangerschaften ist die Befürchtung, dass Adoleszente mehr Schwierigkeiten haben adäquate Eltern zu sein als erwachsene Eltern. Stier, Leventhal, Berg, Johnson, & Mezger (1993) verglichen nach 5 Jahren den Ausgang von Kindern älterer und adoleszenter Mütter. Nach fünf Jahren war die Wahrscheinlichkeit von Misshandlung, Vernachlässigung und mangelhaftem Wachstum doppelt so hoch bei adoleszenten Müttern, als bei älteren Müttern.

Kinder von sehr jungen adoleszenten Müttern, haben ein erhöhtes Risiko ein Fall von Kindesmisshandlung oder –vernachlässigung zu werden.

Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit adoleszente Mütter und ihren Kindern angemessene soziale Dienste anzubieten, um die frühkindliche Entwicklung zu fördern. (FSU, 2005)

Ein Vergleich adoleszenter und erwachsener Mütter frühgeborener Kinder ergab unrealistische Erwartungen, bezüglich der Erreichung von Meilensteinen der Entwicklung in der ersten Gruppe. Adoleszente Mütter haben unrealistische Erwartungen ihren Kindern gegenüber, sie erwarten die Entwicklung von Fähigkeiten früher als es für ihre Kinder möglich ist. (Field, 1981)

Obwohl Entwicklungsverzögerungen nicht eine unvermeidbare Konsequenz für Kleinkinder von adoleszenten Müttern sind, deuten die Daten darauf hin, dass diese spezielle Klasse von Kindern im Vergleich zu Kindern erwachsener Mütter, ein höheres Risiko für eine Vielfalt von Entwicklungsproblemen aufweist. (FSU, 2005)

Eine Studie über die Langzeiteffekte adoleszenter Mutterschaft in der Entwicklung von Kindern von Broman (1981) zeigte, eine Häufung neonataler Komplikationen. Zum Zeitpunkt ihres vierten Geburtstags zeigen Kinder adoleszenter Mütter niedrige IQ-Werte, wenig fortgeschrittene motorische Entwicklung, eine erhöhte Retardierungsrate und eine hohe Häufung abweichenden Verhaltens.

Stevens verglich im Jahr (1984) schwarze jugendliche Mütter und Großmütter in Bezug auf ihr Entwicklungswissen und stellte einen Mangel bei den ersten fest und eine Wechselwirkung zwischen beiden. Großmütter, die viel Wissen haben, besitzen Töchter die ebenfalls viel Wissen besitzen.

Jugendliche Mütter sind sich zwar der Reihenfolge nicht aber des Entstehungszeitpunktes der Entwicklung von Fähigkeiten ihrer Kinder bewusst. Ihr Wissen beschränkt sich auf aktuelle oder kurz bevorstehende Fähigkeiten. Das Ausmaß des Wissens über Entwicklung, ist vom abgefragten Bereich abhängig. Der gesellschaftliche Schwerpunkt auf die kognitive Entwicklung, führt zu der verbreiteten Auffassung, dass Errungenschaften in diesem Bereich ein Indikator „normaler Entwicklung“ sind. Motorische und sprachliche Leistungen stechen hervor, was Mütter zur Informationssuche in diesen Bereichen motiviert.

Bereiche in dem ein Mangel an Wissen besteht sind die sozio-emotionale und die Spielentwicklung. Insgesamt besteht bei jugendlichen Müttern eine Tendenz die Fähigkeiten von Kindern zu unterschätzen. (Tamis-LeMonda, Shannon & Spellman, 2002; Vukelich & Kliman, 1985)

Jugendliche Mütter haben eine Tendenz die Fähigkeiten ihres eigenen Kindes zu unterschätzen, überschätzen jedoch die Fähigkeiten von Kindern im Allgemeinen. Dies bedeutet, dass einige jugendliche Mütter die zu viel vom durchschnittlichen Kind erwarten, widersprüchlicherweise zu wenig vom ihrem eigenen Kind erwarten. Erwachsene Mütter sind konsistenter, denn erwachsene Mütter die ein spätes Alter für das Erreichen eines Meilensteins beim durchschnittlichen Kind angaben, unterschätzten ebenfalls die Fähigkeiten des eigenen Kindes. Aus diesen Ergebnissen kann man schlussfolgern, dass ungenaues Wissen über Kleinkinder im Allgemeinen bei jugendlichen Müttern in Beziehung zu mangelhaften Wissen über das eigene Kind steht. (Roosa, 1983)

Ein Vergleich erziehender, schwangere und nichtschwangerer Jugendlichen die an einem Elternbildungsprogramm teilnahmen ergab, dass die ersten zwei Gruppen Erwartungen über das Erreichen von Meilensteinen der Entwicklung, die im Normbereich lagen hielten. Nichtschwangere Jugendliche unterschätzten die Fähigkeiten von Kleinkindern. (Stern, Albarez, 1992)

6. Beliefs vs. Wissen und Auswirkungen.

Die Kindererziehung ist die intensivste Erfahrung, die die meisten Erwachsenen mit Kindern haben. Am wahrscheinlichsten findet Wachstum und Veränderung im Erwachsenenalter im Laufe der Interaktionen mit dem eigenen, sich weiterentwickelnden Kind statt. In der begrenzten familiären Umwelt, beeinflussen Kinder ihre Eltern, Eltern ihre Kinder und ein Elternteil den anderen. (McGillicuddy-DeLisi, 1982)

Die Forschung der Elternbeliefs stammt aus der Überzeugung, dass es einen Zusammenhang zwischen Belief und Verhalten geben muss, dass das was Eltern über Kinder denken, die Art wie sie Kinder behandeln, bestimmt. (Miller, 1985)

Abgesehen von dem Einfluss auf den Informationsfluss zwischen FachärztIn und Pflegeperson, haben die Meinungen von Eltern weitere wichtige Auswirkungen. Diese Beliefs beeinflussen die Eltern-Kind- Interaktion und dementsprechend beeinflussen sie auch die Entwicklung von Kindern. Realistische Erwartungen werden mit so genannten „positiven Interaktionen“ zwischen Kindern und Eltern assoziiert. Diese Interaktionen unterstützen Entwicklungsfortschritte. Angemessene Elternerwartungen fördern Interaktionen, die zu einer optimalen Heimgestaltung für das kognitive, emotionale und physische Wachstum des Kindes beitragen. Unrealistische Verhaltens- und Entwicklungserwartungen können ungünstige Konsequenzen haben.

Wenn ein Elternteil zu viel von einem Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt (Alter) erwartet, könnte das Kind, dass das erwartete Verhalten nicht zeigt, als „faul“ oder „stur“ betrachtet werden. Diese unrealistischen Erwartungen können in Elternfrustration münden und zusätzliche Wut könnte, in weiterer Folge zu Misshandlung und Vernachlässigung führen. Niedrige Erwartungen könnten zu einer gering stimulierenden Umwelt führen. Daraus könnten Entwicklungsverzögerungen resultieren. (Twentyman & Plotkin, 1982; Pachter & Dworkin, 1997)

6.1

Definitionen von Beliefs

Voß verwendet den Begriff „Parentale Kognitionen“, als Oberbegriff aller Denkprozesse von Eltern über ihre Kinder. Eltern haben mehr oder weniger explizite Vorstellungen von der Entwicklung ihres Kindes, von dessen Fähigkeiten, von den Ursachen von Leistungen und von ihrem Einfluss auf die Entwicklung. Unterkategorien dieser Kognitionen stellen Beliefs, Einstellungen, Einschätzungen und Attributionen dar. (Voß, 1994). Weitere Oberbegriffe, die den Beliefs, Attributionen und Überzeugungen übergeordnet sind, sind „Subjektive Elternschaftskonzepte“ (Kalicki, 2003) oder „Elternideen“ (Parent´s ideas, Goodnow, 1988).

Der Begriff Beliefs wird von vielen Forschern aufgrund der impliziten subjektiven und gefühlsbetonten Komponente gemieden. In dieser Arbeit wird zwischen subjektiven Überzeugungen (=Beliefs) und Wissen (=Entwicklungswissen, gemessen an Entwicklungszeitpläne) streng unterschieden. Aus diesem Grund wird der Begriff Beliefs beibehalten und als Synonym für Überzeugungen, Erwartungen, Ideen, etc. über die Entwicklung von Kleinkindern verwendet. Beliefs werden als einzelne Komponenten, eines komplex verwobenen Beliefs-Systems betrachtet.

Beliefs sind Kognitionen, die Erwartungen über die Wirklichkeit und die Möglichkeiten diese zu interpretieren inkludieren. (Becker & Hall, 1989)

Sigel, 1994 übersetzt Beliefs als „Elterliche Überzeugungen“ und definiert diese als eine wahre Feststellung oder etwas, dass man für wahr hält. Eine Überzeugung kann verschiedene Grade von Sicherheit haben. Sie stellt also die kognitive Repräsentation einer Annahme dar. Überzeugungen sind Konzeptualisierungen, die die Eltern als Wahrheiten über Ereignisse, Menschen, Orte und Handlungen konstruieren.

Elterliche Beliefs und Einstellungen werden als Filter betrachtet, durch die das Verhalten von Kleinkindern verarbeitet und interpretiert wird. (Keller et al., 1984)

Es gibt drei Erklärungsansätze zum Ursprung von Beliefs:

- Sie werden schon vorgefertigt von der Kultur aufgenommen.
- Sie entstehen allmählich im Reflektieren der Erfahrungen mit Kindern.
- Es sind momentane Erklärungen des eigenen oder fremden Verhaltens in einer bestimmten Situation.

(McGillicuddy-DeLisi, 1992)

McGillicuddy-DeLisi (1982) führte Interviews mit Eltern mit unterschiedlich vielen Kindern und befragte sie nach ihren Beliefs über die Entwicklung von Kindern, wie sie diese erworben haben und ob sich diese verändert hätten.

Eltern stellen ihre Überzeugungen über die Entwicklung von Kindern dar, als würde es sich um wahre Aussagen und offensichtliche Fakten über Kinder und Entwicklung handeln.

Diese Beliefs sind nicht unabhängig voneinander, sondern bilden ein komplexes System.

Einzelne Beliefs sind als kleinere Subsysteme organisiert, die sich gegenseitig beeinflussen und zusammen größere und globalere Systeme bilden. Beliefs über Entwicklung sind Teil eines Bezugssystems, über die Menschheit im Allgemeinen.

Diese Beliefs bilden sich aufgrund eigener Erfahrung während der Kindheit und der Zeit als Elternteil. Beliefs-Systeme sind nicht geschlossen, sondern unterliegen Veränderungen, aufgrund der Interaktion mit Objekten, Menschen und Situationen. Die Erfahrungen der Eltern aus der eigenen Kindheit bestimmen die Art des Beliefs-Systems. Die nachfolgenden Erfahrungen als Erwachsener und als Eltern haben Veränderungspotential im Beliefs-System. Beliefs sind im Rahmen von Ereignissen, einem ständigen Validierungsprozess unterworfen. Treten auf Beliefs basierte Vorhersagen ein, werden diese Beliefs als abgesichert betrachtet. Treten vorhergesagte Ereignisse nicht ein, werden Beliefs verworfen oder sie werden mit zusätzlicher Information ergänzt, erweitert und verändert. (McGillicuddy-DeLisi, 1980)

Jedes Kind erhöht die Wahrscheinlichkeit von Diskrepanzen in den Erfahrungen als Eltern, weil Kinder unterschiedliche Fähigkeiten haben und unterschiedlich auf die Umwelt reagieren. Geschlechtsunterschiede in der Entwicklung werden von den Eltern erst, nachdem sie eine Tochter und einen Sohn zum Vergleich haben, wahrgenommen. Gleichzeitig mit dem Wachstum, verändern sich die Fähigkeiten von Kindern. Die Beliefs von Eltern werden herausgefordert, indem ein Kind Prognosen, die auf Beliefs begründet sind, erfüllt oder nicht erfüllt.

Das Alter der Eltern beeinflusst Beliefs insofern, dass es in jeder Kohorte unterschiedlich populäre Ansichten über die Zustände und Prozesse bei Kindern gibt. Diese werden durch Massenmedien widerspiegelt und verbreitet. (McGillicuddy-DeLisi, 1982)

Alle Eltern haben eine Reihe von impliziten und expliziten Überzeugungen betreffend Wachstum und Entwicklung ihrer Kinder. Sie haben meist Erfahrungen mit Kindern, lange bevor sie selbst Eltern sind. Diese Erfahrungen, bilden die Grundlage der Überzeugungen eines jeden Menschen. (Sigel, 1994, S. 162)

Elterliche Überzeugungen sind im Allgemeinen kohärent. Diese Kohärenz wird jedoch durch die spezifische Situation, den Elternteil und den Wissensbereich abgeschwächt. (Sigel, 1994)

Überzeugungen sind vom Kontext und vom Einzelfall abhängig. Individuelle Widersprüche zur allgemeinen Auffassung sind möglich. (Sigel, 1994)

Beliefs haben einen tief greifenden Einfluss auf die Eltern und infolge dessen, auf die Entwicklung von Kindern. (Martin & Johnson, 1992)

Zwei herrschende Ansichten haben einen deutlichen Einfluss auf Erwartungen von Eltern. Die erste ist die Annahme, dass frühe Entwicklungsphasen signifikante Effekte auf nachfolgende Phasen haben. Die andere Sichtweise vertritt den Standpunkt, dass die Entwicklung bestimmter Verhaltensweisen und Fähigkeiten warten kann, bis sie de facto gebraucht werden. In der Regel halten Eltern gleichzeitig an beide Ansichten. Lediglich die Bereiche der Einstufung der Fähigkeiten, die unbedingt früh gelernt werden müssen und derer, die ohne

Konsequenzen auch bis zu einem späteren Zeitpunkt warten können, unterscheiden sich. (Goodnow & Collins, 1990)

In einer Untersuchung über die Einschätzung des Erwerbs verschiedener pragmatischer Fähigkeiten, tendierten Erwachsene zur Überzeugung, dass je wichtiger eine Fähigkeit ist, desto früher wird diese von Kindern angeeignet. (Becker & Hall, 1989)

Der Glaube/Belief an den richtigen Zeitpunkt, um eine neue Pflegeaktivität zu beginnen, ist von der Annahme der Mutter über die kognitive Fähigkeiten des Kleinkinds abhängig. Die Beliefs der Eltern, über die Kompetenzen und Entwicklung ihrer Kinder, beeinflussen die Strukturierung der Umwelt und das Verhalten gegenüber den Kindern. (Ninio 1979; Bril et al., 1989)

Die Beliefs von Eltern können teilweise die Testleistungen ihrer Kinder vorhersagen. (Miller, 1985)

Überzeugungen von Eltern und Erwachsenen stellen die reale Umwelt dar, in der Kinder leben und wachsen. Dieses Wissen, dass dem Menschenverstand entstammt, wird von den Individuen im Alltag konstruiert und organisiert. Sie dienen als Anhaltspunkt im Alltag. (Emiliani & Molinari, 1988)

Mütter waren der Ansicht, dass sie mehr Einfluss bei der Aneignung von Fähigkeiten haben, als die Väter. (Becker & Hall, 1989)

Mütter haben differenziertere Beliefs-Systeme als Väter. Sie berücksichtigen die jeweiligen Anforderungen der Situation. In beiden Fällen beeinflussen Beliefs das Erziehungsverhalten. (McGillicuddy-DeLisi, 1984)

Die Strategien die in der Kinderziehung eingesetzt werden, könnten die Mechanismen sein, durch welche Elternbeliefs weitergegeben werden. (Okagaki, 2001)

Die Ergebnisse von Becker und Hall (1989) stützen die Sichtweise von Eltern als „Entwicklungsoptimisten“. Eltern sind der Ansicht, dass sie Einfluss auf die Fähigkeiten haben, die sie als wichtig erachten.

Es besteht ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen Beliefs und Verhalten. Eltern die glauben, dass Kinder in einem bestimmten Bereich durch kognitive Verarbeitung lernen, vermeiden autoritäre Erziehungsstrategien. Insgesamt spiegeln Beliefs von Müttern und Vätern, einen Anteil der Beziehung zwischen dem was sie glauben und dem was sie sagen, dass sie tun werden. (Sigel, 1992)

Erwartungen und Beliefs geben indirekt Auskunft über die Ziele die Eltern für ihre Kinder haben. Ziele sind von Interesse in der Forschung, weil sie die Handlungen von Eltern beeinflussen und die Voraussetzungen für Enttäuschungen, schlechte Beziehungen und sogar Misshandlung schaffen. (Goodnow & Collins, 1992)

Die Differenz zwischen Elternerwartungen und dem Verhalten des Kindes kann die Spannung erhöhen, so dass die Familieninteraktionen eine Zeit lang konfliktgeladen sein können. (Collins, 1984)

Die Bedenken und Bewertungen von Eltern basieren auf ihren Beliefs was „normal“ und was „abnormal“ ist. (Pachter & Dworkin, 1997)

Eine eigentliche Formulierung der Erwartungen dieser elterlichen Beliefs, muss von den Eltern nicht stattgefunden haben. Eine Summe von Erfahrungen, hat dem Kind den Standpunkt seiner Eltern klargemacht. Ein Kind weiß zum Beispiel, dass es frei ist die Umwelt zu explorieren, auch wenn es nicht direkt dazu ermuntert wird. (McGillicuddy-DeLisi, 1985)

Welchen Einfluss Beliefs auf Entscheidungen von Eltern haben können, zeigt eine Studie von Soliday und Hoeksel (2000). Die Beachtung der Nachsorgeempfehlungen einer Unfallabteilung, konnte durch Beliefs über Gesundheit und durch den wahrgenommenen Schweregrad des Unfalls vorhergesagt werden.

6.2

Einflussfaktoren von Beliefs

Beliefs werden durch Bildungsgrad, Alter und Anzahl der Kinder beeinflusst.

Mit der Geburt und Entwicklung eines zweiten Kindes, ist das Veränderungspotential von Elternbeliefs am größten. Beliefs, die aus der Erfahrung mit dem ersten Kind stammen, werden durch ein weiteres Kind herausgefordert. Durch weitere Geburten wird das Belief- System offener für Veränderung, es weitet sich aus und wird durchlässiger. Die Erfahrung zweier verschiedener Kinder, bietet widersprüchliche Information und schafft die Notwendigkeit für Eltern, ihre Beliefs zu erweitern und/oder zu Reorganisieren. Das System wird vor allem bei Geschlechtsunterschieden zunächst differenzierter. (McGillicuddy-DeLisi, 1980)

Eine soziodemographische Variable, die einen signifikanten Zusammenhang mit den Überzeugungen der Eltern über Entwicklung hat und somit diese zum Teil bestimmt, ist der Bildungshintergrund der Eltern. (Palacios, 1990)

Das Alter der Eltern beeinflusst Beliefs insofern, dass es in jeder Kohorte unterschiedliche populäre Ansichten über die Zustände und Prozesse bei Kindern gibt. Diese werden durch Massenmedien widergespiegelt und verbreitet. (McGillicuddy-DeLisi, 1982)

Der Zusammenhang zwischen Beliefs und Verhalten ist von Bedeutung, wenn man annimmt, dass die Art und Weise wie Eltern ihre Kinder wahrnehmen, ihr Erziehungsverhalten steuert. Die Überzeugungen wie sich ein Kind entwickelt, steuert die Art und Weise wie Mütter ihren Kindern etwas beibringen (teaching behavior). Die Interaktionslänge und –anzahl ist zum Beispiel, beim Geschichten vorlesen und besprechen geringer, wenn Mütter annehmen, dass Kinder Wissen automatisch aufnehmen. (McGillicuddy-DeLisi, 1984)

Der Zusammenhang Beliefs-Verhalten ist bei Vätern und Müttern anders. Bei Vätern beeinflussen Entwicklungsbeliefs das Erziehungsverhalten. Dies hat einen Einfluss auf die Fähigkeiten des Kindes, wodurch in weiterer Folge die väterlichen Beliefs bekräftigt und/oder bestätigt werden. Bei Müttern stammen Beliefs nicht aus der Erfahrung als Eltern. Sie werden jedoch durch die Fähigkeiten des Kindes herausgefordert. Die mütterlichen Beliefs entstammen der individuellen Lebensgeschichte, stehen in keiner Beziehung zur Elternschaft und können daher Erziehungsverhalten nicht voraussagen. Das Verhalten von Müttern wird eher vom Wissen über ihr eigenes Kind und nicht vom Wissen über Entwicklung von Kindern im Allgemeinen abgeleitet. (McGillicuddy-DeLisi, 1982)

7. Kulturelle Aspekte von Elternangaben über Entwicklung

Viele Untersuchungen über Elternangaben beschäftigen sich mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten verschiedener Völker. Durch die Forschung interkultureller Aspekte, erhofft man sich ein besseres Verständnis elterlicher Kognitionen und deren Auswirkungen auf das Erziehungsverhalten. Zentral in der Auffassung von Kultur ist die Erwartung, dass verschiedene Völker, verschiedene Meinungen und Verhaltensweisen in Hinsicht auf die Erziehung von Kindern haben. (Bornstein, Tamis-LeMonda, Pascual, Haynes, Painter, Galperín & Pecheux, 1996)

Die kulturell bedingten subjektiven Entwicklungstheorien, werden „Ethnotheorien“ (Harkness & Super, 1996; Ninio, 1988) oder „naive Theorien“ (Goodnow & Collins, 1990) genannt. Diese Theorien reflektieren kulturelle Beliefs darüber wie Kinder ihre sozialen Rollen entwickeln, welche Faktoren ihre Entwicklung beeinflussen, wie Kinder unterschiedliche Fähigkeiten erlangen und welche Rolle Erwachsene in diesem Prozess spielen. Kulturelle Entwicklungstheorien, spiegeln Werte und Erziehungsmodelle, die in der Gesellschaft in der Eltern leben geschätzt werden. Diese inkludieren Erwartungen über die kindliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung. (Rosenthal & Roer-Strier, 2001)

Beliefs Systeme die innerhalb einer Kultur existieren, sind in gewisser Form verzerrt, indem sie Personen bei der Konstruktion ihrer Beliefs-Systeme in einer bestimmten Weise lenken. Individuen eignen sich keineswegs passiv kulturelle Rollen an, sondern konstruieren diese aktiv in Zusammenhang mit dem entstehenden Beliefs-System und mit der Erfahrung im Umgang mit diesem. (Harkness & Super, 1992)

Ethnotheorien, Bräuche und Hintergrund (=setting) bilden eine kulturelle Nische in der sich Kinder entwickeln. Diese drei Elemente funktionieren zusammen als System mit homöostathischen Mechanismus, der die Übereinstimmung zwischen ihnen fördert. (Harkness & Super, 1992)

Eltern führen Kinder in informelle Routinen und formelle Institutionen, die ihre kulturellen Wert- und Zielvorstellungen bestärken, ein. (Shonkoff & Phillips, 2000)

Voneinander abweichende parentale Ethnotheorien und ihr Ausdruck in der Gestaltung des Alltags und der Erziehungsgewohnheiten in Kokwet und Cambridge, sind der Grund dafür, dass gewisse Kompetenzen in kulturell gekennzeichneten Bereichen beschleunigt und die Entwicklung in anderen Bereichen vernachlässigt beziehungsweise kaum bemerkt wird. In Kokwet ist es üblich, dass ein fünfjähriges Kind alleine auf jüngere Geschwister aufpasst, jedoch erzielt es in einem einfachen kognitiven Test schlechte Ergebnisse. In Cambridge dagegen zeigen Kinder frühreife verbale Kompetenzen, sind aber unselbständig und auf Lob und Aufmerksamkeit ihrer Eltern angewiesen. (Harkness & Super, 1992)

Die Entwicklungsziele und Erwartungen von Müttern betreffend ihren Kindern, so wie Ethnotheorien bezüglich des Entwicklungswesens und wie dieses beeinflusst werden kann, reflektieren die Werte und die Auffassung/Wahrnehmung der Wirklichkeit, in der sie ihre Kinder erziehen. Diese Werte und Wahrnehmungen stehen ihrerseits sowohl mit der Kultur in der die Mütter erzogen worden sind, wie auch mit der Kultur in der Mütter ihre eigenen Kinder erziehen im Zusammenhang. (Rosenthal & Roer-Strier, 2001)

Kulturelle Unterschiede (Hess, 1980; Harkness & Super, 1992) deuten daraufhin, dass die Gestaltung der kindlichen Umwelt drei Hauptkriterien folgt:

- Das Alter, indem kulturell geschätzte Fähigkeiten erwartet werden.
- Der Moment, der als optimal betrachtet wird, um eine bestimmte Aktivität mit dem Kind zu beginnen.
- Der Belief in die Möglichkeit bestimmte Aspekte der Entwicklung beeinflussen zu können.

Diese Kriterien unterstreichen die Bedeutung von Ethnotheorien in dem chronologischen Auftreten von Erziehungsverhalten. (Bril et al., 1989)

Eine optimale Gelegenheit den kulturellen Einfluss zu untersuchen, bieten Länder mit hohem Migrationshintergrund wie die Vereinigten Staaten, Israel und Australien.

Der Zusammenhang zwischen mütterlichem Entwicklungswissen, Entwicklungskonzepten und der Entwicklung eines Kindes ist nicht stark ausgeprägt, aber signifikant. Wissen und Kultur beeinflussen das Verhalten im Alltag von Müttern ihren Kindern gegenüber.

(Benasich & Brooks-Gunn, 1996)

Mütter die aus Südamerika und Japan immigriert sind, besitzen erstaunlich wenig Wissen über die Entwicklung ihrer Kinder. Dieser Mangel kann die Mutter-Kind-Beziehung negativ beeinflussen.

(Benasich & Brooks-Gunn, 1996)

Die Ergebnisse einer Untersuchung von Becker und Hall (1989) unterstützen die Annahme, dass Beliefs größtenteils kulturell vorbestimmt sind. Denn obwohl die Erfahrungen von Müttern, Vätern und Lehrern mit Kindern unterschiedlicher Natur sind, spiegeln sich diese Unterschiede nicht in verschiedenen Beliefs.

Bisherige Untersuchungen ergaben, dass mütterliches Entwicklungswissen in verschiedenen Kulturen/ethnischen Gruppen zu unterschiedlichen Beliefs in Bezug auf normales und akzeptables Verhalten führt. Der Zusammenhang zwischen Elternwissen über Entwicklung und Kinderziehung, könnte durch Kultur/Ethnizität moderiert werden. (Huang et al., 2005; Bornstein & Cote, 2001)

Der Vergleich von Entwicklungsbeliefs von Eltern dreier verschiedener Gruppen weist daraufhin, dass es Unterschiede zwischen Eltern verschiedener ethnischer Zugehörigkeit, bei der Wahrnehmung der Entwicklung ihrer Kinder gibt. Kulturelle Werte sollten, jedoch nicht als absolute Beliefs betrachtet werden, die von allen Mitgliedern einer Gruppe geteilt werden. Zudem begründen Eltern ihr Erziehungsverhalten, abgesehen von den traditionellen kulturellen Werten auf weiteren Faktoren: Ausmaß an kulturelle Anpassung, die Beanspruchung an Gesundheitsbildung, vergangene Erfahrung und persönliche Psychologie/ Philosophie. Diese Faktoren beeinflussen individuelle Beliefs und Verhaltensweisen von Eltern in Bezug auf ihre Kinder. Diese unterschiedlichen Entwicklungsbeliefs zeigen sich in den verschiedenen Erziehungspraktiken von Eltern.

Afroamerikanische Mütter, die das Kennen des Schlafrhythmus ihres Kindes als sehr wichtig betrachten, befürworten das Zusammenschlafen von Mutter und Kind, während bei europäischen und amerikanischen Familien das getrennte Schlafen von Mutter und Kind die Norm ist. Diese unterschiedlichen Schlafgewohnheiten, spiegeln die unterschiedlichen kulturellen Werte: Kollektivismus vs. Selbstständigkeit. (Pachter & Dworkin, 1997)

In Ländern, wo das Gesundheitssystem keine Entwicklungsüberwachung anbietet, fällt die Verantwortung eine Entwicklungsverzögerung oder Behinderung zu entdecken, auf die Familie. (Ertem et al., 2007)

Obwohl die Gültigkeit dieser Befunde auf ihren kulturellen Kreis beschränkt ist, können zumindest teilweise Erkenntnisse daraus gezogen werden. Unterschiedliche Kulturen haben verschiedene Ansichten darüber, welche Kompetenzen von Eltern gefördert werden, in welchem Alter eine bestimmte Fähigkeit erworben wird und welches Leistungsniveau vom Kind erreicht werden sollte. Einige dieser „Entwicklungsziele“ werden von den Familien in einer Kultur geteilt, andere sind eigene Ziele. Es liegt nahe anzunehmen, dass ein spezifisches Elternziel, die Entwicklungszeitpläne sind in denen bestimmte Fähigkeiten erwartet werden. (Hess et al., 1984)

Ein zu berücksichtigender Aspekt bei der Untersuchung von Elternerwartungen über die Entwicklung ihrer Kinder ist, dass das Alterskonzept nicht universell ist. Für Mütter in Bambara und Bakongo sind das Erreichen bestimmter Meilensteine (Krabbeln, Sitzen und Gehen) durch ihre Kinder und nicht das Alter Anhaltspunkte ihrer Erwartungen, über die Entwicklung ihrer Kinder. Diese Mütter orientieren bestimmte Erziehungspraktiken, wie zum Beispiel Sauberkeitserziehung an diesen Meilensteinen. (Bril et al., 1989)

In Untersuchungen von Goodnow et al. (1984) und Hess et al. (1980) konnte gezeigt werden, dass die Alterserwartungen für den Erwerb von Fähigkeiten im Vorschulalter besonders sensibel gegenüber ethnischen oder nationalen Unterschieden sind. (Hess et al., 1984; Goodnow et al., 1984)

Das erwartete Alter für die Beherrschung bestimmter Fähigkeiten scheint eine brauchbare Dimension zu sein, um interkulturelle Erziehungsnormen und Elternverhalten zu vergleichen. Das erwartete Alter einer bestimmten Fähigkeit, spiegelt bis zu einem gewissen Grad den Wert dieser in einem Kulturkreis wider. Ein Vergleich US-amerikanischer und japanischer Mütter ergab, bereichsspezifische Unterschiede. In Japan erwarteten Mütter eine frühere Meisterung emotionaler Reife, Folgsamkeit und Höflichkeit. US-Amerikanische Mütter erwarteten einen frühen Erwerb von sprachlichen Durchsetzungsvermögen und sozialen Fertigkeiten mit Gleichaltrigen. Diese Ergebnisse reflektieren die unterschiedlichen kulturellen Konzepte von einem „gutem Kind“. Mütter versuchen mit unterschiedlichen Methoden, das gewünschte Verhalten in ihren Kindern zu fördern. Während US-amerikanische Mütter auf gezielte Belohnung und direkte Anleitung setzen, erschafft ihr japanisches Pendant eine Umwelt die bestimmte Erwartungen an das Kind stellt. (Goodnow, 1980; Hess et al., 1984)

Es ist nicht nur wesentlich die Bedürfnisse von Kindern zu berücksichtigen, sondern auch die Anforderungen, die die Kultur an die Kinder stellt in die Kleinkindpädagogik miteinzubeziehen. (Hunt & Paraskevopoulos, 1980)

Nicht nur die Schwerpunkte, sondern auch die übergeordneten Sichtweisen wie die Entwicklung von Kindern funktioniert, scheinen bis zu einem gewissen Grad kulturell bedingt zu sein. Ein Vergleich von Müttern, die zwei verschiedener ethnischer Gruppen in Australien angehören liefert Beweise dafür.

Die „angelsächsische“ Sichtweise scheint die zu sein, dass gut gelernte Gewohnheiten, die früh festgelegt werden, die Grundlage guten Benehmens sind. Die implizite „libanesische“ Sichtweise ist die, dass viele Fähigkeiten erlernt werden können, wenn sie gebraucht werden, vorausgesetzt die Lernbereitschaft wurde bis zu diesem Zeitpunkt erhalten. (Goodnow et al., 1984)

Diese impliziten, kulturellen Sichtweisen, haben einen immanenten Einfluss auf das Erziehungsverhalten von Eltern und auf die Gestaltung der kindlichen Umwelt dieser. Die Erforschung der Entwicklungszeitpläne von Müttern birgt einen möglichen Zugang zu den in einer Kultur vorherrschenden Auffassungen über Kindheit und Entwicklungsumstände. (Goodnow et al., 1984)

Die Genauigkeit der Elterneinschätzungen unterscheidet sich stark in verschiedenen Bereichen. In westlichen Kulturen wird der frühe Erwerb sprachlicher Fähigkeiten, als Indikator der kognitiven Fähigkeiten eines Kindes betrachtet. Daher sind gute Kenntnisse über Meilensteine der sprachlichen Entwicklung zu erwarten. Die Bedeutung des Spiels für die kognitive Entwicklung ist hingegen nicht allgegenwärtig. (Tamis-LeMonda et al., 1998)

Nicht nur die Entwicklungszeitpläne an sich, sondern auch ihre Struktur kann zwischen Kulturen variieren.

Die Entwicklungszeitpläne von Eltern sind nicht universell. Mütter aus Bambara und Bakongo setzen Erziehungsmaßnahmen nicht in Zusammenhang mit dem Alter des Kindes, sondern in Zusammenhang mit dem Erreichen bestimmter Meilensteine. Zum Beispiel beginnt das Toilettentraining, wenn ein Kind den Kopf halten oder sitzen kann, und es wird beendet wenn ein Kind selbstständig gehen kann. Für Frauen in Bambara und Bakongo sind Sitzkontrolle und Gehen, Schlüsselpunkte in der Entwicklung von Kindern. (Bril et al., 1989)

Inwieweit Elternwissen in unterschiedlichen Kulturen zu verschiedenen Verhaltensweisen führen kann, illustriert eine Untersuchung von Huang et al. (2005) In einem Vergleich zwischen weißen, afroamerikanischen und hispanischen Müttern war genaues Entwicklungswissen mit niedriger Qualität der Mutter-Kind-Interaktion während einer Lehrtätigkeit assoziiert. Es gibt zwei Erklärungsansätze für die unerwartete Richtung dieser Ergebnisse. Erstens ist es möglich, dass verschiedene Mechanismen zu den Assoziationen von Elternverhalten zwischen afroamerikanischen, hispanischen und weißen Subgruppen beitragen. Afroamerikanische und hispanische Mütter mit höherem, korrektem oder unterschätzendem Entwicklungswissen haben andere Erwartungen über oder Ziele hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer Kinder und was sie als Eltern tun können, um als Lehrer ihrer Kinder zu dienen. Zwei Forschungsergebnisse unterstützen diese Hypothese.

Die Analyse spezifischer Verhaltensweisen hispanischer Mütter ergab, dass größeres Entwicklungswissen in Zusammenhang mit mehr Zeit mit Lernen verbringen und weniger Zeit in positive Affekte (zum Beispiel Umarmungen, Streicheleinheiten) investieren, steht. Unterschätzungen der kindlichen Fähigkeiten, stehen im Zusammenhang mit höherer Beteiligung an strukturiertem Spiel mit dem eigenen Kind und größerer Aufmunterung der Entwicklungsfortschritte. Möglicherweise haben hispanische Mütter mit besserem Entwicklungswissen, höhere Erwartungen oder Ziele über was ihr Kind während einer Lehrtätigkeit kann oder können soll. Deswegen nehmen sie die Lernmöglichkeiten ihrer Kinder ernster und verhalten sich während der Lehrsituation weniger spielerisch. Für Afroamerikanische Mütter stand größeres Entwicklungswissen im Zusammenhang mit der Auswahl schwierigerer Lehraufgaben und der verstärkten Fokussierung der Aufmerksamkeit des Kindes auf die Aufgabe. Diese Ergebnisse weisen daraufhin, dass eine Mehrzahl an kognitiven Elternfaktoren Elternwissen unterliegt oder mit diesem interagiert und zu kulturellen Unterschieden im Lehrverhalten führen. Beispiele dieser Faktoren sind kulturelle Werte, Elternziele, Beliefs über die Elternrolle in der Entwicklung von Kindern.

Ein Vergleich von Entwicklungswissen von Müttern verschiedener Subkulturen in den Vereinigten Staaten ergab, dass hispanische Mütter die im Ausland geboren wurden, annahmen, dass sich bei Kindern Verhaltensweisen zu einem späteren Zeitpunkt entwickelten als die anderen drei Gruppen (In den Vereinigten Staaten geborene hispanische, afroamerikanische und angloamerikanische Mütter). Zwei soziodemographischen Variablen, die signifikant mit den Ergebnissen korrelieren, sind Bildung und Familienstatus. Diese drei Subkulturen in den Vereinigten Staaten unterscheiden sich im erwarteten Zeitpunkt in denen Kinder Selbständigkeit, motorische und sprachliche Fähigkeiten meistern sollten.

Für die im Ausland geborenen hispanischen Mütter mit begrenzter Bildung, scheint weniger Druck aus der Umwelt zu kommen, um kognitive und sprachliche Fähigkeiten bei Kleinkindern möglichst früh zu fördern. Im Gegensatz schätzt die US-Kultur, die Frühförderung kognitiver Fähigkeiten bei Kindern und betrachtet Eltern als primäre Beitragende in der Entwicklung dieser während der ersten Lebensjahre. (Zepeda & Espinosa, 1998)

Mütterliches Wissen zwischen verschiedenen Kulturen und Subkulturen innerhalb der Vereinigten Staaten variiert stark, trotzdem hat die Forschung von Entwicklungswissen von Müttern auffallend wenig Verständnis für die Rassen- und Ethnizitätsunterschiede betreffend mütterlichem Entwicklungswissen und deren Auswirkung auf die Erziehung. Die Forschung in diesem Bereich könnte einen Beitrag leisten, bei der Untersuchung wie Kultur/Ethnizität die Erziehung von Kindern formt. Zusätzlich könnte Forschung in diesem Bereich zur Entwicklung effektiver und kultursensibler Präventions-/Interventionsprogramme beisteuern, die den Bedarf einer Vielfalt von Minderheitsbevölkerungen entgegenkommt. (Bornstein et al., 1996; Huang et al., 2005)

Die Ergebnisse aus dem Vergleich mehrerer Subkulturen in den Vereinigten Staaten zeigen die Notwendigkeit, die Entwicklung von Elternbildungsprogrammen zu überdenken. Programme die darauf abzielen die Beteiligung von Eltern in der Entwicklung ihrer Kinder zu verändern, müssen mit einer Erforschung dessen, was Eltern eigentlich über das Verhalten und die Entwicklung ihrer Kinder annehmen, beginnen. Sowohl auf kultureller wie auch auf individueller Ebene, kann Kenntnis der Erwartungen über die Entwicklung ihrer Kinder helfen, Erklärungen für das Verhalten von Eltern zu finden und Verhaltensweisen zu identifizieren, die verändert werden können. (Zepeda & Espinosa, 1998)

Wenn sich die zugrunde liegenden Erwartungen für die Erlangung von Entwicklungsfähigkeiten und –verhaltensweisen zwischen verschiedenen ethnokulturellen Gruppen unterscheiden, würde das Bewusstsein dieser Differenzen dem FachärztIn helfen, die Bedeutung der Eindrücke und Bedenken von Eltern über die Entwicklung ihrer Kinder richtig zu interpretieren. (Pachter & Dworkin, 1997)

8. Sichere Umwelt für Kinder

Eine der wichtigsten und wahrscheinlich schwierigsten Aufgaben von Eltern ist ihren Kindern eine adäquate Umwelt anzubieten, die gleichzeitig spielerisch und pflegend sein sollte. Schwer ist, ein Gleichgewicht zwischen angemessener Sicherheit und Explorationsfreiheit zu finden. Entwicklungswissen kann Eltern dabei unterstützen Gefahren wahrzunehmen und die notwendigen Maßnahmen zu ergreifen ohne ihr Kind unnötig einzuschränken.

Vielleicht gelingt es Eltern die ihrem Kind ein sicheres zu Hause anbieten, diesen eine Umwelt bereitzustellen die zur Exploration anregt. Diese Eltern vermitteln ihren Kindern die Botschaft, dass es in Ordnung ist, die Umwelt zu explorieren und sie mischen sich nicht in das „Versuch-Irrtum“- Lernverhalten ihres Kindes ein. (McGillcuddy-DeLisi, 1985)

Eine der wichtigsten Aufgaben die Eltern von Kleinkindern haben, ist genügend Entdeckungsfreiheit anzubieten. Kinder sollten den Glauben entwickeln, dass die Welt ein aufnahmebereiter und zugleich auf sie reagierender Ort ist. (Shonkoff & Phillips, 2000)

In Österreich verursachen Unfälle weit mehr Todesfälle im Kindesalter als Krankheiten. Da Kleinkinder Gefahren noch nicht richtig einschätzen können, bleibt es den Eltern überlassen, eine für das Kind sichere Umgebung zu gestalten indem sich ein Kind unfallfrei entwickeln kann. (Höllwarth, 2008)

Mangelndes Wissen über die Entwicklung von Kindern führt dazu, dass Eltern ihre Kinder für unangemessene Arbeitstätigkeiten einsetzen und dadurch diese Gefahren aussetzen. (Pickett , Marlenga, & Berg, 2003)

Unbeabsichtigte Verletzungen sind die führende Todesursache zwischen Kindern in den Vereinigten Staaten und verantwortlich für 43,3 % der Todesfälle. (Zolotor, Burchinal, Skinner, Rosenthal, 2008)

Es besteht ein Zusammenhang zwischen vorhandenem Entwicklungswissen und dem Gestalten einer sicheren Umgebung im Elternhaus.

Mütter die über mehr Entwicklungswissen verfügten, berichteten über häufigere Anwendung von Praktiken zur Sicherheit im Haushalt insgesamt und besonders in den Faktoren „minimieren „offensichtlicher Gefahren“ und „Sicherheitseinrichtungen verwenden, die installiert werden müssen“. Entwicklungswissen steht ebenfalls im Zusammenhang mit der Minimierung subtiler Gefahren.

Eltern über Entwicklung zu unterrichten, könnte die Ausübung von Sicherheit im Haushalt verbessern, besonders bei Praktiken die einer Installierung bedürfen. (Zolotor et al., 2008)

Unfälle sind keineswegs schicksalhafte Ereignisse, sie werden verursacht und können daher auch verhindert werden. Um eine sichere Umwelt für Kleinkinder zu gestalten, müssen Eltern Gefahren wahrnehmen und über bestimmte vorbeugende Maßnahmen zur Unfallverhütung Bescheid wissen.

Von verschiedenen Vereinen und Institutionen (Initiative sichere Gemeinden, Institut Sicher Leben, Österreichische Sozialversicherungen, Bundesministerium für Justiz Sektion Konsumentenschutz) werden folgende Maßnahmen im Haushalt empfohlen:

- Strom: Steckdosen ziehen Kinder magisch an, daher müssen diese in allen Räumen abgedeckt werden. Elektrische Geräte sollten nach Gebrauch immer weggeräumt werden.
- Küche: Durch häufige Präsenz der Mutter in diesem Raum ist dieser Ort bei Kindern sehr beliebt. Daher sollten die Gefahren hier besonders minutiös minimiert werden. Sowohl ein Herdschutz wie eine Backrohrsicherung sollten montiert werden. Behälter mit heißen Flüssigkeiten sollten sich zu keinem Zeitpunkt in Reichweite von Kindern befinden. Wegen der hohen Erstickungsgefahr sollten Plastiksäcke unter Verschluss aufbewahrt werden.
- Badezimmer: Es sollten keine elektrischen Geräte in Badewannennähe aufbewahrt werden. Rutschsichere Einlagen in der Badewanne und Abdeckvorrichtungen für die Wasserhähne werden empfohlen. Aufgrund der hohen Gefahr zu ertrinken sollten Kinder niemals unbeaufsichtigt baden.

- Türen: Die Verwendung von Türstopper verhindert das Zufallen der Tür und somit die Gefahr des Einklemmens zwischen Tür und Türstock.
- Fenster: Überall sollten absperrbare Fenstergriffe oder zumindest Fenstersicherungen, die sich nur einen Spalt öffnen, vorhanden sein.
- Treppen, Balkon: Hier sollten auf jeden Fall Schutzgitter aus Metall oder Holz benutzt werden.
- Möbel: sollten auf herausstehende Schrauben kontrolliert werden. Scharfe Kanten und Ecken sollten mit entsprechenden Schutzvorrichtungen abgedeckt werden. Regale sollten an der Wand montiert werden. Schränke und Schubladen sollten mit entsprechenden, passiven Schutzvorrichtungen gesichert werden.
- Putzmittel, Medikamente, Alkohol, Zigaretten: Kinder merken oft zu spät, dass etwas nicht schmeckt. Deswegen sollten gefährliche Substanzen in abschließbaren Kästen aufbewahrt werden, am besten in Erwachsenen-Schulterhöhe.
- Kleine Gegenstände: Alles was kleiner als ein Tischtennisball ist kann verschluckt oder eingeatmet werden. Derartige Gegenstände sollten außer Reichweite des Kindes gebracht werden.
- Hauspflanzen: sollten aus der Reichweite des Kindes entfernt werden, da diese giftig sein könnten.
- Haustiere: Tiere reagieren auf Kinder oft unerwartet, daher sollten Kinder nie mit einem Haustier allein gelassen werden.

9. Quellen der Information über Entwicklung von Vorschulkinder

In westlichen Kulturen besteht mittlerweile ein Überangebot an Information über die Entwicklung von Kindern, es stellt sich die Frage, welche von Eltern tatsächlich verwendet und verwertet werden.

Wenn man sich der Schwierigkeit der Erziehungsaufgabe von Eltern bewusst ist, stellt sich die Frage: Woher beziehen Eltern die notwendige Information um diese Erziehungsaufgabe erfolgreich zu bewältigen?

Drei Hauptkategorien waren für Eltern hilfreich:

- Gesundheitsexperten (KinderärztInnen, Krankenschwestern und -pfleger)
- Familie und Verwandte
- Druckmedien (Bücher und Zeitschriften)

(Vukelich & Kliman 1985)

Das Fernsehen wurde als Informationsquelle mit geringer Nützlichkeit verwendet. Broschüren wurden von den Eltern als hilfreich eingestuft. Broschüren können nach Bedarf wieder gelesen werden. (McCune., Richardson, & Powell, 1984)

Ach bei der Nutzung von Quellen scheint Kultur eine entscheidende Rolle zu spielen. Die Wahl der Quellen ist eng mit der Kultur verbunden. Mütter verlassen sich abhängig von ihrer Kultur auf traditionelles, empirisches oder wissenschaftliches Wissen. (Bril et al., 1989)

Die Mehrheit der Eltern berichtet mehrere Quellen zur Beschaffung von Information über die Entwicklung und Erziehung von Kindern zu verwenden. Drei Viertel der Eltern gaben an Bücher, Zeitschriften, Fernseher und Videos zu verwenden. Elternbildungsprogramme wurden lediglich von einem Drittel der Eltern in Anspruch genommen. (Taaffe Young et al., 1998)

In einer Zwei-Länder Studie von Keller et al. (1984) gaben deutsche Frauen an, Information über die Entwicklung von Kindern von Verwandten und Nachbarn zu bekommen.

Pflegepersonen gaben folgende bevorzugte Informationsquellen bezüglich Entwicklung von Kindern an: Gesundheitspflegepersonal, Familie und Freunde, Fernseher, Radio, Bücher und Zeitschriften. (Ertem et al., 2007)

Die Hauptquellen des Wissens über Entwicklung von Eltern Frühgeborener Kinder sind: Babysitting- Erfahrung, Gespräche mit KinderärztInnen und PsychologInnen, Gespräche mit Familienmitgliedern, Lektüre von Büchern und Zeitschriften über Kleinkinder und Gespräche mit Freunden die eigene Kinder haben. (Dichtelmiller, Meisel, Plunkett, Bozynski, Claflin, Mangelsdorf, 1992)

Wenn Eltern Information über Kinderziehung suchen würden, finden sie diese bei Familienmitgliedern oder in Literatur. (Kliman & Vukelich, 1985)

Mit steigendem Bildungsniveau und Alter steigt die Verwendung von Zeitschriften und Büchern als Informationsquellen. Mütter mit höherer Bildung suchten mehr Information über die Entwicklung ihrer Kinder aus Büchern, Zeitschriften und Elternbildungsprogrammen.

Für die Praxis impliziert dieses Ergebnis, dass nicht alle Mütter in gleicher Form mit Information über die Entwicklung von Kindern versorgt werden können. Ein Großteil erwachsene Mütter können schriftlich sehr gut erreicht werden.

Elternpädagogen müssen diese Merkmale ihrer Zielpopulation bei der Planung von Elternbildungsprogrammen berücksichtigen. (Vukelich & Kliman, 1985)

Eltern vergleichen ihre Kinder mit anderen Kindern. Wenn diese Vergleiche ungünstig ausfallen, führt das zu Bedenken bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder. Der Gebrauch von Vergleichen erklärt warum Eltern Entwicklung gut einschätzen können, jedoch schlechte Leistungen in Tests, die Entwicklungswissen überprüfen, erzielen. (Glascoe et al., 1990)

Mütter und Väter beziehen ihr Wissen über die Entwicklung von Kindern aus unterschiedlichen Quellen. Väter beziehen ihr Wissen aus Fachquellen (Fachpersonal und Fachliteratur), Mütter hingegen wenden sich bei Fragen an ihre eigenen Mütter, ihnen mangelt es an Zeit Information aus der Lektüre von Fachliteratur zu beziehen. (Kliman & Vukelich, 1985)

Stevens (1984) befragte schwarze jugendliche Mütter an wen sie sich hypothetisch zuerst um Hilfe bei Problemen (z. B. Schwierigkeiten beim Toilettentraining) mit ihrem Kind wenden würden. Die bevorzugten Informationsquellen von Müttern waren informeller Natur (eigene Mutter, Freunde) gefolgt vom professionellen Fachpersonal (KinderärztIn).

Eltern konstruieren sich ein informelles Unterstützungsnetzwerk an das sie sich bei auftretenden Sorgen und Fragen wenden können auf. Diese Netzwerke bestehen aus unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichem Fachwissen. Es handelt sich um KinderärztInnen, PädagogInnen, Familienmitglieder, Ehepartner, Freunde, usw. Um Eltern mit Informationen über die Entwicklung von Kindern zu versorgen, muss man zuerst diese Netzwerke erreichen und diese mit Information ausstatten. Ein Problem das in diesem Zusammenhang deutlich wird, ist, dass alleinerziehende Eltern kaum über ein solches Unterstützungsnetzwerk verfügen. (Hughes Jr. & Durio, 1983)

Man könnte annehmen, die beste Gelegenheit für Eltern Fragen über die Entwicklung ihrer Kinder zu stellen, wären die Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt, die in regelmäßigen Abständen stattfinden. MacPhee (1982) befragte KinderärztInnen nach den häufigsten Gründen warum sie aufgesucht werden und fand heraus, dass Eltern kaum die Entwicklung ihrer Kinder mit dem Facharzt besprechen. Eltern dürften sich bei Fragen bezüglich der Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder an ein informelles Netzwerk aus Familie und Freunden oder Literatur wenden. Eltern haben eine hohe Hemmschwelle die Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder mit KinderärztInnen zu besprechen.

10. Elternbildungsprogramme und Interventionsprogramme mit aktiver Elternbeteiligung

Frühe Interventionen sind so ausgelegt, dass sie Kinder direkt (durch strukturierte Erfahrungen) oder indirekt (durch Auswirkungen auf ihre Umwelt) fördern. Der Fokus der Interventionen kann auf das Kind oder auf die primäre Pflegeperson gerichtet sein.

Das oberste Prinzip aller Interventionen ist, den Ausgang des Kindes und/oder der Familie zu verbessern. Ein Faktor, der die Effektivität von Programmen beeinflusst ist Elternwissen über Entwicklung und die Verbesserung/Erweiterung dieses.

Alle Eltern können neue und effektive Strategien erlernen um die Entwicklung ihrer Kinder zu unterstützen. Erfolgreiche Elternbildungsprogramme folgen bestimmten Prinzipien. Die Freiwilligkeit der Teilnahme ist für den Erfolg eines Programms ausschlaggebend. Eltern müssen Prioritäten setzen und sich dazu verpflichten neue Fähigkeiten zu erlernen. Eltern müssen das Lernen neuer Fähigkeiten für wichtig erachten um die Entwicklung ihrer Kinder zu fördern. Die logistische Unterstützung (Transport, Kinderbetreuung) um einer langfristigen Verpflichtung nachzugehen, sollte vorhanden sein. Gruppenunterricht fördert soziale Unterstützung, die die Elternbeteiligung und den Lerneffekt steigert. (Kaiser, Hancock, 2003)

Das Wissen über Entwicklung ermöglicht ein besseres Verständnis unterschiedlicher Kinder, ihrer Familien, wie sie lernen und wie sie sich entwickeln. Ein besseres Verständnis der Unterschiede zwischen Familien erlaubt Interventionen, die tatsächliche Fortschritte bewirken zu setzen. (Bloch, 2000)

Die unrealistischen Erwartungen der Eltern die ihre Kinder misshandeln, zeigt ein Informationsdefizit im Bereich der normativen Entwicklung von Kleinkindern an. Ein primärer Interventionsansatz könnte der Versuch diesen Eltern Wissen über die normale Entwicklung von Kindern zugänglich zu machen, sein. (Twentyman & Plotkin, 1982)

Um die Effektivität von Interventionen zu erhöhen, wäre es notwendig Eltern nicht nur Erziehungstechniken, sondern auch grundlegende normative Informationen über Kinder zu vermitteln. Bei der Entwicklung von Elternprogrammen wäre ein Screening, dass die Elternerwartungen erfasst sinnvoll, um altersadäquate Verhaltensweisen zu vermitteln, welche Eltern von ihren Kindern erwarten können. (Rickard et al., 1984)

Eine Risikogruppe die vom Fachmann erkannt werden sollte, sind jugendliche Mütter mit verschiedenen Erwartungen für das eigene und für das durchschnittliche Kind. Diese Mütter könnten aufgrund dieser Kognitionen Defizite in ihren Erziehungsfähigkeiten aufweisen. Für Elternbildungsprogramme bedeutet dies, dass das Unterrichten von Entwicklungsnormen die Erziehungsfähigkeiten nicht erhöhen, es sei denn, sie werden von Anweisungen begleitet, wie man das erworbene Wissen in dem Verständnis und zur Beobachtung des eigenen Kindes einsetzen kann. (Karraker et al., 1996)

Ein Einblick in den Inhalt von Entwicklungswissen würde Aufschluss über die beste Interventionsform geben, zum Beispiel mit Hilfe von Verhaltenskarten oder Elternunterricht. (Reich, 2005)

Eine weit verbreitete Annahme besagt, dass genaue Erwartungen einer der Schlüsselfaktoren ist, die dazu beitragen Kinder erfolgreich zu erziehen. Bei Familien in denen sich Kinder nicht optimal entwickeln, kann nicht nur ein Mangel an erzieherischen Fähigkeiten, sondern auch ein Mangel an Entwicklungswissen beobachtet werden. Daraus resultiert für die Praxis, die Notwendigkeit in der Planung von Elternbildungsprogrammen diese zwei Faktoren zu berücksichtigen: Wissen über Entwicklung von Kindern und effektive Erziehungsmaßnahmen. (Stevens Jr., 1984)

Der Zusammenhang zwischen Beliefs und Verhalten von Eltern ist zum Teil widersprüchlich, was die Planung effektiver Elternbildungsprogramme zusätzlich erschwert.

Der mangelnde Zusammenhang zwischen mütterlichen Angaben und ihrem Verhalten zeigt die Notwendigkeit auf, multiple Beratungsmethoden bei der Arbeit mit Familien einzusetzen. Für kompetentes Fachpersonal besteht der Bedarf, das familiäre Beliefs-System und Attributionen unabhängig vom alltäglichen Verhalten zu erfassen. (Bornstein, & Cote, Venuti, 2001)

Der Zusammenhang zwischen Entwicklungswissen und Elternverhalten deutet daraufhin, dass Mütter mit genauer Information über die Entwicklung von Kindern im Rahmen von Präventions-/Interventionsprogrammen zu beliefern, keine „schnelle Reparatur“ von Erziehungsverhalten sein kann. Diese Programme müssen schon bei ihrer Entwicklung die kulturellen Unterschiede bezüglich Entwicklungswissen und Beliefs über unterstützende Elternverhaltensweisen berücksichtigen. Präventions-/Interventionsprogramme müssen Mütter in genauem Wissen über die Entwicklung von Kindern und in effektiven Methoden der Kindererziehung, die mit ihren Beliefs konsistent sind, unterrichten. (Huang et al., 2005)

Beim Versuch Veränderungen in den Kinderpflegefähigkeiten von Müttern zu bewirken, sollten Praktiker die erweiterte Umwelt der Mutter miteinbeziehen. Das Entwicklungswissen von Müttern ist in bedeutsamerweise dem Entwicklungswissen ihrer eigenen Mütter ähnlich, unabhängig von der Stärke des Kontaktes. Elternbildungsprogramme sollten in Betracht ziehen die Großmütter in das Programm miteinzubeziehen, da auf diesem Weg das Entwicklungswissen mit höherer Wahrscheinlichkeit Mütter erreicht. (Sistler & Gottfried, 1990)

Die Informationssuche für Entwicklungsthemen seitens der Eltern ist hoch. Dieses Ergebnis ist überraschend, wenn man bedenkt, dass die meisten Elternprogramme darauf abzielen diese Information zu vermitteln. Wahrscheinlich sind die Methoden, mit der Entwicklungswissen übermittelt wird (Vorträge, Konferenzen) nicht an die Bedürfnisse der Eltern angepasst. (Chung, 1992)

Die isolierte Vermittlung von Wissen, muss nicht unbedingt das Verhalten von Eltern ihren Kindern gegenüber verändern. (Chu Clewell, Brooks-Gunn & Benasich, 1989)

Eine Studie von Fulton, Murphy, & Anderson (1991) verdeutlicht die positiven Effekte von Elternbildungsprogrammen bei adoleszenten Müttern.

Die Evaluation eines Elternbildungsprogramms für adoleszente Mütter ergab, dass das Programm das Wissen über Entwicklung erhöht und die Wahrscheinlichkeit ungünstiger Interaktionen mit dem Kind durch das Programm verringert wurden. Keine der Mütter die am Programm teilnahmen, wurde wegen Kindesmisshandlung und/oder -vernachlässigung angezeigt. Die Teilnehmerinnen des Programms wählten mit geringer Wahrscheinlichkeit unangemessene (missbrauchende) Verhaltensweisen als Resultat der Teilnahme am Programm.

10.1

Early Head Start

Ein bewährtes Elternbildungs- und Frühförderungsprogramm, dass mehrmals evaluiert worden ist, ist das „Early Head Start Programm“ (EHS) in den Vereinigten Staaten. Bei EHS handelt es sich um ein kombiniertes Elternbildungs- und Kindförderungsprogramm, dass ursprünglich für einkommensschwache schwangere Frauen 1995 von der US- Regierung konzipiert wurde (Administration on Children, Youth and Families, US Department of Health and Human services). Mittlerweile kann jede werdende Mutter die eine Notwendigkeit sieht am Programm teilnehmen. Es handelt sich um ein Zwei- Generationen- Ansatz-Programm, das Kleinkinder bis zum dritten Lebensjahr begleitet. Alle EHS-Programme müssen von der US- Regierung festgelegten Leistungsstandards folgen. Die Programme müssen hochqualitative, flächendeckende Kindentwicklungsdienste durch Hausbesuche, Kinderpflege, Empfehlungen bzw. Familienunterstützung liefern. Die Themen des Programms reichen über Erziehung, Gesundheit bis zur normalen Entwicklung von Kleinkindern hin. Der Schwerpunkt liegt, auf der Vermittlung von Förderungsmaßnahmen.

Die Programme wählen eines von drei möglichen Modellen zur Ausführung aus: ein Programm mit Basis in einem Zentrum, ein Programm mit Hausbasis oder eine Kombination von beiden. Die EHS- Programme werden alle drei Jahre von einem Bundesmonitor auf Beachtung der Standards überprüft und evaluiert.

In mehreren Evaluationen hatten „Early Head Start“ Programme signifikant positive Auswirkungen in einer Reihe von Kindern- und Elternergebnissen: Insgesamt produzierte EHS positive Auswirkungen in der kindlichen kognitiven. sprachlichen

und in einigen Aspekten der sozio-emotionalen Entwicklung. Auf der Ebene des Elternverhaltens produzierte EHS positive Auswirkungen in emotionaler Unterstützung und Unterstützung des Lernens und der Sprachentwicklung. Programme die sich streng an die Standards hielten und die einem gemischten Modell folgten, produzierten bessere positive Effekte. (Love, Kisker, Ross, Constantine, Boller, Chazan-Cohen, Brady- MacPhee, 1984; Love, Kisker, Boller, Chazan-Cohen, Brady-Smith, Fiuligni., Raikes, Brooks-Gunn, Tarullo, Sochet, Paulsell, & Vogel, 2005)

10.2 *Healthy Steps*

Ein Programm das gleichzeitig die Vermittlung von Entwicklungswissen und die Gesundheit von Kindern fördert ist „Healthy Steps“ in den Vereinigten Staaten. Dieses Programm wurde ursprünglich für Risikofamilien entwickelt, ist aber mittlerweile fixer Bestandteil vieler Kinderarztpraxen. Ausgangspunkt des Programms ist die Annahme, dass alle Eltern Fragen und Bedenken über die Entwicklung ihres Kindes haben. Das Programm umfasst sieben Dienstleistungen: erweiterte Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt (mit Arzt und „Healthy Steps“ Spezialist), sechs Hausbesuche in den ersten drei Lebensjahren, telefonische Auskunftsdienste um Fragen über Entwicklung von Kindern zu beantworten, Entwicklungsberatung, schriftliche Materialien mit Schwerpunkt in Prävention und Gesundheitsvorsorge, Elterngruppen die Unterstützung und Lernmöglichkeiten anbieten und Verlinkung mit Gemeindeangeboten durch gezielte Überweisungen.

Eine Vielzahl an Evaluationen bestätigt die positiven Effekte des Programms. Diese reichen von zeitgerechten Vorsorgeuntersuchungen, über höhere Nutzung von präventiven Maßnahmen bis zur Reduzierung der Notfallaufnahmen hin.

Auch das Erziehungsverhalten konnte durch das Programm verändert werden. Teilnehmende Eltern waren bereit an Tätigkeiten mitzuwirken, die die Entwicklung ihrer Kinder fördern.

Der relativ niederschwellige Zugang zum Programm durch den Kinderarzt ermöglicht es, viele Eltern zu erreichen.

Ein weiterer Vorteil von „Healthy Steps“ gegenüber anderen Programmen, sind die relativ niedrigen Kosten des Programms. Pro Jahr kostet „Healthy Steps“ in den Vereinigten Staaten zwischen 402 und 933 USD, was in Relation zu „Early Head

Start“ mit 4500 USD relativ niedrig ist. (Minkovitz, Hughart, Strobino, Scharfstein, Grason, Hou., Miller, Bishai, Augustyn, Taaffe, McLearn, Guyer, 2003)

Eine Befragung von Eltern in den Vereinigten Staaten von Taaffe Young et al. aus (1998) ergab, dass Eltern sich mehr unterstützende Dienstleistungen für die Erziehung ihrer Kinder wünschen. Eltern wünschen sich eine Erweiterung der Kinderarztbesuche mit Hausbesuchen, Entwicklungsberatung, telefonischen Auskunftsdienste und Entwicklungsprotokollen. Diese Eltern wären auch dazu bereit, die zusätzlich anfallenden Kosten zu tragen. (Taaffe Young et al., 1998)

10.3

Sure Start

In Europa bemüht man sich vor allem in Großbritannien eine möglichst optimale Entwicklung von Kleinkindern zu fördern. Im Jahr 1998 wurde die „Foundation Stage“ gegründet, die mit dem Programm „Sure Start“ versucht die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern zu optimieren. Das Programm garantiert allen dreijährigen Kindern des Landes kostenlose Frühförderung. Um dieses Ziel zu erreichen versucht „Sure Start“ möglichst viele Dienstleistungen unter einem Dach in so genannten Kinderzentren zu bekommen. Um die aktive Mitarbeit von berufstätigen Eltern zu garantieren, wird Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt. Um möglichst viele Eltern und Kinder auch außerhalb der Kinderzentren zu erreichen verfügt „Sure Start“ auch über mobile Einrichtungen, wie zum Beispiel Spielbusse. (Ramrayka, 2003)

Um eine dauerhafte Verhaltensänderung zu erzielen bedarf es des Erlernens von Verhalten in konkreten Situationen. Elternausbilder führen das erwünschte Verhalten aus und zeigen den Eltern Videosequenzen mit Anwendungsbeispielen. Eltern erhalten Material in Form von Cartoons, Drehbüchern und Videos die sie mit nach Hause nehmen können. (Kaiser , Hancock., 2003)

Jugendliche Schwangere und erziehende Mütter die ein Elternbildungsprogramm besuchten halten realistischere Erwartungen bezüglich des Alters in denen bestimmte Meilensteine der Entwicklung von Kindern erreicht werden.

Nichtschwangere Jugendliche tendieren dazu die Fähigkeiten von Kleinkindern zu unterschätzen. Diese Ergebnisse unterstützen die Annahme der Wirksamkeit von Elternbildungsprogrammen. (Stern et al., 1992)

In der Planung und Entwicklung von Elternbildungsprogrammen spielen Elternbeliefs und die Kenntnis dieser, eine entscheidende Rolle.

Wissen über welche Beliefs Eltern halten, liefern dem Berater Erkenntnisse über welche zusätzlichen Informationen bei Eltern und im bestehenden System assimiliert werden müssen, um eine Veränderung bewirken zu können und welche Informationen auf Widerstand stoßen. Elternbildungsprogramme sollten Beliefs-Systemen zu Grunde liegen und nicht Lösungen für bestimmte Probleme liefern. Das Verständnis von Beliefs-Systemen ist ein erster Schritt um die Familienstruktur zu verstehen und um herauszufinden, wo man Interventionsmaßnahmen einsetzen kann. (McGillicuddy-DeLisi, 1980)

Formale Bildungsmöglichkeiten wie Schulungen und Lektüre über die Entwicklung und Erziehung von Kindern bieten Müttern akkurateres Wissen, als informelle Quellen wie Familienmitglieder und Freunde. Eine Möglichkeit sich Entwicklungswissen anzueignen ist die Teilnahme an Elternbildungsprogrammen. (Bornstein & Cote, 2004)

Die Vielzahl an Informationen über die Entwicklung von Kindern sollte in einer verständlichen Form vermittelt werden, die das Selbstvertrauen der Eltern unterstützt. (Bornstein & Cote, 2004)

Der signifikante Zusammenhang zwischen Entwicklungswissen von Müttern und die motorischen Leistungen von Frühgeborenen unterstützt die Annahme, dass Interventionen die ein Wachstum an Entwicklungswissen seitens der Eltern anstreben, das Potential haben die Leistungen Frühgeborener zu verbessern. (Dichtelmiller et al., 1992)

Die guten Einschätzungen von Eltern bezüglich des Entwicklungsalters ihrer Kinder sollten bestimmte Auswirkungen für die Praxis haben:

- Fachleute die die Entwicklung von Kindern überprüfen, sollten Eltern Gelegenheit zur geführten Beobachtung und zum Vergleich ihrer Kinder mit anderen Kindern anbieten.
- Verhaltenstherapeuten könnten geführte Beobachtungen und Vergleiche dafür verwenden Eltern bei der Erkennung und Zielsetzung von Problemverhalten für zukünftige Interventionen zu unterstützen.
- Eltern sollten zum Vergleich ermutigt werden.
- ElternpädagogInnen sollten Familien bei der Ausweitung von Entwicklungswissen unterstützen.

(Glascoe et al., 1990)

Die Informationen die von Müttern und Vätern dringend gebraucht werden sind an erster Stelle Wissen über Meilensteine der Entwicklung und an zweiter Stelle Wissen über Ausmaß an Zeit-, Energie- und Verantwortung, die ein Kleinkind benötigt.

(Kliman & Vukelich, 1985)

Krankheitsfrüherkennung, insbesondere die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen, kann bei Eltern Unsicherheiten und Ängste hervorrufen.

Sie sind in Sorge, dass ihr Kind behindert sein könnte oder dass sie die Behinderung selbst verschuldet haben könnten, da sie ihr Kind nicht angemessen gefördert haben.

Von großer Relevanz ist die Fähigkeit den Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass sie als kompetente Partner in den Früherkennungsprozess miteinbezogen werden. (Rennen-Allhoff et al., 1993)

Die Ergebnisse von Rickard et al. (1984) und von Galper, Wigfield & Seefeld (1997) zeigen, dass wenn Elternbeliefs spezifisch festgestellt werden, diese im Zusammenhang mit den Leistungen junger Kinder stehen. Dieser Befund liefert weitere Unterstützung für die Wichtigkeit Eltern in die Entwicklung von Interventionsprogrammen zu inkludieren, um deren Beliefs zu verbessern und somit gleichzeitig die Leistung ihrer Kinder zu verbessern.

Mütter müssen nicht nur über Entwicklungsnormen unterrichtet werden, sondern auch wie sie diese beim eigenen Kind beobachten und verwerten können. (Karraker et al., 1996)

Die Realisierbarkeit von Elterntrainings bei adoleszenten Müttern konnte Badger (1981) in einem Pilotprojekt in Cincinnati, durch die hohe Anwesenheit und aktive Beteiligung dieser, zeigen.

Shonkoff & Phillips kommen (2000) bei einer Durchsicht von Frühinterventionsprogrammen zum Schluss, dass diese sowohl die Gesundheit von Kindern, als auch mögliche Entwicklungsverzögerungen verbessern.

In Schweden ist der Besuch eines Elternbildungskurses eine gesetzlich vorgeschriebene Verpflichtung. Diese Kurse werden von einer in Entwicklung spezialisierte Krankenschwester/ -pfleger und ÄrztInnen gehalten. Die Kurse finden in der Regel zwischen acht und zehn Mal statt und dauern zwei Stunden. Die Gruppe besteht aus sechs bis acht Elternpaare.

Petersson, Petersson & Håkansson führten (2004) eine Untersuchung durch, um die Zufriedenheit der Eltern mit den Kursen festzustellen. Sie stellten fest, dass Eltern vor allem an den Inhalten über die Gesundheitserhaltung von Kindern und über die körperliche und psychosoziale Entwicklung von Kindern interessiert waren. Die Eltern empfanden den sozialen Kontakt zu anderen Eltern, als besonderer Verdienst der Teilnahme an den Kurs. Die Elterngruppen trafen sich nach Beendigung des Kurses weiter. Um die Motivation den Kurs abzuschließen zu fördern, sahen Eltern die Notwendigkeit einer klaren Kursstruktur und homogene Gruppen als Voraussetzung.

II EMPIRISCHER TEIL

11. Fragestellungen

Eltern sind in der Regel die primären Bezugspersonen von Kindern. Trotz verpflichtender Vorsorgeuntersuchungen bleibt ein Großteil der Entwicklungsverzögerungen unentdeckt (Glascoe, 1995, 2006). Eltern sollten in der Lage sein, Verzögerungen und Normabweichungen in der Entwicklung ihrer Kinder zu bemerken. Es stellt sich die Frage, ob Eltern das können bzw. ob sie über das notwendige Wissen über Entwicklung verfügen, um Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsabweichungen überhaupt festzustellen. Um diese Frage zu beantworten wurde das Entwicklungswissen von Eltern und Nicht-Eltern (StudentInnen) verglichen. Es bestand die Annahme, dass Eltern, die im Gegensatz zu Erwachsenen ohne Kinder, sich relativ intensiv mit Vorschulkindern beschäftigen, über ein weiteres und genaueres Entwicklungswissen verfügen. Die Fragestellungen, die diese Untersuchung zu beantworten beabsichtigte sind folgende:

1. Fragestellung: Es besteht ein Unterschied bzgl. Entwicklungswissens zwischen Eltern und Nicht-Eltern.
2. Fragestellung: Es bestehen Unterschiede in der Genauigkeit des vorhandenen Entwicklungswissens, je nach Bereich (Motorik, Sprache, sozio-emotionale Wissen, kognitive Entwicklung).
3. Fragestellung: Erwachsene, insbesondere Eltern tendieren dazu, die Fähigkeiten von Kleinkindern zu unterschätzen und Fähigkeiten von Vorschulkindern zu überschätzen.
4. Fragestellung: Die für ein Vorschulkind notwendige Umwelt wird von Eltern optimaler als von Nicht-Eltern gestaltet
5. Fragestellung: Der Einfluss verschiedener Faktoren auf die Entwicklung wird von Eltern anders eingeschätzt als von Nicht-Eltern.
6. Fragestellung: Eltern und Nicht- Eltern bevorzugen verschiedene Quellen um sich Entwicklungswissen anzueignen.

12. Beschreibung des Erhebungsinstruments

In dieser Untersuchung kam ein Entwicklungsfragebogen zum Einsatz der Entwicklungswissen misst. Dieser Fragebogen mit 59 Items wurde entwickelt, um die Adäquatheit elterlicher Erwartungen und Einschätzungen beziehungsweise ihr vorhandenes Wissen bezüglich Entwicklungsnormen von Kleinkindern zwischen ein und sechs Jahren zu messen. Es wurde der Versuch unternommen Items zu selektieren, die die relevanten Meilensteine der Entwicklung von Vorschulkindern widerspiegeln und die für die Eltern von Bedeutung sein könnten. Der Fragebogen gliedert sich in sieben Teilbereiche:

- Soziodemographische Daten: Personen werden hier gebeten, genaue Angaben über Ausbildung, Beruf, Anzahl der Kinder, Teilnahme an Elternbildungsprogrammen, bevorzugte Informationsquellen, etc. zu machen, um mögliche intermittierende Variablen in den Berechnungen zu berücksichtigen und zu kontrollieren.
- Körperliche Entwicklung und Wachstum: Fünf Items. Personen werden hier gebeten Länge, Gewicht u. ä. im Multiple-Choice Format einzuschätzen. Personen sollen (auf einer Skala von null bis acht Jahren) angeben, wann ein Kind z. B. die Blasen-Darmkontrolle erlangt.
- Fähigkeiten: 43 Items. Personen werden hier gebeten anzugeben (auf einer Skala von null bis acht Jahren), ab wann sie eine bestimmte Fähigkeit z. B. Treppen hinaufsteigen im Wechselschritt ohne Anhalten (Item 6) von einem gesundem Kind erwarten würden. Um der Vielfalt kindlicher Entwicklung gerecht zu werden wurden Items aus den wichtigsten Funktionsbereichen gewählt: sprachliche, sozio-emotionale, kognitive grob- und feinmotorische Entwicklung.
- Zeichnungen: Drei Items. Personen werden gebeten (auf einer Skala von null bis acht Jahren) für drei Zeichnungen einzuschätzen, wie alt das Kind ist, das die Zeichnung angefertigt hat. Die Bilder stammen von Kindern in den unterschiedlichen Altersgruppen, um das Spektrum kindlicher Zeichenentwicklung abzubilden.
- Erziehung: Fünf Items. Personen werden hier gebeten anzugeben (auf einer Skala von null bis acht Jahren), ab welchem Alter sie als

Erziehungsperson eine bestimmte Maßnahme wie z.B. Toilettentraining mit dem Topf frühestens einsetzen würden

- Problem: Fünf Items. Hier werden Personen gebeten (auf einer Skala von null bis acht Jahren) anzugeben, ab wann sie als Erziehungsperson ein bestimmtes Verhalten als Problem betrachten und professionelle Hilfe aufsuchen würden.
- Umwelt: Zwei Items. Hier werden Personen gebeten im offenen Format Angaben zu machen, wie sie eine kindersichere Umwelt für ein Vorschulkind gestalten würden, und wie viele Stunden Schlaf ein Kind alle 24 Stunden braucht
- Einflussfaktoren: Um herauszufinden von welchen Faktoren Erwachsene die Entwicklung von Kindern zum Großteil abhängig betrachten, werden sie hier gebeten das Ausmaß (auf einer Skala von null bis hundert Prozent), in dem folgende Faktoren die Entwicklung beeinflussen: Genetische Ausstattung, Emotionale Zuwendung, Erziehung und Förderung, materielle Möglichkeiten der Familie. Die Summe der Faktoren soll insgesamt hundert Prozent ausmachen.

Die Notwendigkeit, ein Erhebungsinstrument zu konstruieren, ergab sich aus der Tatsache, dass die gängigen Instrumente KIDI (MacPhee, 1981), PES (Vukelich & Kliman, 1985), etc. ihren Schwerpunkt im ersten Lebensjahr haben und in dieser Untersuchung der analysierte Altersbereich zwischen eins und sechs Jahren lag. Andere Erhebungsinstrumente beziehen sich auf bestimmte Teilbereiche elterlicher Einschätzungen, zum Beispiel Bedenken im PEDS (Glascoe, 2006) oder es handelte sich um qualitative Erhebungsinstrumente wie PIQ (Palacios, 1990).

Es wurde für jedes Item ein Fenster mit dazugehörigem Mittelpunkt definiert, in dem sich die bestimmte Fähigkeit, Erziehungsmaßnahme laut Literatur entwickeln sollte. Für jedes Item war auf einem Zahlenstrahl die empirische Norm (Alterseinschätzung) hinsichtlich der Entwicklung einer bestimmten Fähigkeit, der Angemessenheit einer Erziehungsmaßnahme, etc. definiert. Für jede Versuchsperson wurde ermittelt, ob und inwieweit ihre Angaben von dieser empirischen Norm abwichen. Die Differenzen

zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung der Person wurden als Maßstab für die Güte der Einschätzung herangezogen.

Je näher der Wert bei Null ist, desto genauer war die Einschätzung, d.h. umso besser das Entwicklungswissen. Ein Differenz-Wert von Null bedeutet eine perfekte Übereinstimmung zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung der Versuchsperson. Negative Differenzen bedeuten eine zu hohe Alterseinschätzung und somit eine Unterschätzung der Entwicklung von Kindern. Positive Werte bedeuten eine zu niedrige Alterseinschätzung und somit eine Überschätzung der Entwicklung von Kindern. Um die Items zu gruppieren, wurden theoriegeleitete Überlegungen herangezogen. Bei den Skalen handelt es sich hauptsächlich um große Teilbereiche der Entwicklung.

Es entstanden folgende zehn Skalen, zu denen die einzelnen Items gruppiert wurden:

- Grobmotorik: Diese Skala besteht aus acht Items. Sie misst das Wissen und die Einschätzungen von motorischen Errungenschaften der unteren und oberen Gliedmaßen wie zum Beispiel Gleichgewicht (auf einem Bein stehen oder hüpfen) und Bewegung (Dreirad und Fahrrad fahren).

Beispielitem: Im welchem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, die es ermöglicht auf einem Bein zu hüpfen?

- Feinmotorik: Diese Skala besteht aus acht Items. Sie misst das Wissen und die Einschätzungen von motorischen Leistungen der oberen Extremitäten.

Beispielitem: Im welchem Alter entwickelt sich die Fähigkeit Knöpfe auf- und zuzumachen?

- Kognitive Entwicklung: Diese Skala besteht aus fünf Items. Sie misst das Wissen und die Einschätzungen von Denkprozessen im Kleinkindalter. Es werden Fähigkeiten im numerischen und sprachlichen Bereich abgefragt. Weitere Fähigkeiten die erfragt werden, sind Aufmerksamkeits- und Verständnisleistung.

Beispielitem: In welchem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, zwischen Phantasie und Wirklichkeit zu unterscheiden?

- Sprache: Diese Skala besteht aus acht Items. Es werden die Meilensteine der sprachlichen Entwicklung, wie Wortschatz und Grammatik abgefragt.
Beispielitem: In welchem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, in grammatikalisch korrekten Sätzen zu sprechen?

- sozio-emotionale Entwicklung: Diese Skala besteht aus neun Items. Hier werden Fähigkeiten in Bezug auf Umgang mit Gefühlen aber auch notwendige Fähigkeiten im Umgang mit anderen Kindern abgefragt.

Beispielitem: In welchem Alter entwickelt sich die Fähigkeit zu teilen?

- Zeichnungen: drei Items. In dieser Skala muss das Alter der Autoren drei abgebildeter Zeichnungen eingeschätzt werden.

- Erziehung :frühestmöglichen Beginn bestimmter Erziehungsmaßnahmen

Beispielitem: Beginn des Toilettentrainings mit dem Topf.

- Problem: Alter ab dem ein Verhalten des Kindes als Problem betrachtet wird

Beispielitem: Angst- und Verlassenheitsängste.

- Kleinkinder: Diese Skala besteht aus 21 Items. Alle Fähigkeiten dieser Skala entwickeln sich bis zum vierten Lebensjahr.

Beispielitem: In welchem Alter bildet sich die Fähigkeit zum Treppen hinaufsteigen ohne Anhalten und im Wechselschritt?

- Vorschulkinder: Diese Skala besteht aus 21 Items. Alle Fähigkeiten dieser Skala entwickeln sich nach dem vierten Lebensjahr

Beispielitem: Wann bricht der erste bleibende Zahn hervor? Wann beginnt der Zahnwechsel von Milch- zu den endgültigen Zähnen?

12.1

Reliabilitätsanalyse

Um die Zusammengehörigkeit der Items in den Skalen zu überprüfen wurde für jede Skala eine Reliabilitätsanalyse berechnet:

Tabelle 1 Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse der theoriegeleiteten Skalen

Skala	Itemanzahl	Cronbach Alpha
Einschätzung Grobmotorik	8	0,807
Einschätzung Feinmotorik	8	0,781
Einschätzung sozio-emotionalen Entwicklung	9	0,835
Einschätzung Sprache	8	0,818
Einschätzung kognitive Entwicklung	5	0,619
Einschätzung Zeichnungen	3	0,791
Einschätzung Erziehungsverhalten	5	0,47
Einschätzung Problemverhalten	5	0,734
Einschätzung Items für Kleinkinder	21	0,881
Einschätzung Items für Vorschulkinder	22	0,861
Einschätzung Fragebogen	54	0,914

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass mit Ausnahme von „Erziehung“ alle Skalen, trotz teilweise geringer Itemanzahl, eine Reliabilität von Cronbach Alpha größer 0,7 besitzen. Für die weiteren Berechnungen können diese Skalen weiterverwendet, da die Items in jeder Skala ausreichend genau dieselbe Eigenschaft messen.

13. Voruntersuchung

Um die Bearbeitungszeit, Verständlichkeit, Antwortformat und Akzeptanz des Erhebungsinstruments zu überprüfen, fand am 12. Juni 2007 im Rahmen der Vorlesung „Psychologisches Diagnostizieren bei Kindern“ von Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller an der Universität Wien eine Voruntersuchung statt, an der sich 87 PsychologiestudentInnen des 2. Abschnitts beteiligten. Nach diesem Vorversuch wurden keine nennenswerten Änderungen im Fragebogen vorgenommen. Lediglich das Lay-out wurde von doppelseitig auf einseitig umgestellt, da sonst die Hälfte der Items übersehen und dementsprechend nicht bearbeitet wurden.

14. Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus einer Gruppe von Nicht-Eltern und einer Elterngruppe zusammen. Der Vergleich zwischen Eltern und Nicht-Eltern stammt aus der Annahme, Eltern haben mehr Interesse und Erfahrung an und mit Kindern und sollten daher mehr über Kinder wissen. (Miller, 1985)

Die in der Untersuchung teilnehmenden Eltern mussten zumindest ein Kind im Alter zwischen ein und sechs Jahren haben. Gegen eine kleine Aufwandsentschädigung (Fingerpuppen, Süßigkeiten) füllten die Eltern bereitwillig einen Fragebogen aus. Da für die Versuchsgruppe eine möglichst große Stichprobe von mindestens 100 Eltern angestrebt wurde, kamen verschiedene Rekrutierungsmöglichkeiten zur Anwendung:

- Schneeballsystem im Bekanntenkreis und bei Familienangehörige der Teilnehmerinnen diverser Lehrveranstaltungen des Instituts für Psychologie an der Universität Wien.
- Beratungsstelle des Instituts für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik Wien
- Volkshochschule Hernals im 17. Wiener Bezirk
- TherapeutInnen-, Pflege- bzw. ÄrztInnenpersonal des „neurologischen Rehabilitationszentrum Am Rosenhügel“(NRZ)
- Eltern, die einen der 2 Elternabende am 28.2.08 und 13.3.08 im „KIWI-Kindergarten“ Huschkagasse 1a besuchten

Die Gruppe der Nicht-Eltern besteht aus 308 StudienanfängerInnen der Psychologie, die im Wintersemester 2007/08 die Lehrveranstaltung „Psychologie als Wissenschaft“ im Austria Center besuchten und bereit waren, während den Pausen an einer Untersuchung teilzunehmen. Von den insgesamt 500 verteilten Fragebögen, wurden 308 vollständig ausgefüllt zurückgegeben, was einen Rücklauf von 60,2% entspricht.

14.1

Geschlechterverteilung in der Gesamtgruppe

Tabelle 2 Geschlechterverteilung in der Gesamtgruppe

	Eltern	Nicht-Eltern	Gesamt
Weiblich	87(74,4%)	252 (81,8%)	339
Männlich	30 (25,6%)	54 (17,5%)	84
Fehlend		2 (0,6%)	2
Gesamt	117	308	425
Stat. Kennwerte	$\chi^2 = 3,99$	df= 1	Signifikanz $\alpha=0,05$ $p=0,65$

Aus Tabelle 2 ist ersichtlich, dass Frauen sowohl in der Gruppe der Nicht-Eltern, wie auch in der Elterngruppe überrepräsentiert sind. Die Gründe für diese Verteilung sind gruppenspezifisch. In der Elterngruppe ergibt sich der höhere Frauenanteil aus der Tatsache, dass Mütter eine höhere Bereitschaft bzw. Interesse zeigten, den Fragebogen auszufüllen und dass leichter zu kontaktieren/erreichen waren. Bei den Nicht-Eltern ergibt sich die Überrepräsentation von Frauen aus dem Fakt, dass das Psychologiestudium von Frauen bevorzugt gewählt wird.

Um zu überprüfen, ob sich die Gruppen hinsichtlich der Geschlechterverteilung signifikant voneinander unterscheiden, wurde ein Chi-Quadrat-Test gerechnet. Aus Tabelle 2 lässt sich erkennen, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich der Geschlechterverteilung nicht signifikant voneinander unterscheiden. In beiden Gruppen sind Frauen überrepräsentiert.

14.2

Altersverteilung in der Gesamtgruppe

Tabelle 3 Stichprobengröße, Mittelwert, Standardabweichung und statistische Kennwerte des Alters der beiden Gruppen

Gruppe	N	M	SD
Eltern	117	35,20	5,511
Nicht-Eltern	307	20,48	2,867
Stat. Kennwerte	424	T(df)= Wert T(140,575)=-27,501	Signifikanz $\alpha=0,05$ $p < 0,001$

Histogramm

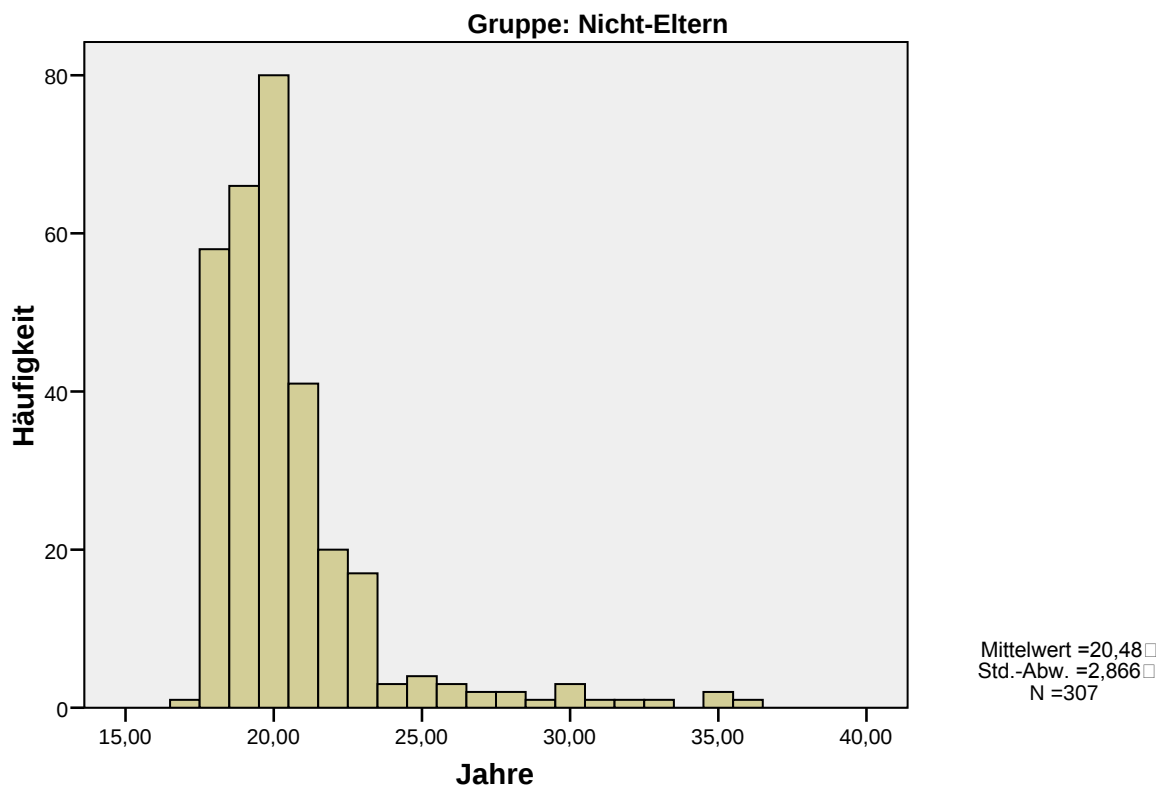


Abbildung 2 der Altersverteilung in der Gruppe der Nicht-Eltern

Aus Tabelle 3 und Abbildung 2 ist ersichtlich, dass in der Gruppe der Nicht-Eltern die Mehrzahl der Personen zwischen 18 und 25 Jahren und im Durchschnitt 20 Jahre alt ist. Einige Ausreißer bilden ältere StudentInnen, die das Psychologiestudium als zweiten Bildungsweg wählen und Personen mit einem anderen Schulabschluss.

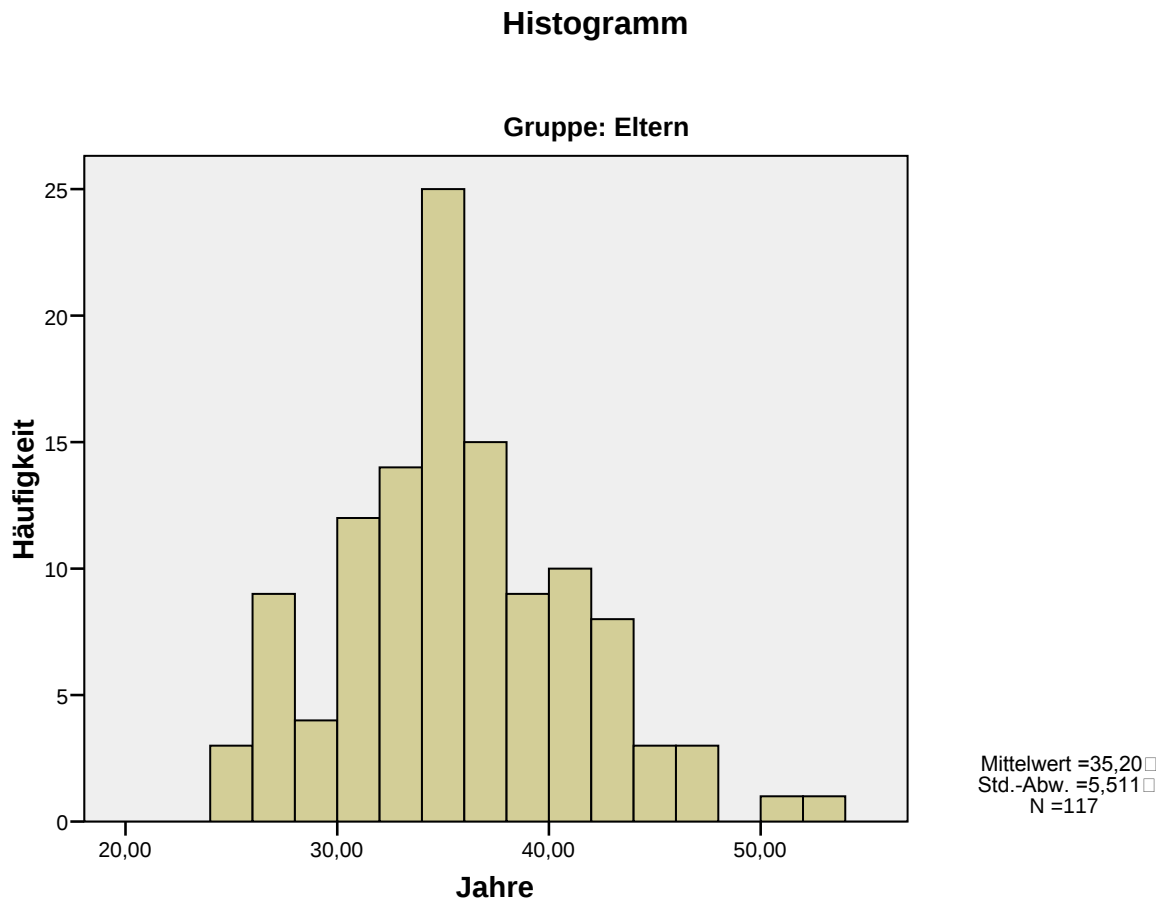


Abbildung 3 Histogramm der Altersverteilung in der Elterngruppe

Aus Tabelle 3 und Abbildung 3 ist erkennbar, dass die Mehrzahl der Personen in der Elterngruppe zwischen 30 und 46 Jahren und im Durchschnitt 35 Jahre alt ist.

Um die Altersunterschiede zwischen Eltern und Nicht-Eltern auf Signifikanz zu prüfen wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Aus Tabelle 3 ist zu erkennen, dass sich beide Gruppen bezüglich Alter signifikant voneinander unterscheiden. Wie am höheren Mittelwert zu erkennen ist, ist die Elterngruppe wesentlich älter als die Gruppe der Nicht-Eltern.

14.3

Verteilung des Familienstatus

Tabelle 4 Familienstatus in der Gesamtgruppe

Familienstatus	Eltern	Nicht-Eltern	
Ledig	6(5,1%)	193 (62,7%)	
In fester Partnerschaft	34 (29,1%)	106 (34,4%)	
Verheiratet	71 (60,7%)	3 (1%)	
Geschieden	6 (5,1%)	6 (1,9%)	
Gesamt	117	308	
stat. Kennwerte	$\chi^2 = 249,387$	df=3	p< 0,001

Um zu überprüfen, ob sich die zwei Gruppen hinsichtlich des Familienstatus signifikant voneinander unterscheiden, wurde ein Chi-Quadrat Test gerechnet. Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich des Familienstatus signifikant voneinander unterscheiden. Die Personen in der Gruppe der Nicht-Eltern sind zum Großteil ledig, während der Großteil der Personen in der Elterngruppe verheiratet oder in einer festen Partnerschaft lebt.

14.4

Verteilung des Bildungsniveaus

Tabelle 5 Bildungsniveau in der Gesamtgruppe

Zuletzt abgeschlossene Ausbildung	Eltern	Nicht-Eltern
Hauptschule	5 (4,3%)	1 (0,3%)
Lehre	9 (7,8%)	3 (1%)
Berufsbildende mittlere Schule	9 (7,8 %)	7 (2,3 %)
Matura	42 (36,2 %)	287 (93,2 %)
Hochschule	47 (40,5 %)	7 (2,3 %)
Andere	4 (3,4%)	3 (1 %)
Gesamt	116	308
Stat. Kennwerte	$\chi^2=153,474$	p< 0,001

Um zu überprüfen, ob sich die Gruppen hinsichtlich des Bildungsniveaus signifikant voneinander unterscheiden, wurde ein Chi-Quadrat Test gerechnet.

Aus Tabelle 5 ist ersichtlich, dass sich Eltern und Nicht-Eltern hinsichtlich des Bildungsniveaus signifikant voneinander unterscheiden.

Da die Gruppe der Nicht-Eltern ausschließlich aus StudienanfängerInnen besteht, handelt es sich fast ausschließlich um SchulabsolventInnen wie in Tabelle 5 ersichtlich ist. Ausnahmen bilden Personen, die das Psychologiestudium als zweiten Bildungsweg wählen und daher bereits eine abgeschlossene Ausbildung besitzen und Personen; die einen anderen Schulabschluss gemacht haben, der sie ebenfalls zum Studieren berechtigt.

Das Bildungsniveau der Personen in der Elterngruppe ist im Vergleich zur Gruppe der Nicht-Eltern relativ hoch, was aus Tabelle 5 erkennbar ist. Dies ist zum Teil auf das Alter und auf die Rekrutierung der Personen zurückzuführen.

14.5 Erfahrung mit der regelmäßigen Betreuung Kindergruppen

Tabelle 6 regelmäßige Betreuung von Kindergruppen in der Gesamtgruppe

Betreuung einer Gruppe	Eltern		Nicht-Eltern
Ja	25 (21,4%)		39 (12,7%)
Nein	91 (77,8%)		222 (72,1%)
stat. Kennwerte	$\chi^2 = 2,489$	df=1	Signifikanz $\alpha = 0,05$ p=0,115

Tabelle 7 verschiedene, regelmäßig betreute Kindergruppen in der Gesamtgruppe

Gruppenart	Eltern	Nicht-Eltern
Sportgruppen	1	7
Kindergarten	7	5
Babysitten, Betreuung	2	10
Organisierte Gruppen	0	5
Unterricht	5	3

14.6.2 Geschlechterverteilung der Kinder in der Elterngruppe

Tabelle 9 Geschlechterverteilung der Kinder in der Elterngruppe

	Weiblich	männlich	Fehlend	Stat. Kennwerte Signifikanz $\alpha = 0,05$
1. Kind	58 (49,6%)	57 (48,7%)	2 (1,7%)	$p = 0,7$
2. Kind	38 (55,9%)	31 (44,1%)	0 (0%)	$p = 0,602$
3. Kind	6 (33,3%)	11 (61,3%)	1 (5,6%)	$p = 0,248$
Gesamt	102	99	3	

Um die Verteilung des Geschlechtes der Kinder auf Signifikanz zu prüfen wurden 3 Binomialtests gerechnet. Aus Tabelle 9 lässt sich erkennen, dass sich die Verteilung der Geschlechter nicht signifikant von einer Gleichverteilung unterscheidet. Es gab ungefähr gleich viele männliche wie weibliche Kinder in der Stichprobe.

14.6.3 Verteilung der im Haushalt (ganz/teilweise/nicht) lebenden Kinder in der Elterngruppe

Tabelle 10 Verteilung der ganz/teilweise oder nicht im Haushalt lebenden Kinder in der Elterngruppe

	Ganz	Teilweise	Nicht	Fehlend	statistische Kennwerte	Signifikanz $\alpha = 0,05$
1. Kind	111(94,9%)	4 (3,4%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)	$X^2=203,086$ $df=2$	$p < 0,001$
2. Kind	65 (94,2%)	3 (4,3%)	-	1 (1,4%)	$X^2=56,529$ $df=1$	$p < 0,001$
3. Kind	14 (77,8%)	1 (5,6%)	2 (11,1%)	1 (5,6%)	$X^2=18,471$ $df=2$	$p < 0,001$

Um zu überprüfen, ob die Kinder über die drei Kategorien (ganz/teilweise/nicht) gleichverteilt sind, wurde ein Chi-Quadrat-Test pro Kind gerechnet. Aus Tabelle 10

ist erkennbar, dass die Verteilung der ganz/teilweise/nicht im Haushalt lebenden Kinder sich signifikant von einer Gleichverteilung unterscheidet. Der Großteil der Kinder der Personen in der Elterngruppe lebt ganztags in deren Haushalt

14.7

Elternbildungsprogramme

Tabelle 11 Häufigkeiten des Besuchs und Art von Elternbildungsprogrammen

Gruppenart	Aktuell besuchte EBP	In der Vergangenheit besuchte EBP
Eltern-Kind Gruppen	5	6
Organisierte Elternkurse, Vorträge	10	21
Internet	9	-
Geburtsvorbereitungskurs	-	48
Elterngruppen	-	9
Gesamt	24(20,51%)	84 (71,79%)

Aus Tabelle 11 ist erkennbar, dass die Mehrheit der Personen in der Elterngruppe in der Vergangenheit Elternbildungsprogramme in Anspruch genommen hat. Aktuell nehmen ungefähr ein Viertel der Eltern Elternbildungsprogramme in Anspruch. Bei den in der Vergangenheit besuchten Elternbildungsprogrammen handelte es sich hauptsächlich um Geburtsvorbereitungskurse. Bei den aktuell besuchten Elternbildungsprogrammen handelt es sich hauptsächlich um organisierte Elternbildungskurse verschiedener Vereine und einschlägige Vorträge.

15. Beschreibung des Untersuchungsablaufs

Die Gruppe der Nicht-Eltern konnte innerhalb von zwei Tagen rekrutiert werden und die Fragebögen wurden großteils gewissenhaft ausgefüllt zurückgegeben, was einen Rücklauf von 60,2% entspricht.

Mit Ausnahme vom KIWI- Kindergarten, dem neurologischen Rehabilitationszentrum, und der Volkshochschule wurden den Versuchspersonen die Fragebögen mitgegeben und von diesen innerhalb von ein bis drei Tagen retourniert. Im KIWI- Kindergarten wurden die Fragebögen zur freien Entnahme in der Nähe des Eingangs positioniert. Die Eltern konnten die ausgefüllten Fragebögen in einer bereitgestellten Box einwerfen.

In der Beratungsstelle des Instituts wurden die Eltern während der Wartezeiten gebeten den Fragebogen auszufüllen.

In der VHS und am NRZ wurden die Eltern direkt angesprochen und es wurde der Fragebogen persönlich ausgehändigt und eingesammelt.

Viele Eltern wollten sich nicht auf ein genaues Alter festzulegen. Diese Eltern die sich nicht auf ein Alter festlegen wollten, gaben pro Item mehrere Altersstufenangaben an. Aus diesem Grund konnten einige (circa 20) der von den Eltern ausgefüllten Fragebögen, nicht verwertet werden. Handelte es sich um einen klar abgrenzbaren Bereich, das heißt zwei Altersstufen, so wurde der Mittelwert beider Angaben für die weitere Auswertung verwendet.

16. Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

16.1 *Vergleich des Entwicklungswissens zwischen Eltern und Nicht-Eltern*

Um diese Fragestellung zu beantworten wurde zunächst auf Einzelitem Ebene betrachtet ob eine Gruppe bei bestimmten Items signifikant häufiger zu der richtigen Antwort kommt. Als richtig (=1) wurde gewertet, wenn die Angabe der Person sich innerhalb des Altersbereichs befand, indem sich laut Literatur eine Fähigkeit entwickeln sollte. Genaue Angaben des Auswertungsfensters befinden sich im Anhang unter Itemprotokoll mit Auswertungsfenster. Sowohl Eltern wie auch StudentInnen kommen bei bestimmten Items überdurchschnittlich häufiger zu der richtigen Antwort:

Aus Tabelle 34 (im Anhang) geht hervor, dass Eltern in den Items Zahn, Gewicht, BDKontrolle, Treppen, EinBein, Reißverschluss, Zehen, Schneiden, Schuhbänder, ZwPhuW, Fragen, EinfAddundSubst, Zweiwortsätze, Wortschatz50, Gefühle, Abbildung3, Toilettentraining, Haushalt, Trotzanfälle, StdSchlaf signifikant häufiger zu einer richtigen Antwort kamen als Nicht-Eltern.

Nicht-Eltern kamen wie in Tabelle 34 (im Anhang) ersichtlich ist, in den Items Kleidung, Fahrrad, Spielregeln, FreudeSprach, Regelspiele, Kindergarten und Aussprachfehler signifikant häufiger zu einer richtigen Antwort kamen als Eltern.

Um die Richtung der Fehler in den Antworten genauer zu betrachten, wurde der Mittelwert der Altersangaben der StudentInnen und der Eltern mit den empirischen Altersangaben aus der Literatur verglichen.

Tabelle 12 Häufigkeiten mit Prozentangaben Längenangaben von Eltern und Nicht-Eltern

Länge	Häufigkeit der Eltern	Häufigkeit der Nicht-Eltern
1-5 cm	10 (8,5%)	39 (12,7%)
5-8 cm (Empirische Norm)	54 (46,2%)	132 (42,9%)
9-12 cm	39 (33,3%)	96 (31,2%)
12-16 cm	6 (5,1%)	30 (9,7%)
17—20 cm	1 (0,9%)	8 (2,6%)

Tabelle 13 Häufigkeiten (Prozente) der Gewichtsangaben von Eltern und Nicht-Eltern mit Kennzeichnung der Überschätzungen und Unterschätzungen der Entwicklung

Gewicht	Häufigkeit der Eltern	Häufigkeit der Nicht-Eltern
Etwa 1 kg	4 (3,4%)	4 (1,3)
Etwa 2 kg (Empirische Norm)	39 (33,3%)	50 (16,2)
Etwa 3kg	39 (33,3%)	128 (41,6)
Etwa 4 kg	20 (17,1%)	95 (30,8)
Etwa 5 kg	5 (4,3%)	25 (8,1)

Tabelle 14 Häufigkeiten (Prozente) der Körperteilangaben von Eltern und Nicht-Eltern

Körperteil	Häufigkeit(Prozente) der Eltern	Häufigkeit (Prozente) der Nicht-Eltern
Beine, Arme	23 (20,9)	72 (23,4)
Gesamtes Skelett	26 (23,6)	71 (23,1)
Gehirn (Empirische Norm)	52 (47,3)	119 (38,6)
Wirbelsäule	5 (4,5)	29 (9,4)
Finger, Zehen	4 (3,6)	12(3,9)

Tabelle 15 Mittelwerte (Standardabweichungen) der Altersangaben von Eltern und Nicht-Eltern mit Kennzeichnung der **Überschätzungen und **Unterschätzungen** der Entwicklung**

Item	Empirische Norm	M der Eltern (SD)	M der Nicht-Eltern (SD)
Zahn	5 bis 6 Jahre	5,70 (0,86)	5,50 (1,57)
Blasen/Darmkontrolle	2 bis 4 Jahre	2,85 (0,65)	2,75 (0,96)
Treppen steigen	1 bis 4 Jahre	2,90 (0,87)	3,53 (1,15)
Ball werfen	5bis 6 Jahre	3,54 (1,16)	4,48 (1,37)
30Min. beschäftigen	3½ bis 4Jahre	3,43 (1,19)	4,30 (1,72)
Ein Bein stehen	3 bis 4 Jahre	3,41 (1,02)	4,31 (1,27)
Seil springen	5 bis 6 Jahre	5,27(1,25)	5,36 (1,19)
Dreirad	3 bis 4 Jahre	2,87 (0,67)	3,52(1,17)
Kleidungsstücke anziehen	2 bis 3 Jahre	2,89 (0,70)	3,44 (1,06)
Fahrrad fahren	5 bis 6 Jahre	3,32 (0,77)	4,17 (1,09)
Zehenspitzen gehen	1.½ bis 2½Jahre	3,01 (1,15)	4,26 (1,30)
Reißverschlüsse	2 bis 3 Jahre	3,26 (1,22)	3,88 (1,31)
Gabel und Messer benutzen	4 bis 6 Jahre	4,22 (1,03)	4,51 (1,26)
Name schreiben	5 bis 6 Jahre	4,89 (0,69)	5,05 (1,02)
Kinderschere verwenden	3 bis 4 Jahre	3,52 (0,95)	4,32 (1,04)
Knöpfe auf u. zumachen	3 bis 5 Jahre	3,89(1,05)	4,33 (1,07)
Schuhbänder binden	5 bis 6 Jahre	5,36 (0,8)	5,00 (1,07)
Phantasie u. Wirklichkeit unterscheiden	4 bis 7 Jahre	5,07 (1,13)	5,26 (1,66)
Fragen beantworten	3 bis 4 Jahre	3,29 (0,83)	3,83 (1,23)
Zählen	3 bis 5 Jahre	3,28 (0,77)	3,80 (0,97)
Addieren u. Subtrahieren	4 bis 6 Jahre	5,12 (0,85)	5,30 (0,99)

Item	Empirische Norm	M der Eltern (SD)	M der Nicht-Eltern (SD)
Hüpfen	4 bis 6 Jahre	4,19 (0,83)	4,71 (1,14)
Grundfarben benennen	4 bis 5 Jahre	3,12 (0,79)	3,93 (1,30)
Muttersprache beherrschen	3 bis 4 Jahre	3,25 (1,06)	3,86 (1,40)
Zweiwortsätze bilden	1½ bis 2½ Jahre	2,00 (0,41)	2,40 (0,98)
50 Wörter	1½ bis 2½ Jahre	2,44 (0,74)	2,89 (1,17)
Freude an Sprachspielen	4 bis 5 Jahre	2,69 (1,03)	3,7 (1,38)
Spielregeln einhalten	5 bis 5½ Jahre	4,12 (1,08)	4,89 (1,33)
Teilen	4 bis 5 Jahre	3,26 (1,02)	4,05 (1,66)
Erste Freundschaften	3 bis 5 Jahre	3,11 (0,86)	3,55 (1,31)
Korrekte Sätze	3½ bis 6 Jahre	4,37 (1,19)	5,34 (1,50)
10000 Wörter	5 bis 6 Jahre	6,11 (1,30)	6,34 (1,36)
Komplexe Gefühle	3 bis 4 Jahre	3,59 (1,51)	4,46 (1,68)
ICH und Besitz entdecken	3 bis 4 Jahre	2,55 (0,76)	3,28 (1,34)
Geschlechtsbewusstsein	3 bis 6 Jahre	3,26 (0,87)	3,98 (1,45)
Regelspiele spielen	5 bis 6 Jahre	4,00 (0,93)	4,77 (1,15)
Geschlechtsspezifische Vorlieben	1½ bis 6 Jahre	2,93 (1,23)	3,73 (1,44)
Verständnis	4 bis 6 Jahre	4,89 (1,39)	5,51 (1,54)
helfen	4 bis 5 Jahre	3,82 (1,05)	5,51 (1,52)
Handdominanz	2 bis 6 Jahre	2,73 (1,42)	3,60 (2,46)
Abbildung 1	5 bis 6 Jahre	6,09 (1,14)	6,12 (1,13)
Abbildung 2	3 bis 4 Jahre	3,35 (0,78)	3,27 (0,99)
Abbildung 3	4 bis 5 Jahre	4,45 (0,87)	4,49 (1,02)
2. Sprache	2 bis 5 Jahre	2,45 (2,23)	3,15 (2,58)
Toilettentraining	2 bis 5 Jahre	2,17 (0,74)	2,16 (0,96)
Sex. Aufklärung	1½ bis 6 Jahre	5,69 (1,87)	6,40 (1,52)
Kindergarteneintritt	3 bis 6 Jahre	2,78 (0,62)	3,35 (0,87)

Item	Empirische Norm	M der Eltern (SD)	M der Nicht-Eltern (SD)
Tätigkeiten im Haushalt	5 bis 8 Jahre	3,72 (1,41)	5,05 (1,41)
Einnässen Tag	5 bis 8 Jahre	4,27 (1,01)	4,56 (1,30)
Einnässen Nacht	6 bis 8 Jahre	5,31 (1,12)	5,49 (1,43)
Aussprachfehler	5½ bis 8 Jahre	4,96 (1,01)	5,33 (1,38)
Trotzanfälle	4½ bis 8	6,24 (1,43)	6,14 (1,53)
Ängste	3½ bis 8	5,75 (1,61)	5,60 (1,68)
Stunden Schlaf	10 bis 13 Stunden	10,83 (0,91)	10,05 (2,25)

Aus Tabelle 12 bis Tabelle 15 ist zu erkennen, dass Eltern und Nicht-Eltern die Entwicklung von Vorschulkindern relativ gut einschätzen können, bei Fehlern lassen sich gruppenspezifische Tendenzen erkennen. Eltern schätzen die Fähigkeiten von Vorschulkindern geringfügig besser ein. Wenn Eltern irren, so ist der Fehler meist in Richtung Überschätzung kindlicher Fähigkeiten, d. h. sie erwarten, dass sich eine Fähigkeit früher als dies für das Kind möglich ist entwickelt. Dies war bei 17 Items (Ball werfen, 30Minuten, Dreirad, Fahrrad, Name, Grundfarben, Freude an Sprachspiele, Spielregeln, Teilen, Ich, Regelspiele, Kindergarteneintritt, Haushalt, EinnässenNacht, Aussprachfehler) der Fall. Die Fehler von Nicht-Eltern sind häufiger in Richtung Unterschätzung kindlicher Fähigkeiten, d.h. sie erwarten die Entwicklung von Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt als dies bei Kindern möglich ist. Dies war bei 12 Items (30Minuten, EinBein, Kleidung, Zehenspitzen gehen, Reißverschlüsse, Kinderschere, 50Wörter, 1000Wörter, Gefühle, helfen, Avv.1, sex. Aufklärung) der Fall.

16.2

Unterschiedlich gutes

Entwicklungswissen abhängig vom untersuchten

Entwicklungsbereich (Grobmotorik,, Feinmotorik, Sprache, kognitive, sozio-emotionale Entwicklung, Erziehung und Problem)

16.2.1 Gesamtgruppe

Um diese Fragestellung zu beantworten wurden die Summe der Differenzen der Angaben der Eltern und Nicht-Eltern in Bezug auf den mittleren Wert laut Literatur (im Anhang unter Itemprotokoll mit Auswertungsfenster), in dem sich die verschiedenen Fähigkeiten der Bereiche entwickeln, gebildet (=Einschätzungsgüte). Die Differenzen zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung der Person wurden als Maßstab für die Güte der Einschätzung herangezogen. Je näher der Wert bei Null ist, desto genauer war die Einschätzung, d.h. umso besser das Entwicklungswissen. Ein Differenz-Wert von Null bedeutet eine perfekte Übereinstimmung zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung der Versuchsperson. Negative Differenzen bedeuten eine zu hohe Alterseinschätzung und somit eine Unterschätzung der Entwicklung von Kindern. Positive Werte bedeuten eine zu niedrige Alterseinschätzung und somit eine Überschätzung der Entwicklung von Kindern

Die Angaben wurden zu den großen Bereichen der Entwicklung gruppiert, daraus entstanden 10 Skalen die für die weitere Berechnung verwendet wurden.

Ausführliche Beschreibungen der Skalen, sowie Testanalysen dieser befinden sich im Kapitel Beschreibung des Erhebungsinstruments.

Um die unterschiedliche Einschätzungsgüte der Gesamtgruppe in den verschiedenen Bereichen auf Signifikanz zu prüfen wurde pro Skala ein t-Test für eine Stichprobe mit einem Testwert= 0 gerechnet. Insgesamt acht t-Tests Die Genauigkeit der Einschätzungsgüte ist umso besser, je näher ihr Wert bei Null ist. Eine gute Einschätzung sollte sich nicht signifikant von Null unterscheiden.

Tabelle 16 statistische Kennwerte des Vergleichs der Einschätzungsgüte der verschiedenen Bereiche der Entwicklung in der Gesamtgruppe mit Kennzeichnung der Überschätzungen und Unterschätzungen

Skala	N	M	SD	T(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Grobmotorik	423	-0,023	0,806	T(422)= -0,740	p=0,460
Feinmotorik	423	0,156	0,742	T(423)= 4,310	p< 0,001
Sprache	423	0,12	0,833	T(422)= 2,844	p = 0,005
kognitive Entwicklung	423	0,11	0,873	T(422)= 2,538	p =0,012
Sozio- emotionale Entwicklung	422	-0,19	0,923	T(421)= -4,142	p< 0,001
Zeichnungen	424	0,13	0,858	T(423)= 3,085	p< 0,002
Erziehung	420	-0,07	0,937	T(419)= - 1,592	p=0,112
Problem	414	-1,13	0,989	T(413)=- 23,151	p< 0,001

Aus Tabelle 16 geht hervor, dass die verschiedenen Bereiche der Entwicklung (=Skalen) unterschiedlich gut eingeschätzt werden. Die Skalen Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung und Sozio-emotionale Entwicklung, Zeichnungen und Problem weichen signifikant von 0 ab. Die Entwicklung von Kindern wird in den Bereichen Sozio-emotionale Entwicklung und Problem signifikant unterschätzt (was am negativen Vorzeichen des Mittelwertes abzulesen ist), während in den Bereichen Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung und Zeichnungen die Entwicklung von Kindern signifikant überschätzt (was am positiven Vorzeichen des Mittelwertes abzulesen ist) wird. In den Bereichen Grobmotorik und Erziehung wird die Entwicklung von Kindern grundsätzlich gut eingeschätzt, sie unterscheiden sich nicht signifikant von 0. Diese Bereiche werden nicht systematisch über- oder unterschätzt.

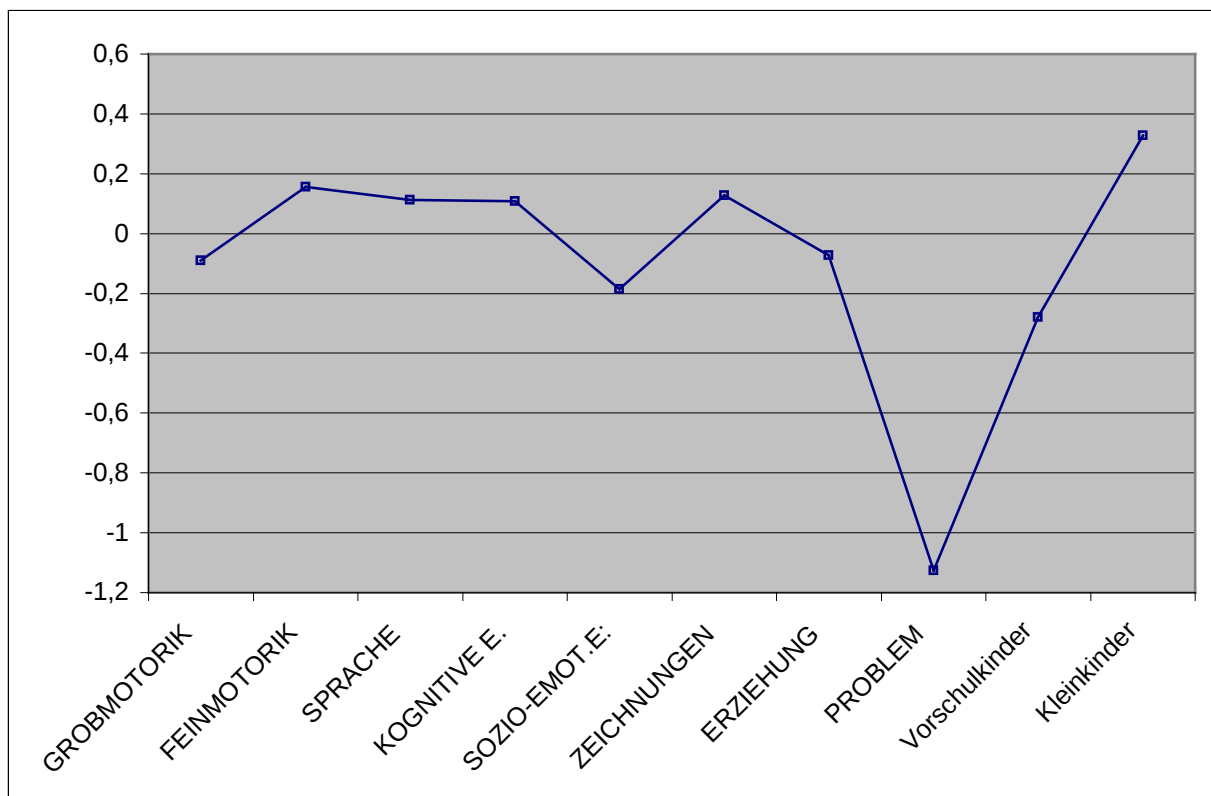


Abbildung 4 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte in der Gesamtgruppe

Wie an den Mittelwerten in Abbildung 4 zu erkennen ist, wird der Bereich Grobmotorik am genauesten eingeschätzt. Erwachsene besitzen gutes Entwicklungswissen im Bereich der Grobmotorik. Am schlechtesten wird der Bereich Problem eingeschätzt. Erwachsene besitzen ein schlechtes Entwicklungswissen bezüglich des Zeitpunkts, wann ein abweichendes Verhalten ihres Kindes als Problem zu beurteilen ist und sie professionelle Hilfe aufsuchen sollten. Die Personen geben ein späteres Alter an, wann ein Problem als solches zu beurteilen ist

16.2.2 Vergleich zwischen Eltern und Nicht-Eltern

Um diese Fragestellung zu beantworten wurden die Summe der Differenzen der Angaben der Eltern und Nicht-Eltern in Bezug auf den mittleren Wert laut Literatur (im Anhang unter Itemprotokoll mit Auswertungsfenster in dem sich die verschiedenen Fähigkeiten der Bereiche entwickeln, gebildet (=Einschätzungsgüte). Die Differenzen zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung Person wurden als Maßstab für die Güte der Einschätzung herangezogen. Je näher der Wert bei Null ist, desto genauer war die Einschätzung, d.h. umso besser das Entwicklungswissen. Ein Differenz-Wert von Null bedeutet eine perfekte Übereinstimmung zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung der Versuchsperson. Negative Differenzen bedeuten eine zu hohe Alterseinschätzung und somit eine Unterschätzung der Entwicklung von Kindern. Positive Werte bedeuten eine zu niedrige Alterseinschätzung und somit eine Überschätzung der Entwicklung von Kindern

Die Angaben wurden zu den großen Bereichen der Entwicklung gruppiert, daraus entstanden 10 Skalen die für die weitere Berechnung verwendet wurden.

Ausführliche Beschreibungen der Skalen, sowie Testanalysen dieser befinden sich im Kapitel Beschreibung des Erhebungsinstruments.

Um die unterschiedliche Einschätzungsgüte der zwei Gruppen den verschiedenen Bereichen auf Signifikanz zu prüfen wurde pro Skala ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Insgesamt acht t-Tests

Tabelle 17 statistische Kennwerte des Vergleichs de Einschätzungsgüte der verschiedenen Bereiche der Entwicklung in der Eltern und Nicht-Elterngruppe mit Kennzeichnung der **Überschätzungen** und **Unterschätzungen**

Skala	Gruppe	N	M	SD	T(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
GROBMOTORIK	Nicht-Eltern	307	0,17	0,779	T(262,160)=10,18 9	p<0,005
	Eltern	116	-0,56	0,611		
FEINMOTORIK	Nicht-Eltern	307	0,27	0,764	T(269,417)=6,005	p<0,005
	Eltern	116	0,27	0,584		
SPRACHE	Nicht-Eltern	306	0,29	0,857	T(330,716)=9,161	p<0,005
	Eltern	117	-0,35	0,540		
KOGNITIVE E.	Nicht-Eltern	306	0,241	0,919	T(309,928)=6,234	p<0,005
	Eltern	117	-0,24	0,619		
SOZIO-EMOT. E.	Nicht-Eltern	605	0,35	0,925	T(311,512)=10,19 8	p<0,005
	Eltern	117	-0,76	0,621		
ERZIEHUNG	Nicht-Eltern	304	0,12	0,908	T(418)=7,254	p<0,005
	Eltern	116	-0,58	0,821		
PROBLEM	Nicht-Eltern	306	-1,15	0,041	T(412)=1,492	p=0,137
	Eltern	117	-1,24	0,833		

Aus Tabelle 17 geht hervor, dass Eltern und Nicht-Eltern sich in ihrer Einschätzung in den Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung und sozio-emotionale Entwicklung signifikant voneinander unterscheiden. Wie am Mittelwert zu erkennen ist tendieren Eltern dazu die Entwicklung in diesen Bereichen zu unterschätzen(mit Ausnahme der Bereiche Grob- und Feinmotorik), während Nicht-

Eltern dazu tendieren die Entwicklung von Kindern (mit Ausnahme vom Bereich Problem) zu überschätzen.

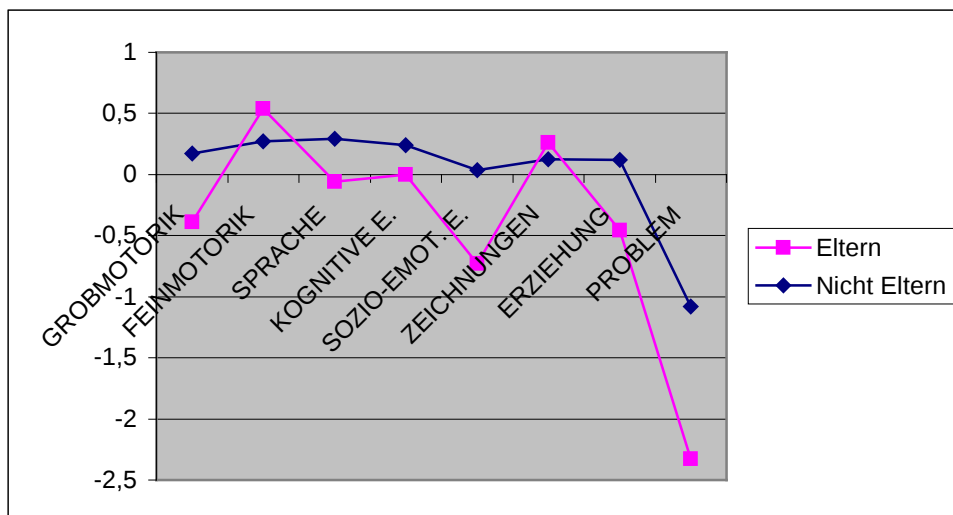


Abbildung 5 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte der Eltern und der Nicht-Eltern

16.3

Vergleich des Wissens über Kleinkinder und Vorschulkinder

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder in der frühen Kindheit (bis ca. vier Jahre) unterschätzen und danach überschätzen. (Voß, 1994, S. 139)

Aus diesen Überlegungen wurden zwei Skalen gebildet, die jeweils die Fähigkeiten für Klein- und für Vorschulkinder enthalten und die Einschätzungsgüte(=Summe der Differenzen zwischen Angabe der Personen und empirischer Norm) für alle Personen berechnet. Diese Einschätzungsgüten wurden mittels einer abhängigen Varianzanalyse (Einschätzung bezüglich zwei Altersgruppen Kleinkinder und Vorschulkinder) auf Signifikanz geprüft.

Tabelle 18 Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Gruppen für beide Altersgruppen

Altersgruppe	Gruppe	N	M	SD
Kleinkinder	Nicht-Eltern	306	0,50	0,688
	Eltern	117	-0,12	0,425
	Gesamt	423	0,33	0,685
Vorschulkinder	Nicht-Eltern	306	-0,15	0,658
	Eltern	117	-0,62	0,442
	Gesamt	423	-0,28	0,642

Tabelle 19 statistische Kennwerte des Vergleichs der Einschätzungsgüte der zwei Altersgruppen

Quelle	F(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Altersgruppe	F(1)=693,750	p< 0,001
Altersgruppe * Gruppe	F(1)=11,015	p=0,001
Tests der Zwischensubjekteffekte	F(1)=9,524	p=0,002

Aus Tabelle 19 und geht hervor, dass sich die Einschätzungsgüten der Altersgruppen in der Gesamtgruppe signifikant unterscheiden. Die Altersgruppe

Vorschulkinder wird von der Gesamtgruppe besser eingeschätzt, was am Mittelwert zu erkennen ist. Nichtsdestotrotz wird die Entwicklung beider Altersgruppen falsch beurteilt. Die Entwicklung von Vorschulkindern wird unterschätzt, was am negativen Vorzeichen des Mittelwertes zu erkennen ist, während die Entwicklung von Kleinkindern überschätzt wird, was am positiven Vorzeichen des Mittelwertes zu erkennen ist. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen von Voß (1994) überein. Wie am Mittelwert zu erkennen ist, schätzen Nicht-Eltern die Items für Vorschulkinder genauer ein, während Eltern die items für Kleinkinder besser einschätzen.

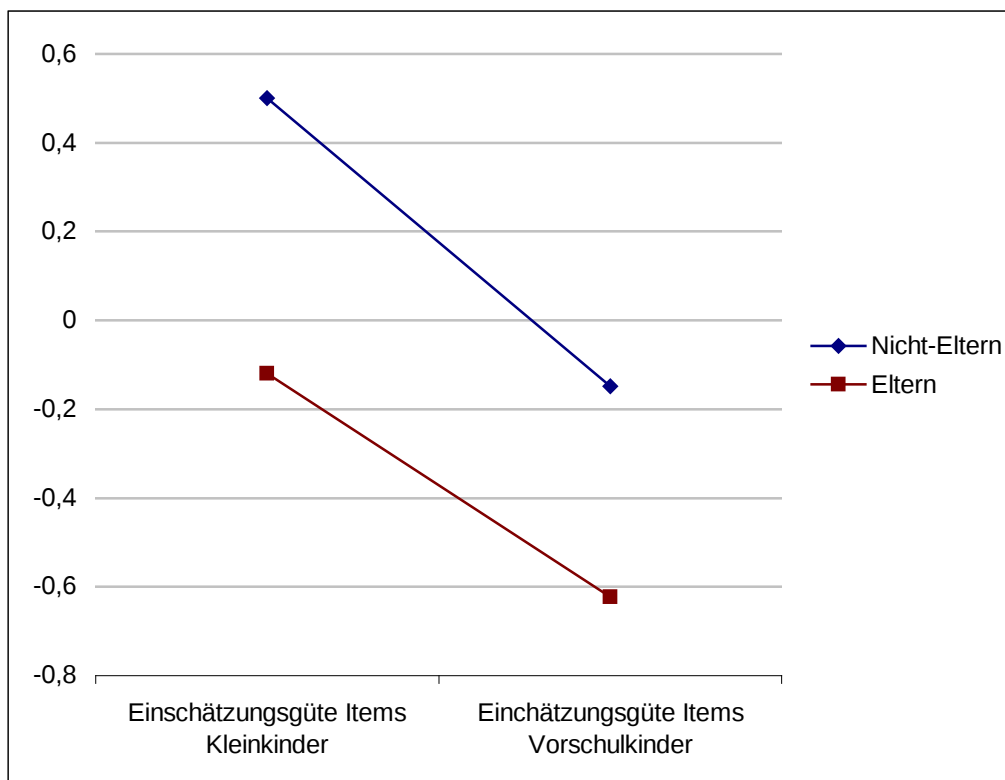


Abbildung 6 Graphische Darstellung der der Mittelwerte der Items für Kleinkinder und der Items für Vorschulkinder

Zwischen den zwei Altersgruppen und den zwei Gruppen (Eltern und Nicht Eltern) gab es eine signifikante Wechselwirkung Aus Tabelle 19 und Abbildung 6 geht hervor, dass der Unterschied zwischen den Gruppen bei der Einschätzung der Entwicklung zwischen Eltern und Nicht-Eltern, ist bei Kleinkindern signifikant größer als bei Vorschulkindern.

16.4

Optimale Umwelt

Um die Gestaltung der Umwelt zu erheben wurden die Personen gebeten anzugeben welche Maßnahmen notwendig sind um eine Wohnung kindersicher zu machen. Aus der Literatur sind Maßnahmen bekannt, die getroffen werden sollten, um die Sicherheit eines Kindes in einer Wohnung zu gewährleisten. Im Abschnitt Sichere Umwelt für Kinder werden diese notwendigen Maßnahmen näher erläutert. Da die Angaben der Personen im freien Format erhoben wurden, wurde die Nennung (1=genannt; 0=nicht genannt) der verschiedenen Maßnahmen für die weitere Auswertung verwendet.

Es wurde ein Chi-Quadrat- Test über die Häufigkeit der Nennungen der Gefahren gerechnet um zu überprüfen, ob sich Eltern und Nicht-Eltern signifikant unterscheiden. Aus Tabelle 35 (im Anhang) ist zu erkennen, dass sich Eltern und nicht Eltern in den Häufigkeiten der Gefahrennennung signifikant voneinander unterscheiden.

Bei näherer Betrachtung des Unterschieds in der Nennung von Maßnahmen, die für die Gestaltung einer sicheren Umwelt für Kinder notwendig sind, lassen sich Tendenzen in den Angaben bestimmter Maßnahmen durch die verschiedenen Gruppen erkennen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass bestimmte Gefahren wie zum Beispiel Badezimmer, nicht als solche wahrgenommen werden und daher von den Personen im Fragebogen nicht erwähnt werden.

Aus Tabelle 35 (im Anhang) geht hervor, dass es innerhalb der Gruppen bestimmte Gefahren signifikant häufiger als erwartet genannt werden. In der Elterngruppe werden die Gefahrenquellen Strom und Küche signifikant häufiger genannt. Dies zeigt, dass sich Eltern zwei der größten Gefahrenquellen im Haushalt bewusst sind. Nicht-Eltern erwähnen signifikant häufiger als erwartet die Gefahrenquellen kleine Gegenstände und „andere“. Bei der Kategorie „andere“ handelt es sich um eine Restkategorie. Dies zeigt, dass Nicht-Eltern die wichtigsten Gefahrenquellen für Kinder im Alltag nicht kennen und sie deswegen diese nicht erwähnen.

Um die Nennungen von den Maßnahmen die für eine sichere Umwelt bei Kindern insgesamt notwendig sind, auf Signifikanz zu prüfen, wurde die Summe aller genannten Maßnahmen gebildet und mittels eines t-Tests für unabhängige

Stichproben betrachtet ob sich die Gruppen in der Anzahl genannter Maßnahmen unterscheiden.

Tabelle 20 statistische Kennwerte für den Vergleich der insgesamt genannten Maßnahmen die für eine sichere Umwelt für Vorschulkinder notwendig sind

Gruppe	N	M	SD	t(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Nicht-Eltern	308	2,92	1,640	T(423)=-2,491	p=0,013
Eltern	117	3,38	1,775		

Aus Tabelle 20 lässt sich erkennen, dass die Anzahl der von den Eltern genannten Gefahren ist signifikant höher als die von Nicht-Eltern. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich bezüglich der insgesamt genannten Gefahrenquellen signifikant voneinander. Eltern nennen insgesamt mehr Gefahrenquellen als Nicht-Eltern

16.5

Einfluss verschiedener Faktoren auf die Entwicklung von Vorschulkindern

Tabelle 21 Mittelwerte und Standardabweichung der umgewandelten Einschätzung der Faktoren

Faktor	Gruppe	N	M	SD
Genetische Ausstattung	Eltern	111	26,56	13,077
	Nicht-Eltern	299	21,47	10,642
Emotionale Zuwendung	Eltern	111	33,10	9,574
	Nicht-Eltern	299	33,99	9,544
Erziehung und Förderung	Eltern	111	27,47	8,201
	Nicht-Eltern	299	30,96	8,891
Materielle Möglichkeiten	Eltern	111	12,87	6,816
	Nicht-Eltern	299	13,67	7,135

Bei diesem Item kam es bei vielen Personen offensichtlich zu einem Verständnisproblem. Die Anweisung, dass die Prozentangaben der Faktoren (genetische Veranlagung, emotionale Zuwendung Erziehung und Förderung und materielle Möglichkeiten) insgesamt hundert Prozent ergeben müssen, wurde missverstanden und teilweise pro Faktor zu hohe oder zu niedrige Angaben getätigt. Da bei den meisten Personen, durch die Prozentangaben, die Wichtigkeit des Faktors dennoch angegeben wurde, konnten die Prozentangaben auf einen gemeinsamen Nenner gebracht und die Gruppen verglichen werden. Um die unterschiedliche Gewichtung der Faktoren zwischen den zwei Gruppen auf Signifikanz zu prüfen, wurde pro Faktor ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet.

Tabelle 22 statistische Kennwerte für den Vergleich der Einschätzung der Faktoren zwischen Eltern und Nicht-Eltern

Faktor	t(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Genetische Ausstattung	T(408)=-4,033	p< 0,001
Emotionale Zuwendung	T(408)=0,755	p= 0,451
Erziehung und Förderung	T(408)=-3,603	p< 0,001
Materielle Möglichkeiten	T(408)=1,017	p=0,310

Aus Tabelle 22 geht hervor, dass Eltern und Nicht-Eltern die Faktoren emotionale Zuwendung und materielle Möglichkeiten gleich stark gewichteten. Bei den Faktoren genetische Ausstattung und Erziehung und Förderung unterscheiden sich die Gruppen in ihrer Gewichtung signifikant voneinander. Wie am Mittelwert der Gruppen zu erkennen ist, wird der Faktor genetische Ausstattung von den Eltern signifikant stärker gewichtet, während der Faktor Erziehung und Förderung von den Nicht-Eltern signifikant stärker gewichtet wird.

16.6

Bevorzugte Informationsquellen um sich Entwicklungswissen anzueignen

Um die Tendenzen beider Gruppen zu differenzieren, wurden zunächst die Häufigkeiten der Nennung von bevorzugten Quellen (1= genannt; 0= nicht genannt) um sich Entwicklungswissen anzueignen betrachtet und mittels –Chi-Quadrat Test auf Signifikanz geprüft. Insgesamt wurden neun Tests gerechnet: Die statistischen Kennwerten befinden sich im Anhang unter Tabelle 36. Eltern nannten signifikant häufiger als Nicht-Eltern die Quellen Personen, Freunde, Ärzte, Psychologen, Literatur und sonstige Literatur in Anspruch zu nehmen. Nicht- Eltern nannten signifikant häufiger als Eltern keine Info zu benötigen.

Um die verschiedenen Tendenzen der Quellenbenutzung weiter zu differenzieren wurden Summenscores für Personenangaben und Literaturangaben gebildet. Anschließend wurden zwei t–Tests gerechnet, um die Benutzung von Personen- und Literaturquellen insgesamt auf Signifikanz zu prüfen

Tabelle 23 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Personenquellen

Gruppe	N	M	SD	t(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Nicht-Eltern	308	8,37	1,0586	T(423)=8,572	p< 0,001
Eltern	117	7,38	1,1042		

Tabelle 24 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Literaturquellen

Gruppe	N	M	SD	t(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Nicht-Eltern	308	8,78	1,85	T(423)=6,769	p< 0,001
Eltern	117	7,91	1,595		

Aus Tabelle 23 und Tabelle 24 geht hervor, dass sich Eltern und Nicht-Eltern sowohl in der Summe von Personenquellen wie auch bei der Summe von Literaturquellen

signifikant voneinander unterscheiden. In beiden Fällen nehmen Nicht-Eltern eine größere Anzahl an Quellen in Anspruch als Eltern, wie am höheren Mittelwert der Summenscores zu erkennen ist.

Abschließend wurde betrachtet, wie viele verschiedene Quellen insgesamt in Anspruch genommen werden. Dazu wurden Summenscores, für alle Personen- und Literaturquellen gebildet und ein t-Test durchgeführt.

Tabelle 25 statistische Kennwerte für den Vergleich der Summe der Quellen insgesamt

Gruppe	N	M	SD	t(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Nicht-Eltern	308	17,153	1,912	T(423)=-9,094	p< 0,001
Eltern	117	15,282	1,847		

Aus Tabelle 25 geht hervor, dass sich Eltern und Nicht-Eltern in der Summe insgesamt in Anspruch genommener Quellen signifikant voneinander unterscheiden. Am Mittelwert ist zu erkennen, dass Nicht-Eltern insgesamt mehr Quellen in Anspruch nehmen um sich Wissen über die Entwicklung von Vorschulkindern anzueignen.

16.7

CLUSTERANALYSE

Um Untergruppen in der Gesamtstichprobe und bestimmte Antwortmuster zu erkennen wurde eine Hierarchische Clusteranalyse mit der Ward-Methode gerechnet. Als Intervall wurde die quadrierte euklidische Distanz gewählt. Als Variablen um die Cluster zu bestimmen, wurden die Skalen der Einschätzungsgüten (Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung, Erziehung und Problem) verwendet.

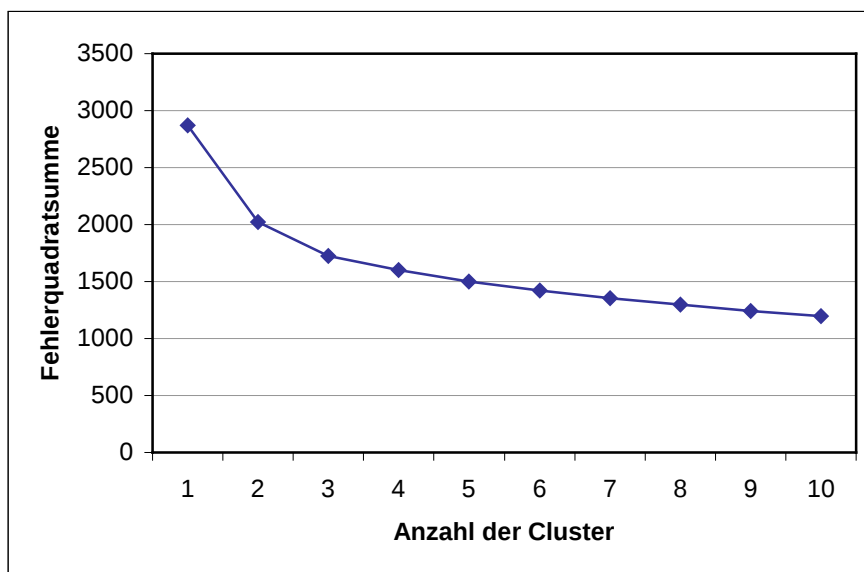


Abbildung 7 Entwicklung des Heterogenitätsmaßes der Clusteranalyse

Als Entscheidungshilfe für die Auswahl der Cluster wurde das so genannte „Elbow-Kriterium“ (Backhaus et al., 2008) herangezogen. In Abbildung 7 ist bei der 2-Clusterlösung ein Ellbogen zu erkennen. Da nach der 2-Clusterlösung ein großer Heterogenitätssprung verzeichnet wird, wurde die 2 Clusterlösung gewählt.

16.7.1 Beschreibung der Cluster

Um die Unterschiede bezüglich des Alters auf Signifikanz zu prüfen wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet.

Tabelle 26 statistische Kennwerte für den Vergleich des Alters zwischen den zwei Clustern

Cluster	N	M	SD	t(df)= Wert	Signifikanz $\alpha=0,05$
Cluster 1	148	21,64	0,501	T(372,538)=-6,554	p< 0,001
Cluster 2	264	26,23	0,491		

Aus Tabelle 25 lässt sich erkennen, dass Cluster 2 signifikant älter ist als Cluster 1

Um die Unterschiede bezüglich Gruppenzugehörigkeit, Geschlecht, zuletzt abgeschlossene Ausbildung und Familienstatus und Betreuung von Gruppen auf Signifikanz zu prüfen wurden fünf Chi-Quadrat-Tests gerechnet.

Tabelle 27 statistische Kennwerte für den Vergleich der Gruppenzugehörigkeit zwischen den zwei Clustern

Gruppe	Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Nicht-Eltern	138(93,2%)	161(61%)	299(72,6%)
Eltern	10 (6,8%)	103(39%)	113 (27,4%)
Gesamt	148	264	412
Statistische Kennwerte	$\chi^2=49,759$	df=1	Signifikanz $\alpha=0,05$ p< 0,001

Aus Tabelle 27 lässt sich erkennen, dass die Gruppen in den Clustern unterschiedlich hoch repräsentiert sind. Die Personen der Elterngruppe wurden fast vollständig dem Cluster 2 zugeordnet.

Tabelle 28 statistische Kennwerte für den Vergleich des Geschlechts zwischen den zwei Clustern

Geschlecht	Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Weiblich	107	224	331
Männlich	40	39	79
Statistische Kennwerte	$\chi^2 = 9,294$	df= 1	Signifikanz $\alpha = 0,05$ $p = 0,002$

Aus Tabelle 28 lässt sich erkennen, dass sich beide Cluster hinsichtlich des Geschlechts signifikant voneinander unterscheiden, in Cluster2 hat verhältnismäßig einen höheren Frauenanteil als Cluster 1.

Tabelle 29 statistische Kennwerte für den Vergleich der zuletzt abgeschlossenen Ausbildung zwischen den zwei Clustern

Zuletzt abgeschlossene Ausbildung	Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Hauptschule	0(0%)	5 (1,9%)	5 (1,2%)
Lehre	2(1,4%)	9 (3,4%)	11 (2,7%)
Berufsbildende mittlere Schule	4 (2,7%)	12 (4,6%)	16 (3,4%)
Matura	134 (94,5%)	187 (45,5%)	321 (78,1%)
Hochschule	7 (1,7%)	44 (10,7%)	51 (12,4%)
andere	1 (0,2%)	6 (1,5%)	7 (1,7%)
Stat. Kennwerte	$\chi^2 = 22,438$	df=5	Signifikanz $\alpha = 0,05$ $p < 0,001$

Aus Tabelle 29 lässt sich erkennen, dass sich beide Cluster bezüglich der zuletzt abgeschlossenen Ausbildung signifikant voneinander unterscheiden. Die Personen in Cluster 2 haben ein höheres Bildungsniveau, als die Personen in Cluster 1.

Tabelle 30 statistische Kennwerte für den Vergleich des Familienstatus zwischen den zwei Clustern

Familienstatus	Cluster1	-Cluster 2	Gesamt
Ledig	96 (64,9 %)	99 (37,5 %)	195 (47,3 %)
In fester Partnerschaft	42 (28,4 %)	91 (34,5 %)	133
Verheiratet	10 (6,8 %)	62 (23,5 %)	72 (17,5 %)
Geschieden	0	12 (4,5 %)	12 (2,9 %)
Statistische Kennwerte	$\chi^2 = 43,850$	df= 3	Signifikanz $\alpha=0,05$ $p < 0,001$

Aus Tabelle 30 lässt sich erkennen, dass sich die Cluster bezüglich des Familienstatus signifikant voneinander unterscheiden. Zu Cluster 2 wurden signifikant mehr Personen, die in einer festen Partnerschaft leben oder verheiratet sind zugeordnet.

Tabelle 31 statistische Kennwerte für den Vergleich der regelmäßigen Betreuung einer Kindergruppe zwischen den zwei Clustern

Regelmäßige Betreuung einer Gruppe	Cluster 1	Cluster 2	Gesamt
Ja	15 (11,7%)	47 (19,9%)	62 (17%)
Nein	13(88,3%)	89(80,1%)	302 (33%)
Statistische Kennwerte	$\chi^2=3,945$	df=1	Signifikanz $\alpha=0,05$ $p=0,47$

Aus Tabelle 31 lässt sich erkennen, dass sich die Cluster bezüglich der regelmäßigen Betreuung einer Kindergruppe signifikant voneinander unterscheiden. Zu Cluster 2 wurden signifikant mehr Personen die regelmäßig eine Gruppe betreuen, zugeordnet

Tabelle 32 Mittelwert und Standardabweichung der Cluster in den Skalen

SKALA	CLUSTER	<i>M</i>	<i>SD</i>
GROBMOTORIK	1	0,61	0,103
	2	-0,39	0,632
FEINMOTORIK	1	0,73	0,608
	2	-0,18	0,595
SPRACHE	1	0,83	0,785
	2	-0,28	0,566
KOGNITIVE ENTWICKLUNG	1	0,77	0,748
	2	-0,26	0,710
SOZIO- EMOTIONALE ENTWICKLUNG	1	0,64	0,710
	2	-0,64	0,670
ZEICHNUNGEN	1	0,17	0,891
	2	0,13	0,858
ERZIEHUNG	1	0,59	0,807
	2	-0,473	0,761
PROBLEM	1	-1,37	0,659
	2	-1,18	0,952
ITEMS VORSCHULKINDER	1	0,29	0,510
	2	-0,60	0,467
ITEMS KLEINKINDER	1	0,97	0,580
	2	-0,36	0,432

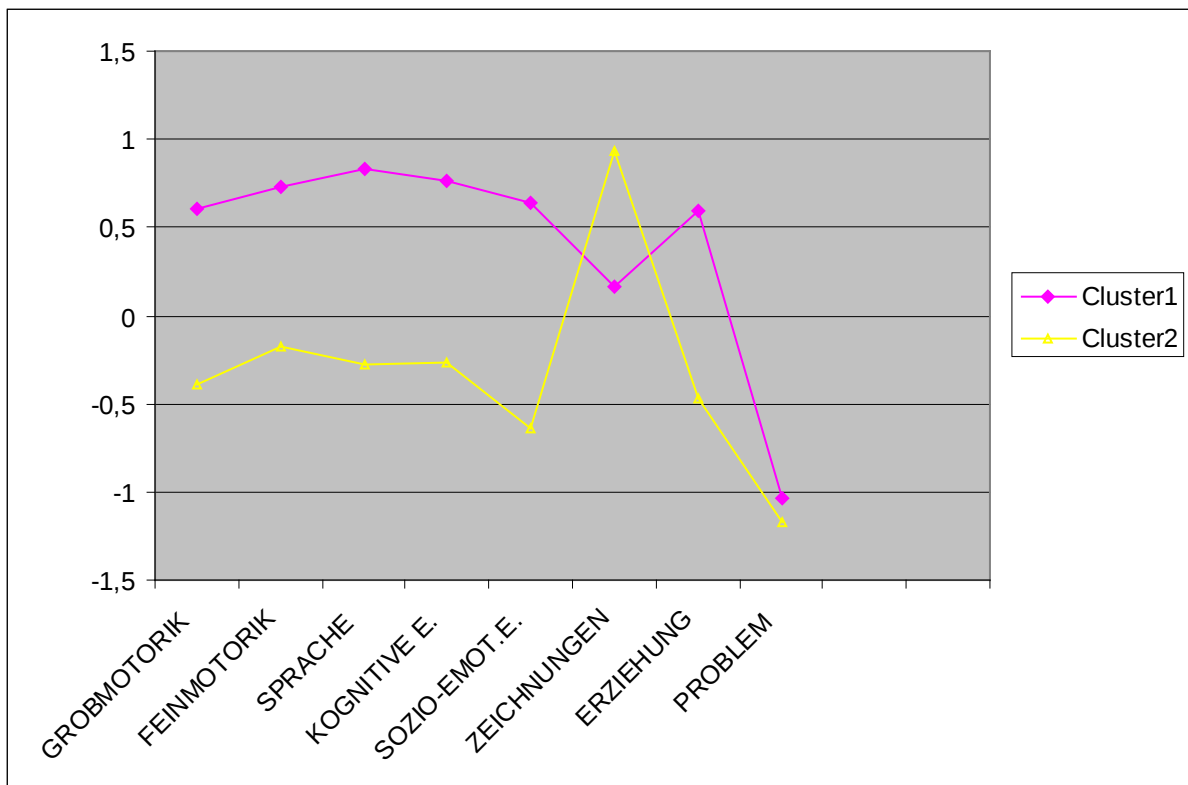


Abbildung 8 Graphische Darstellung der Skalenmittelwerte der Cluster

Aus Tabelle 32 und Abbildung 8 lässt sich erkennen dass die Cluster verschiedene Tendenzen bei der Einschätzungsgüte in den verschiedenen Skalen haben.

Cluster 1 hat mit Ausnahme von einer Skala (Einschätzungsgüte bei Problem) durchgehend positive Werte. Das bedeutet, eine zu niedrige Alterseinschätzung und somit eine Überschätzung der Entwicklung von Kindern.

Die Personen in Cluster 2 haben mit einer Ausnahme (Einschätzungsgüte bei Zeichnungen) durchgehend negative Werte. Das bedeutet eine zu hohe Alterseinschätzung und somit eine Unterschätzung der Entwicklung von Kindern.

Bei der Betrachtung der soziodemographischen Variablen und der Skalenmittelwerte lassen sich bestimmte Charakteristiken bei den zwei Clustern erkennen:

- Cluster 1 (148 Personen): Der Cluster mit der Tendenz zur Überschätzung der Entwicklung von Kindern beinhaltet ein Drittel der Teilstichprobe der Nicht-Eltern. Diese Gruppe hat einen Maturaabschluss und besteht zu zwei Drittel aus Frauen. Die Personen dieser Gruppe sind im Durchschnitt 22 Jahre alt und hauptsächlich ledig. Dieser Cluster schätzt den Bereich Vorschulkinder genauer ein
- Cluster 2 (264 Personen): Der Cluster mit Tendenz zur Unterschätzung der Entwicklung von Kindern beinhaltet die fast vollständige Gruppe der Eltern. Es handelt sich hier um zum Großteil weibliche Personen die ein Matura- oder Hochschulabschluss bzw. eine Berufsbildende höhere Schule besucht haben. Die Personen dieses Clusters sind im Durchschnitt 26 Jahre alt und befinden sich in einer festen Partnerschaft. Ungefähr 20% der Personen dieses Clusters betreuen regelmäßig eine Kindergruppe. Dieser Cluster schätzt die Bereiche Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung und Kleinkinder genauer ein.
- 13 Personen, die aufgrund zu vieler fehlenden Werten nicht zu den zwei Clustern zugeordnet werden konnten, wurden aus der Clusteranalyse ausgeschlossen.

Um zu überprüfen, ob die Cluster sich in den Einschätzungsgütern signifikant voneinander unterscheiden wurde eine multivariate Varianzanalyse mit den zwei Clustern als feste Faktoren und die Einschätzungsgüte der Skalen als abhängige Variablen gerechnet.

Tabelle 33 statistische Kennwerte der multivariaten Varianzanalyse der zwei Cluster

Skala	Cluster	N	M	SD	F(df)= Wert	Signifikanz $\alpha = 0,05$
Grobmotorik	1	147	0,60	0,701	F(1)= 216,027	p< 0,001
	2	259	-0,38	0,630		
Feinmotorik	1	147	0,73	0,610	F(1)=217,061	p< 0,001
	2	259	-0,17	0,597		
Sprache	1	147	0,83	0,788	F(1)=270,919	p< 0,001
	2	259	-0,27	0,563		
Kognitive Entwicklung	1	147	0,76	0,744	F(1)=192,457	p< 0,001
	2	259	-0,26	0,799		
sozio- emotionale Entwicklung	1	147	0,65	0,711	F(1)=334,327	p< 0,001
	2	259	-0,64	0,673		
Zeichnungen	1	147	0,16	0,892	F(1)= 0,692	P=0,406
	2	259	0,11	0,821		
Erziehung	1	147	0,59	0,809	F(1)=178,551	p< 0,001
	2	259	-0,47	0,748		
Problem	1	147	-1,03	1,059	F(1)=2,019	p =0,156
	2	259	-1,18	0,949		
Items Vorschulkinder	1	147	0,30	0,511	F(1)=323,572	p< 0,001
	2	259	-0,59	0,467		
Items Kleinkinder	1	147	0,97	0,581	F(1)=400,854	p< 0,001
	2	259	-0,30	0,432		

Aus Tabelle 33 geht hervor, dass sich die zwei Cluster bezüglich der Einschätzungsgütern in den Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung, Erziehung, Problem, Items für Vorschulkinder und Items für Kleinkinder signifikant voneinander unterscheiden. Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse sind mit Vorsicht zu interpretieren, weil die Voraussetzung der Gleichheit der Fehlervarianzen verletzt wurde. Es wurde dennoch eine Varianzanalyse gerechnet, weil der „zentrale Grenzwertsatz“ besagt: dass „die Mittelwerte einer Grundgesamtheit, bei wachsendem Stichprobenumfang in eine Normalverteilung übergehen. Dies gilt für Stichproben >30 “.

(Bortz, 1999, S. 756)

III. DISKUSSION

In der vorliegenden Studie wurde untersucht, ob sich Personen mit einem unterschiedlichen Zugang zu Kindern bezüglich des Wissens über die Entwicklung von Vorschulkindern unterscheiden. Zur Überprüfung des Entwicklungswissens wurde ein Fragebogen entwickelt, der Personen nach Normen in verschiedenen Entwicklungsbereichen fragt. Zur Beurteilung des Entwicklungswissens wurde die Einschätzungsgüte, d. h. die Abweichung der Angaben der Personen und der aus der Literatur bekannten Altersnormen herangezogen.

Im Zentrum des Interesses war die Frage ob und in welchen Bereichen der Entwicklung Eltern über mehr Wissen verfügen, als die Personen ohne Kinder.

Im Folgenden werden die Ergebnisse kurz dargestellt und diskutiert:

Eltern und Nicht-Eltern schätzen die Entwicklung von Vorschulkindern relativ gut ein.

Bei den Fehleinschätzungen lassen sich gruppenspezifische Tendenzen erkennen.

Wenn Eltern irren, geht dies meist in Richtung einer Überschätzung kindlicher Fähigkeiten. Eltern erwarten, dass sich Fähigkeiten früher, als dem Kind möglich ist entwickeln. Nicht-Eltern irren in Richtung Unterschätzung kindlicher Fähigkeiten.

Nicht-Eltern erwarten, dass sich Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt, als dies für das Kind möglich ist, entwickeln.

Die verschiedenen Teilbereiche der Entwicklung werden von Eltern unterschiedlich gut eingeschätzt, bzw. sie verfügen über mehr Entwicklungswissen im Bereich Grobmotorik und weniger Entwicklungswissen im Bereich Problem. In den Bereichen sozio-emotionale Entwicklung und Problem wird die Entwicklung von Kindern signifikant unterschätzt. In den Bereichen Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung und Zeichnungen wird die Entwicklung von Kindern signifikant überschätzt. Am besten wird die Entwicklung von Kindern im Bereich Grobmotorik, am schlechtesten im Bereich Problem eingeschätzt.

Wenn man die Items in zwei Altersgruppen (Kleinkinder, Vorschulkinder) trennt, so findet man signifikante Unterschiede in der Einschätzungsgüte dieser Altersgruppen in der Gesamtgruppe. Die Items für Vorschulkinder werden in der Gesamtgruppe besser eingeschätzt. Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich in der Einschätzungsgüte der zwei Altersgruppen signifikant voneinander. Nicht-Eltern

schätzen die Items für Vorschulkinder genauer ein, während Eltern die Items für Kleinkinder besser einschätzen. Nichtsdestotrotz wird die Entwicklung der beiden Altersgruppen falsch eingeschätzt. Die Entwicklung von Vorschulkindern wird unterschätzt, während die Entwicklung von Kleinkindern überschätzt wird. Diese Ergebnisse stimmen mit der aus der Literatur bekannten Einschätzungstendenzen überein (Voß, 1994) Zwischen den Einschätzungsgütern der zwei Altersgruppen und den zwei Personengruppen, gab es eine signifikante Wechselwirkung. Die Streuung der Einschätzungsgütern der zwei Personengruppen ist bei der Altersgruppe Vorschulkinder breiter als bei den Kleinkindern.

Im Vergleich zu Nicht-Eltern kennen Eltern die Maßnahmen die getroffen werden müssen, um Vorschulkinder eine sichere Umwelt zu gewährleisten, besser. Dies ist an der signifikant höheren Nennung zweier Hauptgefahrenquellen (Strom und Küche) die kindersicher gemacht werden müssen um einem Vorschulkind eine sichere Umwelt anzubieten, zu erkennen. Nichtsdestotrotz werden einige Gefahrenquellen bei beiden Gruppen nicht als solche wahrgenommen und bleiben aus diesem Grund unerwähnt. Dies zeigt die Notwendigkeit auf, Erwachsene gegenüber bestimmten Gefahrenquellen gezielt zu sensibilisieren. Dies trifft vor allem bei dem Gefahrenbereich Bad zu, vor allem weil Ertrinkungsunfälle allgemein laut Statistiken des Roten Kreuz 2007, die zweithäufigste Todesursache bei Kindern in Österreich ist. Da sich durch die Verbesserung von Entwicklungswissen auch die Verwendung von Sicherheitsmaßnahmen verbessert (Zolotor et al., 2008), könnte man die Vermittlung beider Inhalte miteinander verbinden.

Bei der Gewichtung der Faktoren, die die Entwicklung von Kindern beeinflussen, unterscheiden sich Eltern und Nicht-Eltern bei den Faktoren genetische Ausstattung und Erziehung und Förderung signifikant voneinander. Eltern gewichten den Einfluss der genetischen Ausstattung signifikant stärker als Nicht-Eltern. Der Faktor Erziehung und Förderung, wird von Nicht-Eltern signifikant stärker gewichtet als von Eltern. Die Faktoren emotionale Zuwendung und materielle Möglichkeiten werden von Eltern und Nicht-Eltern gleich stark gewichtet.

Mittels Clusteranalyse konnten zwei Personencluster mit verschiedenen Einschätzungstendenzen ermittelt werden. Personen die Erfahrung durch die regelmäßige Betreuung von Kindern haben befinden sich im Cluster 2, der dazu tendiert die Entwicklung von Kindern zu unterschätzen.

Nicht-Eltern nehmen sowohl mehr Personen- als auch mehr Literaturquellen in Anspruch als Eltern. Betrachtet man aber die unterschiedlichen Personen- und Literaturquellen isoliert, erkennt man die schon von Hughes Jr. et al., 1983 beobachtete Tendenz von Eltern sich ein Netzwerk zu konstruieren um Informationen über die Entwicklung von Kindern zu beziehen. Dieses Netzwerk besteht hauptsächlich aus Personen, wie zum Beispiel Freunde, Familienmitglieder und Ärzte, Bücher und Broschüren werden aber ebenfalls genutzt.

In Zeiten wo Maßnahmen getroffen werden, um Kinder möglichst viel zu fördern und über verpflichtendes Kindergarten- oder Vorschuljahr diskutiert wird, stellt sich die Frage nach der optimalen Förderung von Kindern. Wäre es nicht sinnvoller die Personen die hauptsächlich für die Förderung verantwortlich sind, nämlich die Eltern, mit notwendigem Entwicklungswissen zu wappnen? Damit könnte man den Kindern nicht nur eine optimale Umwelt anbieten, sondern auch etwaige Entwicklungsverzögerungen zum frühestmöglichen Zeitpunkt erkennen und behandeln.

In Österreich ist der Erhalt von Familienbeihilfen an die Befolgung des Mutter-Kind-Passes gebunden. Dieser Pass könnte um verpflichtende Besuche von Vorträgen über die Entwicklung von Kindern ergänzt werden. Eltern könnten in Form von Vorträgen und Printmaterial zum mitnehmen notwendiges Entwicklungswissen erhalten um Entwicklungsabweichungen bei ihren Kindern frühzeitig zu erkennen. Durch eine Vorbefragung der Teilnehmer, könnten diese Vorträge auf das Zielpublikum zugeschnitten werden und somit ihre Effektivität erhöhen. Diese Vorträge können und sollten nur ein erster Schritt sein, um Eltern mit Information zu versorgen. Elternbildungsprogramme nach schwedischem Modell (Petersson, Petersson & Håkansson, 2004) sollten Eltern in Österreich auch zugänglich gemacht werden. Ein erster Schritt in diese Richtung bildet der von Professor Max Friedrich ins Leben gerufene „Elternführerschein“. Dieser Elternführerschein sollte allen Eltern kostenlos zur Verfügung gestellt werden und die Inhalte sollten den jeweiligen Teilnehmern angepasst werden und Entwicklungswissensvermittlung inkludieren. Mit einem Fragebogen der Entwicklungsnormen abfragt, könnte man die Wissenslücken von Eltern identifizieren und gezielt beheben.

Bestimmte Gefahrenquellen werden weder von Eltern, noch von Nicht-Eltern als solche wahrgenommen und bleiben unerwähnt. Diese Gefahrenquellen bedürfen

einer gezielten Sensibilisierung. Angesichts der Befunde, dass eine Verbesserung des Entwicklungswissens auch zu einer Verbesserung der Sicherheit der Umwelt beiträgt, bietet sich eine Verbindung beider Inhalte an.

Ein weiterer Aspekt der untersucht werden sollte, der jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte, ist die Sicherheit des Entwicklungswissen von Eltern. Inwiefern sind Eltern davon überzeugt, etwas zu wissen und ob dies tatsächlich zutrifft. Dies hat mit großer Wahrscheinlichkeit einen Einfluss auf ihr Erziehungsverhalten.

IV. ZUSAMMENFASSUNG

Trotz verpflichtender Vorsorgeuntersuchungen bleiben die meisten Entwicklungsverzögerungen bei Kindern bis zum Schuleintritt unentdeckt. Die Hauptgründe für diesen Mangel sind die hohen Entwicklungsscreeningkosten und die schwierige Diagnose von Entwicklungsverzögerungen, bei nur einmaliger Beobachtung (Glascoe & Dworkin, 1995; Glascoe, 2001, 2004; Rennen-Allhoff et al., 1993). Elternangaben können für die Frühintervention und für die Früherkennung von Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsstörungen einen wesentlichen Beitrag leisten. Viele Untersuchungen (Glascoe & Sandler, 1995, 1997, 2000) bestätigen die Genauigkeit verschiedener Elternangaben und weisen auf die Notwendigkeit hin, dies in der Entwicklungsdiagnostik zu inkludieren. Untersuchungen (Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Huang et al., 2005) haben gezeigt, dass eine größere Genauigkeit in der Einschätzung kindlicher Fähigkeiten die Wahrscheinlichkeit erhöht ihnen eine optimale Umwelt (Match-principle, Match-hypothesis) anbieten zu können. Die Annahmen und Überzeugungen über die Fähigkeiten ihrer Kinder, sind die bestimmenden Faktoren im Erziehungsverhalten der Eltern. (Ninio & Rinott, 1988; Taaffe Young et al., 1998)

Sowohl niedrige, wie auch hohe Erwartungen an die Entwicklung eines Kindes können negative Folgen haben. Im ersten Fall können zu hohe Erwartungen in Kombination mit anderen Risikofaktoren zu Misshandlung führen. (Twentyman & Plotkin, 1982; Johnson et al., 1982; Fulton et al., 1991)

.Zu niedrige Erwartungen können im schlimmsten Szenario zum Übersehen von Entwicklungsverzögerungen führen. (Pulsifer et al., 1994)

Entwicklungswissen wird definiert, als das Verständnis von Entwicklungsnormen, Meilensteinen der Entwicklung, Prozessen in der Entwicklung von Kindern und Vertrautheit mit Pflegefertigkeiten. (Benasich & Brooks-Gunn, 1996)

Ein Zugang zum vorhandenen Entwicklungswissen sind die erwarteten Entwicklungszeitpläne (development timetables), die als Maßstab für die Entwicklung des eigenen Kindes verwendet werden. ((Ninio, 1979, 1988; Hess et al., 1980). Die so genannten „Meilensteine der Entwicklung“ können als Anhaltspunkte dieser Entwicklungszeitpläne dienen. Das Wissen über die Altersspannen, in denen sich Meilensteine entwickeln, erlaubt Normabweichungen festzustellen. (Astor-Stetson, 1990). Die Entwicklung von Vorschulkindern kann allgemein in 5 Teilbereiche

eingeteilt werden. Die Motorik gliedert sich in Fein- und Grobmotorik. Die Grobmotorik umfasst die Bewegungen der unteren Extremitäten. Es handelt sich um Bewegungen die dem Kind helfen, sich in seiner Umgebung fortzubewegen. Der Begriff Feinmotorik umfasst alle Bewegungen der oberen Extremitäten. In diesem Bereich ist das Greifen die größte Errungenschaft. Durch das Greifen eröffnen sich dem Kind neue Möglichkeiten seine Umwelt zu erkunden. Vom rudimentären Greifen, über das gezielte Greifen und Zupacken, bis hin zu Zeichnen und Schreiben, sind Meilensteine in der Feinmotorik für die Eltern klar abgrenzbare Ereignisse. Zwischen zwei und sechs Jahren machen Kinder große Fortschritte in der Sprache. Die sprachliche Entwicklung ist eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden. Die mit Abstand am schwersten zu beobachtenden, sind die kognitiven Meilensteine. Meistens kann indirekt über das Spiel und die Sprache, auf diese geschlossen werden. Die kindliche Kognition besteht aus vielen Teilbereichen die sich gleichzeitig entwickeln. Die Aufmerksamkeit und die Spanne dieser ist für Eltern ein großes Anliegen, da von dieser der Erfolg in der Schule großteils abhängt. Um die großen Mengen an Information, die sie erhalten zu speichern, ordnen Säuglinge und Kleinkinder jede neue Information in die bereits vorhandenen Kategoriensysteme ein. (Berk, 2005)

Im Vorschulalter entwickeln sich die Grundlagen des Selbstkonzeptes. Im Vorschulalter können die meisten Kinder die Ursachen grundlegender Gefühle richtig beurteilen. Das Vorschulkind ist sich der Einzigartigkeit von Freundschaften bewusst. In den Vorschuljahren beginnt der Prozess der Geschlechtstypisierung. (Berk, 2005)

Ein möglicher Zugang zu den Einschätzungen von Eltern ist es, die von ihnen vorhergesagten Testleistungen mit den tatsächlich erzielten Testleistungen von ihren Kindern zu vergleichen. Untersuchungen die den IQ (Miller, 1988) und den Gesamtentwicklungsscore (Benka, 2004; Steiner, 2007) als Maßstab herangezogen haben kamen zum Ergebnis, dass Eltern die Fähigkeiten ihres Kindes relativ gut einschätzen können, es besteht jedoch eine leichte Tendenz zur Überschätzung kindlicher Fähigkeiten (presidential syndrome).

Die Genauigkeit der Einschätzung der Entwicklung ihrer Kinder ist vom untersuchten Bereich, von soziodemographischen Variablen der Eltern und vom Alter des Kindes abhängig.

Im angloamerikanischen Raum befasst sich eine erhebliche Anzahl von Literatur mit dem Entwicklungswissen von jugendlichen Müttern (Adolescent/ Teenage Mothers) und den Auswirkungen dieses Wissens auf die Entwicklung ihrer Kinder.

Adoleszente Mütter, Jugendliche und junge Erwachsene im Allgemeinen, verfügen über erstaunlich wenig Wissen über die Entwicklung von Kindern. (Johnson et al., 1982; Roosa, 1983; Stier et al., 1993; FSU, 2005)

In der Literatur wird der Begriff Beliefs als „Elterliche Überzeugungen“ übersetzt. (Sigel, 1994; Helmke & Schrader 1989)

Beliefs werden durch Bildungsgrad, Alter und Anzahl der Kinder beeinflusst. (McGillicuddy-DeLisi, 1980, 1982)

Die Entwicklungsziele und Erwartungen von Müttern sowie die Ethnotheorien bezüglich des Entwicklungswesens und die Art der Beeinflussung derer, reflektieren die Werte und die Auffassung/Wahrnehmung der Wirklichkeit, in der sie ihre Kinder erziehen. Diese Werte und Wahrnehmungen stehen ihrerseits wiederum sowohl im Zusammenhang mit der Kultur in der die Mütter erzogen worden sind, wie auch mit der Kultur in der Mütter ihre eigenen Kinder erziehen. (Bril et al., 1989; Rosenthal & Roer-Strier, 2001)

Nicht nur die Entwicklungszeitpläne an sich, sondern auch ihre Struktur kann zwischen Kulturen variieren. (Bril et al., 1989; Tamis-LeMonda et al., 1998)

Entwicklungswissen kann Eltern dabei unterstützen Gefahren wahrzunehmen und die notwendigen Maßnahmen zu ergreifen ohne ihr Kind unnötig einzuschränken.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen vorhandenem Entwicklungswissen und dem Gestalten einer sicheren Umgebung im Elternhaus.

Mütter die über mehr Entwicklungswissen verfügten, berichteten über häufigere Anwendung von Praktiken zur Sicherheit im Haushalt. (McGillicuddy-DeLisi, 1985; Zolotor et al., 2008; Höllwarth, 2008)

Die Mehrheit der Eltern bestätigt, mehrere Quellen zur Beschaffung von Information über die Entwicklung und Erziehung von Kindern zu verwenden. (McCune et al., 1984; Vukelich & Kliman 1985; Taaffe Young et al., 1998)

Frühe Interventionen sind so ausgelegt, dass sie Kinder direkt (durch strukturierte Erfahrungen) oder indirekt (durch Auswirkungen auf ihre Umwelt) fördern. Der Fokus der Interventionen kann auf das Kind oder auf die primäre Pflegeperson gerichtet

sein. Zwei in den Vereinigten Staaten gut bewährte und evaluierte Programme sind „Early Head Start“ und „Healthy Steps“.

Es stellt sich aber die Frage, ob Eltern über das notwendige Wissen von Normen und Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung von Vorschulkindern verfügen, um die Entwicklung ihrer Kinder tatsächlich richtig einzuschätzen und zu beurteilen. Um diese Frage zu untersuchen, wurde ein Fragebogen entwickelt, der Normen über die Entwicklung von Vorschulkindern in verschiedenen Entwicklungsbereichen abgefragt. Dieser Fragebogen wurde 117 Eltern und 308 Nicht-Eltern (StudentInnen) vorgelegt. Zur Beurteilung des Entwicklungswissens wurde die Einschätzungsgüte, d. h. die Abweichung der Altersangaben der Personen und der aus der Literatur bekannten Altersnormen, herangezogen.

Für jedes Item war auf einem Zahlenstrahl die empirische Norm (Alterseinschätzung) hinsichtlich der Entwicklung einer bestimmten Fähigkeit, der Angemessenheit einer Erziehungsmaßnahme, etc. definiert. Für jede Versuchsperson wurde ermittelt, ob und inwieweit ihre Angaben von dieser empirischen Norm abwichen. Die Differenzen zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung der Person wurden als Maßstab für die Güte der Einschätzung herangezogen. Je näher der Wert bei Null ist, desto genauer war die Einschätzung, d.h. umso besser das Entwicklungswissen. Ein Differenz-Wert von Null bedeutet eine perfekte Übereinstimmung zwischen der empirischen Norm und der Einschätzung der Versuchsperson. Negative Differenzen bedeuten eine zu hohe Alterseinschätzung und somit eine Unterschätzung der Entwicklung von Kindern. Positive Werte bedeuten eine zu niedrige Alterseinschätzung und somit eine Überschätzung der Entwicklung von Kindern

Sowohl Eltern wie auch Nicht-Eltern kamen bei bestimmten Items signifikant häufiger zu der richtigen Antwort. Insgesamt konnten beide Gruppen die Entwicklung von Kindern relativ gut einschätzen. Bei den Fehlern in der Einschätzung der Entwicklung ließen sich gruppenspezifische Tendenzen erkennen. Eltern irren meist in Richtung Überschätzung der Entwicklung. Nicht-Eltern tendieren dazu, die Entwicklung von Kindern zu unterschätzen.

Die Items des Fragebogens wurden zu den Großbereichen der Entwicklung gruppiert. Die Einschätzungsgüte ist in verschiedenen Bereichen unterschiedlich gut.

Am besten wurde der Bereich Grobmotorik eingeschätzt. Am schlechtesten wurde der Bereich Problem eingeschätzt.

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich in ihrer Einschätzung in den Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik, Sprache, kognitive Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung und problem signifikant voneinander. Eltern tendieren dazu die Entwicklung von Kindern in den Bereichen Sprache kognitive Entwicklung, sozio-emotionale Entwicklung zu unterschätzen, während Nicht-Eltern dazu tendieren die Entwicklung von Kindern (mit Ausnahme von Problem) zu überschätzen.

Trennt man die Items in zwei Altersgruppen, Klein- und Vorschulkinder, so lassen sich signifikante Unterschiede in den Einschätzungsgütern erkennen. Eltern schätzen die Items für Kleinkinder besser ein, während Nicht-Eltern die Items für Vorschulkinder besser einschätzen. Die Entwicklung von Kindern wird allerdings in beiden Altersgruppen von Eltern und Nicht-Eltern falsch eingeschätzt. Die Entwicklung von Kleinkindern wird überschätzt, während die Entwicklung von Vorschulkindern unterschätzt wird.

Mittels Clusteranalyse konnten zwei Gruppen mit unterschiedlichen Antworttendenzen ermittelt werden. Cluster 1 überschätzt die Entwicklung von Kindern, während Cluster 2 die Entwicklung von Vorschulkindern unterschätzt. Die zwei Cluster unterscheiden sich bezüglich soziodemographischer Variablen. Die Personen in Cluster 1 sind im Durchschnitt 22 Jahre alt, ledig und besitzen einen Maturaabschluss, während die Personen in Cluster 2 im Durchschnitt 26 Jahre alt sind, in einer festen Partnerschaft und zumindest einen Maturaabschluss besitzen. Personen die Erfahrung durch die regelmäßige Betreuung von Kindern haben befinden sich im Cluster 2, der dazu tendiert die Entwicklung von Kindern zu unterschätzen. Die zwei Cluster unterscheiden sich signifikant hinsichtlich Alter, Bildung, Partnerschaft, Geschlecht, Gruppe und regelmäßige Betreuung von Gruppen. Die zwei Cluster unterscheiden sich signifikant in den Einschätzungsgütern der Skalen.

Eltern kennen die Maßnahmen besser, die getroffen werden müssen um einem Vorschulkind eine sichere Umwelt anzubieten, als Nicht-Eltern. Zwei große Hauptgefahrenquellen (Strom, Küche) werden von Eltern häufiger erwähnt als von Nicht-Eltern.

Die Faktoren, die die Entwicklung beeinflussen, werden von Eltern und Nicht-Eltern unterschiedlich gewichtet. Eltern gewichten den Einfluss von der genetischen Ausstattung stärker als Nicht-Eltern. Nicht-Eltern gewichten den Einfluss von Erziehung und Förderung stärker als Eltern. Bei den Faktoren emotionale Zuwendung und materielle Möglichkeiten unterscheidet sich die Gewichtung von Eltern und Nicht-Eltern nicht signifikant voneinander.

Eltern und Nicht-Eltern unterscheiden sich bei der Aneignung von Entwicklungswissen sowohl im Typ, wie auch in der Art der Quellen die sie in Anspruch nehmen. Nicht-Eltern nehmen eine größere Anzahl an verschiedenen Personen- und Literaturquellen in Anspruch, während Eltern sich ein Netzwerk an Informationsquellen aufbauen, das sowohl Personen- wie auch Literaturquellen beinhaltet.

Um den bestehenden Mangel an Entwicklungswissen bei Eltern zu beheben, sollten Vorträge und Elternbildungskurse kostenlos österreichweit angeboten werden. Diese Maßnahmen sollten mittels Vorbefragung an die Notwendigkeiten der Teilnehmer zugeschnitten werden. In Österreich besteht die Möglichkeit, den Mutter-Kind-Pass durch Elternbildungsprogramme und Vorträge die Entwicklungswissen vermitteln sinnvoll zu ergänzen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ashmore, R. D., Brodzynsky, D. M. (Hrsg.).(1986). Thinking about family: Views of parents and children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Badger, E. (1981). Effects of Parent Education Programm on Teenage Mothers and Their Offspring. In K. G. Scott, T. Field & E. G. Robertson (Hrsg.). Teenage Parents and Their Offspring (S. 145-169). Grune & Stratton Inc.
- Astor-Stetson, E. (1990). In parker, V., Whitetmore, L.G., Laundry, C.P. & Skutley, M.L. (Ed.). Activities Handbook for the Teaching of Psychology, Vol.3, (S. 113-116). American Psychological Association. Washington, DC.
- Backhaus ,K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R. (2008).Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 12. vollständige überarbeitete Auflage. Kapitel 8 Clusteranalyse. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. S. 384-434.
- Becker, J. A. & Hall, M. S. (1989). Adult Beliefs about Pragmatic Development. Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 1-17.
- 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.
- Benka, M. L. (2004). Die Allgemeine Entwicklung von Kindergartenkindern im Elternurteil. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Berk, L. E. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson Studium.
- Bloch, M. N. (2000). Governing Teachers, Parents and Children through Child Development Knowledge. Human Development, 43, 257-265.
- Bodnachurk, J.L. & Eaton, W. O. (2004). Can parent reports be trusted? Validity of checklists of gross motor milestone attainment. Applied Developmental Psychology, 25, 481-490.
- Bornstein, M. H. (1995) (Hrsg.), Handbook of Parenting. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ [u. a.].

Bornstein, M.H., Tamis-LeMonda, C. S., Pascual, L., Haynes, M., Painter, K. M., Galperín, C.Z. & Pecheux, M.-G. (1996). Ideas about Parenting in Argentina, France and the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (2), 347-367.

Bornstein, M.H. & Cote, L. R., Venuti, P. (2001). Parenting Beliefs and Behaviors in Northern and Southern Groups of Italian Mothers of Young Infants. *Journal of Family Psychology*, 15 (4), 663-675.

Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2004). „Who Is Sitting Across From Me? “ Immigrant Mothers Knowledge of Parenting and Children´s Development. *PEDIATRICS*, 114 (5), 557-564.

Bortz, J. (1999). Statistik für Sozialwissenschaftler. Fünfte und vollständige überarbeitete und aktualisierte Auflage mit 72 Abbildungen. Springer. (S. 756).

Bril, B., Zack, M. & Nkounkou-Hombessa, E. (1989). Ethnotheories of Development and Education: View from Different Cultures. *European Journal of Psychology of Education*, IV (2), 307-318.

Broman, S. H.(1981). Longterm Development of Children Born to Teenagers. In K.G. Scott, T. Field & E. G. Robertson (Hrsg.), *Teenage Parents and Their Offspring* (S. 195-224). Grune & Stratton Inc.

Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (1988). Elternbriefe für Eltern von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren. Wien.

Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2004). Elternbriefe, vom 1. bis zum 3. Geburtstag. Wien.

Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (2005). Elternbriefe, vom 3.bis zum 6. Geburtstag. Wien.

Chu Clewell, B., Brooks-Gunn, J. & Benasich, A. A.(1989). Evaluating Child-Related Outcomes of Teenage Parenting Programs. *Family Relations*, 38, 201-209.

Chung, M.J.(1992). Parent education for kindergarten mothers: Needs assessment and predictor variables. *Early Child Development and Care*, 85, 77-88.

Collins, A.W. (1984). Commentary: Family interaction an Child Development. In Perlmutter, Marion [Hrsg]. (1984) *Parent-child interaction and parent-child relations in child development Minnesota Symposium on Child Psychology*;17. Lawrence Erlbaum Associates.

- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. & Bornstein, M. H. (1996). Mother-Child Play: Sequential Interactions and the Relation between Maternal Beliefs and Behaviors. *Child Development*, 67, 1752-1766.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. und Schmidt, H.(2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Pädagogische Psychologie*,37 (3), 122-134.
- Dichtelmiller, M., Meisel, S., Plunkett, J. W., Bozynski, M .E., Claflin, C., Mangelsdorf, S.C. (1992). The Relationship of Parental Knowledge to Extremely Low Birth Weight Infants. *Journal of Early Intervention* 16 (3), 210-220.
- Drachler, M.D. L., Ganzo de Castro Aerts, D., Medonça de Souza, R., Carvalho de Leite, J. C., Giugliani, E. J. & Marshall, T.(2005). Social inequalities in maternal opinion of child development in southern Brazil. *Acta Paediatrica*, 94, 1137-1144.
- Ertem, I.O., Atay, G., Dogan, G., Bayhan, A., Bingoler, B.E., GokC, G., Ozbas, S., Haznerdaroglu, D. and S. Isiklis (2007). Mother's knowledge of young children development in a developing country. *Child Care Health and Development*, 33 (6), 728-737.
- Fenichel, E. (2000). What Grown-Ups Understand About Child Development: A National Benchmark Survey. Researched by DYG. Inc.
- Field, T. (1981). Early Development of the Preterm Offspring of Teenage Mothers. In K.G. Scott, T. Field & E. G. Robertson (Hrsg.), *Teenage Parents and Their Offspring* (S. 145-169). Grune & Stratton Inc.
- Florida State University Center for Prevention & Early Intervention Policy. (2005). Fact Sheet: The Children of Teen Parents.
- Fulton, A.M., Murphy, K. R. & Anderson, S. L. (1991). Increasing adolescent mothers' knowledge of child development: an intervention programm. *Adolescence*, 26 (101), 73-81.
- Galper, A., Wigfield, A. & Seefeldt, C. (1997). Head Start Parent's Beliefs about Their children's Abilities, Task Values and Performance in Different Activities. *Child Development*, 68 (5), 897-907.
- Glascoe, F. P. & MacLean, W.L. (1990). How Parents Appraise Their Child's Development. *Family Relations*, 39, 280-283.
- Glascoe, F. P. & Dworkin, P. H. (1995). The Role of Parents in the Detection of Developmental and Behavioral Problems. *PEDIATRICS* 95 (6), 829-836.

- Glascoe, F. P. & Sandler, H. (1995). Value of parents' estimates of children's developmental ages. *Journal of Pediatrics*, 127 (5), 831-835.
- Glascoe, F. P. (1997). Concerns about Children's Development: Prescreening Technique or Screening Test? *PEDIATRICS*, 99 (4), 522-528.
- Glascoe, F. P., Foster, E. M. & Wolraich, M.L. (1997). An Economic Analysis of Developmental Detection Methods. *PEDIATRICS*, 99 (6), 830-837.
- Glascoe, F. P.(2001). Using Parent's Concerns to Detect and Address Developmental and Behavioral Problems. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 4 (1), 24-32.
- Glascoe, F. P. (2000). Evidence- Based approach to developmental and behavioral surveillance using parents concerns. *Child: Care, Health and Development*, 26 (2), 137-149.
- Glascoe, F. P. (2003). Parents' Evaluation of Developmental Status: How Well Do Parents' Concerns Identify Children With Behavioral and Emotional Problems? *Clinical Pediatrics*, 42, 133-138.
- Glascoe, F. P. (2006). Screening for developmental delays: Reliable, easy-to-use tools. Win-win solutions for children at risk and busy practitioners. *The Journal of Family Practice*, 55 (5), 415-421.
- Glascoe, F.P., Robertshaw, N.S., & Wegner, L.M. (2007). Screening and Surveillance in Primary Care: Validation of Developmental status: Developmental milestones (PEDS: DM). www.dbpeds.org
- Goodnow, J. J. (1988). Parent's Ideas, Actions and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology. *Child Development*, 59, 286-320.
- Goodnow, J.J. & Collins, A. W. (1990) *Development According to Parents: The Nature, Sources and Consequences of Parents' Ideas*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodnow, J.J. (1990). Parents' Ideas, Children's Ideas: Correspondence and Divergence. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Hrsg.), *Parental Belief systems: The psychological consequences for children* (2. Auflage, S. 293-317). Lawrence Erlbaum Associates.
- Halfon, N., Regalado, M., Harvinder, S., Inkelas, M., Peck, Reuland, C. H., Glascoe, F. P., Olson, L.M.(2004). Assessing Development in the Pediatric Office. *PEDIATRICS*, 113(6), 1926-1933.

- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental Ethnotheories in Action. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Hrsg.), Parental Belief systems: The psychological consequences for children (2. Auflage, S. 373-391). Lawrence Erlbaum Associates.
- Helmke, A. und Schrader, F. W.(1989). Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten und Determinanten der Urteilstgenauigkeit. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, XXI (3), 223-247.
- Hess,, R.D., Kashiwagi, K., Azuma, H., Price, G. G. & Dickson, P.(1980). Maternal Expectations for Mastery of Developmental Tasks in Japan and the United States. International Journal of Psychology, 15, 259-271.
- Holloway, S.D., Gormann, K. S. & Fuller, B. (1988).Child-rearing Beliefs within diverse social structure: mothers and day-care providers in Mexico. International Journal of Psychology 23,1-15.
- Höllwarth, M.E.(2008). Grosse schützen Kleine. Österreichisches Komitee für Unfallverhütung im Kindesalter.
- Huang, K.-Y., O’Brien Caughy, M., Genevro, J. L., Miller, T. L.(2005). Maternal Knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. Journal of Applied Developmental Psychology, 26, 149-170.
- Hughes Jr, R. & Durio, H. F. (1983). Patterns of Childcare Information Seeking by families. Family Relations, 32, 203-212.
- Hunt, McV. & Paraskevopoulos, J. (1980).The Journal of Genetic Psychology, 136,285-298.
- Johnson, C.F., Loxterkamp, D. & Albanese, M. (1982). Effect of High School Students’ Knowledge of child Development and Child Health on Approaches on Child Discipline. PEDIATRICS, 69, 558-563.
- Kaiser, A.P., Hancock, T. (2003). Teaching Parents New Skills to Support Their Young Children’s Development. Infants & Young Children, 16 (1), 9-21.
- Kainz, S. (2003). Die Allgemeine Entwicklung von Kindern mit sozialen Problemen im Elternurteil. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Karraker, C. H. &Evans, S.L. (1996). Adolescent Mothers’ Knowledge of Child Development and Expectations for Their own Infants. Journal of Youth and Adolescence, 25 (5), 651-665.

- Keller, H., Miranda, D., Gauda, G. (1984). The naive theory of the infant and some maternal attitudes: A two-Country Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(2), 165-179.
- Kliman, D.S. & Vukelich, C. (1985). Mothers and Fathers: Expectations for Infants. *Family Relations*, 34, 305-313.
- Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental Belief Systems Under the Influence: Social Guidance of the Construction of Personal Cultures. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Hrsg.), *Parental Belief systems: The psychological consequences for children* (2. Auflage, S. 394-414). Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen, J.J. & McCreary, Juhasz, A. (1986). The Knowledge of Child Development Inventory. *ADOLESCENCE*, XXI-88 (1), 39-55.
- Love, J.M, Kisker, E. E., Ross, C., Constantine, J., Boller, K., Chazan-Cohen, R., Brady-
- MacPhee, D. (1981) Knowledge of Infant Development Inventory. Unpublished manuscript, University of North Carolina.
- MacPhee, D. (1984). The Pediatrician as a Source of Information about Child Development. *Pediatric Psychology*, 9 (1), 87-100.
- Love, J.M., Kisker, E. E., Boller, J. C. & k., Chazan-Cohen, R., Brady-Smith, C., Fiuligni, A.S., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Tarullo, L. B., Sochet, P.Z., Paulsell, D. & Vogel, C. (2005). The Effectiveness of Early Head Start for 3-Year-Old Children and Their Parents: Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology*, Vol.41 (6), 885-901.
- McCormick, Shapiro, S & Starfield, B. (1982). Factors Associated with Maternal Opinion of Infant Development- Clues to the Vulnerable Child? *PEDIATRICS*, 69 (5), 537-543.
- McCune, Y.D., Richardson, M. M. & Powell, J. A. (1984). Psychosocial Health Issues in Pediatric Practices: Parents Knowledge and Concerns. *PEDIATRICS*, 74 (2), 183-189.
- McGillicuddy-DeLisi (1980). The Role of Parental Beliefs in the Family as a System of Mutual Influences. *Family Relations*, 29, 317-323.
- McGillicuddy-DeLisi (1982). The Relationship between Parents' Beliefs about Development and Family Constellation, Economic Status, and Parents Teaching

Strategies. In Laosa, L.M. & Sigel, I.E. (Ed.), Families as Learning Environments for Children. New York: Plenum Press.

McGillicuddy-DeLisi (1985). The Relationship between Parental Beliefs and Children's Cognitive Level. In I.E. Sigel (Hrsg.), Parental Belief systems: The psychological consequences for children. (1. Auflage, S. 7-24). Lawrence Erlbaum Associates.

McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1982). Parental Beliefs about Developmental Processes. Human Development, 25, 192-200.

McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1992) Parent's Beliefs and Children's Personal- Social Development. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Hrsg.), Parental Belief systems: The psychological consequences for children. (2. Auflage, S. 115-142). Lawrence Erlbaum Associates.

Melchers, S., Floß, I., Brandt, I., Eßer, K. J., Lehmkuhl, G., Rauh, H. & Sticker, E. (2003). Erweiterte Vorsorgeuntersuchung. Handbuch. PITS: Leiden.

Miller, S.A. (1986). Parents Beliefs about Their Children's Cognitive Abilities. Developmental Psychology, 22, 276-284.

Miller, S. A. (1988). Parent's Beliefs about Children's Cognitive Development. Child Development, 59, 529-585.

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 (2), 267-276.

Miller, S.A. & Davis, T .L. (1992). Beliefs about Children: A Comparative Study of Mothers, Teachers, Peers and Self. Child Development, 63, 1251-1265.

Minkovitz, C.S., Hughart, N., Strobino, D., Scharfstein, D., Grason, H., Hou, W., Miller, T., Bishai, D., Augustyn, M., Taaffe McLearn, K., Guyer, B. (2003). A Practice-Based Intervention to Enhance Quality in the First 3 Years of Life: The Healthy Steps for Young Children Programm. JAMA 290 (23), 3081-3090.

Ninio, A. (1979). Naive Theory of the infant and Other Maternal Attitudes in Two Subgroups in Israel. Child Development, 50, 976-980.

Ninio, A. (1988). The Effects of Cultural Background, Sex, and Parenthood on Beliefs About the Timetable of Cognitive Development in Infancy. Merrill-Palmer Quarterly, 34 (4), 369-388.

Ninio, A. & Rinott, N. (1988). Father's Involvement in the Care of Their Infants and Their Attributions of Cognitive Competence to Infants. *Child Development*, 59, 552-563.

Ninio, A.(1981). A Comparison of Mother's and Fathers' Beliefs Concerning the Timetable of Cognitive Development in Infancy. *Social Science Research* 5 (1&2), 7-15.

Niessen, K. H. (1999). *Pädiatrie*. S.16-19. Stuttgart: Thieme Verlag.

Oerter, R. (2002). *Kindheit*. In Oerter, R. & Montada, L. (2002) Hrsg.).

Entwicklungspsychologie 5., vollständige überarbeitete Auflage .(S.214-215).

Weinheim: Verlags Union.

Okagaki ,L.(2001). Parental Beliefs, Parenting Style, and Children's Intellectual Development. In Grigorenko, E. L. (Hrsg.). (2001). *Family environment and intellectual functioning: a life-span perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.

Öztürk, C., Durmazlar, N., Ural, B., Karagaoglu, E., Yalaz, K., Antar, B. (1999). Hand and Eye -preference in Preschool Children. *PEDIATRICS*, 38, 677-680.

Pabst, S. (2005). *Entwicklung von Kindergartenkindern im Mutterurteil unter Berücksichtigung Ratsuchender und Nichtratsuchender Mütter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Pachter, L.M. & Dworkin, P.H., (1997). Maternal Expectations About Normal Child Development in 4 Cultural Groups. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, Vol. 5 (11), 144-150.

Palacios, J. (1990). Parent's Ideas about Development and Education of Their Children. Answers to some Questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13(2), 137-155.

Palacios, J., Gonzalez, M. M. & Moreno, M. C.(1992). Stimulating the Child in the zone of Proximal Development: The Role of Parents' ideas. In I.E. Sigel, A.V.

McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Hrsg.) (1992). *Parental Belief systems: The psychological consequences for children* (2. Auflage, S. 71994). Lawrence Erlbaum Associates.

Palacios, J., Oliva, A. (1997). Diferencias entre las expectativas y valores de madres y educadores de niños españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 77 ,61-67.

Palacios, J. (1987). Contenidos, Estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 113-136.

Perrin, E. C., West, P. D. & Culley, B. S. (1989). Is my Child Normal Yet ? Correlate of Vulnerability. *PEDIATRICS*, 83 (3), 355-363.

Petersson, K, Petersson, C. & Håkansson, A. (2004). What is good parental education?. *Scandinavian journal of Caring Sciences*, 82, 82-89.

Pickett, W., Marlenga, B. & Berg, R.L.(2003). Parental Knowledge of Child Development and the Assignment of Tractor Work to Children. *PEDIATRICS* 112 (1), 11-16.

Pulsifer, M. B., Hoon, A. H., Palmer, F. B., Gopalan, R. & Capute, A. J., (1994). Maternal estimates of developmental age in preschool children. *Journal of Pediatrics*, 125 (1), 18-24.

Ramrayka, L. (2003, June). Sure Strategy. A Start in Life. *The Guardian*, 25. June 2003, S. 2-8.

Reich, S. (2005). What do mothers know? Maternal Knowledge of Child Development. *Infant Mental Health Journal*, 26 (2), 143-156.

Rennen-Allhoff, B.(1991). Wie verlässlich sind Elternangaben? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 40, 333-338.

Rennen-Allhoff, B., Allhoff, P, Bowi, U.& Laaser, U. (1993). Elternbeteiligung bei Entwicklungsdiagnostik und Vorsorge. Verfahren zur Früherkennung von Krankheiten und Entwicklungsstörungen im Säuglings- und Kindesalter durch Eltern. Juventa Verlag : Weinheim und München.

Rickard, K. M., Graziano, W. & Forehand, R. (1984). Parental Expectations and Childhood Deviance in Clinic-Referred and Non-Clinic Children. *Journal of Clinical Child psychology*, 13 (2), 179-186.

Roosa, M. W. (1983). Comparative Study of Pregnant Teenagers' Parenting Attitudes and Knowledge of Sexuality and Child Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 12 (3), 213-223.

Rosenthal, M. K. & Roer-Strier, D. (2001). Cultural differences in mothers' developmental goals and ethnotheories. *International Journal of Psychology*, 36(1), 20-31.

In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Hrsg.). (1992). Parental Belief systems: The psychological consequences for children (2. Auflage, S. 293-317). Lawrence Erlbaum Associates.

Rothenberg, B. A., et al. (1982). Parentmaking: A practical handbook for teaching parent classes about babies and toddlers. Menlo Park, CA: Banster Press.

- Rubin, K.H. & Mills, R.S.L. (1992). Parents' Thoughts About Children's socially Adaptive and Maladaptive Behaviors: Stability, Change, and Individual Differences.
- Russell, A. & Russell, G. (1982). Mother, Father and Child Beliefs about child development. *The Journal of Psychology*, 110, 297-306.
- Sameroff, A.J. & Feil, I. A. (1985). Parental Concepts of Development. . In I.E. Sigel (Hrsg.), *Parental Belief systems: The psychological consequences for children*. (1. Auflage, S. 83-105). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sams, J. (2001). Qualität Mütterlicher Einschätzungen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Shaner, M.J., Peterson, K. L., Roscoe, B.(1985). Older Adolescent Females' Knowledge of Child Development Norms. *Adolescence*, XX (77), 54-59.
- Schneeweiß B.(1998). Das Wissen von Müttern über Entwicklungsschritte in der Kindheit. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Graz.
- Schrader, F.W.(2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern in D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogische Psychologie* (S. 95-99).
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (Hrsg.). (2000). *From Neurons o Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Board on Children Youth, and Families, Comission on Behavioral and Social Sciences Education. Washington, D.C: National Academy Press.
- Sigel, I. E. (Hrsg.). (1985). *Parental Belief systems: The psychological consequences for children*. (1. Auflage, S. 7-24). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E. (1992). The Belief-Behaviour Connection: A Resolvable Dilemma? In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Hrsg.). (1992). *Parental Belief systems: The psychological consequences for children* (2. Auflage, S. 293-317). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sigel, I. E.(1994). Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern. *Unterrichtswissenschaft*, 22(2), 160-181.
- Sistler, A. K., & Gottfried, N. W. (1990). Shared Development Knowledge Between Grandmother and Mother. *Family Relations*, 39, 92-96.
- Smith, C., Fuligni, A. S., Raikes, H., Brooks-Gunn, J., Tarullo, L. B., Schochet, P. Z., Paulsell, D. & Vogel, C.(2005). Effectiveness of Early Head Start for 3-Year-Old Children and Their Parents: Lessons for Policy and Programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901.

- Soliday, E. (1995). Parenting and children's Physical Health. In Bornstein, M. H. (1995). (Hrsg.), Handbook of Parenting. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ [u. a.]
- Soliday, E. & Hoeksel, R. N. (2000). Health Beliefs and Pediatric emergency After-Care adherence. *Annals of Behavioral Medicine*, 22(4), 299-306.
- Spinath, B. & Spinath, F. M. (2005). Development of self-perceived ability in elementary school: the role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence. *Cognitive Development*, 20, 190-204.
- Stern, M. & Alvarez, A. (1992). Knowledge of Child Development and Caretaking Attitudes: A comparison of Pregnant, Parenting, and Nonpregnant Adolescents. *Family Relations*, 41, 297-302.
- Stevens Jr., J. H. (1984). Black Grandmothers' and Black Adolescent Mothers Knowledge About Parenting. *Developmental Psychology*, 20(6), 1017-1025.
- Stevens Jr., J. H. (1984). Child Development Knowledge and Parenting Skills. *Family Relations*, 33, 237-244.
- Stier, D.M., Leventhal, J. M., Berg, A. T., Johnson, L. & Mezger, J. A. (1993). Are Children Born To Young Mothers at Increased Risk of Maltreatment? *PEDIATRICS*, 91 (3), 642-648.
- Taaffe Young, K., Davis, K., Shoen, C., Parker, S. (1998). Listening to Parents: A National survey of Parents With Young Children. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine* 152, 255-262.
- Tamis-LeMonda, C.S., Bornstein, M. H. (1998). Mother's Knowledge About Children's play and Language Development: Short-Term Stability and Interrelations. *Developmental Psychology*, 34 (1), 115-123.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. & Spellman, M. (2002). Low-Income Adolescent Mothers' Knowledge about domains of child Development, Infant Mental Health *Journal*, 23 (1-2), 88-103.
- Tonetti P. (2005). Internalisierte Normvorstellungen über das normale Kind. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Twentyman, C.T. & Plotkin, R. (1982). Unrealistic Expectations of parents who maltreat their children: an educational deficit that pertains child development. *Journal of Clinical Psychology*, 38 (3), 497-503.
- Vukelich, C. & Kliman, D. (1985). Mature and Teenage Mothers' Infant Growth Expectations and Use of Child Development Information Sources. *Family Relations*, 34, 189-196.

Von Seyfried, H. und Karas, E.(1973). Der Schulfähigkeitstest Form C. Verlag Eugen Ketterl: Wien.

Voß, H.W. (1994). Parentale Kognitionen. Unterrichtswissenschaft,22, 138-159.

Weidinger, B.(2008). Das Aufklärungspaket. Pfizer Corporation Austria Gesellschaft m. b. H. in Kooperation mit den AIDS-Hilfen Österreichs und der Österreichischen Aidsgesellschaft(Hrsg.), S.6.

Zepeda, M. & Espinosa, M. (1988). Parental Knowledge of Children´s Behavioral Capabilities: A Study of Low Income Parents. Journal of Behavioral Sciences,10 (2), 149-154.

Zolotor, A.J., Burchinal, M., Skinner, D., Rosenthal, M.(2008). the Key Family Life Project Investigators (2008). Maternal Psychological Adjustment and Knowledge of Infant Development as Predictors of Home Safety Practices in Rural Low-Income Communities. PEDIATRICS, 121,1668-1675.

INTERNET

<http://www.eltern-bildung.at/eb/startseite.php> [1.9.08]

<http://www.rotekreuz.at/berichten/aktuelles/news/datum/2007/07/23/rotes-kreuz-ertrinken-ist-die-zweithaeufigste-tod/> [1.3.08]

<http://9monate.qualimedic.de/toilettentraining.html> [1.9.08]

<Http://de.wikipedia.org/wiki/Toilettentraining> [1.9.08]

http://www.nzz.ch/nachrichten/wissen/fruehenglisch_ist_zu_spael_1.708893.html?printview=true [1.10.08]

http://www.rund-ums-baby.de/entwicklungskalender/wachstum/wachstum_16.htm [1.9.08]

http://www.rund-ums-baby.de/entwicklungskalender/wachstum/wachstum_17.htm [1.9.08]

<http://de.wikipedia.org/wiki/Toilettentraining> [1.9.08]

http://www.elternbriefe.de/elternbriefe/09/artikel_01.html [1.9.08]

http://www.elternbriefe.de/elternbriefe/19/artikel_02.html [1.9.08]

http://www.rund-ums-baby.de/entwicklungskalender/wachstum/wachstum_17.htm
[1.9.08]

<http://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/kindergarten/kindergarten-anmeldung.html> [1.9.08]

http://www.rund-ums-baby.de/entwicklungskalender/wachstum/wachstum_16.htm[1.9.08]

http://www.nzz.ch/nachrichten/wissen/fruehenglisch_ist_zu_spael_1.708893.html?printview=true[1.9.08]

V ANHANG

17. Fragebogen

ENTWICKLUNG VON KINDERN

Die Entwicklung von Kindern ist ein wichtiges Thema. In diesem Fragebogen soll erhoben werden, was Erwachsene über Entwicklung von Kindern wissen.

Dieser Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden Sie gebeten Angaben über Ihre Person zu machen. Diese werden selbstverständlich vertraulich behandelt und lediglich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Im zweiten Teil werden Sie nach Ihrem Wissen über die Entwicklung von Kindern gefragt. Wenn Sie etwas nicht wissen, machen Sie bitte eine Einschätzung.

I. SOZIODEMOGRAPHISCHE DATEN

- 1) Alter: ____ Jahre
- 2) Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich
- 3) Familienstatus:
 - ☐ ledig
 - ☐ in fester Partnerschaft
 - ☐ verheiratet
 - ☐ geschieden
- 4) Ausbildung (letzte abgeschlossene Ausbildung) :
 - ☐ Hauptschule
 - ☐ Lehre
 - ☐ Berufsbildende mittlere Schule
 - ☐ Matura
 - ☐ Hochschule
 - ☐ Andere: _____
- 5) Beruf (genaue Berufsbezeichnung) :
- 6) Haben oder Betreuen Sie Kinder?

⇒ **Wenn Ja:**

Anzahl	Alter	Geschlecht	Wochenstunden- anzahl der Betreuung	Lebt im gemeinsamen Haushalt
1.		☐ m ☐ w		☐ ja ☐ nein ☐ teilweise
2.		☐ m ☐ w		☐ ja ☐ nein ☐ teilweise
3.		☐ m ☐ w		☐ ja ☐ nein ☐ teilweise

Bitte umblättern!!!

Wird eine Kindergruppe regelmäßig betreut? ☐ ja ☐ nein

Altersbereich von _____ bis _____ Jahre

Ausmaß der Betreuung: _____ Wochenstunden

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ gemischt

Wochenstundenzahl der Betreuung: _____ Stunden pro Woche

Art der Betreuung (z.B. Nachhilfe, Babysitten, etc.)

7) Nehmen Sie an Elternbildungsprogrammen oder Elterngruppen (real oder virtuell) teil?

Wenn ja, an welchen?

8) Haben Sie in der Vergangenheit an Elternbildungsprogrammen, Elterngruppen oder Elternvorbereitungskursen (inklusive Geburtsvorbereitungskurse) teilgenommen?

Wenn ja, an welchen?

9) Aus welchen Quellen beziehen Sie Informationen über die Entwicklung von Kindern?

☐ Personen

Von wem?

☐ Familie ☐ Freunde ☐ Ärzte ☐ Psychologen

☐ Sonstige: _____

☐ Literatur

Welche?: ☐ Zeitung ☐ Zeitschriften ☐ Bücher ☐ Broschüren

☐ Sonstige: _____

☐ Ich benötige keine Information

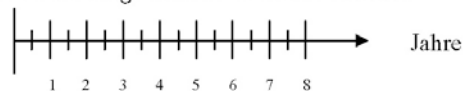
☐ Erfahrung durch die Betreuung von jüngeren Geschwistern

Bitte umblättern!!!

II. ENTWICKLUNG VON VORSCHULKINDERN

(Geben Sie Ihre Antwort ab, indem Sie in der Jahres-Achse ein „x“ eintragen)

- Wann bricht der erste **bleibende** Zahn hervor? Wann beginnt der Zahnwechsel von Milch- zu den endgültigen Zähnen?



- 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?

(Geben Sie Ihre Antwort ab, indem Sie in der Jahres-Achse ein „x“ eintragen)

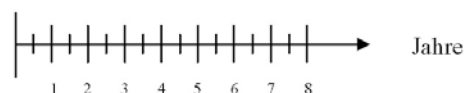
- Blasen- bzw. Darmkontrolle



- Treppen hinaufsteigen ohne Anhalten, im Wechselschritt



- Einen Ball gezielt werfen und fangen



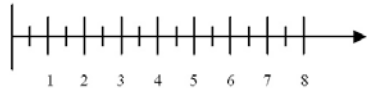
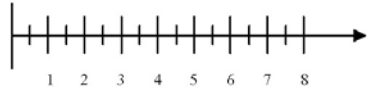
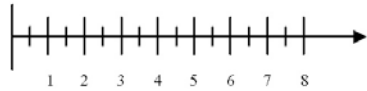
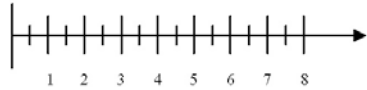
- Sich allein und planvoll für 30 Minuten, mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten, beschäftigen können



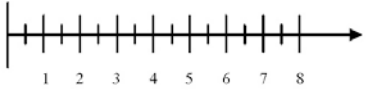
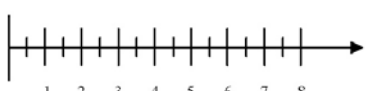
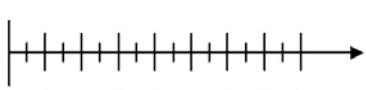
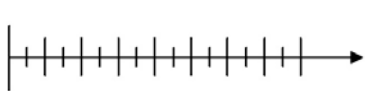
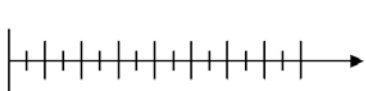
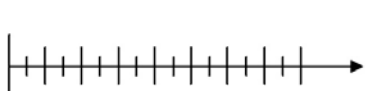
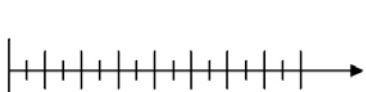
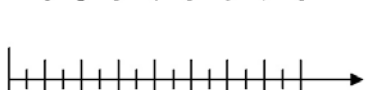
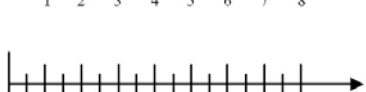
- Auf einem Bein stehen



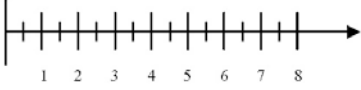
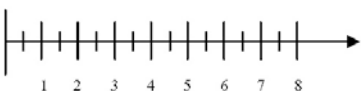
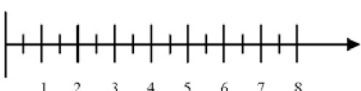
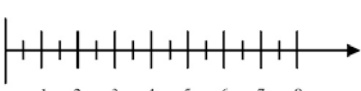
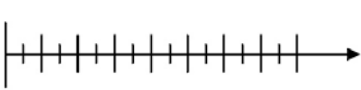
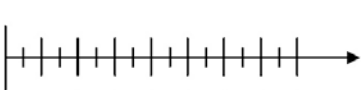
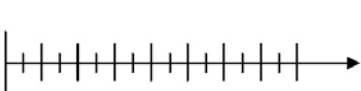
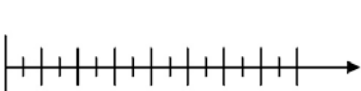
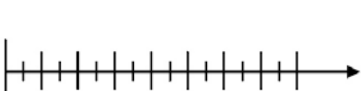
Bitte umblättern!!!

- Seil springen  Jahre
- Dreirad fahren und steuern  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!!!

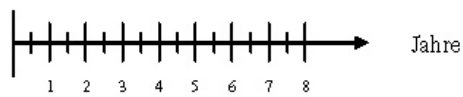
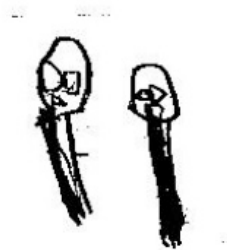
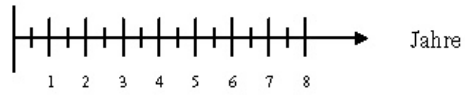
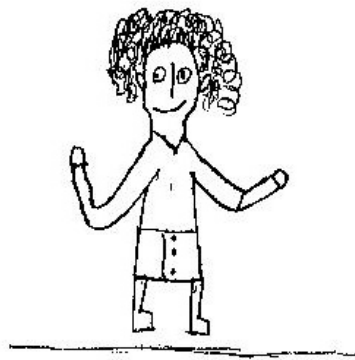
- Einfache Fragen, über eigene Erlebnisse beantworten  Jahre
- Zählen (von 1 bis 6)  Jahre
- Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen (z.B. $2+4=6$)  Jahre
- Auf einem Bein hüpfen  Jahre
- Alle Grundfarben (Rot Gelb, Blau, ...) benennen  Jahre
- Alle Laute der Muttersprache (mit 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!!!

- Sprechen in grammatikalisch korrekten Sätzen  Jahre
- Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen  Jahre
- Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit und Schuld empfinden  Jahre
- Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln  Jahre
- Bewusstsein des eigenen Geschlechts  Jahre
- Regelspiele spielen in denen ein Würfel vorkommt  Jahre
- Geschlechtsspezifische Vorlieben beim Spielzeug zeigen  Jahre
- Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie es 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 folgende Bilder gezeichnet haben?



Bitte umblättern!!!

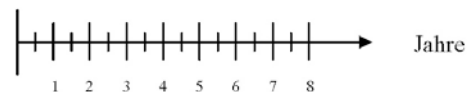
ERZIEHUNG

Ab welchem Alter würden Sie als Erziehungsperson folgende Maßnahmen frühestens einsetzen? (Geben Sie Ihre Antwort ab, indem Sie in der Jahres-Achse ein „x“ eintragen)

- Eine zweite Sprache erlernen



- Toiletten-Training mit dem Topf beginnen



- sexuelle Aufklärung



- Eintritt in den Kindergarten



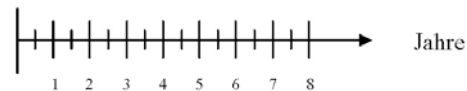
- Kleinere Tätigkeiten im Haushalt übertragen



PROBLEMVERHALTEN

Ab welchem Alter würden Sie als Erziehungsperson folgende Verhaltensweisen als Problem betrachten und professionelle Hilfe aufsuchen? (Geben Sie Ihre Antwort ab, indem Sie in der Jahres-Achse ein „x“ eintragen)

- ⇒ Einnässen: am Tag



- ⇒ Einnässen: in der Nacht



- ⇒ Aussprachefehler (z.B. S-Fehler)



- ⇒ Trotzanfälle



- ⇒ Trennungs- und Verlassenheitsängste



–

Bitte umblättern!!!

GESTALTUNG DER UMWELT

Mit welchen Maßnahmen sollte eine Wohnung *kindersicher* gemacht werden?

Stichworte genügen

- Ein Kind im Kindergartenalter braucht ungefähr _____ Stunden Schlaf pro Nacht, um ausgeschlafen zu sein.

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

(Geben Sie Ihre Antwort ab, indem Sie in der Prozent-Achse ein „x“ eintragen. Die eingetragenen Prozente müssen insgesamt etwa 100 % ergeben)

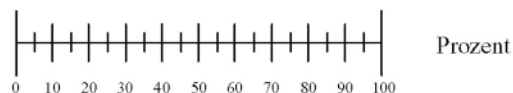
**Genetische Ausstattung
+ Emotionale Zuwendung
+ Erziehung und Förderung
+ Materielle Möglichkeiten**

=100%

⇒ Genetische Ausstattung



⇒ emotionale Zuwendung



⇒ Erziehung und Förderung



⇒ Materielle Möglichkeiten der Familie



Bitte umblättern!!!

18.

10

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!!!

Falls Sie eine Rückmeldung über die Ergebnisse der Diplomarbeit in Form einer kurzen Zusammenfassung wünschen, geben Sie hier bitte Ihre E-Mail Adresse an!!!

_____@_____

Bitte umblättern!!!

Itemprotokoll mit Auswertungsfenster

Wann bricht der erste bleibende Zahn hervor? Wann beginnt der Zahnwechsel von Milch- zu den endgültigen Zähnen?

Berk (2005) gibt für die körperliche Entwicklung in der frühen Kindheit folgende Altersangabe:

ALTER fünf bis sechs Jahre: Der erste bleibende Zahn bricht hervor. (Berk S. 375)

Verwendete Auswertung : 5-6 Jahre

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

Wie viele cm wachsen Kinder durchschnittlich an Länge pro Jahr?

☐ 1-5cm ☐ 5-8cm ☐ 9-12cm ☐ 13-16cm ☐ 17-20cm

Laut Berk (2005) läuft das Wachstum von Kindern in der frühen Kindheit langsamer als in den ersten beiden Jahren: Durchschnittlich nehmen die Kinder jedes Jahr fünf bis acht cm an Körperlänge zu. (Berk,2005, S. 378)

Verwendete Auswertung: 5-8cm

Verwendeter Mittelpunkt: Item wurde aus der Berechnung der Einschätzungsgüte ausgeschlossen.

- Bis zu wie viel kg nehmen Kinder durchschnittlich an Gewicht pro Jahr zu?

☐ etwa 1kg ☐ etwa 2kg ☐ etwa 3kg ☐ etwa 4kg ☐ etwa 5kg

Laut Berk (2005) läuft das Wachstum von Kindern in der frühen Kindheit langsamer als in den ersten beiden Jahren: Durchschnittlich nehmen die Kinder jedes Jahr etwa zwei Kilogramm an Gewicht zu. (Berk,2005, S. 378)

Verwendete Auswertung: etwa 2kg

Verwendeter Mittelpunkt: Item wurde aus der Berechnung der Einschätzungsgüte ausgeschlossen.

- Welcher Teil des Körpers wächst während der ersten Lebensjahre schneller als jeder andere Teil des Körpers?

O Beine, Arme O gesamtes Skelett O Gehirn O Wirbelsäule O Finger, Zehen

Berk (2005) fasst mehrere Studien zum Gehirnwachstum in der frühen Kindheit zusammen:

Zwischen 2 und 6 Jahren nimmt das Gehirn zwischen 70% und 90% des Erwachsenengewichts zu. Studien mit Aufnahmen des Gehirns zeigen auf, dass der Energiemetabolismus in der Gehirnrinde um das Alter von vier Jahren einen Höhepunkt erreicht. (Berk, 2005, S. 380)

Verwendete Auswertung: Gehirn

Verwendeter Mittelpunkt: Item wurde aus der Berechnung der Einschätzungsgüte ausgeschlossen.

FÄHIGKEITEN

- Blasen- bzw. Darmkontrolle

In den Elternbriefen für das 1. bis 3. Jahr wird den Eltern empfohlen:

Das Töpfchen können Sie vor dem 24. Monat im Schrank lassen. Ihr Kind kann vor diesem Alter nicht wirklich „sauber“ werden, weil es seine Blasen- und Darmmuskulatur noch nicht kontrollieren kann. (BMSG, 2004, S. 18)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind im Alter von vier bis fünf Jahren das Toilettentraining erfolgreich abgeschlossen haben.

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), sollte für ein Kind die Fähigkeit auf Toilettenbedürfnisse adäquat zu reagieren, im Alter von drei bis vier Jahren keine Schwierigkeiten mehr machen. (Niessen, 1999, S.18)

Verwendete Auswertung: 2. bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3 Jahre

- Treppen hinaufsteigen ohne Anhalten, im Wechselschritt

Die Altersspanne in der 90% der Kinder ohne Hilfe eine Treppe hinaufklettern ist laut Berk (2005) 10-21 Monate. (Berk 2005, S. 174)

Im Alter von 3-4 Jahren geht ein Kleinkind mit wechselnden Füßen Treppen hoch und hinunter mit einem führenden Fuß. (Berk , 2005, S. 290)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind im Alter von zwei bis drei Jahren Treppen hinauf- und hinabsteigen (im Wechselschritt) meistern.
(Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), haben Vierjährige normalerweise keine Probleme, eine Treppe freihändig und mit Beinwechsel zu begehen.
(Niessen, 1999, S. 18)

Verwendete Auswertung: 1. bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 2,5 Jahre

- Einen Ball gezielt werfen und fangen

Bereits zwischen zwei und drei Jahren entwickeln sich beim Kleinkind Fangen und Werfen. (Berk, 2005, S. 374)

Für Berk (2005) zeigt ein Kleinkind im Alter von fünf bis sechs Jahre reife Muster beim Werfen und Fangen. (Berk , 2005, S. 375)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), sind Kicken und Werfen von Bällen Bewegungsmuster die im dritten Lebensjahr erlernt werden. (Niessen, 1999, S. 16)

Verwendete Auswertung: 5. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 2,5 Jahre

- Sich allein und planvoll für 30 Minuten, mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten, beschäftigen können.

Die erweiterte Vorsorgeuntersuchung (EVU) erwartet von Kindern zwischen den 43. und 48. Lebensmonat folgende Aufmerksamkeitsleistung:

Von Kindern im Alter von vier Jahren kann natürlich nicht erwartet werden, dass sie sich mit großer Regelmäßigkeit für einen Zeitraum von 30 Minuten alleine und planvoll beschäftigen können. Bei interessanten und vor allem selbst gewählten Tätigkeiten sollte dies dem Kind jedoch häufig möglich sein. (Melchers, Floß, Brandt, Eßer, Lehmkuhl, Rauh & Sticker, 2003, S. 50)

Verwendete Auswertung: 3½ bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Auf einem Bein stehen

Die erweiterte Vorsorgeuntersuchung (EVU) erwartet von Kindern zwischen den 43. und 48. Lebensmonat folgende grobmotorische Leistung:

Der Einbeinstand sollte jeweils für mindestens zwei Sekunden möglich sein. (...) Die Aufgabe Einbeinstand ist geeignet grobmotorische Entwicklungsverzögerungen zu erfassen. (Melchers et al., 2003, S. 44)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen drei und vier Jahren beginnen auf einem Fuß zu balancieren. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), sollte für ein Kind mit drei Jahren der Einbeinstand für ca. eine Sekunde möglich sein. (Niessen, 1999, S. 19)

Verwendete Auswertung: 3. bis 4. Lebensjahr.

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Seil springen

Laut Berk (2005) kann ein Kind im Alter zwischen fünf und sechs Jahren mit dem Seil springen. (Berk, 2005, S. 291)

Verwendete Auswertung: 5. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Dreirad fahren und steuern

Laut Berk (2005) kann ein Kind zwischen drei und vier Jahren ein Dreirad treten und steuern. (Berk, 2005, S. 291)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), beherrschen Kinder mit drei Jahren Spielfahrzeuge wie Dreirad oder Kettcar perfekt. (Niessen, 1999, S. 18)

Verwendete Auswertung: 3. bis 4. Lebensjahr.

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen

Laut Berk (2005) kann ein Kind zwischen zwei und drei Jahren einfache Kleidungsstücken an- und ausziehen. (Berk, 2005, S. 291)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen drei und vier Jahren in der Lage sein, sich selbständig anzuziehen. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Verwendete Auswertung: 2. bis 3. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 2,5 Jahre

- Fahrrad mit Stützrädern fahren

Laut Berk (2005) kann ein Kind zwischen fünf und sechs Jahren ein Fahrrad mit Stützrädern fahren. (Berk, 2005, S. 291)

Verwendete Auswertung: 5. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Auf den Zehenspitzen gehen

Die Altersspanne in der 90% der Kinder auf Zehenspitzen laufen können ist laut Berk (2005) zwischen sechzehn und dreißig Monaten. (Berk, 2005, S. 175)

Verwendete Auswertung: 1.½ bis 2½ Lebensjahr.

Verwendeter Mittelpunkt: 2 Jahre

- Reißverschlüsse auf- und zumachen

Berk (2005) kann ein Kind zwischen zwei und drei Jahren lange Reißverschlüsse auf- und zumachen. (Berk, 2005, S. 291)

Verwendete Auswertung: 2. bis 3. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 2,5 Jahre

- Mit Gabel und Messer essen

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen vier und fünf Jahren eine Gabel und Messer richtig verwenden. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

In den Elternbriefen für das 1. bis 3. Jahr wird den Eltern mitgeteilt, dass Kinder ab dem dritten Lebensjahr gezielt ein Messer einsetzen können. (BMSG, 2004, S. 18)

Laut Berk (2005) benutzen Kinder im Alter zwischen fünf und sechs Jahren ein Messer um weiche Nahrung zu schneiden. (Berk, 2005, S. 291)

Verwendete Auswertung: 4. und 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

- Schreiben des eigenen Namens

Laut Berk (2005) schreiben Kinder im Alter zwischen fünf und sechs Jahren ihren Namen. (Berk, 2005, S. 291)

Für Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen fünf und sechs Jahren in der Lage sein, mit etwas Übung den eigenen Namen zu schreiben.

(Rothenberg, 1982, Supplement 6, S.23)

Verwendete Auswertung: 5. und 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Kinderschere zum Schneiden verwenden

Für Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen vier und fünf Jahren in der Lage sein eine Kinderschere zu verwenden.

(Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

In den Elternbriefen für das 1. bis 3. Jahr wird den Eltern mitgeteilt, dass Kinder ab dem dritten Lebensjahr gezielt eine Schere einsetzen. (BMSG, 2004, S. 9)

Laut Berk (2005) benutzen Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren eine Schere. (Berk, 2005, S. 291)

Verwendete Auswertung: 3. und 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Auf- und Zumachen von Knöpfen

Laut Berk (2005) können Kinder im Alter zwischen drei und vier Jahren große Knöpfe auf- und zumachen. (Berk, 2005, S. 291)

laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen vier und fünf Jahren in der Lage sein, Hemden und Jacken selber auf- und zuzuknöpfen.

(Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Verwendete Auswertung: 3. und 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4 Jahre

- Binden von Schuhbändern

Laut Berk (2005) binden Kinder im Alter zwischen fünf und sechs Jahren ein Schuhband zu einer Schleife. (Berk, 2005, S. 291)

Verwendete Auswertung: 5. und 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden

Laut Berk (2005) ersetzen Kinder im Alter zwischen vier und sieben Jahren, magische Annahmen über Feen, Zwerge und Ereignisse, die die Erwartungen verletzen, mit plausiblen Erklärungen. (Berk, 2005, S. 303)

Verwendete Auswertung: 4. und 7. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Einfache Fragen, über eigene Erlebnisse Beantworten

Laut Berk (2005) sind selbst Zweijährige in der Lage, eine effektive Unterhaltung zu führen. (Berk, 2005, S.323)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen drei und vier Jahren in der Lage sein, einfache Fragen zu beantworten. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Verwendete Auswertung: 3. bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Zählen (von 1 bis 6)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen drei und vier Jahren zu zählen beginnen. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen vier und fünf Jahren in der Lage sein, alleine bis zehn zu zählen.

(Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Laut Berk (2005) fangen Kinder zwischen drei und vier Jahren an kleine Mengen zu zählen. (Berk, 2005, S.315)

Verwendete Auswertung: 3. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4 Jahre

- Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen
(z.B. $2+4=6$)

Laut Berk (2005) befassen sich Kinder zwischen fünf und sechs Jahren mit einfachen Additionen und Subtraktionen. (Berk, 2005, S. 375)

Laut Berk (2005) begreifen Kinder irgendwann zwischen vier und fünf Jahren, das wichtige Prinzip der Kardinalität (...) Um das Alter von vier Jahren benutzen Kinder das Zählen, um einfache arithmetische Probleme zu lösen (...), bald experimentieren sie mit den Fingern. (Berk, 2005, S. 315)

Verwendete Auswertung: 4. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5 Jahre

- Auf einem Bein hüpfen

Laut Berk (2005) können Kinder zwischen fünf und sechs Jahren auf einem Bein hüpfen. (Berk, 2005, S. 291)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen vier und fünf Jahren in der Lage sein, auf einem Bein zu hüpfen. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Verwendete Auswertung: 4. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5 Jahre

- Alle Grundfarben (Rot Gelb, Blau, ...) benennen

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind zwischen vier und fünf Jahren in der Lage sein, Farben zu benennen. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), sollten für ein Kind mit 4 Jahren Farben richtig benennen.

(Niessen, 1999, S. 20)

Verwendete Auswertung: 4. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Alle Laute der Muttersprache (mit Ausnahme schwieriger Buchstaben wie R, S, SCH und Z) beherrschen

In den Elternbriefen für das 3. bis 6. Jahr wird den Eltern mitgeteilt, dass ein Kind mit dreieinhalb Jahren alle Laute der Muttersprache, bis auf ein paar schwierige Ausnahmen (R, S, SCH, Z) kann. (BMSG, 2005, S. 7)

Verwendete Auswertung: 3. bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Zweiwortsätze bilden (z.B. „Lukas Hunger!“)

Laut Berk (2005) kommt es zwischen 18 und 24 Monaten zu einem Spurt im Wachstum des Vokabulars (...) Wenn sich der Wortschatz 200 Wörtern nähert, beginnen Kleinkinder zwei Wörter zu kombinieren. (...). (Berk, 2005, S. 226)
Laut Berk (2005) kombinieren Kinder zwischen 20 und 26 Monaten zwei Wörter. (Berk, 2005, S. 224)

Laut Rothenberg (1982) beginnt ein Kind zwischen ein und zwei Jahren Zweiwortsätze zu verwenden. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Verwendete Auswertung: 1½ bis 2½ Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 2 Jahre

- Wortschatz von 50 Wörtern

Laut Berk (2005) weitet sich das Vokabular von Kindern zwischen 18 und 24 Monaten von 50 auf 200 Wörtern aus. (Berk, 2005, S. 224)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), besitzt ein Kind mit 2 Jahren mindestens ein 20 Worte Sprachschatz. (Niessen, 1999, S. 19)

Verwendete Auswertung: 1½ bis 2½ Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 2 Jahre

- Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen

Für Rothenberg (1982) genießt ein Kind zwischen vier und fünf Jahren, Reime und Lieder zu wiederholen, alberne Namen zu verwenden und Geschichten zu erzählen (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S.23)

Verwendete Auswertung: 4. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

- Spielregeln einhalten

Körperliche Aktivitäten spiegeln im Schulalter einen wichtigen Fortschritt in der Qualität ihres Spiels: Spiele mit Regeln werden allgemein üblich.

(Berk, 2005, S. 387)

Für Rothenberg (1982) lernt ein Kind zwischen vier und fünf Jahren faires Spielen. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

In den Elternbriefen für Eltern von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren wird den Eltern folgende Spielempfehlung gemacht:

Spiele für das fünfte Lebensjahr: In dieser Altersstufe kommt eine neue Spielform dazu: die so genannten Regelspiele. (BMSG, 1988, Elternbrief Extra)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), sollte für ein Kind mit 5 Jahren kooperieren und sich an Spielregeln halten. (Niessen, 1999, S. 19)

Verwendete Auswertung: 5. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Teilen

Für Rothenberg (1982) lernt ein Kind zwischen vier und fünf Jahren zu teilen. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Verwendete Auswertung: 4. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

- Entwicklung der ersten Freundschaften

Laut Berk (2005) bilden Kinder zwischen drei und vier Jahren erste Freundschaften. (Berk, 2005, S. 374)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), sollte für ein Kind mit 4 Jahren Kooperation und Freundschaft mit anderen suchen. (Niessen, 1999, S. 19)

Laut Rothenberg (1982) schließt ein Kind zwischen vier und fünf Jahren leicht Freundschaften. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Verwendete Auswertung: 3. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4 Jahre

- Sprechen in grammatikalisch korrekten Sätzen

Laut Berk (2005) haben Kinder um das Alter von dreieinhalb Jahren viele grammatikalische Regeln erworben und wenden sie regelmäßig an. (Berk, 2005, S. 224)

Laut Berk (2005) wenden Kinder zwischen fünf und sechs Jahren viele komplexe grammatikalische Formen an. (Berk, 2005, S. 375)

Laut einer Übersicht der Meilensteine der Entwicklung im Kindesalter von Niessen (1999), sind Aussprache und Grammatik bei einem Fünfjährigen in der Regel fehlerfrei. (Niessen, 1999, S. 20)

Verwendete Auswertung: 3½ bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen

Laut Berk (2005) beträgt der Wortschatz eines Kleinkindes zwischen fünf und sechs Jahren etwa 10000 Wörter. (Berk, 2005, S. 375)

Verwendete Auswertung: 5. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit und Schuld empfinden

Laut Berk (2005) erfährt ein Kind zwischen drei und vier Jahren häufiger komplexe Emotionen. (Berk, 2005, S. 337)

Verwendete Auswertung: 3. bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 2 Jahre

- Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln

In den Elternbriefen für das 1. bis 3. Jahr wird den Eltern mitgeteilt:

Kinder zwischen den 18. und den 24. Monat beginnen sich als eigene Wesen im Spiegel zu erkennen? Sie sagen auch ihren eigenen Namen. Im dritten Jahr entdecken sie das Wörtchen „ICH“.

...Kinder jetzt auch eine Vorstellung vom eigenen Besitz entwickeln, und so auch den Begriff „MEIN“ verstehen (...). (BMSG, 2004, S. 5)

Laut Oerter (2002) vermag ein Kleinkind zwischen zweieinhalb bis fünf Jahren sehr konkrete beobachtbare Züge des Selbst zu konstruieren.

(Oerter, 2002, S. 214)

Verwendete Auswertung: 3. bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Bewusstsein des eigenen Geschlechts

In den Elternbriefen für das 3. bis 6. Jahr wird den Eltern mitgeteilt:

Irgendwann um den dritten Geburtstag herum, wird Kindern der „kleine Unterschied“ bewusst. Nun bekommen Sie als Vater oder Mutter auch eine Bedeutung als Mann oder Frau. Sie werden in dieser Rolle ein wichtiges Vorbild (...). (BMSG, 2005, S. 12)

Laut Berk (2005) versteht ein Kind zwischen fünf und sechs die Konstanz der Geschlechtszugehörigkeit. (Berk, 2005, S. 375)

Verwendete Auswertung: 3. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

- Regelspiele spielen in denen ein Würfel vorkommt

In den Elternbriefen für Eltern von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren wird den Eltern folgende Spielempfehlung gemacht:

Spiele für das fünfte Lebensjahr: (...)Einfache Gesellschaftsspiele, wie „Mensch ärgere dich nicht“ oder verschiedene Würfelspiele , „Schwarzer Peter“, usw. (BMSG, 1988, Elternbrief Extra)

Verwendete Auswertung: 5. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre

- Geschlechtsspezifische Vorlieben beim Spielzeug zeigen

Laut Berk (2005) blicken 18 Monate alte Kinder, wenn man ihnen Geschlechtsstereotypisiertes Spielzeug in Zweiergruppen vorlegt länger auf das ihrem Geschlecht entsprechende Spielzeug. (Berk, 2005, S. 354)

Laut Berk (2005) nehmen zwischen fünf und sechs Jahren die geschlechtsstereotype Annahmen und Verhaltensweisen weiterhin zu.(Berk, 2005, S. 375)

Verwendete Auswertung: 1½ bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie es selbst

Laut Oerter (2002) beginnt ab etwa 4 Jahren das Verständnis, das andere eigene Überzeugungen besitzen. (Oerter, 2002, S. 214)

Laut Berk (2005) fangen Kinder um das Alter von 4 Jahren an zu verstehen, dass Menschen falsche Annahmen haben können. (Berk, 2005, S. 327)

Laut Berk (2005) wird das Begreifen falscher Annahmen über die Vorschuljahre stärker und wird um das Alter von sechs Jahren sicherer. (Berk, 2005, S. 311)

Verwendete Auswertung: 4. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5 Jahre

- Kleineren Kindern helfen

Für Rothenberg (1982) hilft ein Kind zwischen vier und fünf Jahren jüngeren Geschwistern. (Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 24)

Verwendete Auswertung: 4. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

- Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?

In den Elternbriefen für das 1. bis 3. Jahr wird den Eltern mitgeteilt, dass sich zwischen dem zweiten und dem fünften Geburtstag zeigt, ob das Kind Rechts- oder Linkshänder ist. (BMSG, 2004, S. 9)

In einer Untersuchung von Öztürk et al. zeigten 90% der Kinder mit fünf Jahren und 8 Monaten eine Handpräferenz. (Öztürk, Durmazlar, Ural, Karagaoglu, Yalaz, Antar, 1999)

Verwendete Auswertung: 2. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4 Jahre

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



Abbildung 9 von Seyfried und Karas, 1973, S. 105

Laut Berk (2005) haben erst sechsjährige Kinder „den Anspruch dass ein Bild realistisch aussehen sollte“. (Berk, 2005, S.292)

Verwendete Auswertung: 5. bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 5,5 Jahre



Abbildung 10 von Seyfried und Karas, 1973, S. 105

Laut Berk (2005) ist ein wichtiger Meilenstein beim Zeichnen, wenn Kinder Linien benutzen. (...) Dies befähigt Drei- und Vierjährige ihre ersten Bilder von Personen zu zeichnen. (Berk, 2005, S.292)

Verwendete Auswertung: 3. bis 4. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

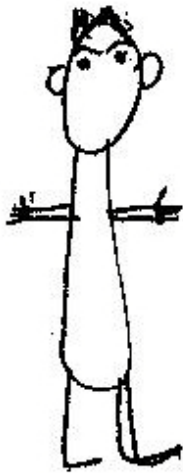


Abbildung 11 von Seyfried und Karas, 1973, S.103

Laut Berk (2005) entstehen zwischen dem dritten und dem vierten Lebensjahr die ersten Zeichnungen von Personen. (Berk, 2005, S.374)

Verwendete Auswertung: 4. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

ERZIEHUNG

- Eine zweite Sprache erlernen

In eine Übersicht mehrerer Studien berichtet die Neue Zürcher Zeitung am Sonntag den 13. April 2008 Ergebnisse von Untersuchungen an Immigranten in Kanada:

So verfügten jene Personen, die bereits als Kleinkind nach Kanada gekommen waren, über eine ähnlich gute Sprachkompetenz wie Muttersprachler.

[http://www.nzz.ch/nachrichten/wissen/fruehenglisch_ist_zu_spaet_1.708893.html?printview=true]

Verwendete Auswertung: 2. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Toiletten-Training mit dem Topf beginnen

Als Toilettentraining, auch Sauberkeitserziehung oder Töpfchentraining, bezeichnet man den Versuch, Kleinkinder dabei zu fördern, den Kindertopf oder die Toilette für die Blasen- und die Darmentleerung zu verwenden.

Zur Voraussetzung zählt es, dass das Kleinkind die Kontrolle über Harnblase und Schließmuskeln des Anus erlernt hat. Eine vollständige willkürliche Kontrolle der Harnblase ist erst ab dem vierten Lebensjahr möglich.

[<http://de.wikipedia.org/wiki/Toilettentraining>]

Alle Kinder sind verschieden und es gibt kein festgesetztes Alter, ab wann ein Kind die Toilette benutzen soll. Die meisten Kleinkinder wollen selbst zwischen dem 19. und 25. Lebensmonat auf die Toilette gehen. Einige Kinder allerdings schaffen es erst mit 4 Jahren, auch das kann normal sein. Das „Trockenwerden“ ist ein Reifungsprozess, den man nicht beschleunigen, sondern nur unterstützen kann.

[<http://9monate.qualimedic.de/toilettentraining.html>]

In den Elternbriefen für das 1. bis 3. Jahr wird den Eltern empfohlen:

Das Töpfchen können Sie vor dem 24. Monat im Schrank lassen. Ihr Kind kann vor diesem Alter nicht wirklich „sauber“ werden, weil es seine Blasen- und Darmmuskulatur noch nicht kontrollieren kann. (BMSG;2004, S. 18)

Laut Rothenberg (1982) sollte ein Kind im Alter von vier bis fünf Jahren das Toilettentraining erfolgreich abgeschlossen haben.

(Rothenberg, 1982, Supplement 6, S. 23)

Im 9. Elternbrief der katholischen Kirche für Kinder nach zwei Jahren wird den Eltern mitgeteilt:

Ach was, die Nina geht noch nicht aufs Töpfchen? Unser Dirk macht aber schon lange nicht mehr in die Windel!“ Gerade wenn es um das Thema „Töpfchen“ geht, fechten manche Eltern Konkurrenzkämpfe darum aus, wer von ihnen den flottesten Nachwuchs aufweist. Da wird gerechnet und verglichen, und es wird an den Kindern herum exerziert, um im Wettbewerb mit den anderen ja mitzuhalten.

Dieser Stress ist völlig unnötig: Auch ein Kind, dem endlose Probesitzungen auf Topf oder Toilette erspart bleiben, wird früher oder später trocken. Ganz von selbst. Beim ersten Kind können die Eltern das kaum glauben. Kommen dann jüngere Geschwister in das gleiche Alter, geht das Thema

Sauberkeitserziehung“ im Trubel des Alltags oft unter. Überrascht erlebt die Familie dann, wie ihr Jüngstes ohne jede Topferfahrung plötzlich angestieft kommt, „Tolättää!“ ruft – und also selbst darauf gekommen ist: Hoppla, jetzt wird's Zeit.
[http://www.elternbriefe.de/elternbriefe/09/artikel_01.html]

Verwendete Auswertung: 2. bis 5. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Sexuelle Aufklärung

Im 19. Elternbrief der katholischen Kirche für Kinder nach viereinhalb Jahren wird den Eltern mitgeteilt:

Wenn Kinder ein Geschwisterchen bekommen oder wenn sie eine schwangere Frau sehen, dann tauchen viele Fragen auf: „Woher kommen die Babys?“ „Kann Papa auch ein Kind bekommen?“ „Wie kommt das Baby in Mamas Bauch hinein?“ Viele Eltern tun sich schwer, solche Fragen sowohl kindgerecht als auch wahrheitsgetreu zu beantworten. Nicht zuletzt auch deshalb, weil ihnen dabei über die Fragen der Kinder hinaus noch vieles andere durch den Kopf geht: Was müsste mein Kind in diesem Alter darüber wissen? Was hätte ich selbst als Kind schon immer gerne gewusst? Doch am besten überlegen Eltern nicht lange und beantworten nur das, wonach die Kinder gefragt haben – möglichst konkret; Kinder brauchen Bilder und Informationen in der ihnen eigenen Sprache.

[http://www.elternbriefe.de/elternbriefe/19/artikel_02.html]

Der Entwicklungskalender von www.rund-ums-baby.de empfiehlt für das 17. Monat:

Die richtigen Worte finden: Jedes Körperteil braucht seinen Namen. Viele Eltern fällt es aber gar nicht so leicht, die Genitalien zu benennen. Sollen Sie offizielle Bezeichnungen wie Penis und Vagina benutzen? Oder besser reden, wie ihnen der Mund gewachsen ist? Wählen Sie, womit Sie sich wohl fühlen und was Sie persönlich als richtig empfinden. Denn nur dann bekommt ihr Kind die wirklich wichtige Botschaft mit: Es gibt keine Körperteile, die tabu, die besser oder schlechter sind als der Rest.

Die Broschüre „Das Aufklärungsaspekt“, eine Initiative von Pfizer in Kooperation mit dem Österreichischen Institut für

Sexualpädagogik (ISP) , gibt Eltern folgende Empfehlung:

Sexualerziehung bedeutet, dass Kinder in ihrer emotionalen, sozialen, körperlichen und damit auch sexuellen Entwicklung gefördert werden. Das beginnt ab der Geburt.
(Bettina Weidinger, „Das Aufklärungspaket“)

Verwendete Auswertung: 1½ bis 6. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 3,5 Jahre

- Eintritt in den Kindergarten

Für die Anmeldung bei einem Kindergarten der Stadt Wien gilt:

Zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten muss das Kind zwischen drei und sechs Jahren alt sein.

[<http://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/kindergarten/kindergarten-anmeldung.html>]

Verwendete Auswertung: 3. bis 6. Lebensjahr.

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

- Kleinere Tätigkeiten im Haushalt übertragen

In den Elternbriefen für das 3. bis 6. Jahr wird den Eltern als Tipp mitgeteilt:

Ihr Kind ist groß genug, dass es ihm Haushalt mithelfen kann. Lassen Sie ihr Kind dabei wählen wie es denn beitragen möchte, "Bitte hilf mir! Magst Du lieber den Tisch decken oder willst du den Saft aus dem Keller holen?" (BMSG, 2005, S. 11)

Verwendete Auswertung 3. bis 6 Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 4,5 Jahre

PROBLEMVERHALTEN

- Einnässen: am Tag

In den Elternbriefen für das 3. bis 6. Jahr wird den Eltern mitgeteilt wann sie sich Hilfe holen sollten:

Im Alter von drei Jahren ist ein Drittel der Kinder noch nicht sauber. Auch bei Kindern, die keine Windel mehr brauchen, kann bei Müdigkeit, Krankheit oder einem spannenden Spiel immer wieder was „daneben gehen“. Eine Störung kann vorliegen, wenn ein Kind, das schon länger als ein halbes Jahr trocken war, wieder regelmäßig einnässt. (BMSG, 2005, S. 31)

In den Elternbriefen für Eltern von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren wird den Eltern folgende Empfehlung gemacht:

Von Bettnässen und Einkoten als Verhaltensstörung kann man erst sprechen, wenn die Kinder alt genug sind die Blasen- und Darmkontrolle zu beherrschen, Spätentwickler sind dazu erst mit 3 bis 4 Jahren in der Lage. (BMSG, 1988; Elternbrief 26a)

Verwendete Auswertung: 5. bis 8. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 6,5 Jahre

- Einnässen: in der Nacht

In den Elternbriefen für Eltern von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren wird den Eltern folgende Spielempfehlung gemacht:

Von Bettnässen und Einkoten als Verhaltensstörung kann man erst sprechen, wenn die Kinder alt genug sind die Blasen- und Darmkontrolle zu beherrschen, Spätentwickler sind dazu erst mit 3 bis 4 in der Lage. (BMSG, 1988; Elternbrief 26a)

Im 22. Elternbrief der katholischen Kirche für Kinder nach fünfeinviertel Jahren wird den Eltern mitgeteilt:

Die meisten Kinder sind im Großen und Ganzen mit etwa fünf Jahren sauber. Doch wenn das eigene Kind mit sechs oder sieben Jahren immer noch – oder plötzlich wieder – tagsüber oder nachts ins Höschen macht, ist das für die Eltern ein Anlass zur Sorge. [http://www.elternbriefe.de/elternbriefe/22/artikel_05.html]

Verwendete Auswertung: 6. bis 8. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 7 Jahre

- Aussprachefehler (z. B. S-Fehler)

In den Elternbriefen für das 3. bis 6. Jahr wird den Eltern mitgeteilt wann sie sich Hilfe holen sollten:

Viele Kinder haben während der Phase des Sprechenlernens zeitweise Schwierigkeiten beim Reden. Vor allem wenn die Kleinen erregt sind, wiederholen auch Vier- und Fünfjährige noch Worte und verschlucken Silben. Solche Schwierigkeiten sind normal. Stottert jedoch ihr Kind sehr stark, oder ist es schwer zu verstehen sollten Sie eine Logopädin kontaktieren. (BMSG, 2005, S. 31)

Verwendete Auswertung: 5½ bis 8. Lebensjahr.

Verwendeter Mittelpunkt: 7 Jahre

- Trotzanfälle

In den Elternbriefen für Eltern von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren wird den Eltern folgende Spielempfehlung gemacht:

Alle Kinder haben irgendwann zwischen zwei und drei Jahren Trotzanfälle. Die Trotzphase hat eine wichtige Entwicklungspsychologische Funktion, da die Kinder erst durch diese Konflikte ihr Ich entdecken. Wenn diese Trotzanfälle wesentlich länger dauern, kann eine Verhaltensstörung dahinterstecken.

(BMSG, 1988, Elternbrief 26a)

Verwendete Auswertung: 4½ bis 8. Lebensjahr

Verwendeter Mittelpunkt: 6 Jahre

- Trennungs- und Verlassenheitsängste

In den Elternbriefen für Eltern von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren wird den Eltern folgende Spielempfehlung gemacht:

(...) Besonders dramatische sind emotionelle Störungen, die mit Trennungsangst verbunden sind. Bis zu etwa 2½ bis höchstens drei Jahren ist es normal, dass Kinderextreme Sehnsucht nach ihrer Hauptbezugsperson haben. Hält diese wesentlich länger an oder tritt viel später plötzlich massiv auf, handelt es sich um eine ernstzunehmende Störung, die unbedingt behandelt werden muss. (BMSG, 1988, Elternbrief 26a)

Verwendete Auswertung: 3½ bis 8. Lebensjahr.

Verwendeter Mittelpunkt: 6 Jahre

- Ein Kind im Kindergartenalter braucht ungefähr _____ Stunden Schlaf pro Nacht, um ausgeschlafen zu sein.

Der Entwicklungskalender von www.rund-ums-baby.de empfiehlt:

Sie wollen wissen, wie viel Schlaf denn genug Schlaf für Ihr Kind ist? Die Faustregel lautet: etwa zehn bis 13 Stunden innerhalb von 24 Stunden. Auch hier gibt es also individuelle Schwankungen.

[http://www.rund-ums-baby.de/entwicklungskalender/wachstum/wachstum_16.htm]

Verwendete Auswertung: 10-13 Stunden

Verwendeter Mittelpunkt: 11,5 Stunden

19. Brief an die KIWI- Kindergartenleitung

Sehr geehrte Frau Bauer;

Mein Name ist Lorena Abad und ich schreibe zurzeit meine Diplomarbeit an der Abteilung für Entwicklungspsychologie des Instituts für Psychologie an der Universität Wien. Der Arbeitstitel meiner Diplomarbeit lautet: "Was wissen Eltern über Entwicklung von Vorschulkinder?".

Eltern sind/sollten die ersten Personen sein, denen eine Entwicklungsverzögerung und /oder Entwicklungsdefizit auffallen müsste. Leider wird es allzu oft erst mit den Kindergartenbesuch, manchmal sogar erst beim Schuleintritt bemerkt, dass ein Kind ein Defizit und/oder Rückstand hat. Eine Intervention wäre jedoch umso erfolgreicher, je eher sie eingesetzt wird.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich erforschen, über welches und wie viel Wissen Eltern tatsächlich über Normen, Gesetzmäßigkeiten, etc. von Vorschulkindern verfügen. Denn nur derjenige, der über dieses Wissen verfügt, kann Mangelerscheinungen identifizieren.

Da ich für meine Datenerhebung möglichst viele Eltern von Vorschulkindern brauche, hätte ich folgende Anliegen. Könnten Sie mich zu den Elternabenden oder Elternnachmittagen Ihrer Kindergartengruppen im Herbst einladen, damit die Eltern dabei einen Fragebogen ausfüllen könnten. Weiters dürfte ich Sie bitten, mich über Ort und Zeitpunkt dieser Zusammenkünfte per Email, Brief oder Anruf zu informieren. Ich bedanke mich herzlichst im Voraus und verbleibe

Mit freundlichen Grüßen

Lorena Abad

Antonigasse14/12

1180 Wien

lorenaabad@hotmail.com

06504038704(Bitte Nachricht hinterlassen)

20. Brief an den Eltern der VHS Hernals

Liebe Eltern!

Wir arbeiten als Entwicklungspsychologinnen an der Universität Wien und beschäftigen uns seit vielen Jahren mit der Entwicklung von Kindern bis zum Schuleintritt. Derzeit interessiert uns besonders das Expertenwissen von Müttern und Vätern über die kindliche Entwicklung. Wir wenden uns an Sie als Eltern, weil Sie mehrjährige Erfahrung mit Kindern haben.

Im Rahmen einer Diplomarbeit wollen wir untersuchen, über welches Wissen hinsichtlich der Entwicklung von Kindergartenkindern Eltern im Vergleich zu Nicht-Eltern verfügen. Dazu hat Frau Lorena Abad, unsere Diplomandin, einen Fragebogen entwickelt, den wir Sie bitten auszufüllen.

Wir würden uns freuen, wenn Sie an unserer Studie teilnehmen!

Vielen Dank im Voraus


(Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller)


(Ass. Prof. Dr. Pia Deimann)

21. Tabellen für die statistische Auswertung

22. Häufigkeiten mit statistischen Kennwerten des Vergleichs der einzelnen Items des Fragebogens zwischen Eltern und Nicht-Eltern

Tabelle 34 Häufigkeiten mit Prozentangabe der richtigen Antwort der einzelnen Items des Fragebogens

Item	Gesamt		Eltern		Nicht-Eltern		X ²	df	p
	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH			
Zahn	258 (61,7%)	160 (38,3%)	97 (85,8%)	16 (14,2%)	161 (52,8%)	144 (47,2%)	38,129	1	p< 0,001
Länge	186 (44,8%)	229 (55,2%)	54 (49,1%)	56 (50,9%)	132 (43,3%)	173 (56,7%)	1,104	1	0,293
Gewicht	88 (21,6%)	320 (78,4%)	38 (35,8%)	68 (64,2%)	50 (16,6%)	252 (83,4%)	17,264	1	p< 0,001
Körperteil	170 (41,4%)	241 (58,6%)	52 (47,3%)	58 (52,7%)	118 (39,2%)	183 (60,8%)	2,163	1	0,141,
BDKontrolle	371 (87,9%)	51 (12,1%)	109 (94%)	7 (6%)	262 (85,6%)	44 (14,4%)	5,513	1	0,019
Treppen	350 (82,5%)	74 (17,5 %)	110 (94%)	7 (6%)	240 (78,2%)	67 (21,8%)	14,756	1	p< 0,001
Ball	119 (28,1%)	304 (71,9%)	20 (17,1%)	97 (82,9%)	99 (32,41%)	207 (67,6%)	9,747	1	0,002
Minuten30	167 (39,6%)	255 (60,4%)	54 (47%)	61 (53%)	113 (36,8%)	194 (63,2%)	3,603	1	0,058
EinBein	206 (48,9%)	215 (51,1%)	68 (58,1%)	49 (41,9%)	138 (45,4%)	166 (54,6%)	5,475	1	0,019
Item	Gesamt		Eltern		Nicht-Eltern		X ²	df	p
	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH			

Seil	229 (54,3%)	193 (45,7%)	56 (49,1%)	58 (50,9%)	173 (56,2%)	135 (43,8%)	1,664	1	0,197
Dreirad	255 (60,4%)	167 (39,6%)	64 (55,2%)	52 (44,8%)	191 (62,4%)	115 (37,6%)	1,847	1	0,174
Kleidung	231 (55%)	189 (45%)	85 (73,3%)	31 (26,7%)	146 (48%)	158 (52%)	21,628	1	p< 0,001
Fahrrad	89 (21,2%)	331 (78,8%)	7 (6,1%)	108 (93,9%)	82 (26,9%)	223 (73,1%)	21,631	1	p< 0,001
Zehen	65 (15,6%)	352 (84,4%)	41 (36,3%)	72 (63,7%)	24 (7,9%)	280 (92,1%)	50,456	1	p< 0,001
Reißverschluss	137 (32,5%)	258 (67,5%)	47 (40,5%)	69 (59,5%)	90 (29,4%)	216 (70,6%)	4,732	1	0,03
GaMe	220 (52,4%)	200 (47,6%)	65 (57,5%)	48 (42,5%)	155 (50,5%)	152 (49,5%)	1,638	1	0,201
Name	235 (55,8%)	186 (44,2%)	69 (59,5%)	47 (40,5%)	166 (54,4%)	139 (45,6%)	0,871	1	0,351
schneiden	236 (55,9%)	186 (44,1%)	78 (67,2%)	38 (32,8%)	158 (51,6%)	148 (48,4%)	8,312	1	0,004
Knöpfe	330 (78,2%)	92 (21,8%)	91 (78,4%)	25 (21,6%)	239 (78,1%)	67 (21,9%)	0,006	1	0,939
Schuhbänder	225 (53,2%)	198 (46,8%)	83 (71,6%)	33 (28,4%)	142 (46,3%)	165 (53,7%)	21,64	1	p< 0,001
ZwPhuW	305 (73,7%)	109 (26,3%)	94 (83,2%)	19 (16,8%)	211 (70,1%)	90 (29,9%)	7,253	1	0,007
Fragen	246 (58,6%)	174 (41,4%)	82 (70,7%)	34 (29,3%)	164 (53,9%)	140 (46,1%)	9,699	1	0,002
Zählen	340 (80,6%)	82 (19,4%)	91 (78,4%)	25 (21,6%)	249 (81,4%)	57 (18,6%)	0,459	1	0,498

Item	Gesamt		Eltern		Nicht-Eltern		X ²	df	p
	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH			
EinfAdduSubst	322 (77%)	96 (23%)	105 (89,7%)	12 (10,3%)	217 (72,1%)	84 (27,9%)	14,836	1	p< 0,001
hüpfen	300 (71,4%)	120 (28,6%)	76 (65,5%)	40 (34,5%)	224 (73,7%)	80 (26,3%)	2,744	1	0,98
Grundfarben	234 (55,7%)	186 (55,3%)	70 (59,8%)	47 (40,2%)	164 (54,1%)	139 (45,9%)	1,113	1	0,291
Muttersprache	224 (53,8%)	192 (46,2%)	67 (58,8%)	47 (41,2%)	157 (52%)	145 (48%)	1,5333	1	0,216
Zweiwortsätze	323 (76,5%)	99 (23,5%)	11 (94,9%)	6 (5,1%)	212 (69,5%)	93 (30,5%)		1	p< 0,001
Wortschatz50	238 (56,8%)	181 (43,2%)	84 (71,8%)	33 (28,2%)	154 (51%)	148 (49%)	14,871	1	p< 0,001
FreudeSprach	127 (30,2% %)	294 (69,8%)	19 (16,4%)	97 (83,6%)	108 (35,4%)	197 (64,6%)	14,447	1	p< 0,001
Spielregeln	141 (33,6%)	279 (66,4%)	22 (18,8%)	95 (81,2%)	119 (39,3%)	184 (60,7%)	15,86	1	p< 0,001
Teilen	135 (32,1%)	285 (67, 9%)	32 (27,4%)	85 (72,6%)	103 (34%)	200 (66%)	1,708	1	0,091
ErsteFreunde	293 (69,6%)	128 (30,4%)	82 (71,3%)	33 (28,7%)	211 (69%)	95 (31%)	0,218	1	0,64
Sätze	141 (33,6%)	279 (66,4%)	34 (29,3%)	82 (70,7%)	107 (35,2%)	197 (64,8%)	1,305	1	0,253
Wortschatz10000	147 (35,8%)	264 (64,2%)	44 (41,1%)	63 (58,9%)	103 (33,9%)	201 (66,1%)	1,806	1	0,179
Gefühle	239 (56,8%)	182 (43,2%)	83 (71,6%)	33 (28,4%)	156 (51,1%)	149 (48,9%)	14,256	1	p< 0,001

Item	Gesamt		Eltern		Nicht-Eltern		X ²	df	p
	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH			
ICH	182 (43,3%)	238 (56,7%)	36 (31%)	80 (69%)	146 (48%)	158 (52%)	9,872	1	0,002
BewGeschl	318 (76,1%)	100 (23,9%)	84 (72,4%)	32 (27,6%)	234 (77,5%)	68 (22,5%)	1,184	1	0,277
Regelspiele	147 (35,1%)	272 (64,9%)	24 (20,7%)	92 (79,3%)	123 (40,6%)	180 (59,4%)	14,592	1	p< 0,001
GeschlVorl	390 (93,3%)	28 (6,7%)	105 (92,1%)	9 (7,9%)	285 (93,8%)	19 (6,3%)	0,359	1	0,549
Verständnis	242 (58%)	175 (42%)	72 (64,9%)	39 (35,1%)	170 (55,6%)	136 (44,4%)	2,898	1	0,089
helfen	196 (46,4%)	226 (53,6%)	61 (52,1%)	56 (47,9%)	135 (44,3%)	170 (55,7%)	2,108	1	0,147
Dominanz	347 (83,6%)	68 (16,4%)	88 (77,2%)	26 (22,8%)	259 (86%)	42 (14%)	4,731	1	0,3
Abbildung1	201 (47,5%)	222 (52,5%)	57 (49,1%)	59 (50,9%)	144 (46,9%)	163 (53,1%)	0,168	1	0,682
Abbildung2	287 (67,7%)	137 (32,3%)	83 (70,9%)	34 (29,1%)	204 (66,4%)	103 (33,6%)	0,781	1	0,377
Abbildung3	279 (66,1%)	143 (33,9%)	88 (75,9%)	28 (24,1%)	191 (62,4%)	115 (37,9%)	6,786	1	0,009
Zweite Sprache	168 (40,2%)	250 (59,8%)	51 (44,3%)	64 (55,7%)	117 (38,6%)	186 (61,4%)	1,14	1	0,286
Toilettentraining	296 (71,7%)	117 (28,3%)	90 (81,1%)	21 (18,9%)	206 (68,2%)	96 (31,8%)	6,621	1	0,01
sex. Aufklärung	195 (48,3%)	209 (51,7%)	58 (54,2%)	49 (45,8%)	137 (46,1%)	160 (53,9%)	2,055	1	0,152
Kindergarten	333 (79,7%)	85 (20,3%)	72 (62,1%)	44 (37,9%)	261 (86,4%)	41 (13,6%)	30,687	1	p< 0,001

Item	Gesamt		Eltern		Nicht-Eltern		X ²	df	p
	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH	RICHTIG	FALSCH			
Haushalt	247 (60,8%)	159 (39,2%)	73 (68,9%)	33 (31,1%)	174 (58%)	126 (42%)	3,883	1	0,049
EinnässenTag	157 (37,7%)	259 (62,3%)	34 (29,8%)	80 (70,2%)	123 (40,7%)	179 (59,3%)	4,188	1	0,41
EinnässenNacht	174 (41,8%)	242 (58,2%)	43 (37,7%)	71 (62,3%)	131 (43,4%)	171 (56,6%)	1,089	1	0,297
Trotzanfälle	347 (88,3%)	46 (11,7%)	96 (92,3%)	8 (7,7%)	251 (86,9%)	38 (13,1%)	2,203	1	0,138
Angst	366 (91,3%)	35 (8,7%)	99 (93,4%)	7 (6,6%)	267 (90,5%)	28 (9,5%)	8,16	1	0,366
StdSchlaf	322 (78,9%)	86 (21,1%)	110 (98,2%)	2 (1,8%)	212 (71,6%)	84 (28,4%)	34,541	1	p< 0,001

23. Häufigkeiten der Gefahrennennung mit statistischen Kennwerten

Tabelle 35 Häufigkeiten der Gefahrennennung und statistische Kennwerte

Gefahr		Nicht-Eltern	Eltern	Gesamt
Strom	Anzahl	166	86	252
	Erwartete Anzahl	174,6	77,4	252
	% von Gefahr	65,9%	34,00%	100%
Küche	Anzahl	55	45	100
	Erwartete Anzahl	69,3	30,7	100%
	% von Gefahr	55%	45%	100%
Bad	Anzahl	1	2	3
	Erwartete Anzahl	2,1	0,9	3,0
	% von Gefahr	33,30%	66,70%	100%
Türen	Anzahl	33	13	46
	Erwartete Anzahl	31,9	14,1	4600,00%
	% von Gefahr	71,70%	28,30%	100%
Fenster	Anzahl	45	28	73%
	Erwartete Anzahl	50,6	22,4	73
	% von Gefahr	61,60%	38,40%	100%
Balkon/Treppen	Anzahl	144	62	206
	Erwartete Anzahl	142,7	63,3	206
	% von Gefahr	69,90%	30,10%	100%
Möbel	Anzahl	110	41	151
	Erwartete Anzahl	104,6	46,4	151
	% von Gefahr	72,8%	27,2%	100%
Substanzen	Anzahl	125	51	176
	Erwartete Anzahl	121,9	54,1	176
	% von Gefahr	71%	29%	100%

Gefahr		Nicht-Eltern	Eltern	Gesamt
kleine Gegenstände	Anzahl	25	4	29
	Erwartete Anzahl	20,1	8,9	29
	% von Gefahr	86,20%	13,80%	100%
Pflanzen	Anzahl	8	10	18
	Erwartete Anzahl	12,5	5,5	18
	% von Gefahr	44,40%	55,60%	100%
Tiere	Anzahl	6	0	6
	Erwartete Anzahl	4,2	1,8	6
	% von Gefahr	100%	0	100
spitze G.	Anzahl	14	18	32
	Erwartete Anzahl	22,2	9,8	32
	% von Gefahr	43,8%	56,3%	100
andere	Anzahl	159	35	194
	Erwartete Anzahl	134,4	59,6	194
	% von Gefahr	82%	18%	100%
Gesamt	Anzahl	891	395	1286
	Erwartete Anzahl	891	395	1286
	% von Gefahr	69,30%	30,70%	100%
stat. Kennwerte	X²=52,338	df=12	p< 0,001	

24. Bevorzugte Quellen um sich Information über die Entwicklung von Vorschulkindern anzueignen

Tabelle 36 Häufigkeiten der Quellen aus der Information über die Entwicklung von Kindern bezogen wird mit statistische Kennwerte und Kennzeichnung der Signifikanz

	Gesamt		Eltern		Nicht-Eltern		X ²	df	sig.
Quellen	genannt	nicht genannt	genannt	nicht genannt	genannt	nicht genannt			
Personen	370 (87,1%)	55 (12,9%)	115 (98,3%)	2 (1,7%)	255 (82,8%)	53 (17,2%)	18,077	1	p< 0,001
Familie	327 (76,9%)	98(23,1%)	92 (78,6%)	25 (21,4%)	235 (76,3%)	73 (23,7%)	0,26	1	0,61
Freunde	247 (58,1%)	178 (41,9%)	91 (77,8%)	26 (22,2%)	156 (50,6%)	152 (49,4%)	25,636	1	p< 0,001
Ärzte	115 (27,1%)	310 (72,9%)	78 (66,7%)	39 (33,3%)	37 (12%)	271 (88%)	128,32	1	p< 0,001
Psychologen	64 (15,1%)	361 (84,9%)	27 (23,1%)	90 (76,9%)	37 (12%)	271 (88%)	8,144	1	0,004
sonstige Personen	55 (12,9%)	370 (87,1%)	19 (16,2%)	98 (83,8%)	36 (11,7%)	272 (88,3%)	1,559	1	0,212
Literatur	305 (71,8%)	120 (28,2%)	112 (95,7%)	5 (4,3%)	193 (62,7%)	115 (37,3%)	45,747	1	p< 0,001
Zeitung	105 (24,7%)	320 (75,3%)	34 (29,1%)	83 (70,9%)	71 (23,1%)	237(76,9%)	1,645	1	0,2
Zeitschriften	171 (40,2%)	254 (59,8%)	53 (45,3%)	64 (54,7%)	118 (38,3%)	190 (61,7%)	1,722	1	0,189

	Gesamt		Eltern		Nicht-Eltern				
Quellen	genannt	nicht genannt	genannt	nicht genannt	genannt	nicht genannt	X ²	df	sig.
Bücher	223 (52,5%)	202 (47,5%)	95 (81,2%)	22 (18,8%)	128 (41,6%)	180 (58,4%)	53,419	1	p< 0,001
Sonstige Literatur	48 (11,3%)	377 (88,7%)	29 (24,8%)	88 (75,2%)	19 (6,2%)	289 (93,8%)	29,335	1	p< 0,001
benötige keine Info	40 (9,4%)	385 (90,6%)	5 (4,3%)	112 (95,7%)	35 (11,4%)	273 (88,6%)	4,999	1	0,004
Erfahrung	139 (32,7%)	286 (67,3%)	30 (25,6%)	87 (74,4%)	109 (35,4%)	199 (64,6%)	3,661	1	0,212