



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Entwicklungsförderung im Kindergarten aus Sicht der Eltern

Verfasserin

Isabella Gumilar

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 298
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Psychologie
Betreuerin / Betreuer:	Dr. Pia Deimann

Danksagung

Gleich zu Beginn möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Ass.-Prof. Dr. Deimann und Frau Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller für die intensive, motivierende und herzliche Begleitung bei der Verfassung dieser Arbeit bedanken.

Mein weiterer Dank gebührt dem Team der Mobilen Dienste der St. Nikolaus Kindertagesheimstiftung, in dessen Kooperation diese Arbeit entstanden ist. Insbesondere bedanke ich mich bei Frau Mag. Bayer-Chisté und den Sonderkindergartenpädagoginnen der Stiftung, sowie den KindergartenpädagogInnen und Kindergartenleiterinnen der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, die stets für den nötigen Rahmen gesorgt haben, um die Elterninterviews durchführen zu können.

Auch gilt mein Dank allen Eltern, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt und mir ihre Zeit geschenkt haben.

Mein größter Dank gilt meiner gesamten wunderbaren Familie, mit allen die dazu gehören, für ihre Liebe und Unterstützung auf meinem Weg durchs Leben, ganz besonders meinem Mann Andreas und unseren Kindern Amélie Marie und Janes Amadeus, sowie meinen Eltern und meinen Schwiegereltern.

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Studie bestand darin, die Arbeit der bei der St. Nikolaus Kindertagesheim-Stiftung beschäftigten Sonderkindergartenpädagoginnen aus Sicht der Eltern zu evaluieren. Zu diesem Zweck wurde eine Longitudinalstudie durchgeführt, an der 36 Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren, sowie deren Eltern teilnahmen. Die Tätigkeit der Sonderkindergartenpädagoginnen umfasst in erster Linie die Durchführung von Entwicklungsscreenings, individuelle Förderung von Kindern mit Entwicklungsauffälligkeiten, sowie Elternberatung. Um festzustellen, ob derlei Unterstützung im Rahmen des Kindergartens anzusetzen ist, wurde beleuchtet inwieweit Eltern selbst in der Lage sind, die Entwicklung ihrer Kinder adäquat einzuschätzen. Wie sich zeigte, war die Akzeptanz der Förderung im Kindergarten durch die Eltern sehr hoch. Zur Untersuchung der elterlichen Einschätzung der kindlichen Entwicklung wurden Bedenken sowie ein Globalurteil der Eltern zur allgemeinen Entwicklung, als auch zur Entwicklung in den Funktionsbereichen Sprache, kognitive Entwicklung, Wahrnehmung, Feinmotorik, Grobmotorik, Lernen und Gedächtnis sowie sozial-emotionale Entwicklung erhoben. Über die Erhebungsmethoden und –zeitpunkte hinweg, konnten die Eltern lediglich im Sprachbereich als ExpertInnen für die Einschätzung der Entwicklung ihrer Kinder identifiziert werden. Auch die Tatsache, dass nur ein sehr geringer Anteil der Eltern, deren Kinder Entwicklungsdefizite aufwiesen, von sich aus Kontakt zu entwicklungsfördernden Stellen gehabt hatte, spricht für die Integration von Entwicklungsdiagnostik und –förderung in den Kindergartenalltag.

The goal of the present study was to evaluate the work of the Sonderkindergartenpädagoginnen, employed by the St. Nikolaus Kindertagesheim-Stiftung, from the parents' point of view. Subjects were 36 children, aged 3 to 6 years, and their parents. The Sonderkindergartenpädagoginnen carry out developmental screenings, developmental support and parental council. To find out if such activities are necessary in preschool, another question of interest, examined in this study, was how adequate parents are able to estimate their childs' development. Findings showed high acceptance of preschool support by the parents of supported children. To examine the adequacy of parental estimations the parents were asked if they had any concerns regarding their childrens' overall development and regarding their childrens' speech, cognitive development, perception, fine motor skills, gross motor skills, learning and memory and social-emotional development. Furthermore they were asked to estimate the development of their own child compared to children of same age regarding the same developmental areas. Findings showed that over examination methods and time just estimates regarding the children's speech development were adequate. Furthermore the great majority of parents stated, that they haven't have seeked any contact to developmental support in the past at all although their children showed developmental delays as confirmed by this study. In general findings support the work of the St. Nikolaus Kindertagesheim-Stiftung.

INHALTSVERZEICHNIS

I Theoretischer Teil

1. Einleitung	9
2. Entwicklung und Entwicklungsauffälligkeiten	11
3. Entwicklungsdiagnostik.....	12
4. Elterliche Überzeugungen	14
4.1. Begriffsdefinition.....	14
4.2. Ursprünge und Formen elterlicher Überzeugungen	16
4.3. Elterliche Einschätzungen und ihre Zuverlässigkeit	20
4.4. Stabilität elterlicher Einschätzungen.....	25
4.5. Elterliche Über- und Unterschätzungen der kindlichen Entwicklung ...	27
4.6. Erhebungsverfahren elterlicher Einschätzungen.....	30
4.7. Elterliche Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung.....	34
5. Entwicklungsförderung und Prävention.....	42

II Empirischer Teil

6. Zielsetzung und Fragestellungen.....	47
7. Untersuchungsdesign.....	49
7.1. Zeitlicher Ablauf der Untersuchung	49
7.2. Beschreibung der eingesetzten Erhebungsinstrumente	52
7.2.1. Wiener Entwicklungstest.....	52
7.2.2. Elterninterviewleitfaden Pretest	54
7.2.3. Elterninterviewleitfaden Posttest	55
7.3. Datenanalyse	55

8. Stichprobe	56
8.1. Beschreibung der Kinder	56
8.2. Beschreibung der Eltern	57
9. Ergebnisse	60
9.1. Elterliche Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung	60
9.1.1. Elterliche Bedenken als Indikatoren für auffällige Leistungen der Kinder	60
9.1.2. Veränderung der elterlichen Bedenken über die Zeit	72
9.1.3. Elterliche Bedenken bei unterschiedlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen	77
9.2. Die elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung	81
9.2.1. Die Genauigkeit elterlicher Einschätzungen der kindlichen Entwicklung und ihre Veränderung über die Zeit	81
9.2.2. Die Veränderung elterlicher Einschätzungen der kindlichen Entwicklung über die Zeit und unter Betrachtung von Gruppen mit Auffälligkeiten	87
9.3. Entwicklungsförderung im Kindergarten aus Sicht der Eltern	92
9.3.1. Die elterliche Einschätzung der Förderung im Kindergarten	92
9.3.2. Früherer Kontakt zu entwicklungsfördernden Einrichtungen oder Personen	93
9.3.3. Elterliche Erwartungen an die Entwicklungsförderung im Kindergarten	94
9.3.4. Informationsaustausch und Veränderungswünsche aus Sicht der Eltern	96
9.3.5. Wahrgenommene Verbesserungen aus Sicht der Eltern	97
10. Diskussion	99
11. Zusammenfassung	107
Literaturverzeichnis	111
Anhang	120

I THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

Die Zeit des Vorschulalters stellt eine sehr sensible Phase der kindlichen Entwicklung dar. Hier werden auf spielerische Weise Fähigkeiten entwickelt und ausgebaut, die für den späteren Eintritt in die Schule von großer Wichtigkeit sind. Allerdings kann es bei diesem Prozess zu Schwierigkeiten kommen, die oftmals erst viel zu spät festgestellt werden. Wenn Lernprozesse in dieser entscheidenden Entwicklungsphase allerdings verpasst werden, können diese später nur mehr schwer oder zum Teil nicht mehr nachgeholt werden (Tröster, 2009). Um Kindern, die Anzeichen für Entwicklungsauffälligkeiten oder -probleme aufweisen, frühzeitige Fördermaßnahmen zu ermöglichen, um dadurch mögliche Entwicklungsstörungen verhindern zu können, ist Früherkennung von großer Bedeutung (Suchodoletz, 2005). Da viele der Entwicklungsdefizite erst bei Kindergarten- oder Schuleintritt festgestellt werden, drängt sich die Frage auf, inwieweit Eltern zu einer adäquaten Einschätzung von kindlichen Entwicklungsauffälligkeiten in der Lage sind. Frischknecht, Reimann und Grob (2015) meinen, dass es noch wenige Studien gibt, die die Genauigkeit und Aussagekraft von Elternurteilen in Bezug auf die kindliche Entwicklung bei 3- bis 5jährigen Kindern im Hinblick auf die Gesamtentwicklung und auf die Entwicklung in relevanten Funktionsbereichen untersuchen. Die bisher gefundenen Befunde zeichnen ein eher uneinheitliches Bild was die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der elterlichen Einschätzungen betrifft. Demnach könnten auch Kinderbetreuungseinrichtungen vermehrt in die Umsetzung von Frühförderung und Prävention eingebaut werden. Da der Großteil der Kinder dort erreichbar ist, wären die Feststellung möglicher Defizite und das Stattfinden regelmäßiger Förderung im Rahmen des Kindergartenalltags eine optimale Lösung.

Die vorliegende Studie entstand in Zusammenarbeit mit der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, die sich ebendieses Ziel gesetzt hat. Mit den Kindern wird ein eigens entwickeltes Screeningverfahren durchgeführt aufgrund dessen, im Fall von Entwicklungsauffälligkeiten, ein individuelles Förderprogramm durch die Sonderkindergartenpädagoginnen der Stiftung erstellt und umgesetzt wird. Die

Kinder werden je nach Entwicklungsdefizit regelmäßig von den Sonderkindergartenpädagoginnen in ihrem Kindergarten aufgesucht und individuell gefördert.

Um die Qualität dieser Arbeit einschätzen zu können, wurde in Kooperation mit der Universität Wien eine Evaluationsstudie durchgeführt. Diese Evaluationsstudie umfasst die Feststellung des Entwicklungsverlaufs der geförderten Kinder und die Einschätzung der Entwicklungsförderung aus Sicht der Eltern, KindergartenpädagogInnen und Sonderkindergartenpädagoginnen. Hierzu wurde den Kindern zu Beginn und am Ende der Förderperiode, die sich über ein Kindergartenjahr erstreckte, der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2012) vorgegeben. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, ob sich hinsichtlich der Entwicklungsdefizite Unterschiede zeigten. Die Ergebnisse dieser Studien können bei Müllner (2014), Lippert (2015), Lorenz (in Vorbereitung) und Wagner (2015) nachgelesen werden. Die Einschätzung des Entwicklungsverlaufs der Kinder aus Sicht der KindergartenpädagogInnen wurde anhand von eigens entwickelten Fragebögen erhoben und ist bei vom Brocke (in Vorbereitung) nachzulesen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Elternmeinung zur Entwicklungsförderung im Kindergarten und der elterlichen Einschätzung der kindlichen Entwicklung. Hierfür wurden mit den Eltern zu Beginn und am Ende der Förderperiode Interviews durchgeführt, deren Ergebnisse im empirischen Teil ausführlich dargestellt sind. Die Durchführung dieser Interviews erfolgte in Zusammenarbeit mit vom Brocke (in Vorbereitung).

Der vorangehende theoretische Teil gibt einen Überblick über die Möglichkeiten der Feststellung kindlicher Entwicklung, über elterliche Urteile und ihre Aussagekraft. Großes Augenmerk wird auf die Beschreibung elterlicher Bedenken als Erfassungsinstrument elterlicher Einschätzung gelegt, da sie in den Elterninterviews zum Einsatz kamen. Zum Abschluss des Theorieteils werden einige Aspekte zu Frühförderung und Prävention behandelt.

Am Ende dieser Arbeit werden die Ergebnisse im Rahmen der Diskussion zusammengefasst und kritisch beleuchtet.

2. Entwicklung und Entwicklungsauffälligkeiten

Der Entwicklungsbegriff hat im Lauf der Zeit viele Definitionen erfahren und bis heute hat sich keine allgemein anerkannte und einheitliche Definition durchgesetzt (Petermann & Macha, 2003). Was den Entwicklungsbegriffen gemeinsam zu sein scheint, ist die Veränderung im Lauf der Zeit (Trautner, 2003). So befasst sich die Entwicklungspsychologie mit Veränderungen und Konstanten der psychischen Entwicklung eines Menschen. Entwicklungstheorien beschäftigen sich mit den Mechanismen und Ursachen dieser Veränderungen und zwar vor allem im Hinblick auf die Bedeutung, die Anlage und Umwelt dabei haben. Um Entwicklung möglich zu machen, muss es Lerngelegenheiten (Umwelt) geben, die erfahrungsgesteuerte Lernprozesse möglich machen. Damit gelernt werden kann, ist allerdings das Vorhandensein grundlegender Entwicklungsvoraussetzungen (Anlage) notwendig (Gold & Dubowy, 2013). Die Anlage ermöglicht und begrenzt also die Anzahl potenzieller Entwicklungsverläufe, wesentlich für den eingeschlagenen Entwicklungspfad sind in weiterer Folge aber die biopsychosozialen Wechselwirkungen (Petermann & Macha, 2003).

In derselben Weise beschreiben auch Gold & Dubowy (2013) die Sichtweise der aktuellen Entwicklungspsychologie, wonach beide Einflussfaktoren und gleichzeitig auch die Selbstgestaltungskräfte eines Individuums an Entwicklungsprozessen und deren Ergebnissen maßgeblich beteiligt sind.

Während die Entwicklung von Kleinkindern bis zum Alter von zwei Jahren individuell noch sehr einheitlich verläuft, da die biologischen Faktoren überwiegen, werden ab dann die Umwelteinflüsse stärker, was sich in größeren individuellen Entwicklungsunterschieden zeigt (Kopp & McCall, 1982; zitiert nach Kainz, 2003). In der vorliegenden Studie liegt der Fokus auf Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren. Über die Entwicklung dieses Altersbereichs meinen Kastner-Koller und Deimann (2012), dass sie relativ kontinuierlich in Richtung zunehmender Kompetenz verläuft, wobei die Entwicklung in den einzelnen Funktionsbereichen (Motorik, Visuelle Wahrnehmung/Visumotorik, Lernen und Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung) nicht notwendigerweise synchron

verlaufen muss.

Im Hinblick auf Geschwindigkeit und Verlauf von Entwicklungsprozessen ist eine große intra- und interindividuelle Variabilität zu beobachten. Kinder unterscheiden sich also deutlich untereinander, gleichzeitig sind auch bei jedem einzelnen Kind deutliche Schwankungen des Entwicklungsstandes und der Leistungsfähigkeit in verschiedenen Funktionsbereichen möglich (Gold & Dubowy, 2013).

Wie Forschungen belegen, müssen weder günstige noch ungünstige Entwicklungsverläufe Kontinuität aufweisen, vielmehr sind Risiko- und Schutzfaktoren, sowie das vorhandene Ausmaß an Resilienz einer Person entscheidend dafür, ob Entwicklungsanforderungen bewältigt werden können oder nicht (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2000).

3. Entwicklungsdiagnostik

Deimann und Kastner-Koller (2007, S. 558) definieren Entwicklungsdiagnostik folgendermaßen: „Entwicklungsdiagnostik als ein wesentlicher Bereich der Angewandten Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der quantitativen und qualitativen Erfassung entwicklungsbedingter Kompetenzen im Hinblick auf die Beschreibung und Erklärung des aktuellen Kompetenzniveaus, die Prognose der zukünftigen Entwicklung sowie die Planung und Evaluation von Entwicklungsinterventionen.“

Diagnostische Kompetenz liegt gemäß Schrader (2001) dann vor, wenn ein Urteiler in der Lage ist, andere Personen treffend zu beurteilen, wobei am Ende eines reflektierten und methodisch kontrollierten diagnostischen Prozesses explizite Aussagen über Zustände und Merkmale von Personen vorgenommen werden. Dies sind die sogenannten Diagnosen. Während formelle Diagnosen mithilfe wissenschaftlich erprobter Methoden systematisch und gezielt erstellt werden, spielen bei Eltern und PädagogInnen informelle Diagnoseleistungen eine große Rolle. Diese stellen implizite subjektive Einschätzungen des Kindes dar, die im Alltag unsystematisch und eher beiläufig gewonnen werden (Hofer, 1986).

Wie qualitativ hochwertig und gut diagnostische Urteile gefällt werden, wirkt sich auf die Effektivität und den Erfolg erzieherischen Handelns aus. Es wird angenommen, dass Erziehungsmaßnahmen dann eine optimale Wirkung zeigen, wenn die gestellten Anforderungen zu den Persönlichkeitsmerkmalen der geforderten Person passen. Um diese Abstimmung vornehmen zu können, muss vorab allerdings eine zutreffende Diagnose der Merkmale getroffen werden (Schrader, 2001). Miller (1988) berichtet, dass adaptives Erziehungsverhalten mit elaborierten und genauen Vorstellungen der Eltern über die Fähigkeiten ihrer Kinder einhergeht.

Laut Kastner-Koller und Deimann (2007) liegen die Aufgaben der Entwicklungsdiagnostik vor allem in der Beschreibung der aktuellen Entwicklung, der Diagnose von Entwicklungsauffälligkeiten, der Evaluation von Maßnahmen zur Entwicklungsförderung und der Prognose künftiger Entwicklung.

Das Vorgehen der Entwicklungsdiagnostik orientiert sich dabei an den Theorien, Modellen und Fragestellungen der Entwicklungspsychologie, der Klinischen Kinderpsychologie, der Entwicklungsneurobiologie und der Kinderpsychiatrie (Petermann & Macha, 2008).

Um Entwicklungsdiagnostik vornehmen zu können, liegen verschiedene Verfahren mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Gültigkeitsbereichen vor. Im Rahmen der allgemein-orientierenden Diagnostik kommen Entwicklungsscreenings, so genannte Kurztestverfahren, zum Einsatz. Dabei werden Leistungsgrenzwerte festgelegt, deren Unterschreiten als auffällig bewertet wird (Petermann & Macha, 2005).

Im Optimalfall erfasst ein **Screening** die gesamte Risikopopulation und trennt somit zwischen Personen mit unauffälligem Entwicklungsverlauf und jenen, die Entwicklungsrisiken aufweisen (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Im Rahmen von Entwicklungsscreenings werden aus ökonomischen Gesichtspunkten häufig auch weitere Informationsquellen wie Eltern oder ErzieherInnen mit einbezogen (Tröster, Flender & Reineke, 2005). Generell zählt die Exploration der Bezugspersonen von Kindern zum bisherigen Entwicklungsverlauf und zu etwaigen Problemsituationen zum Standard einer entwicklungsdiagnostischen Begutachtung (Deimann & Kastner-Koller, 1995). Differenzierte Informationen über das kindliche Leistungsniveau liefern

Allgemeine Entwicklungstests, wie z.B. der in der vorliegenden Studie eingesetzte WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012). Derartige Testverfahren ermöglichen in der Regel eine Profildarstellung über verschiedene Leistungsbereiche und treffen präzisere quantitative Aussagen durch das Vorhandensein differenzierter Kategorien (z.B. weit unterdurchschnittlich, unterdurchschnittlich, durchschnittlich,...) (Petermann & Macha, 2005). Während allgemeine Entwicklungstests den Anspruch erheben, alle für die Entwicklung relevanten Funktionsbereiche zu erfassen, wird bei der Gruppe der **speziellen Entwicklungstestverfahren** das Leistungsniveau in einer mehr oder weniger eingeschränkten Entwicklungsdimension (z.B. Sprache) erfasst und möglichst detailliert dargestellt (Deimann & Kastner-Koller, 2007). Schlussendlich dient auch die Verhaltensbeobachtung als komplettierendes Zusatzverfahren der Erstellung einer Entwicklungsdiagnose. Betrachtet man das Konzept der multimodalen Diagnostik, so wird das klinische Urteil des Psychologen durch das Urteil von Eltern, ErzieherInnen, LehrerInnen und Kindern ergänzt, um ein möglichst komplexes Bild des Kindes zu erhalten (Döpfner, Lehmkuhl, Petermann & Scheithauer, 2002).

4. Elterliche Überzeugungen

4.1. Begriffsdefinition

Um die Auseinandersetzung mit elterlichen Einschätzungen zu ermöglichen, ist eine überblicksartige Darstellung der vielfältigen Begriffe an Elternurteilen erforderlich, die von den Autoren verwendet werden.

Der Großteil der relevanten Forschungsliteratur spricht von elterlichen Überzeugungen, was als Übersetzung des Begriffs *parental beliefs* zu verstehen ist (Sigel, 1994; Miller, 1988). Hierunter sind Standpunkte, Meinungen und Ansichten summiert, mit denen man einen Sachverhalt als wahr annimmt. Wie Miller, Manhal und Mee (1991) betonen, sind diese *beliefs* nicht mit Zielen oder Wünschen gleichzusetzen, wobei *parental beliefs* möglicherweise durch sie beeinflusst sein können.

McGillicuddy-DeLisi (2014) beschreibt *beliefs* als Konstrukte, die auf den Erfahrungen eines Menschen beruhen, und zur Vorhersage und Erklärung kindlichen Verhaltens herangezogen werden.

Voß (1994) spricht von *parentalen Kognitionen*. Unter diesen Begriff summiert er Einstellungen, elterliche Sichtweisen, Attributionen, implizite Entwicklungstheorien, sowie soziale Schemata.

Helmke und Schrader (1989) stellen in diesem Zusammenhang den Begriff der elterlichen *belief systems* vor, worunter sie kindbezogene Konzepte, Überzeugungen und Erwartungen verstehen.

Laut Sigel (1994) stellen Überzeugungen in diesem Zusammenhang Kognitionen dar, die sich im Lauf der Entwicklung eines Individuums aufbauen und zwar aufgrund der Erfahrungen, die jeder Mensch im Rahmen jener Kultur, in der er zu einer bestimmten Zeit aufwächst, macht. Eltern haben aus seiner Sicht zahlreiche implizite und explizite Überzeugungen in Bezug auf Wachstum und Entwicklung von Kindern. Die Grundlage dieser Überzeugungen bilden zahlreiche Erfahrungen, die mit Kindern gemacht wurden und zwar schon bevor man selbst zu Eltern wurde.

Goodnow (1988) bevorzugt den Begriff *ideas*, da dieser weniger mit Glaube zusammenzuhängen scheint als der Begriff *belief*. Somit ist er umfassender und neutraler einsetzbar und wird der Beschreibung elterlicher Überzeugungen besser gerecht.

Bei der Erforschung elterlicher Überzeugungen bedient sich die Wissenschaft also unterschiedlichster Begriffe, die sich in ihrer inhaltlichen Bedeutung oftmals überschneiden, teilweise aber auch unterscheiden. Gemeinsam ist ihnen, dass sie elterliche Gedanken und Annahmen zur kindlichen Entwicklung beschreiben sollen. In der vorliegenden Arbeit werden mehrere der soeben vorgestellten Begriffe verwendet, vielfach wird auch von elterlicher Einschätzung die Rede sein.

4.2. Ursprünge und Formen elterlicher Überzeugungen

„Eltern haben mehr oder weniger explizite Vorstellungen zur Entwicklung ihres Kindes und zu dessen Fähigkeiten, zu den „Ursachen“ guter und schlechter Leistungen, zu ihrem eigenen Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes, sowie zu den Fähigkeiten und Begabungen von Kindern im Allgemeinen.“ (Voß, 1994, S. 138)

Wie Voß in dieser Ausführung beschreibt, gibt es mehrere Bereiche, in denen Eltern Überzeugungen aufweisen. Um diesen Überzeugungen auf den Grund zu gehen, gibt es verschiedenste Methoden und Verfahren, wie in Kapitel 4.6. zu sehen sein wird.

Eine dieser Methoden ist das Parents' Ideas Questionnaire (PIQ, Palacios, 1990), ein Fragebogen der die elterlichen Einstellungen zu erfassen versucht. Palacios fasste Eltern, die in seinem Fragebogen ähnliche Antworten gegeben hatten und somit ähnliche Einstellungen zu kindlicher Entwicklung teilten, zu drei Gruppen zusammen:

Die traditionellen Eltern: sie sehen die kindliche Entwicklung in erster Linie durch Vererbung verursacht und nehmen sich selbst und ihr Verhalten dem Kind gegenüber demnach als geringen Einflussfaktor der Entwicklung wahr. Sie greifen eher zu strengen Erziehungsmethoden und weisen in geringem Ausmaß einen achtsamen Umgang mit den Kindern auf. Zum überwiegenden Teil stammen Eltern, die dieser Gruppe zugeordnet sind, aus ländlichen Gebieten und haben eine geringe schulische Ausbildung.

Die modernen Eltern: Sie sehen die Entwicklung des Kindes durch Vererbung und Umwelt beeinflusst und sind über Effekte der Eltern-Kind-Interaktion informiert. Sie sehen sich, im Gegensatz zu den traditionellen Eltern, als wesentlichen Einflussfaktor für die Entwicklung ihrer Kinder und stehen der kindlichen Entwicklung mit optimistischer Haltung gegenüber. Der Großteil dieser Eltern ist hoch gebildet und lebt in Städten.

Die paradoxen Eltern: Eltern, die dieser Gruppe zugeordnet sind, sind der Meinung, dass die kindliche Entwicklung ausschließlich auf Erziehung zurückzuführen ist, allerdings sehen sie sich selbst diesbezüglich nicht als maßgeblichen Einflussfaktor. Auch diese Eltern haben eine optimistische Haltung zur kindlichen Entwicklung, setzen aber keine Handlungen, um diese Erwartung zu unterstützen, wie etwa den Aufbau einer positiven Interaktion mit dem Kind. Meist weisen sie ein mittleres Maß an Ausbildung auf und leben sowohl in ländlichen Gebieten als auch in Städten.

Nach Palacios (1990) sind die Überzeugungen der traditionellen Eltern dadurch zu erklären, dass sie aus einem stark verwurzelten, kulturellen Hintergrund entstammen, während die Überzeugungen der modernen Eltern aus einem kognitiven System resultieren, das selektiv und reflektiert den neuesten Wissensstand verarbeitet.

Miller (1988) folgert aus seinen Forschungsergebnissen zum Ausmaß des Einflusses, den sich Eltern in Bezug auf die Entwicklung ihres Kindes zuschreiben, dass es davon abhängt um welchen Entwicklungsbereich es sich handelt, wie alt das Kind ist und welche Erfahrungen Eltern mit Kindern bereits gemacht haben. Des Weiteren sieht er die Entstehung von Überzeugungen zur kindlichen Entwicklung schon lange vor der Elternschaft begründet.

Nach McGillicuddy-DeLisi (1982) verfügen Eltern hinsichtlich ihrer Einschätzung der kindlichen Entwicklung über komplexe Glaubenssysteme, die auf Basis von eigenen Kindheitserfahrungen und von Erfahrungen als Elternteil entwickelt werden.

Zu Entwicklung und Prägung von Überzeugungen beschreibt Goodnow (1988) zwei grundsätzliche Ansichten:

- Überzeugungen sind selbstkonstruiert und bilden sich direkt aus den Erlebnissen und Erfahrungen des Individuums. Da sie in erster Linie persönliche Konstrukte darstellen, müssten sie sich von einem Individuum zum anderen unterscheiden und zwar auch innerhalb einer sozialen oder kulturellen Gruppe.
- Überzeugungen sind vorwiegend „übernommenes Wissen“, „Kulturbotschaften“ oder auch „Kulturelle Weisheit“ und sollten demnach

innerhalb einer sozialen Gruppe weniger variieren als zwischen Kulturgruppen. Wie Goodnow (1988) betont, findet dieser Ansatz in der Forschungswelt deutlich mehr Unterstützung als Ersterer.

Auch Voß (1994) beschreibt den gesellschaftlichen Einfluss auf parentale Kognitionen. Wie er erläutert, spiegeln die Sichtweisen der Eltern die Normen und Werte der Kultur wider in der sie leben. Gleichzeitig geht er davon aus, dass die Überzeugungen der Eltern zu kindlichen Entwicklungsprozessen stark von den beobachtbaren Entwicklungsergebnissen der eigenen Kinder mitbeeinflusst werden. In seinem Rahmenmodell zur Darstellung der Verbindung von parentalen Kognitionen und elterlichem Handeln beschreibt er diverse Einflüsse auf elterliche Überzeugungen. So enthält sein Modell sechs Einheiten, die wechselseitig miteinander in Verbindung stehen:

- Die elterliche Wahrnehmung der konstitutionellen Eigenschaften und Handlungen des Kindes
- kontextuelle und kulturelle Faktoren einschließlich der Merkmale des Handelnden
- parentale Überzeugungen und Kognitionen
- jene handlungsspezifischen Komponenten, die das Handeln der Eltern und dessen Folgen vermitteln und untereinander in wechselseitiger Verbindung stehen
- die Handlung selbst (sie ist als einziges der Beobachtung zugänglich)
- die wahrgenommenen Folgen der Handlung (z.B. bessere Leistungen des Kindes)

Wie der Autor des Weiteren betont, wird das gesamte System durch äußere Einflüsse (Veränderung in den objektiven Gegebenheiten, z.B. Geburt eines Geschwisterkindes oder Schulwechsel) mitbeeinflusst.

Lightfoot und Valsiner (2014) kombinieren in ihrem Ansatz zur Entstehung von Überzeugungen gesellschaftliche und individuelle Einflüsse. Sie gehen davon aus, dass sich elterliche Überzeugungen aus induktivem und deduktivem Wissen bilden,

wobei induktives Wissen durch eigene Erfahrungen entsteht und deduktives Wissen durch anerkannte kollektive Meinungen und Werte innerhalb einer Gesellschaft. Das Glaubenssystem eines Individuums ist somit als Ergebnis eines konstruktiven Prozesses zu verstehen, in dem die sozialen Erwartungen einer Gesellschaft mit eigenen Erfahrungen und Überzeugungen sowie dem eigenen Wissen kombiniert werden.

Glascoe und MacLean (1990) beschreiben die Entstehung elterlicher Einschätzungen anhand des folgenden 4-Stufen-Modells:

1. Eltern beobachten ihre Kinder und schreiben dabei manchen Entwicklungsbereichen mehr Bedeutung zu als anderen. So wird die kognitive Entwicklung des Kindes oftmals als primärer Indikator einer unauffälligen Entwicklung angesehen.
2. Eltern vergleichen ihre Beobachtungen mit anderen Informationen über kindliche Entwicklung, wobei die Vergleichsinformationen zum überwiegenden Teil aus der Beobachtung der Entwicklung anderer Kinder resultieren.
3. Eltern schätzen die Entwicklung ihres Kindes anhand der vorangegangenen Vergleichsprozesse dahingehend ein, ob eine normale oder auffällige Entwicklung ihres Kindes vorliegt.
4. Eltern erklären ihre Einschätzung anhand von Theorien, die sie aufgrund der vorher gezogenen Schlüsse selbst entwickeln. So sehen sie als mögliche Erklärungen für wahrgenommene Entwicklungsdefizite ihrer Kinder medizinische Gründe, die Familiengeschichte, Ursachen im Umfeld des Kindes und individuelle Unterschiede im Erlernen von Fähigkeiten.

Wie sich zeigt, gibt es eine traditionsreiche Auseinandersetzung mit der Frage nach der Entstehung elterlicher Überzeugungen, bei der eine Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln erfolgt. Sei es durch die Bildung von Gruppen von Eltern mit unterschiedlicher Einstellung oder über die Art der Ursprünge von

Überzeugungen von höherer Betrachtungsebene aus (eigene Erfahrung vs. Kulturwissen oder eine Kombination aus beidem), aber auch im Detail (Entstehung von Einstellungen durch Beobachtung und daraus resultierende Schlussfolgerungen).

4.3. Elterliche Einschätzungen und ihre Zuverlässigkeit

Wie die American Academy of Pediatrics (2001) betont, stellen elterliche Auskünfte über die Fähigkeiten eines Kindes eine gute Möglichkeit dar, Entwicklungsauffälligkeiten identifizieren zu können. Aus diesem Grund wurden gut untersuchte und im ökonomisch, wie auch kulturellen Blickwinkel, weithin erprobte Instrumente entwickelt, die der Sammlung elterlicher Informationen dienen. Der explizite Einbezug der Eltern in den Informationssammelungsprozess hat den Vorteil, dass Eltern als aktive Partner in den Prozess eingebunden werden und ihnen Respekt für ihre Expertise, ihr Kind betreffend, entgegengebracht wird.

Bei Studien über die diagnostische Kompetenz von Eltern geht es meist darum, inwieweit Eltern ihre Kinder, und Kinder im Allgemeinen, angemessen einschätzen (Miller, 1988).

Erkenntnisse von Frischknecht et al. (2015) zeigten, dass zwischen Elterneinschätzungen und Testleistungen der Kinder positive Zusammenhänge zu verzeichnen waren, allerdings stellten sich die Elternurteile als zu wenig valide heraus um allgemeine Entwicklungsverzögerungen oder Entwicklungsdefizite in spezifischen Bereichen identifizieren zu können. Auch Tröster, Flender und Reineke (2005) betonen, dass Entwicklungsauffälligkeiten oftmals erst bei Kindergarten- oder Schuleintritt festgestellt werden, was darauf hinweist, dass Eltern den Entwicklungsstand ihres Kindes verzerrt wahrnehmen und Abweichungen von normaler Entwicklung nicht zuverlässig erkennen.

Die empirischen Untersuchungen zur Aussagekraft von Elternurteilen sind inhaltlich und methodisch sehr unterschiedlich und dementsprechend resultieren auch sehr divergente Ergebnisse (Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz & Schmidt, 2005).

Helmke und Schrader (1989) unterscheiden drei Komponenten der elterlichen Diagnosegenauigkeit:

- eine allgemeine Niveauebene: sie beschreibt die elterliche Tendenz, das eigene Kind positiver oder negativer einzuschätzen als es der Realität entspricht
- eine merkmalsbezogene Streuungskomponente: sie beschreibt die elterliche Tendenz, kindliche Merkmale kontrastreicher oder –ärmer anzusehen als sie tatsächlich sind
- eine merkmalsbezogene Profilkomponente: sie beschreibt die elterliche Orientiertheit hinsichtlich intraindividuelle Merkmalsunterschiede des Kindes

Goodnow (1988) betrachtet verschiedene Studien, die sich mit elterlichen Urteilen befassen und folgert, dass elterliche Einschätzungen auf Grund von Stereotypen und Vorurteilen vorgenommen werden. Eltern weisen demnach eine, verglichen mit der Differenziertheit der Kinder, sehr eingeschränkte und vereinfachte Betrachtung auf (Kinder werden beispielsweise als kleine Erwachsene gesehen). Auch kommt es zu elterlichen Einschätzungsfehlern, die je nach Alter der Kinder variieren. Fähigkeiten zweijähriger Kinder werden demnach häufig unterschätzt, jene von Sechsjährigen häufig überschätzt. Da Zweijährige noch sehr „babyhaft“ wirken, werden ihnen noch wenige Kompetenzen zugetraut, während Sechsjährige bereits der Kategorie der kleinen Erwachsenen zugeordnet werden. Auch sei eine geringe Variabilität der Überzeugungen trotz gegenteiliger elterlicher Erfahrungen feststellbar. Demnach passe sich die Einschätzung einer Mutter eines zweijährigen Kindes an das tatsächliche Leistungsniveau des Kindes an, sobald das Kind aber älter ist, würden wieder die ursprünglichen Stereotype aktiv und zweijährigen Kindern traue man wieder weniger zu als sie tatsächlich können.

Mit der Frage, ob es gewisse Einflussfaktoren gibt, die die Genauigkeit elterlicher Einschätzungen bedingen, haben sich zahlreiche Autoren beschäftigt. Wie sich gezeigt hat, erwiesen sich Geschlecht und Alter des Kindes, Anzahl an Geschwistern, Geburtsrang, Alter und Bildungsstand der Eltern, Erfahrung der Eltern

im Umgang mit Kindern, Dauer der Kindergartenbesuchs oder soziodemographische Variablen diesbezüglich als nicht relevant (Deimann et al., 2005; Glascoe, Altemeier & MacLean, 1989; Glascoe & Sandler, 1995; Willinger & Eisenwort, 2005).

Nach Deimann et al. (2005) hängt die Qualität der elterlichen Einschätzungen von folgenden drei Faktoren ab, die in weiterer Folge genauer beschrieben werden:

- verwendete statistische Kennwerte
- Art der Informationen
- Art der Befragung

Verwendete statistische Kennwerte

Dass Studien zum Teil zu sehr divergenten Erkenntnissen hinsichtlich der Urteilsgenauigkeit von Bezugspersonen gelangen, liegt unter anderem daran, dass unterschiedliche statistische Kennwerte zur Darstellung der Ergebnisse herangezogen werden. Oftmals werden Zusammenhänge zwischen Elternurteilen und kindlichen Merkmalen ermittelt, die nach Deimann et al. (2005) in der Regel durchaus hoch ausfallen. Demnach wären Eltern zu einer guten Einschätzung der Leistungen ihrer Kinder im Vergleich zu anderen Kindern in der Lage. Werden die Testergebnisse der Kinder den Elternurteilen anhand von Mittelwertsvergleichen gegenübergestellt, so zeigt sich meist eine Überschätzung durch die Eltern (Rennen-Allhoff, 1991).

Als neueres Maß zur Ermittlung von Übereinstimmungen werden laut Deimann et al. (2005) in vielen Studien mittlerweile Sensitivität und Spezifität der Elternurteile ermittelt. Die Sensitivität stellt jenen Prozentsatz an Kindern mit Auffälligkeiten dar, die von ihren Eltern ebenso als auffällig in ihrer Entwicklung identifiziert wurden, während die Spezifität aussagt, welcher Prozentsatz an Kindern keine Auffälligkeiten aufweist und von deren Eltern als entsprechend unauffällig eingeschätzt wird. Da bei der Ermittlung dieser Kennwerte allerdings eine Dichotomisierung der Daten (z.B. auffälliges versus unauffälliges Verhalten) vorzunehmen ist, ist für die daraus resultierende bessere Übereinstimmung ein großer Verlust an Information in Kauf zu nehmen.

Die Art der Information

Wenn Eltern über retrospektive Daten befragt werden, so können sie über das Geburtsgewicht des Kindes oder einprägsame Ereignisse wie die ersten Schritte recht genau Auskunft geben. Entwicklungsmeilensteine, die sich laufend entwickeln, wie beispielsweise das erste Lächeln oder das Sprechen von Zweiwortsätzen werden deutlich weniger zuverlässig erinnert. Auch wenn Schlüsse gezogen werden sollen oder soziale Beziehungen der Kinder zu beurteilen sind, ist die Verlässlichkeit elterlicher Urteile geringer als dann, wenn beobachtbares Verhalten erfragt wird oder die Eltern angeben sollen welchen Rangplatz ihr Kind in der Gruppe der Gleichaltrigen einnimmt. So zeigten sich zwischen Elterneinschätzungen und Entwicklungs- bzw. Intelligenztestergebnissen mäßig hohe Korrelationen (Rennen-Allhoff, 1991), wobei das Leistungsniveau der Kinder durch deren Eltern eher überschätzt wird. Wie Degenhardt & Margraf (1980) betonen, passen sich retrospektive Angaben im Lauf der Zeit immer mehr an Expertenaussagen an, wie man sie in Fachzeitschriften und Büchern findet. Entwicklungsbereiche, für die keine Expertenmeinungen vorliegen, sind von derlei Anpassungen nicht betroffen.

Helmke und Schrader (1989) geben an, dass sich bei der Beurteilung nicht-kognitiver Kindmerkmale geringere Zusammenhänge zeigen als bei Urteilen im kognitiven Bereich. So sind Mütter über den schulischen Leistungsstand ihrer Kinder sehr gut informiert, während die Übereinstimmung zwischen Müttern und ihren Kindern hinsichtlich motivationaler, emotionaler und sozialer Merkmale erwartungsgemäß niedriger ausfallen.

Wie Miller und Davies (1992) betonen, zeigen Eltern hinsichtlich der Einschätzung der kognitiven Fähigkeiten, der Persönlichkeitseigenschaften und der persönlichen Vorlieben ihrer Kinder deutliche Kompetenzen, allerdings mit einer eindeutigen Neigung zur Überschätzung der kindlichen Fähigkeiten. Interessant ist hier, dass Eltern bei der Beurteilung ihrer eigenen Kinder kaum besser abzuschneiden scheinen, als bei der Beurteilung anderer Kinder. In einer Untersuchung von Miller et al. (1991) zeigten sich die genauesten Schätzungen sogar dann, wenn es um die Beurteilung der Fähigkeiten eines „Durchschnittskindes“ ging.

Wie Willinger und Eisenwort (2005) herausfanden, überschätzten Mütter ihre Kinder hinsichtlich ihrer grobmotorischen Fähigkeiten, als auch ihrer Sprachentwicklung. Im Bereich der Verhaltensauffälligkeiten zeigte sich in einer Metaanalyse von Achenbach, McConaughy, und Howell (1987), dass die Einschätzungen von Müttern und Vätern deutlich höher übereinstimmten als jene von Eltern verglichen mit Lehrern. Auch stimmten die Bezugspersonen in ihrer Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten bei jüngeren Kindern deutlicher überein als bei der Einschätzung älterer Kinder. Ebenso waren bei externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten deutlich höhere BeurteilerInnenübereinstimmungen feststellbar als bei internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Grietens, Onghena, Prinzie, Gadeyne, Van Assche, Ghesquiere und Hellinckx (2004) führten dies auf die geringere Offensichtlichkeit internalisierender Verhaltensprobleme zurück.

Glascoe und Sandler befragten in einer 1995 durchgeführten Studie Eltern, deren Kinder zwischen 0 und 77 Monate alt waren, hinsichtlich des globalen Entwicklungsalters als auch hinsichtlich des Entwicklungsalters in einzelnen Entwicklungsbereichen. Hier zeigten sich deutliche Zusammenhänge zwischen den Alterseinschätzungen der Eltern und den Testergebnissen der Kinder. Bei der elterlichen Einschätzung des globalen Entwicklungsalters zeigten sich des Weiteren hohe Sensitivität und Spezifität, hinsichtlich der Einschätzung in verschiedenen Entwicklungsbereichen fielen die Elternurteile zu wenig spezifisch aus, unauffällige Entwicklungen wurden demnach zu häufig als auffällig eingeschätzt.

Die Art der Befragung

Die Art der Befragung beleuchtet, welche Einflüsse die angewandte Erhebungsmethode auf die Urteilsgenauigkeit der Bezugspersonen hat. Laut Degenhardt und Margraf (1980) wird die Zuverlässigkeit elterlicher Urteile durch Inhalt und Frageform beeinflusst. Wie Rennen-Allhoff (1991) betont, sind spontane und unstrukturierte Aussagen der Eltern wenig verlässlich, während die Tendenz zur generellen Überschätzung des kindlichen Entwicklungsstandes bei globaler Beurteilungen der kindlichen Entwicklung oder bei der Instruktion, das Kind auf einer Rangskala einzuordnen, nur gelegentlich auftrat. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei Glascoe und Sandler (1995), sowie Chen, Lin, Wen und Wu (2007), wonach Eltern in

der Lage waren eine adäquate Einschätzung abzugeben, wenn es um ein Globalurteil zur Entwicklung ihres Kindes ging, oder das eigene Kind im Vergleich zu anderen Kindern eingeschätzt werden sollte.

Wie Glascoe und Dworkin (1995) betonen, hat die Fragenformulierung einen deutlichen Einfluss auf elterliche Angaben. So sollten die Eltern nach ihren „Bedenken“ hinsichtlich der kindlichen Entwicklung befragt werden. Diese Befragung sollte weiters in strukturierter Form erfolgen und zwar dergestalt, dass eine Trennung in verschiedene Entwicklungsbereiche vorgenommen wird.

Als besonders aussagekräftige Entwicklungsbereiche hatten sich laut Glascoe (2000) Sprache, Motorik, kognitive Entwicklung und allgemeine Entwicklung herauskristallisiert. Wurden von Eltern zwei oder mehr Bedenken in diesen relevanten Entwicklungsbereichen genannt, lag ein deutlicher Hinweis auf eine Lernbehinderung oder geistige Entwicklungsretardierung vor. Um diese Art der Befragung systematisch vorgeben zu können, wurde von Glascoe (1997) das Screeningverfahren PEDS (Parents' Evaluation of Developmental Status) entwickelt, das in Kapitel 4.6. genauer erläutert wird.

Wie sich zeigt, wird der Erhebung elterlicher Urteile zur kindlichen Entwicklung große Bedeutung beigemessen. Die Qualität und Aussagekraft der dabei resultierenden Ergebnisse hängt von der eingesetzten Methode, der Art der zu erhebenden Information und der Befragungsweise ab, wobei sich feststellen lässt, dass verschiedene Autoren unterschiedliche Präferenzen bei der Erhebung von Elterneinschätzungen aufweisen.

4.4. Stabilität elterlicher Einschätzungen

Hinsichtlich der Stabilität elterlicher Einschätzungen zeichnen bisher durchgeführte Untersuchungen ein uneinheitliches Bild. Laut Rennen-Allhoff (1991) stimmen elterliche Angaben zu Merkmalen oder Verhaltensweisen, die anhand von strukturierten Interviews oder Fragebögen erhoben wurden, bei erneuter Ermittlung nach Tagen oder Wochen zum überwiegenden Teil gut überein, was für die Stabilität

elterlicher Urteile spricht. Diese Ansicht teilt auch Voß (1994), der elterlichen Kognitionen ein hohes Maß an Stabilität zuerkennt.

Andere Studien sprechen allerdings gegen die Stabilität der Elternurteile, vor allem bezüglich der Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten. Lösel, Stemmler, Beelmann und Jaursch (2005) verglichen die Einschätzung zu aggressivem Verhalten bei Vorschulkindern zwischen Eltern und Erziehern zu verschiedenen Zeitpunkten, wodurch unter anderem die Stabilität der Urteile festgestellt werden konnte. Während aus Sicht der ErzieherInnen keine Veränderungen hinsichtlich der Verhaltensprobleme festgestellt werden konnte, berichteten die Eltern über eine deutlich geringere Ausprägung derselben. Die Autoren geben als mögliche Begründung elterliche Gewöhnungseffekte oder eine größere Sensibilität der Eltern für Veränderungen im kindlichen Verhalten an.

Miller et al. (1991) untersuchten die Stabilität von Elternurteilen in Bezug auf kognitive Leistungen. Hierzu wurden Eltern nach ihrer Einschätzung der kindlichen Entwicklung in fünf verschiedenen kognitiven Bereichen gefragt. Das Ergebnis zeigte eine geringe Übereinstimmung der Elternurteile zwischen diesen Funktionen, was gegen eine Stabilität der Elterneinschätzung im kognitiven Bereich spricht.

Laut Goodnow (1988) wird die Stabilität durch folgende drei Faktoren beeinflusst:

- Charakteristika eines Schemas (gut entwickelte Schemata sind änderungsresistent)
- Charakteristika neuer Informationen (je diskrepanter neue Informationen zum alten Schema stehen, desto weniger kommt es zu einer Veränderung)
- Charakteristika einer Person (je mehr Erfahrung eine Person hat, umso effektiver wird sie neue Informationen verarbeiten)

Inwieweit es zu Veränderungen von Überzeugungen kommt, ist des Weiteren davon abhängig, ob neue Informationen gesucht werden. Wie sie berichtet, zeigte sich in Studien, dass Eltern sehr junger Kinder offener für neue Informationen und somit für Änderungen ihrer Einstellungen sind als Eltern von älteren oder mehreren Kindern. Des Weiteren geht sie davon aus, dass die Stabilität von elterlichen Überzeugungen

dann vermehrt gegeben ist, wenn diese Überzeugungen emotional begründet sind und auch wenn sich ein Elternteil durch diese Überzeugungen definiert. Eltern halten jene Eigenschaften ihrer Kinder für stabil, an denen sie Gefallen finden. Jene Eigenschaften, mit denen sie unzufrieden sind, werden von ihnen als instabil angesehen.

4.5. Elterliche Über- und Unterschätzungen der kindlichen Entwicklung

Bei Betrachtung der Forschungen zu elterlicher Einschätzung der kindlichen Entwicklung finden sich sowohl Unterschätzungen durch die Eltern (Rennen-Allhoff, 1991; Miller & Davis, 1992), beim überwiegenden Teil aber eher Überschätzungen der kindlichen Leistungsfähigkeit durch die Eltern (Helmke & Schrader, 1989; Hunt & Paraskevopoulos, 1980; Miller, 1986; Rennen-Allhoff, 1991; Miller & Davis, 1992; Schrader, 2001; Deimann et al., 2005; Deimann & Kastner-Koller, 2011).

Elterliche Überschätzungen der kindlichen Leistungen sind laut Miller et al. (1991) über verschiedene Erhebungsmethoden hinweg feststellbar. Sei die Einschätzung dergestalt, dass Eltern vorhersagen müssen, ob ihre Kinder ein jeweiliges Testitem lösen können, ob sie eine Globaleinschätzungen der kindlichen Entwicklung vornehmen sollen oder ihrem Kind einen Rangplatz im Vergleich zu Gleichaltrigen zuteilen sollen. Ursprünge für elterliche Überschätzungen könnten nach Meinung der AutorInnen in kulturell bedingten Betrachtungsfehlern liegen. So konnten bei Erwachsenen Tendenzen festgestellt werden, wonach Kinder in vereinfachter Weise betrachtet werden, um das Verständnis zu erleichtern. Hierzu zählt beispielsweise eine Tendenz zur Dichotomisierung, wonach Kinder entweder einer „Baby-like-„ oder einer „Adult-like-„Kategorie zugeordnet werden. Je nach angenommener Kategoriezugehörigkeit werden Kinder, die der ersten Sparte zugeordnet werden, eher unterschätzt, jene der Zweiten eher überschätzt. Auch beschränkt sich die Tendenz zur Überschätzung kindlicher Fähigkeiten nicht auf Eltern, sondern scheint Erwachsene generell zu betreffen.

In der Literatur wird die Tendenz zur Überschätzung der kindlichen Entwicklung als „presidential syndrome“ bezeichnet. Ihm zufolge hat eine leichte Überschätzung des Kindes durch die Bezugspersonen einen durchaus entwicklungsförderlichen Charakter. Somit hat die elterliche Überzeugung, dass das Kind tüchtig und fähig sei eine positive Auswirkung auf die kindliche Entwicklung (Glascoe & Dworkin, 1995).

Deimann et al. (2005) verglichen Einschätzungen von Müttern mit Testergebnissen ihrer Kinder aus dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2012) und fanden eindeutige Überschätzungen durch die Mütter, sowohl was die allgemeine Entwicklung, als auch die Entwicklung in verschiedenen Funktionsbereichen, betrifft. In einer Studie von Deimann und Kastner-Koller (2011) wurden Mütter in derselben Weise befragt und auch hier zeichnete sich ein sehr ähnliches Bild. In beiden Untersuchungen neigten Mütter dazu, ihren Kindern zumindest durchschnittliche Fähigkeiten zu attestieren, unabhängig vom tatsächlichen Entwicklungsstand ihrer Kinder. Auch jene Mütter, die aufgrund von Entwicklungsbedenken bereits eine Beratungseinrichtungen aufgesucht hatten, erwarteten Ergebnisse ihrer Kinder im Durchschnittsbereich, obwohl diese in fast allen Subtestbereichen unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielten. Es scheint so zu sein, dass eine Überschätzung der Eltern umso größer ausfällt, je geringer die Fähigkeiten der Kinder sind.

Dies könnte gut durch die „Passungshypothese“ erklärt werden, wonach der Entwicklungsstand eines Kindes umso genauer von den Eltern eingeschätzt werden kann, je besser ein Kind entwickelt ist (Hunt & Paraskevopoulos, 1980). Eltern, die ihr Kind gut einschätzen können, bieten ihrem Kind, nach Meinung der Autoren, ein anregendes Umfeld, das die Kinder weder über- noch unterfordert, was eine optimale Förderung der Kinder mit sich bringt. Gelingt Eltern die Einschätzung ihrer Kinder weniger gut, über- oder unterfordern sie sie. Im Fall einer Überforderung wird die Entwicklung von Selbstsicherheit und Initiative gehemmt, im Falle einer Unterforderung fehlen neue Anreize und Impulse, die für eine optimale Entwicklung wichtig wären. Dadurch ausgelöst kommt es zu Problemen in der kindlichen Entwicklung und im Familiensystem.

Zu den Auswirkungen von Überschätzungen betonen Gartner und Jirasko (1999), dass zu hohe Leistungserwartungen der Eltern verstärkte Leistungsangst bei deren Kindern hervorruft.

Zur Frage, warum es gerade im Fall von vorhandenen Entwicklungsauffälligkeiten zu einer deutlichen Überschätzung durch die Eltern kommt, liefert die Stressreduktionshypothese (Willinger & Eisenwort, 2005) ebenfalls einen guten Erklärungsansatz. Hier wird davon ausgegangen, dass Eltern eine normale Entwicklung ihres Kindes betonen, was zu einer Reduktion von emotionaler Belastung führt, die bei der Wahrnehmung der vorhandenen Entwicklungsdefizite ausgelöst würde. In einer hierzu durchgeführten Studie von Willinger, Schaunig, Jantscher, Schmoeger, Loader, Kummer und Peter (2011) wurden Mütter in drei Gruppen unterteilt: Jene mit geringer, mittlerer und hoher Überschätzung ihrer Kinder. Es zeigte sich, dass jene Mütter, die ihre Kinder in hohem Ausmaß überschätzten, die geringste emotionale Belastung aufwiesen, jene Mütter, die ihre Kinder in geringem Ausmaß überschätzten, die Höchste. Als mögliche Erklärungen für diese Wirkung nennen die AutorInnen Abwehrmechanismen, Reduktion von kognitiver Dissonanz sowie das Konzept der erweiterten Identität. Erweiterte Identität ist nach Semin & Papadopoulou (1990) so zu verstehen, dass Mütter sich und das Kind als Einheit verstünden und sich daher dafür verantwortlich fühlen, dass diese Einheit die Ansprüche der Öffentlichkeit erfüllen kann.

Auch Miller (1986) liefert weitere Erklärungsansätze dafür, warum Kinder, die bessere Leistungen zeigen, von ihren Müttern genauer eingeschätzt werden können. Eine mögliche Erklärung sieht er in der Tendenz, dass intelligente Mütter intelligentere Kinder haben. In jener Untersuchung durch die diese Aussage begründet wird, mussten Kinder ein standardisiertes Testverfahren bearbeiten und ihre Mütter sollten Einschätzungen über deren Abschneiden geben. Beides sind kognitive Leistungen und ein gewisser Anteil des Zusammenhangs zwischen diesen beiden Leistungen könnte auf die hohe Intelligenzleistung von Mutter und Kind zurückzuführen sein. Wie der Autor betont, wäre dieser Erklärungsansatz durchaus mit der Passungshypothese von Hunt und Paraskevopoulos (1980) kompatibel. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit sieht Miller (1986) in der generellen Tendenz zur Überschätzung, wodurch Mütter, deren Kinder tatsächlich im oberen

Leistungsbereich abschneiden, demnach mit ihrer Einschätzung näher an der realen Leistung ihrer Kinder lägen als Mütter leistungsschwächerer Kinder.

Nach Einschätzung von Goodnow (1988) ist eine mögliche Erklärung, warum Eltern ihre Kinder tendenziell überschätzen, der sogenannte selbstschützende Bias, also Fehler. Dieser dient dazu, die Selbstattribution zu stützen. Indem man das eigene Kind in positivem Licht sieht, wird das elterliche Selbstvertrauen unterstützt und der Umgang mit dem Kind fällt den Eltern somit leichter. Untermauert wird diese Sichtweise nach Meinung von Miller et al. (1991) sowohl durch die Arbeiten zu kognitiven Erwartungen als auch durch die Forschungsergebnisse zu elterlicher Einschätzung sozialer Entwicklung des Kindes. Hier zeigt sich das durchgängige Ergebnis, dass Eltern die positiven Verhaltensweisen ihrer Kinder als internal verursacht und stabil betrachten, während negative eingeschätzte Verhaltensweisen als situationsbedingt und vorübergehend eingestuft werden (Dix, Ruble, Grusec & Nixon, 1986).

Insgesamt zeigt sich, dass Eltern dazu neigen, ihre Kinder zu überschätzen, wobei die Einschätzung umso realistischer gelingt, je besser entwickelt ein Kind ist. Beim Vorliegen von Entwicklungsauffälligkeiten scheint es Eltern dafür umso schwerer zu fallen, diese wahrzunehmen. Die Erklärungsansätze hierfür sind mannigfaltig und lassen keinen eindeutigen Schluss zu.

4.6. Erhebungsverfahren elterlicher Einschätzungen

Wie bereits in einem vorangegangenen Kapitel erläutert, hat die Art der Befragung große Auswirkungen auf gewonnene Erkenntnisse elterlicher Einschätzungen zur kindlichen Entwicklung. Im Folgenden wird ein Überblick über gängige Erhebungsmethoden gegeben.

Laut Döpfner et al. (2002) kann zwischen unstrukturierten Verfahren und jenen mit niedrigem, mittlerem oder hohem Strukturierungsgrad unterschieden werden. Bei unstrukturierten Erhebungsverfahren berichten Bezugspersonen spontan über die Kinder und es wird auf jegliche Zuhilfenahme von Beurteilungsmaßstäben verzichtet.

Bei Verfahren mit niedrigem Strukturierungsgrad werden allgemein gehaltene Vorgaben gemacht, wobei beispielsweise ein zu beurteilendes Merkmal oder ein interessierender Bereich erfragt werden. Zu dieser Verfahrenskategorie zählen Explorationsleitfäden. Bei Verfahren mit mittlerem Strukturierungsgrad erfolgt eine detaillierte Vorgabe des Beurteilungsschemas und der zu erhebenden Merkmale, wie beispielsweise bei Diagnose-Checklisten. Bei Verfahren mit hohem Strukturierungsgrad sind die zu stellenden Fragen mit zugeordneten Antwortkategorien genau vorgegeben, wie sich dies bei strukturierten klinischen Interviews finden lässt. Des Weiteren ist beim Einsatz von parallelen Fremd- und Selbsteinschätzungsfragebögen ein systematischer Vergleich von Selbst- und Fremdbeurteilung von Problemen oder Auffälligkeiten möglich.

Eine niedrig strukturierte Exploration hat den Vorteil einer positiven Atmosphäre, in der KlientInnen offen und frei über vorliegende Probleme berichten können, was auch positive Auswirkungen auf den Beziehungsaufbau hat. Laut Voß (1994) ist über spontane elterliche Angaben zu kindlichen Leistungen und Kognitionen wenig bekannt, da derlei inhaltsanalytische Verfahren selten zum Einsatz kommen. Nach Erkenntnissen von Rennen-Allhoff (1991) sind spontanen Aussagen von Eltern auch geringere Relevanz beizumessen, da es den Eltern ohne Strukturvorgabe schwerer fällt sämtliche relevante Probleme, Symptome und Fakten anzugeben. Je detaillierter die Struktur eines Verfahrens ist, desto konkreter und verlässlicher sind die zu erwartenden Elternangaben. Wie sich in einer Metaanalyse von Achenbach, Kukowski, Dumenci und Ivanova (2005) herausstellte, sind beim Einsatz paralleler Fremd- und Selbstbeurteilungsfragebögen höhere Übereinstimmungen zu verzeichnen als beim Vergleich von Angaben, die aus unterschiedlichen Erhebungsverfahren resultieren. Durch den Einsatz von strukturierten, parallelen Verfahren wird also eine direkte Vergleichbarkeit von Angaben ermöglicht. Ein weiterer Vorteil beim Einsatz schriftlicher Fragebögen ist deren hohe Ökonomie, da sie weder zeitlich noch örtlich an die Anwesenheit eines Interviewers gebunden sind.

Wie Brothers, Glascoe und Robertshaw (2008) betonen, ist der Einsatz von strukturierten und validierten Verfahren im Gegensatz zu unstrukturierten Verfahren zur Erhebung elterlicher Einschätzungen aus folgenden Gründen zu empfehlen:

- Vorhandensein von Kriterien, anhand derer normale und problematische Entwicklung unterschieden werden kann
- Geringere Überschätzung der Wahrscheinlichkeit normaler Entwicklung
- Vermeidung des Einsatzes von zu einfachen Items verglichen mit altersadäquaten Fähigkeiten
- Vorhandensein von aussagekräftigen Items zur Einschätzung von Entwicklungsverzögerungen im Hinblick auf die Schulreife

Einen Überblick über standardisierte Erhebungsverfahren elterlicher Einschätzungen gibt Miller (1988):

Construction of the Child Interview (McGillicuddy-DeLisi, 1982): Dieser Interviewleitfaden dient der Erhebung elterlicher Einschätzungen darüber, wie Entwicklungsprozesse zu neuem Wissen der Kinder führen.

Beliefs about Development Questionnaire (Johnson & Martin, 1985): Dieser Fragebogen dient der Erfassung von elterlichen Einschätzungen zum Zustandekommen von Lern- und Entwicklungsprozessen.

Knowledge of Environmental Influences on Development Scale (KEID; Stevens, 1984): Anhand dieses Verfahrens werden elterliche Überzeugungen zu kindlichen Fähigkeiten und zum Einfluss von Umweltbedingungen auf die kindliche Entwicklung ermittelt.

Knowledge of Infant Development Inventory (KIDI; MacPhee 1981, 1983, zitiert nach Miller, 1988): Dieser Fragebogen dient der Erfassung elterlicher Überzeugungen zu Entwicklungsmeilensteinen und Entwicklungsprozessen während der Kindheit.

Developmental Expectations Questionnaire (Hess, Price, Dickson & Conroy, 1981, zitiert nach Miller, 1988): Anhand dieses Verfahrens wird die Einschätzung der Eltern zu einer Vielzahl von Entwicklungsschritten erfragt. Sie sollen angeben, in welchem Alter sie eine Bewältigung des jeweiligen Entwicklungsschrittes durch das Kind erwarten.

Minnesota Preschool Inventory (MPI; Ireton, Shing-Lun & Kampen, 1981): Dieses Verfahren dient der Erfassung von vorhandenen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und möglichen Auffälligkeiten von Kindern im Alter zwischen zwei und sechs Jahren aus Sicht ihrer Eltern.

Neuere standardisierte Verfahren zur Erfassung elterlicher Einschätzungen sind unter anderem die Folgenden:

Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS; Glascoe, 1997): Wie sich in verschiedenen Studien gezeigt hat, sind Fragen nach elterlichen Bedenken zur kindlichen Entwicklung gut geeignet um adäquate elterliche Einschätzungen zu erhalten (Glascoe, 1997; Glascoe, 2003). Demzufolge hat Glascoe dieses Screeningverfahren für Kinder von 0 bis 8 Jahren entwickelt, das eine globale Frage zur Allgemeinentwicklung, sowie acht Fragen zu Bedenken in einzelnen Entwicklungsbereichen enthält, die sich als gute Indikatoren für Entwicklungsauffälligkeiten gezeigt haben. Wie sich in Untersuchungen zum PEDS (Glascoe, 1997) herausstellte, machen 8 bis 14 % der Eltern bereits bei der ersten Frage nach Bedenken hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung des Kindes („Please list any concerns about your child's learning, development and behavior.“), Angaben. Bei Fragen zu den jeweiligen Entwicklungsbereichen äußern 17 bis 20 % der Eltern Bedenken („Do you have any concerns about how your child...talks and makes speech sounds / understands what you say / uses his or her hands and fingers to do things / uses his or her arms and legs / behaves / get's along with others / is learning to do things for himself or herself / is learning preschool or school skills?“). Dieses Verfahren weist eine hohe Ökonomie auf, da seine Bearbeitung wenig Zeit in Anspruch nimmt. Unter anderem deshalb findet es im angloamerikanischen Raum breite Anwendung, wo es in Tageszentren für Kinder, pädiatrischen Kliniken und Schulen zum Einsatz kommt (Glascoe, 2000).

Parents' Evaluation of Developmental Status: Developmental Milestones (Brothers, Glascoe & Robertshaw, 2008): Diese Checkliste erfragt das Erreichen von Entwicklungsmeilensteinen aus Sicht der Eltern. Hierfür werden allerdings keine retrospektiven Daten erfasst, sondern die Eltern zum aktuellen Entwicklungsstand ihres Kindes befragt, wobei für jede Altersgruppe pro Entwicklungsbereich eine Frage

gestellt wird. Wie sich feststellen ließ, weist das Verfahren für sieben Entwicklungsbereiche (Feinmotorik, Selbständigkeit, rezeptive Sprache, expressive Sprache, Grobmotorik, sozial-emotionale Entwicklung sowie Vorschul-/Schulfähigkeiten) und mehrere Altersbereiche (0 bis 8 Jahre) für die Identifizierung von Entwicklungsauffälligkeiten Sensitivitäten von etwa 83 % auf.

Brothers, Glascoe und Robertshaw (2008) führen Kriterien an, die ein Screeningverfahren, das eine adäquate elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung zum Ziel hat, generell umfassen muss:

- Einsatz von Items, deren Validität als gegeben angenommen werden kann
- eindeutige Kriterien wann eine Fähigkeit als bewältigt oder nicht bewältigt angesehen werden kann
- hohe Spezifität und Sensitivität eines Verfahrens
- eindeutig vorgegebene Vorgehensweisen, wie bei den jeweiligen Ergebnissen weiter vorzugehen ist

Zur Erfassung der elterlichen Einschätzung ist insgesamt kritisch anzumerken, dass die Eltern zumeist gebeten werden, die kindliche Entwicklung anhand von Categoriesystemen der Experten (wie beispielsweise Entwicklungsbereichen) zu betrachten, was ihnen nicht geläufig ist. Hierdurch kann es zu Verzerrungen der Einschätzungsgenauigkeit kommen. Auch werden die Überzeugungen der Eltern oftmals auf abstraktem Niveau und nicht anhand konkreter Beispiele erfragt, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse ebenfalls geschmälert werden kann, selbst wenn ein Verfahren exakt und methodisch gut ist (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006).

4.7. Elterliche Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung

Als eine verlässliche und vielversprechende Informationsquelle der elterlichen Einschätzung haben sich in verschiedenen Untersuchungen elterliche Bedenken zur kindlichen Entwicklung herauskristallisiert (Glascoe, 1997, 2000, 2003). Da bestimmte Cluster von Bedenken mit auffälligen Testergebnissen der Kinder in

Screening-Verfahren im Zusammenhang standen, beschloss die Autorin der Brauchbarkeit elterlicher Bedenken für den diagnostischen Prozess weiter nachzugehen. Sie nimmt an, dass alle Eltern ein grundlegendes Wissen zur kindlichen Entwicklung aufweisen, das als Ressource genutzt werden kann, um Kinder mit Entwicklungsdefiziten zu identifizieren und ihnen entsprechende Fördermöglichkeiten angedeihen zu lassen.

Als Grundlage für die Berechnung der Aussagekraft elterlicher Bedenken werden Sensitivität und Spezifität herangezogen. Die Sensitivität ist jener Prozentsatz der Kinder, der von ihren Eltern als entwicklungsauffällig eingeschätzt wird und der auch tatsächlich Entwicklungsdefizite aufweist. Um von einer gewissen Aussagekraft der Sensitivität ausgehen zu können, sollte sie über 70% liegen.

Die Spezifität repräsentiert jenen Prozentsatz der Kinder, der keine Entwicklungsverzögerungen aufweist und von ihren Eltern als dementsprechend unauffällig in ihrer Entwicklung eingeschätzt wird. Eine Spezifität von mindestens 70-80% wird als aussagekräftig angesehen (Frischknecht et al., 2015).

Elterliche Bedenken stellen nach Glascoe und Marks (2011) akkurate und effiziente Indikatoren von Entwicklungsschwierigkeiten dar, da Eltern die umfassendste Möglichkeit zur Beobachtung ihrer Kinder haben, sehr an einer optimalen Entwicklung ihrer Kinder interessiert sind und dadurch gerne über Entwicklung und Lernprozesse ihrer Kinder Auskunft geben.

Einen weiteren Vorteil in der Erfassung elterlicher Bedenken sehen die Autoren darin, dass durch die Einbeziehung der Eltern in den diagnostischen Prozess eine Beziehung mit ihnen aufgebaut werden kann, auf deren Basis sich die Eltern ernst genommen und wertgeschätzt fühlen. Hierdurch wird die Wahrnehmung empfohlener Beratungstermine sowie die Umsetzung professioneller Ratschläge durch die Eltern wahrscheinlicher.

Weitere Vorteile einer frühzeitigen Erhebung elterlicher Bedenken sind nach Glascoe und Marks (2011) die Folgenden:

- Hohe Ökonomie, da der Zeitaufwand der SpezialistInnen, wie den betreuenden PsychologInnen, relativ gering ist
- Reduzierung der Notwendigkeit einer direkten Erhebung von infrage stehenden Fähigkeiten oder Verhaltensweisen bei Kindern, die ängstlich oder kränzlich sind oder sich in der Erhebungssituation unkooperativ zeigen, ...
- Unterstützung bei Beratungsterminen den Fokus auf relevanten und aussagekräftigen Bereichen zu halten
- Vorbereitung bei der Vermittlung entwicklungsbezogener Auffälligkeiten an die Eltern
- Eröffnung eines breiten Spektrums an weiteren Vorgehensweisen wie vertiefende Diagnostik, Elternschulung, Beruhigung der Eltern, Aufklärung über Entwicklung,...
- Verbesserung der Erfassung von Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern, was frühzeitige Intervention ermöglicht

Glascoe und Dworkin (1995) betonen aufgrund ihrer Erkenntnisse, dass die Art der Fragenformulierung das Ergebnis maßgeblich beeinflusst. So erwiesen sich Fragen nach Sorgen oder Problemen weit weniger geeignet als Fragen nach elterlichen Bedenken zum kindlichen Entwicklungsstand. Außerdem müssen Eltern konkret nach ihren Bedenken gefragt werden, da lediglich 40 % der Eltern vorhandene Bedenken spontan äußern (Glascoe, 2003). Des Weiteren müssen die Fragen so ausgedrückt werden, dass Eltern aller Bildungs- und Sozialschichten sie verstehen können. Hierzu zeigte eine Studie aus dem amerikanischen Raum, dass 50 % der Eltern nicht genau wussten, was unter dem Begriff Entwicklung zu verstehen ist. Auch zeigte sich, dass eine differenzierte Befragung der Eltern nach Funktionsbereichen der

Entwicklung zu gliedern ist, da Eltern dem Begriff der kindlichen Entwicklung eine andere Struktur zugrunde legen als dies Experten tun. So sind es Eltern beispielsweise nicht gewohnt in Entwicklungsdomänen (Motorik, Sprache,...) zu denken. Werden sie nach Bedenken zur allgemeinen Entwicklung ihrer Kinder befragt, antworten sie beispielsweise, dass ihr Kind ihnen nicht folge. Dieser Tatsache können verschiedene Ursachen zugrunde liegen, die von den Eltern vielfach nicht so differenziert wahrgenommen werden (das Kind hört nicht gut, das Kind weist kein ausreichendes Sprachverständnis auf um die Anweisung zu verstehen, unzureichende motorische Fähigkeiten oder Aufmerksamkeitsspanne des Kindes um der Aufforderung nachkommen zu können). Daher sind die Fragen nach elterlichen Bedenken in systematischer Form und nach Entwicklungsbereichen gegliedert zu erheben (Glascoe, 1997, 2000; Glascoe & Marks, 2011).

In der Vergangenheit haben sich verschiedenste elterliche Bedenken als gute Indikatoren für vorhandene Entwicklungsauffälligkeiten erwiesen (Glascoe, 1997, 2003; Glascoe & Marks, 2011). So scheinen Bedenken zur allgemeinen, motorischen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung, sowie Bedenken hinsichtlich der Aufmerksamkeitsspanne des Kindes gut zur Identifizierung von Entwicklungsdefiziten geeignet zu sein während sich Bedenken zum kindlichen Verhalten in der Vergangenheit als weniger zuverlässig erwiesen hatten.

Um die Aussagekraft elterlicher Bedenken zu ermitteln, wurden in einer Studie von Glascoe, Altemeier und MacLean (1989) die Eltern von 100 Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren zu ihren Bedenken befragt, während die Entwicklung der Kinder anhand von Testverfahren ermittelt wurde. 20 der Kinder wiesen Entwicklungsauffälligkeiten auf, während nur ein Kind bis zum damaligen Zeitpunkt als entwicklungsverzögert identifiziert worden war. 80 % der Eltern der betroffenen 20 Kinder äußerten Bedenken in den Bereichen der Sprache, der Motorik und der allgemeinen Entwicklung, jene Bereiche, in denen die Kinder auch tatsächlich auffällig gewesen waren. 94 % der Eltern der 80 entwicklungsunauffälligen Kinder hatten keine Bedenken oder Bedenken in anderen Bereichen wie Verhalten oder Selbständigkeit geäußert.

In drei weiteren Validierungsuntersuchungen, zu deren Durchführung bereits der von Glascoe (1997) entwickelte Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS; Beschreibung des Verfahrens in Kapitel 4.6.) eingesetzt wurde, resultierten Sensitivitätswerte von 74 - 80 % und Spezifitätswerte von 70 - 80 %. Im Zuge dieser Arbeiten wurden des Weiteren die Erkenntnisse der Autorin erweitert, da auch bei Bedenken im kognitiven Bereich eine hohe Aussagekraft für kindliche Entwicklungsdefizite feststellbar war (Glascoe & Marks, 2011).

Einen Überblick über die im am häufigsten geäußerten elterlichen Bedenken geben Glascoe und Marks (2011):

Funktionsbereich der Entwicklung	Bedenken
Allgemeine/Kognitive Entwicklung	Kann nicht das, was andere Kinder können; lernt langsam; wirkt unreif; sollte schon mehr wissen; Probleme beim Lernen
Expressive Sprache und Artikulation	Spricht nicht wie er/sie sollte; verwendet kurze Sätze; kann nicht immer sagen, was er/sie meint; sagt manchmal Dinge, die keinen Sinn ergeben; niemand außer den Eltern versteht das Kind
Sprachverständnis	Versteht nicht, was man sagt; hört nicht zu
Feinmotorik	Zeichnet beim Ausmalen über die Linien; kann seinen/ihren Namen nicht schreiben; kann keine Formen malen; kann den Löffel nicht angemessen zum Mund führen
Grobmotorik	Tollpatschig; plump; ungeschickt; geht komisch; kann noch nicht Fahrrad fahren; fällt oft hin; geringe Körperspannung; Gleichgewicht halten fällt schwer
Verhalten	Stur; überaktiv; kurze Aufmerksamkeitsspanne; verwöhnt; hat Wutanfälle, tut nur was er/sie will; ist lästig

Funktionsbereich der Entwicklung	Bedenken
Sozial-emotionale Entwicklung	Möchte alleine gelassen werden; Stimmungsschwankungen; weinerlich; kann mit Veränderungen nicht gut umgehen; schnell frustriert; schüchtern; Klassenclown; verhält sich gemein; hasst die Eltern; kommandiert andere herum
Selbständigkeit	Macht nichts selbst; geht noch nicht auf die Toilette; kann sich noch nicht anziehen
Schulfähigkeiten	Kann seinen/ihren Namen noch nicht schreiben; kennt Formen und Farben noch nicht; kann nicht lesen; merkt sich Buchstabierung von Wörtern nur einen Tag lang
Andere	Ohrinfektionen; Asthma; Klein für sein/ihr Alter; oft krank; hört nicht gut
Keine Bedenken	Normales Kind; normale Entwicklung; ist unauffällig; er/sie ist ihrer Zeit voraus

Als besonders interessant ist nach Meinung von Glascoe und Marks (2011) die Tatsache, dass in etwa 14 % der befragten Eltern Bedenken hinsichtlich des Lernens und der kognitiven Entwicklung ihrer Kinder äußerten, was nach Newacheck und Halfon (1998) den Prävalenzzahlen dieser Entwicklungsauffälligkeit im Kindesalter entspricht.

Chen et al. (2007) setzten elterlichen Bedenken mit kognitiven Defiziten der Kinder in Beziehung und stellten fest, dass die Äußerung von 2 oder mehr elterlichen Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung in signifikantem Zusammenhang mit kognitiven Entwicklungsrückständen stand. Zusätzlich zeigte sich, dass elterliche Bedenken der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder als hilfreicher Hinweis zur Identifikation kognitiver Defizite im Sprachbereich angesehen werden können.

Glascoe (2003) fand eine enge Beziehung zwischen geäußerten elterlichen Bedenken zu emotionalen Auffälligkeiten und Verhaltensproblemen und deren

tatsächlichem Vorhandensein. So wurden über 70 % der Kinder, die anhand eines standardisierten Screenings in diesem Bereich als auffällig eingestuft wurden, anhand der Äußerung elterlicher Bedenken ebenso eingeschätzt. Gleichzeitig hatten 73 % der Eltern, die keinerlei Bedenken geäußert hatten, Kinder die im Screening ebenfalls als unauffällig beurteilt wurden.

Die Aussagekraft elterlicher Bedenken variiert auch mit dem Alter der Kinder, wie Glascoe (1997, 2000) betont. So weisen Bedenken zur kindlichen Sprachentwicklung erst ab dem Alter von 18 Monaten eine gewisse Zuverlässigkeit auf. Bedenken zur sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder erweisen sich hingegen bis zum 18. Monat als aussagekräftig, mit höherem Alter aber in geringerem Ausmaß. Bedenken hinsichtlich der grobmotorischen Entwicklung der Kinder erreichen erst ab dem 3. Lebensjahr die erforderliche Sensitivität und Spezifität. Im Bereich der schulrelevanten Bereiche und der Feinmotorik ist eine gewisse Aussagekraft elterlicher Bedenken erst ab einem Alter von 4 ½ Jahren anzunehmen. Auch zeigen die Erkenntnisse von Glascoe (2003), dass die korrekte Zuordnung von Auffälligkeiten durch die Eltern bei jüngeren Kindern (2 bis 4 ½ Jahre) generell schlechter gelang als bei älteren Kindern (4 ½ bis 8 Jahre).

Basierend auf ihren Studien unterteilt Glascoe (1999) fünf Gruppen von Familien. Da für jede Gruppe ein unterschiedliches Niveau an Entwicklungseinschränkungen zu erwarten ist, werden für jede Gruppe passende Interventionsempfehlungen ausgesprochen:

- Eltern, die in zwei oder mehr der relevanten und aussagekräftigen Bereiche Bedenken angeben, neigen dazu Kinder mit einem 20fach erhöhten Risiko für Entwicklungsauffälligkeiten zu haben. Dies resultiert zum Großteil in Einschränkungen der Intelligenz, der Sprache und der schulischen Fähigkeiten. Bei Kindern, die dieser Gruppe zugeordnet sind, ist eine umfassende Entwicklungsdiagnostik angezeigt.
- Eltern die in einem der relevanten Entwicklungsbereiche Bedenken äußern, neigen dazu, Kinder mit einem 8fach erhöhten Risiko für Entwicklungsprobleme zu haben. Auch hier liegen die Einschränkungen

zumeist in eingeschränkter Sprach- oder Intelligenzentwicklung. Bei Kindern, die dieser Gruppe zugeordnet sind, wird der Einsatz weiterer Screeningverfahren empfohlen.

- Eltern, die Bedenken in Bereichen äußern, die für Entwicklungsauffälligkeiten und Schulprobleme nicht aussagekräftig sind, neigen dazu, Kinder ohne Entwicklungsauffälligkeiten zu haben. Kinder dieser Gruppe haben lediglich ein 1.3fach erhöhtes Risiko für Entwicklungsdefizite. Für Eltern dieser Gruppe sind Elternschulungen, vor allem im Hinblick auf Erziehungsverhalten und Disziplin im Umgang mit den Kindern, angezeigt.
- Eltern, die aufgrund von Sprachschwierigkeiten Probleme beim Verstehen und Ausdrücken von Bedenken aufweisen, neigen dazu, Kinder mit einem 5fach erhöhten Risiko für Entwicklungsauffälligkeiten zu haben. In diesem Fall ist der Einsatz weiterer Screeningverfahren angezeigt.
- Eltern, die keinerlei Bedenken äußern, neigen dazu, Kinder ohne Entwicklungsauffälligkeiten zu haben. Hier werden lediglich regelmäßige Routinetermine empfohlen, zu denen die Eltern erneut zu möglicherweise bis dahin auftretenden Bedenken befragt werden.

Trotz hoher Sensitivitäts- und Spezifitätswerte bei der Erhebung elterlicher Bedenken kann nicht von einer uneingeschränkten Eignung der Erhebung elterlicher Bedenken zur Identifizierung von Entwicklungsauffälligkeiten ausgegangen werden. Ein beträchtlicher Anteil der Kinder wird inkorrekt eingeschätzt. Daraus resultierend werden mit Kindern, deren Eltern Bedenken äußern, die aber keinerlei Entwicklungsdefizite aufweisen, weitere Screenings oder Testverfahren durchgeführt, was mit finanziellen Ausgaben verbunden ist, die nicht notwendig wären. Dementgegen fand Glascoe (2001), dass in ihrer Studie Kinder mit einer so genannten falsch-positiven Zuordnung in leistungs-, entwicklungs- und intelligenzdiagnostischen Verfahren deutlich schlechter abschnitten als Kinder, deren Eltern keinerlei Bedenken geäußert hatten. Bei diesen Kindern war zwar keine

individuelle Beschulung angezeigt, aber sie profitierten in hohem Ausmaß von psychologischer Intervention.

Bei der Erfassung von Entwicklungsdefiziten anhand von elterlichen Bedenken kommt es auch regelmäßig vor, dass Kinder als in ihrer Entwicklung unauffällig identifiziert werden, obwohl sie deutliche Einschränkungen aufweisen und Förderung benötigt würde. Wie sich in einer Studie von Glascoe (2003) zeigte, hatten etwa ein Drittel der Eltern von Kindern mit psychischen Auffälligkeiten keinerlei Bedenken hinsichtlich der Entwicklung ihrer Kinder geäußert, wobei dies unabhängig von ethnischer Herkunft, sozioökonomischem Status, Bildungsniveau der Eltern und Alter der Kinder auftrat.

Insgesamt erweist sich die systematische Erhebung elterlicher Bedenken bei einer umfassenden Informationssammlung über das Kind als durchaus geeignet, um ein möglichst vielseitiges Bild über das Kind und seine Entwicklung, sowie sein Umfeld zu bekommen. Um eine aussagekräftige Diagnose zum Stand der kindlichen Entwicklung zu erhalten ist der zusätzlich Einsatz standardisierter Testverfahren allerdings unumgänglich.

5. Entwicklungsförderung und Prävention

Um Kindern, die Anzeichen für Probleme oder Auffälligkeiten in ihrer Entwicklung zeigen, frühzeitige Fördermaßnahmen angedeihen zu lassen und dadurch mögliche Entwicklungsstörungen verhindern zu können, ist eine Früherkennung derselben von großer Bedeutung (Suchodoletz, 2005). Wie Glascoe und Marks (2011) betonen, bringt Frühförderung enorme Vorteile für die betroffenen Kinder, deren Familien und die gesamte Gesellschaft, indem bestehende Probleme verbessert werden und drohende Schwierigkeiten verhindert werden können. Dementsprechend steigen die Chancen dieser Kinder auf Schulerfolg, Schulabschlüsse sowie auf das spätere Finden von Arbeitsplätzen und reduzieren die Gefahr von Schwangerschaft im Jugendalter und Kriminalität.

Wie die American Association of Pediatrics (2015) angibt, wären zur frühzeitigen Erkennung von bestehendem Förderbedarf bei Kindern folgende Vorgehensweisen wünschenswert:

- Erfassung elterlicher Bedenken
- Akkurate Verhaltensbeobachtungen des Kindes
- Erfassung der kindlichen Entwicklung
- Identifizierung von Risiko- und Resilienzfaktoren
- Regelmäßiger Einsatz von Screeningverfahren
- Dokumentation des Diagnoseprozesses und dessen Ergebnissen

Unter psychosozialen Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung verstehen Glascoe und Leew (2010) unter anderem psychische Probleme der Eltern wie Depression oder Angstzustände, geringe Bildung der Eltern, minimale soziale Unterstützung, geringes Haushaltseinkommen, instabile Wohn- und Versorgungssituationen, mehr als drei Kinder im selben Haushalt sowie rigide Erziehungsstile.

Laut Angaben der American Academy of Pediatrics (2001) weisen 12 bis 16% der Kinder Entwicklungs- und Verhaltensstörungen auf. Wie aus Langzeitstudien bekannt ist, wachsen sich verfestigte Verhaltensauffälligkeiten, die Kinder in den frühen Lebensjahren aufweisen, nicht aus, sondern neigen zu einer Chronifizierung, sofern nicht mit gezielten therapeutischen oder pädagogischen Maßnahmen gegengesteuert wird (Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius & Sippel, 2013).

Wie Beelmann (2003) betont, zeigt sich in internationalen Prävalenzuntersuchungen, dass etwa 10-20 % aller Kinder und Jugendlichen im Lauf ihrer Entwicklung von, teils ernsten, sozialen Anpassungsschwierigkeiten betroffen sind, die in Ablehnung, sozialer Desintegration, Schulproblemen, Kriminalität sowie anderen Arten von sozial abweichendem Verhalten münden können. Durch frühzeitige Interventionen können kumulative Effekte von derlei Entwicklungsproblemen reduziert oder gar verhindert werden. Ohne Intervention bleiben vorhandene Entwicklungsrückstände und – auffälligkeiten andererseits meist nicht nur vorhanden, sondern stellen eine ungünstige Ausgangssituation für die Bewältigung kommender Entwicklungsanforderungen dar, weshalb eine möglichst frühzeitige Förderung anzustreben ist

(Tröster, 2009). Auch laut Gold und Dubowy (2010) stellen die frühen Jahre des Vorschulalters den optimalen Zeitraum zur Unterstützung und Förderung von Lern- und Bildungsprozessen dar, sofern diese entwicklungsangemessen stattfindet.

Das Vorschulalter ist für die Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten und eine daran anschließende Förderung deshalb von besonderer Bedeutung, da sich der soziale und kognitive Horizont der Kinder durch den Kindergarteneintritt erweitert und durch die dort vorhandene Gruppensituation ein Vergleich der Kinder mit Gleichaltrigen ermöglicht wird (Heubrock & Petermann, 2000). Deshalb bietet der Kindergarten als Möglichkeit zur Früherkennung und Frühförderung einen sehr geeigneten und passenden Rahmen, da der Großteil der Kinder im Vorschulalter dort erreichbar ist. Wie die statistischen Kennwerte zeigen, besuchten im Jahr 2013 90,8% der drei- bis fünfjährigen Kinder österreichweit eine Kinderbetreuungseinrichtung. Die Betreuungsquoten streuen hierbei allerdings von Bundesland zu Bundesland, von der Steiermark mit 84,8% bis zum Burgenland mit 98,6% (Statistik Austria, 2014).

Die frühe Kindheit wird in der Entwicklungspsychologie als sensible Phase angesehen, in der spezifische Erfahrungen einen besonders nachhaltigen positiven oder negativen Einfluss haben. Werden Lernprozesse in dieser frühen Entwicklungsphase verpasst, können diese später teilweise schwer oder nicht mehr nachgeholt werden (Tröster, 2009). Wenn die Anforderungen einer Entwicklungsperiode nicht gemeistert werden können, so erschwert dies die Bewältigung künftiger Entwicklungsaufgaben (Cicchetti & Cohen, 1995). Ähnlich vermerken Pool und Hourcade (2011), dass viele Möglichkeiten zur Verbesserung eines nachfolgenden Erfolgs in Schule und weiterem Leben bereits mit sechs Jahren verstrichen sind. Glascoe und Marks (2011) betonen, dass die Hälfte aller Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten aber erst mit dem Eintritt in die Schule identifiziert wird.

Tröster und Reineke (2005) gehen gar davon aus, dass viele Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten selbst bei Schulfähigkeitstests nicht adäquat festgestellt werden, weshalb sie den systematischen Einsatz von standardisierten Screeningverfahren durch KindergartenpädagogInnen empfehlen.

Entwicklungsförderung wird oftmals auch mit dem Begriff der Prävention assoziiert. Präventionsformen sind primäre, sekundäre und tertiäre Prävention, wobei primäre Prävention als flächendeckende, vorbeugende Maßnahme für alle Kinder zu verstehen ist. Sekundäre Prävention richtet sich vor allem an Kinder, die bestimmte Risikofaktoren aufweisen, deren Vorhandensein die Entstehung einer Problematik begünstigen können. Ein Beispiel hierfür wäre Sprachförderung für ein Kind mit nicht-deutscher Muttersprache. Tertiäre Prävention ist angezeigt, wenn bereits Entwicklungsauffälligkeiten vorhanden sind (Gold & Dubowy, 2010). Petermann & Petermann (2011) sehen Prävention als langfristig angelegtes Förderangebot, das Entwicklungsübergänge eines Kindes begleiten und erleichtern soll, wobei es generell darum geht, Risikofaktoren in verschiedenen Bereichen und Settings (Kindergarten, Schule, Elternhaus) zu vermeiden, zu entschärfen und zu kontrollieren sowie die Ressourcen von Kind und Familie zu stärken. Stellt man vorhandene Präventionsprogramme einander gegenüber, lässt sich feststellen, dass multimodales Vorgehen, bei dem Kinder und deren Bezugspersonen einbezogen werden, besonders gut abschneidet (Beelmann, 2006).

Petermann und Petermann (2011) fassen sieben Prinzipien eines guten Interventionsprogramms zusammen, wonach die Förderung an einem Ort stattfinden soll, der für alle Betroffenen gut erreichbar ist (z.B. Kindergarten) und für das Kind ein natürliches Umfeld darstellt, damit ein Transfer der Inhalte auf den Alltag der Kinder und deren Familien leicht möglich ist. Der Interventionszeitpunkt sollte im Entwicklungsverlauf des Kindes so gewählt werden, dass optimale Effekte erzielt werden können, und zeitlich so früh angesetzt werden, dass sich noch nicht zu viele Risiken akkumuliert haben. Die Fördermaßnahmen sollen empirisch fundiert, sowie zielgruppengerecht und attraktiv gestaltet sein, wobei das Angebot als entwicklungsbegleitend zu betrachten ist und in verschiedenen Altersstufen wiederholbar sein sollte. Des Weiteren ist der Einbezug der zentralen Bezugspersonen eines Kindes von großer Bedeutung.

II EMPIRISCHER TEIL

6. Zielsetzung und Fragestellungen

Die vorliegende Studie entstand in Zusammenarbeit mit den Mobilen Diensten der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, deren Anliegen es ist, die Arbeit der dort beschäftigten Sonderkindergartenpädagoginnen evaluieren zu lassen. Als bedeutsamer Teil dieser Evaluation sollte unter anderem erfasst werden, wie die Eltern geförderter Kinder einer Entwicklungsförderung im Kindergarten gegenüberstehen.

Zu Beginn jedes Kindergartenjahres wird, nach Einwilligung der Eltern, bei allen vier- und fünfjährigen Kindern anhand eines eigens dafür entwickelten Screeningverfahrens der Entwicklungsstand der Kinder durch die Sonderkindergartenpädagoginnen des Mobilen Dienstes ermittelt. In weiterer Folge wird für jene Kinder, bei denen Förderbedarf angezeigt ist, ein individuelles Begleitungs- und Förderprogramm erstellt, das die jeweilige Sonderkindergartenpädagogin im laufenden Jahrgang mit den Kindern durchführt. Eine derartige Begleitung durch die Sonderkindergartenpädagoginnen wird auch bei jenen jüngeren und älteren Kindern (jünger als vier und älter als fünf Jahre) durchgeführt, bei denen Förderbedarf besteht bzw. Auffälligkeiten vorhanden sind.

Da elterliche Akzeptanz für die Mobilen Dienste sehr wichtig ist, sollte die vorliegende Studie unter anderem untersuchen, wie die Eltern einer im Kindergarten stattfindenden Förderung gegenüberstehen. Auch sollte geklärt werden, ob Eltern von Kindern mit Förderbedarf bereits selbst und unabhängig einer Förderung im Kindergarten Kontakt zu entwicklungsfördernden Einrichtungen gesucht hatten. Hierfür wäre vorauszusetzen, dass Eltern in der Lage sind, Entwicklungsdefizite ihrer Kinder feststellen zu können, um einen entsprechenden Handlungsbedarf wahrzunehmen. Die empirischen Untersuchungen zur Aussagekraft von Elternurteilen bezüglich der Entwicklung ihrer Kinder sind inhaltlich und methodisch sehr unterschiedlich und dementsprechend resultieren divergente Ergebnisse (Deimann et al., 2005).

Wie sich in bisherigen Studien zeigte, bestehen zwischen elterlichen Einschätzungen der kindlichen Entwicklung und tatsächlichen Testergebnissen der Kinder mäßige bis hohe Zusammenhänge, wobei Eltern zu einer tendenziellen Überschätzung der Fähigkeiten ihrer Kinder neigen (Deimann et al., 2005; Rennen-Allhoff, 1991; Miller, 1988; Miller, 1986). Diese Überschätzung scheint umso höher auszufallen, je größer die vorhandenen Entwicklungsrückstände der Kinder sind (Deimann & Kastner-Koller, 2011, Deimann et al., 2005). Die Eignung elterlicher Urteile den kindlichen Entwicklungsstand betreffend soll auch in der vorliegenden Studie überprüft werden, wobei die elterliche Einschätzung zu zwei Zeitpunkten erhoben wurde, was eine Betrachtung im Zeitverlauf ermöglicht.

Bestimmte elterliche Bedenken haben sich in der Vergangenheit als gute Indikatoren für vorhandene Entwicklungsauffälligkeiten erwiesen (Glascoe, 1997; Glascoe, 2003). So zeichnen sich Bedenken hinsichtlich der allgemeinen, kognitiven, motorischen und sprachlichen Entwicklung, sowie der Aufmerksamkeitsspanne dadurch aus, dass sie sich gut zur Identifizierung von Entwicklungsdefiziten eignen. Um die elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung in der vorliegenden Studie möglichst vielseitig betrachten zu können, wurden die Eltern auch zu Bedenken hinsichtlich der Entwicklung ihrer Kinder in verschiedenen Entwicklungsbereichen zu zwei Erhebungszeitpunkten befragt. Dies ermöglicht eine Analyse elterlicher Bedenken im Zeitverlauf.

Folgende Fragestellungen standen im Vordergrund:

1. Stellen elterliche Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung relevante Indikatoren für vorhandene Entwicklungsauffälligkeiten dar?
2. Gibt es eine Veränderung der elterlichen Bedenken zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten?
3. Unterscheiden sich elterliche Bedenken bei Berücksichtigung von Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten?
4. Wie realistisch schätzen Eltern den Entwicklungsstand ihres Kindes ein und gibt es eine Veränderung der Genauigkeit im Zeitverlauf?
5. Gibt es eine Veränderung der elterlichen Einschätzung des Entwicklungsstandes im Zeitverlauf?

6. Unterscheiden sich elterliche Einschätzungen der kindlichen Entwicklung bei Berücksichtigung von Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten?
7. Unterscheiden sich elterliche Einschätzungen einer Förderung im Kindergarten bei Berücksichtigung von Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten?
8. Unterscheiden sich Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten in ihrem früheren Kontakt zu entwicklungsfördernden Einrichtungen oder Personen?
9. Unterscheiden sich Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten hinsichtlich wahrgenommener kindlicher Veränderungen durch die Eltern?

Im Folgenden wird zunächst die Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung mit allen zum Einsatz gekommenen Erhebungsverfahren dargestellt, um in weiterer Folge die Stichprobe zu beschreiben. Schließlich werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

7. Untersuchungsdesign

Hinsichtlich der Erhebung wird zunächst auf die Durchführung der Gesamtstudie in ihrem zeitlichen Ablauf eingegangen. Durch das Vorliegen von zwei Erhebungszeitpunkten liegt eine Längsschnittstudie vor und es kann somit von einem Longitudinaldesign gesprochen werden.

7.1. Zeitlicher Ablauf der Untersuchung

Die Mobilen Dienste der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung strebten eine Evaluation der Tätigkeit der zwölf dort beschäftigten Sonderkindergartenpädagoginnen an, weshalb ein passendes Versuchsdesign entwickelt wurde, an dem weitere Diplomandinnen (Lippert, Lorenz, Müllner, vom Brocke & Wagner) beteiligt waren.

Es handelt sich um ein Pre-Posttest-Design, zu dessen Zweck zunächst 37 der Kinder, die gemäß des Screenings Förderbedarf aufwiesen, zufällig von den Mobilen Diensten ausgewählt wurden. Ein weiteres zu erfüllendes Kriterium war die

Bereitschaft der Eltern ihre Kinder an dieser Studie teilnehmen zu lassen und selbst bereit zu sein zwei Interviews zu geben. Um den Eltern einen kurzen Einblick zu geben, wer die WET-Testungen mit ihren Kindern durchführen und wer sie zwecks eines Interviews kontaktieren würde, wurde ein Informationsblatt zum Aushang in den mitwirkenden Kindergärten verteilt. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Oktober 2013 bis Juni 2014, wobei die Pretesterhebung zu Beginn dieser Periode erfolgte, die Posttesterhebung an deren Ende.

Für die Pretesterhebung wurde der Leistungsstand der teilnehmenden Kinder von zwei Diplomandinnen anhand des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2012) ermittelt. Diese Testungen fanden in den Räumlichkeiten der jeweiligen Kindergärten statt, die die Kinder besuchten. Weiters wurde den KindergartenpädagogInnen, die im täglichen Umgang mit den Kindern standen, ein eigens entwickelter PädagogInnenfragebogen vorgegeben, der in Anlehnung an die Arbeiten von Koch (2007) und Steiner (2007) erstellt wurde. Dieser diente dazu, die PädagogInneneinschätzung der Kinder zu erheben.

Die Einverständniserklärungen der Eltern zur Teilnahme an der Studie wurden von den Sonderkindergartenpädagoginnen eingeholt und in weiterer Folge wurden die Kontaktdaten der Eltern übermittelt. Es erfolgten Terminvereinbarungen mit den Kindergartenverwaltungen, da die Interviews zum größten Teil in den Kindergärten durchgeführt wurden. Lediglich in zwei Fällen musste in andere Räumlichkeiten ausgewichen werden, da in einem Kindergarten ein Umbau stattfand und im anderen Fall der Elternteil terminlich nicht zu den vom Kindergarten ermöglichten Zeiten erscheinen konnte. Ansonsten wurden mit den Eltern, wobei entweder Mutter oder Vater befragt werden konnten, Termine vereinbart und die Interviews in ruhigen Räumen der Kindertagesstätten durchgeführt. Die Interviewleitfäden wurden eigens für diese Studie erstellt, zum Teil in Anlehnung an die Arbeiten von Koch (2007) sowie Steiner (2007). Den Interviewzeitpunkt verbanden die Eltern zumeist mit dem Bringen oder Abholen ihres Kindes; die Interviews nahmen zwischen 30 und 70 Minuten in Anspruch.

Zwischen Pre- und Posttestzeitpunkt wurden die Förderbegleitungen der schließlich 36 gültigen Fälle durch die Sonderkindergartenpädagoginnen durchgeführt, wobei diese in unterschiedlicher Frequenz, Dauer und, je nach Kind, mit individuell maßgeschneidertem Inhalt vor sich gingen. Um Einblicke über den Ablauf der Begleitung, den Fokus ihrer Arbeit und die terminlichen Abläufe der Begleitung erhalten zu können, wurden Sonderkindergartenpädagoginnen-Fragebögen entwickelt, die am Ende des Kindergartenjahres, und somit am Ende der Begleitung, von den Sonderkindergartenpädagoginnen ausgefüllt wurden.

Am Ende des Studienzeitraums, im Frühling 2014, wurde der Entwicklungsstand der 36 teilnehmenden Kinder erneut anhand des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2012) von zwei Diplomandinnen ermittelt. Die Testungen fanden wieder in den bereits bekannten Räumen der Kindergärten statt. Den KindergartenpädagogInnen wurde erneut der KindergartenpädagogInnen-Fragebogen vorgegeben, um ihre Sicht des Kindes zum Ende des Kindergartenjahres zu erheben. Zeitgleich wurden mit Kindergartenverwaltung und Eltern Termine für die Posttestinterviews vereinbart, die erneut in den Kindergärten stattfanden. Der Elterninterviewleitfaden wurde inhaltlich an den zweiten Befragungszeitpunkt adaptiert und den Eltern in persönlichen Gesprächen vorgegeben, die zwischen 20 und 60 Minuten dauerten.

Anhand der erhobenen Daten konnten Einblicke in die Entwicklungsstände der Kinder, sowie die Einschätzungen von KindergartenpädagogInnen und Eltern für beide Zeitpunkte, gewonnen werden. Weiters lagen detaillierte Informationen über die Arbeit der Sonderkindergartenpädagoginnen und ihre Einschätzung des Fördererfolgs vor.

In der vorliegenden Studie lag der Fokus auf der Sicht der Eltern, weshalb in weiterer Folge lediglich eine detaillierte Beschreibung der für diese Studie relevanten Verfahren erfolgt.

7.2. Beschreibung der eingesetzten Erhebungsinstrumente

7.2.1. Wiener Entwicklungstest

Beim Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) handelt es sich um ein allgemeines Entwicklungstestverfahren für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, welches sechs relevante Funktionsbereiche der kindlichen Entwicklung im Vorschulalter erfasst. Diese sind Motorik, visuelle Wahrnehmung bzw. Visumotorik, kognitive Entwicklung, Sprache, Gedächtnis und Lernen, sowie die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes. Die Erfassung dieser Funktionsbereiche erfolgt anhand von 14 Untertests. Der WET ist als Einzeltestverfahren konzipiert und dauert in etwa 90 Minuten, wobei Testsituation, Testmaterial und Aufgabenstellungen spielerischen Charakter haben, um Aufmerksamkeit und Motivation des Kindes zu erhalten.

Der WET wurde für förderdiagnostische Fragestellungen konzipiert und wie sich in Interventionsstudien zu verschiedenen Funktionsbereichen der Entwicklung zeigte, ist er änderungssensitiv gegenüber Entwicklungsinterventionen, wodurch seine Eignung für diese Studie unterstrichen wird.

Der Funktionsbereich **Motorik** wird anhand der Untertests *Turnen* und *Lernbär* erhoben, wobei beim ersteren anhand von immer schwieriger werdenden Turnaufgaben die grobmotorischen Fähigkeiten des Kindes erfasst werden. Im Untertest *Lernbär* soll einem Teddybären beim Schließen von vier Verschlüssen geholfen werden, womit die feinmotorischen Fähigkeiten des Kindes erfasst werden.

Zum Funktionsbereich **Visuelle Wahrnehmung und Visumotorik** zählen die Untertests *Nachzeichnen* und *Bilderlotto*. Im Untertest *Nachzeichnen* wird die visumotorische und im Speziellen die graphomotorische Koordinationsfähigkeit erfasst, indem zehn immer komplexer werdende geometrische Figuren abgezeichnet werden sollen. Der Untertest *Bilderlotto* überprüft die differenzierte Raum-Lage-Wahrnehmung anhand von vier Bildertafeln mit je sechs Feldern, denen nach dem Lotto-Prinzip exakt identische Bilderkärtchen zugeordnet werden sollen.

Der Funktionsbereich **Gedächtnis und Lernen** wird anhand der Untertests *Schatzkästchen* und *Zahlen Merken* repräsentiert. Das *Schatzkästchen* dient der Erfassung des visuell-räumlichen Gedächtnisses, indem in einem Kästchen mit 20 Laden sechs Gegenstände versteckt werden, die unmittelbar nach dem Verstecken bzw. 20 Minuten später von den Kindern wiedergefunden werden sollen. Die phonologische Komponente des Gedächtnisses wird im Untertest *Zahlen Merken* mit Hilfe von Zahlenfolgen erhoben, die immer länger werden. Diese Zahlenfolgen werden den Kindern vorgesagt und sollen unmittelbar im Anschluss daran von den Kindern reproduziert werden.

Zur Erfassung des Funktionsbereichs **Kognitive Entwicklung** dienen fünf Subtests. Der Untertest *Bunte Formen* überprüft das logisch-schlussfolgernde Denken bei vier- und fünfjährigen Kindern anhand von Matrizenaufgaben, die aus drei einfachen Grundelementen in drei verschiedenen Größen und drei verschiedenen Farben bestehen. Das räumliche Denken wird für drei- bzw. vierjährige Kinder anhand des Untertests *Muster legen*, für vier- bzw. fünfjährige Kinder anhand des Untertests *Muster legen-neu* ermittelt. In beiden Fällen sollen vorgebaute Muster mit bis zu vier bzw. neun Mosaiksteinen nachgebaut werden. Um das analoge Denken zu erfassen werden im Untertest *Gegensätze* dem Kind 15 Sätze vorgelesen, die anhand eines Analogieschlusses vollendet werden können, indem ein passendes Wort ergänzt wird. Die Orientierung in der Lebenswelt wird anhand des Untertests *Quiz* überprüft, indem die Kinder 11 altersangepasste Fragen beantworten. Bei Kindern ab vier Jahren werden im Untertest *Rechnen* weiters die numerischen Vorläuferfähigkeiten erfasst. Hier werden dem Alter angepasste Rechen- und Zählaufgaben vorgegeben.

Zur Erfassung des Funktionsbereichs **Sprache** dienen neben den beiden bereits beschriebenen sprachlich-kognitiven Skalen *Quiz* und *Gegensätze* auch die Untertests *Wörter Erklären* und *Puppenspiel*. Im *Puppenspiel* sollen anhand von mehreren Puppenfiguren die Handlungen aus 13 vorgelesenen Sätzen nachgespielt werden, wodurch das Verständnis grammatikalischer Satzstrukturen erfasst wird. Anhand des Subtests *Wörter Erklären* wird die sprachliche Begriffsbildung des Kindes überprüft, wobei das Kind die Bedeutung von zehn Begriffen möglichst detailliert beschreiben soll.

Der Funktionsbereich **sozial-emotionale Entwicklung** wird anhand der Skala *Fotoalbum* überprüft. In diesem Subtest wird die Fähigkeit des Kindes erfasst, vier Gesichtsausdrücke (Ärger, Angst, Freude und Trauer) anhand des mimischen Gesichtsausdrucks von Kindern und Erwachsenen auf neun verschiedenen Fotos richtig zu erkennen. Zur Erfassung der Selbständigkeit des Kindes, die ebenfalls in diesen Funktionsbereich fällt, kann ein *Elternfragebogen* vorgegeben werden, auf dessen Einsatz in der vorliegenden Studie verzichtet wurde.

7.2.2. Elterninterviewleitfaden Pretest¹

Der Pretest-Elterninterviewleitfaden besteht aus mehreren Teilen und wurde eigens für diese Untersuchung in Zusammenarbeit mit Müllner (2014) und Lippert (in Arbeit) entwickelt. Zu Beginn werden soziodemographische Variablen erhoben, wie Alter und Geschlecht des Kindes, Alter, Beruf und Beschäftigungsverhältnis der Eltern, Anzahl und Alter der Geschwister, etc.

Der zweite Teil des Interviewleitfadens wurde in Anlehnung an die Arbeiten von Steiner (2007) und Koch (2007) erstellt und erhebt elterliche Bedenken hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung und einzelner Funktionsbereiche. Diese Befragung fand in Form eines offenen Antwortformats statt. Eine derartige Frage lautete beispielsweise: *Haben Sie irgendwelche Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten bei Ihrem Kind?* In dieser Form wurden auch Bedenken zu folgenden Funktionsbereiche der Entwicklung erhoben: Sprache, kognitiver Bereich, Lernen und Gedächtnis, Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung und sozial-emotionaler Bereich. Diese decken die Funktionsbereiche des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) ab, wodurch eine gute Vergleichbarkeit gegeben ist. Die von den Eltern zur Sprache gebrachten Bedenken wurden notiert und im Rahmen der Auswertung kategorisiert. Im Anschluss an das Erfragen möglicher Bedenken wurden in geschlossenem Antwortformat die Einschätzungen der Eltern hinsichtlich der Fähigkeiten ihrer Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen anhand einer bipolaren fünfstufigen Skala mit (-2) *deutlich weniger gut* bis (2) *viel besser* erfragt. Diese Befragung erstreckte sich ebenfalls über den Gesamtentwicklungsstand sowie die

bereits beschriebenen Entwicklungsbereiche und wurde anhand eines visualisierten Ratings vorgelegt, auf dem die Eltern zeigen sollten, wo sich ihr Kind im Vergleich zu Gleichaltrigen ihrer Meinung nach befand.

Im Anschluss erfolgte eine Erhebung von Themenbereichen, deren Informationsgehalt für die Mobilen Dienste der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung von großer Relevanz war. Es wurde unter anderem erfragt was die Eltern davon hielten, dass innerhalb des Kindergartens eine Förderung angeboten wurde, was sie sich von einer Förderung ihres Kindes erwarteten und ob es bereits zu einem früheren Zeitpunkt Kontakt zu entwicklungsfördernden Einrichtungen oder Personen gegeben hatte.

7.2.3. Elterninterviewleitfaden Posttest²

Der Elterninterviewleitfaden zur Befragung am Ende des Förderungszeitraumes wurde in Zusammenarbeit mit vom Brocke (in Arbeit) entwickelt und umfasst Fragen, die sich auf die durchgeführte Förderung beziehen. Diesbezüglich wurde unter anderem erhoben ob die Eltern Einblicke in die Förderung gewinnen konnten, ob sie Veränderungen an ihrem Kind wahrgenommen hatten, ob es in der Zeit der Förderung Gespräche mit der Sonderkindergartenpädagogin gegeben hatte und ob es bei der Begleitung Aspekte gab, die sich die Eltern anders gewünscht hätten.

In weiterer Folge wurden wieder elterliche Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung im Gesamtentwicklungsbereich sowie in allen Funktionsbereichen erfragt und zwar in derselben Art und Weise wie bereits im Pretest-Interview.

7.3. Datenanalyse

Im Rahmen der deskriptiv- und inferenzstatistischen Auswertungen wurde das Statistikprogramm IBM SPSS[®] 20 für Windows herangezogen. Als Signifikanzniveau wurde entsprechend der Irrtumswahrscheinlichkeit im Rahmen der Hypothesentestung das Kriterium für den Fehler 1.Art mit $\alpha = 5\%$ vorab festgelegt.

Zusätzlich zu den inferenzstatistischen Ergebnissen werden die standardisierten Effektgrößen gemäß Cohen (1988) angegeben, um Hinweise auf die praktische Relevanz der Resultate geben zu können. Einen Überblick über die Effektgrößenklassifikationen geben Bortz und Döring (2006, S. 606).

In der vorliegenden Arbeit werden für nichtparametrische Vergleiche die Effektstärken gemäß des standardisierten Korrelationskoeffizienten r (.10 = klein, .30 = mittel, .50 = groß) und bei parametrischen Unterschiedsprüfungen d (0.20 = klein, 0.50 = mittel, 0.80 = groß) herangezogen. Darüber hinaus wird für varianzanalytische Berechnungen die Effektgrößenklassifikation mit η^2_p (.01 = klein, .06 = mittel, .14 = groß) herangezogen (Cohen, 1988).

8. Stichprobe

Ursprünglich flossen die Daten von 37 Kindern in die Studie ein und da ein Kind während des Förderzeitraumes ins Ausland verzog, lagen schließlich Pre- und Posttestdaten von 36 Kindern und deren Eltern vor.

8.1. Beschreibung der Kinder

An der Untersuchung haben 36 Kinder, davon 29 Buben und 7 Mädchen, teilgenommen. Zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung waren diese durchschnittlich 56.6 ($SD = 8.4$) Monate, somit 4;7 Jahre alt, wobei das jüngste Kind 36 und das älteste Kind 73 Monate alt waren.

Zum Zeitpunkt der zweiten Datenerhebung lag der Altersdurchschnitt bei 62.4 ($SD = 8.4$) Monaten, somit 5;2 Jahren, wobei das jüngste Kind 42 und das älteste Kind 79 Monate alt waren. Im Durchschnitt lagen zwischen den beiden Testungen 5.8 ($SD = 0.6$) Monate.

Das durchschnittliche Eintrittsalter in eine Kinderbetreuungseinrichtung betrug bei

den Kindern bei 32.4 ($SD = 8.1$) Monaten, entsprechend 2;7 Jahren, wobei das früheste Kinderbetreuungseintrittsalter bei 18 Monaten lag und das späteste bei 53 Monaten.

Die Geschwisterverteilung der Kinder zum ersten Erhebungszeitpunkt kann mit folgenden Häufigkeiten angegeben werden: 8 Kinder der Stichprobe (22,2%) waren Einzelkinder, 12 Kinder (33,3%) hatten ein Geschwisterkind, 9 Kinder (25,0%) hatten 2 Geschwister, 6 der Kinder (16,7%) hatten 3 Geschwister und ein Kind (2,8%) hatte 4 Geschwister.

Tabelle 1: Ergebnisse der Gesamtstichprobe im WET (C-Norm) zu t1 und t2

	t1					t2				
	N	M	SD	Min	Max	N	M	SD	Min	Max
Turnen	36	3.31	1.69	0	6	36	3.39	2.17	0	7
Lernbär	36	4.58	1.44	2	8	36	4.75	1.23	2	7
Nachzeichnen	36	4.22	1.78	0	8	36	3.67	1.76	0	8
Bilderlotto	36	4.42	1.99	0	8	36	4.58	2.03	0	9
Schatzkästchen	36	4.19	2.46	0	10	36	4.56	2.24	0	10
Zahlen Merken	36	3.44	2.41	0	8	36	3.78	2.06	0	8
Muster Legen	36	4.86	2.31	1	8	35	3.63	2.09	0	8
Bunte Formen	32	4.78	2.85	1	9	34	4.29	2.20	0	9
Gegensätze	36	2.25	2.51	0	7	36	3.25	2.62	0	7
Quiz	36	2.25	2.34	0	8	36	3.31	2.57	0	8
Rechnen	32	3.41	2.87	0	8	34	3.68	2.11	0	8
Wörter Erklären	36	3.42	2.51	0	8	35	3.29	2.72	0	8
Puppenspiel	36	2.31	2.62	0	9	36	3.14	2.62	0	9
Fotoalbum	36	3.67	2.34	0	9	36	4.44	2.37	0	8
GES	36	2.58	2.39	-1	8	36	3.06	2.08	0	8

Anmerkungen: N = Anzahl der Kinder, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum, GES = Gesamtentwicklungsscore

Wie Tabelle 1 entnommen werden kann, lag der Entwicklungsstand der Kinder zu Zeitpunkt 1 anhand der WET-C-Norm durchschnittlich bei 2.58 ($SD = 2.39$; $Md = 2.0$), mit einem Minimum von -1 und einem Maximum von 8 und zu Zeitpunkt 2 bei durchschnittlich 3.06 ($SD = 2.08$; $Md = 3.0$), mit einem Minimum von 0 und einem Maximum von 8. Darüber hinaus ist anzumerken, dass die C-Werte sämtlicher Subtests zu beiden Erhebungszeitpunkten unterhalb des Populationsmittels von $\mu = 5$ lagen.

8.2. Beschreibung der Eltern

Zu den Interviews von Zeitpunkt 1 waren in 27 Fällen (75,0%) die Mütter der Kinder als AnsprechpartnerInnen vor Ort, in 4 Fällen (11,1%) die Väter, in drei Fällen (8,3%) beide Eltern und in zwei Fällen (5,6%) die Großmütter der Kinder. Zu Zeitpunkt 2 waren bei 28 Gesprächen (77,8%) die Mütter der Kinder anwesend, bei 4 Gesprächen (11,1%) die Väter, bei zwei Gesprächen (5,6%) beide Elternteile und bei zwei Gesprächen (5,6%) die Großmütter der Kinder, wobei in jedem Fall darauf geachtet wurde, dass zumindest eine der Personen, die zu Zeitpunkt 1 interviewt worden waren, zu Zeitpunkt 2 ebenfalls anwesend war.

Das durchschnittliche Alter der Mütter war zu Zeitpunkt 1 der Studie 35.1 Jahre ($SD=7.0$), wobei die jüngste Mutter 23 und die älteste Mutter 51 Jahre alt waren. Das Alter der Väter lag zu Zeitpunkt 1 der Studie im Durchschnitt bei 39.6 Jahren ($SD=9.0$), wobei der jüngste Vater 25 und der älteste 61 Jahre alt waren.

30 der Elternpaare (83,3%), die an der Studie teilnahmen, waren zum ersten Interviewzeitpunkt verheiratet bzw. lebten in fester Partnerschaft, während 6 der Elternpaare (16,7%) getrennt lebten.

Die Berufstätigkeit der Elternpaare zu t1 wird in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Derzeitige Berufstätigkeit (Häufigkeiten) in Abhängigkeit der Elternpaare zu t1

		Vater derzeit berufstätig			Gesamt
		nein	ja	keine Angabe	
Mutter derzeit	nein	7	9	1	17
berufstätig	ja	0	18	1	19
Gesamt		7	27	2	36

Die häufigste Kategorie sind 18 (50 %) Elternpaare, bei denen für beide Elternteile eine derzeitige Berufstätigkeit angegeben wurde. In keinem Fall war die Mutter berufstätig und der Vater nicht. In neun Fällen war der Vater zum damaligen Zeitpunkt berufstätig, die Mutter nicht und in sieben Fällen waren beide Eltern nicht berufstätig. In zwei der Fälle bestand zwischen Mutter und Vater kein Kontakt,

weshalb diese beiden Mütter keine Angabe zum Stand der Berufstätigkeit der Väter machen konnten.

Um Informationen zum sozioökonomischen Status der Familien zu erhalten, wurde zu t1 die Art der beruflichen Tätigkeit der Eltern erhoben (siehe Tabelle 3)

Tabelle 3: Art der beruflichen Tätigkeit (Häufigkeit) in Abhängigkeit der Elternpaare zu t1

		Vater					Gesamt
		einfache	mittlere	höher-qualifizierte	selbständig, freie Berufe	keine Angabe	
Mutter	einfache Tätigkeit	8	6	0	1	1	16
	mittlere Tätigkeit	0	9	0	2	0	11
	höherqualifizierte Tätigkeit	0	1	3	0	0	4
	selbständig, freie Berufe	0	0	4	1	0	5
Gesamt		8	16	7	4	1	36

Bei der Art der beruflichen Tätigkeit der Väter zeigte sich, dass 16 (44,4%) Väter einer mittleren Tätigkeit nachgingen und 8 (22,2%) Väter einer einfachen Tätigkeit. 7 (19,4%) Väter übten einen höherqualifizierten Beruf aus, 4 (11,1%) Väter waren selbständig bzw. freiberuflich tätig und zu einem Vater konnte keine Angabe gemacht werden.

Die Art der beruflichen Tätigkeit der Mütter zeigte, dass 16 (44,4%) der Mütter einer einfachen und 11 (30,6%) der Mütter einer mittleren Tätigkeit nachgingen. 5 (13,9%) Mütter waren selbständig bzw. freiberuflich tätig und 4 (11,1%) Mütter übten eine höherqualifizierte Tätigkeit aus.

In einer Zusammenfassung ergibt sich, dass 21 (58,3 %) der Elternpaare ein vergleichbares Tätigkeitsniveau aufwiesen. 9 (25,0 %) der Elternpaare gingen beide einer mittleren Tätigkeit nach, 8 (22,2 %) der Elternpaare einer einfachen Tätigkeit. Bei 3 Elternpaaren gingen beide einer einfachen Tätigkeit nach und ein Elternpaar war selbständig tätig.

9. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden drei grundsätzliche Bereiche beschrieben. Beginnend mit den elterlichen Bedenken sowohl zum Beginn als auch am Ende des Beobachtungszeitraumes wird zur elterlichen Einschätzung der kindlichen Entwicklung übergeleitet. Abschließend wird die elterliche Beurteilung von Fördermaßnahmen im Kindergarten dargestellt.

9.1. Elterliche Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung

Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Interviewzeitpunkt wurden die Eltern befragt, ob sie Bedenken hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung ihres Kindes, als auch in einzelnen Funktionsbereichen der Entwicklung hätten. Diese Befragung erfolgte mittels offenem Antwortformat und die Antworten der Eltern wurden niedergeschrieben. Zur weiteren Verrechnung der Antworten wurden Kategorien gebildet und die elterlichen Antworten diesen Kategorien zugeordnet, wobei die elterlichen Bedenken je Funktionsbereich als Nennungshäufigkeiten zusammengefasst wurden. In den nun folgenden Kapiteln werden die interessierenden Fragestellungen hinsichtlich der elterlichen Bedenken behandelt.

9.1.1. Elterliche Bedenken als Indikatoren für auffällige Leistungen der Kinder

In der vorliegenden Studie sollte untersucht werden, inwieweit Eltern durch die Äußerung von Bedenken jene Kinder richtig identifizieren können, die in den entsprechenden Entwicklungsbereichen auch im WET schwache Ergebnisse erzielten. Zur Beurteilung der Beziehung zwischen elterlichen Bedenken und kindlicher Testleistung wurde der Koeffizient der Spearman-Rangkorrelation herangezogen. Da gute Testleistungen mit keinen oder wenigen Bedenken einhergehen sollten, sind negative Korrelationskoeffizienten zu erwarten.

Es wurde des Weiteren überprüft, ob die Äußerungen elterlicher Bedenken als

Indikatoren für schlechte Leistungen des Kindes herangezogen werden können. Hierzu wurde die Sensitivität ermittelt (Tröster, 2009), welche als Maßzahl für die Schätzung der Wahrscheinlichkeit der korrekten Identifizierung einer Störung verstanden wird. Es erfolgte eine Gegenüberstellung von tatsächlichen Testleistungen des Kindes im WET mit den vorhandenen elterlichen Bedenken, wobei ab einem C-Wert von 4 von ansprechenden Testleistungen gesprochen wird und bei einem C-Wert von weniger als 4 von schlechten Testleistungen. Sensitivität bedeutet im vorliegenden Fall, dass jene Kinder, die im WET schwache Leistungen erbracht haben, von ihren Eltern durch die Äußerung von Bedenken auch dementsprechend identifiziert wurden.

Außerdem wurde ermittelt, ob Eltern jene Bereiche, in denen ihre Kinder im WET gut abgeschnitten haben, als unbedenklich einstufen. Dies wird über die Spezifität dargestellt (Tröster, 2009). Sensitivität und Spezifität sind nicht unabhängig voneinander, sie wirken wie zwei Antagonisten: somit geht eine hohe Sensitivität zu Lasten der Spezifität und umgekehrt. Der Positive Predicted Value (PPV) steht für jene Kinder, deren Eltern Bedenken äußerten und die auch tatsächlich unterdurchschnittliche Testleistungen erbrachten. Der Negative Predicted Value (NPV) stellt jenen Prozentsatz dar, bei dem Eltern keine Bedenken äußerten und die entsprechenden Kinder auch tatsächlich durchschnittliche oder überdurchschnittliche Testergebnisse erzielten.

Die zu t1 und t2 erhobenen Bedenken der Eltern im Hinblick auf die allgemeine Entwicklung ihres Kindes und die Entwicklung in den einzelnen Funktionsbereichen wurden zur Ermittlung von Sensitivität, Spezifität, PPV und NPV mit (0) *keine Bedenken* und (1) *Bedenken* dichotomisiert. Die Testergebnisse der Kinder wurden in zwei Gruppen geteilt und zwar in jene, deren Leistungen im unterdurchschnittlichen Bereich lagen (C-Wert < 4) und jene, deren Leistungen im durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen Bereich lagen (C-Wert $\geq$ 4). Anhand dieser Kategorisierung konnten mittels einer Kreuztabelle (siehe Tabelle 4) und den in weiterer Folge beschriebenen Transformationen die Kennwerte zu Sensitivität, Spezifität, PPV und NPV ermittelt werden.

Tabelle 4: Klassifizierungsmatrix elterlicher Bedenken mit WET-Testergebnissen zur Ermittlung von Sensitivität, Spezifität, Positive Predicted Value (PPV) und Negative Predicted Value (NPV)

		Elterliche Bedenken	
		vorhanden	nicht vorhanden
Testergebnis des Kindes	Unterdurchschnittlich: C-Wert < 4	RP	FN
	Durchschnittlich/ Überdurchschnittlich: C-Wert ≥ 4	FP	RN

Anmerkung: (RN) *Richtig Negative*, (FP) *Falsch Positive*, (FN) *Falsch Negative*, (RP) *Richtig Positive*

Die Berechnung von Sensitivität, Spezifität, PPV und NPV erfolgte mittels:

$$\text{Sensitivität} = \text{RP} / (\text{RP} + \text{FN})$$

$$\text{PPV} = \text{RP} / (\text{RP} + \text{FP})$$

$$\text{Spezifität} = \text{RN} / (\text{RN} + \text{FP})$$

$$\text{NPV} = \text{RN} / (\text{RN} + \text{FN})$$

Die berechneten Werte für die Gesamtentwicklung und sämtliche interessierende Funktionsbereiche zu t1 und t2 sind in Prozentwerten (Maximalwert 100%) dargestellt und können Tabelle 5 und Tabelle 6 entnommen werden. Liegen die Prozentsätze unter 50 % weisen sie keinen Vorhersagewert auf.

Tabelle 5: Bedenken der Eltern und WET-Ergebnisse der Kinder: Sensitivität, Spezifität, PPV, NPV und Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation zu t1

Elterliche Bedenken	WET-Subtests N = 36	Sensitivität	Spezifität	PPV	NPV	r_s
Allgemeine Entwicklung	Gesamt-C-Wert	.46	.42	.61	.28	-.023
Sprache	Gegensätze	.84	.64	.84	.64	-.540**
	Quiz	.84	.64	.84	.64	-.510**
	Wörter Erklären	.94	.56	.68	.91	-.517**
	Puppenspiel	.84	.64	.84	.64	-.421*
Kognitiver Bereich	Muster Legen	.30	.96	.75	.78	-.216
	Bunte Formen (n=32)	.14	.89	.50	.57	-.067
	Gegensätze	.12	.91	.75	.31	-.058
	Quiz	.16	1.0	1.0	.34	-.105
	Rechnen (n=32)	.19	.94	.75	.54	-.255
Lernen und Gedächtnis	Zahlen Merken	.19	1.0	1.0	.47	-.198
	Schatzkästchen	.27	.96	.75	.75	-.271
Grobmotorik	Turnen	.27	.81	.50	.61	-.130
Feinmotorik	Lernbär	.38	.64	.23	.78	-.168
Wahrnehmung	Nachzeichnen	.25	.75	.33	.67	.139
	Bilderlotto	.20	.73	.22	.70	-.070
Sozial-emotionaler Bereich	Fotoalbum	.20	.48	.21	.45	.277

Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, zeigten sich Zusammenhänge der elterlichen Bedenken hinsichtlich der Entwicklung ihrer Kinder im Sprachbereich mit sämtlichen Subtests, die diesem Funktionsbereich zugeordnet sind: *Gegensätze* ($r = -.540$), *Wörter Erklären* ($r = -.217$), *Quiz* ($r = -.510$) und *Puppenspiel* ($r = -.421$). In diesen Bereichen kann eine Übereinstimmung der elterlichen Bedenken mit den defizitären Testergebnissen der Kinder angenommen werden. In den übrigen Bereichen konnten im Allgemeinen keine besonderen Übereinstimmungen beobachtet werden.

Wie weiters in Tabelle 5 ersichtlich ist, lagen im Bereich der allgemeinen Entwicklung sowohl Sensitivität (46 %), als auch Spezifität (42 %) in jenem Bereich, der keinen Vorhersagewert hat. Dies bedeutet, dass es in der vorliegenden Studie Eltern von entwicklungsauffälligen Kindern gab, die keinerlei Bedenken äußerten, während es ebenfalls Fälle gab, in denen Kinder eine gute allgemeine Entwicklung aufwiesen, ihre Eltern allerdings Bedenken hinsichtlich des Entwicklungsstandes ihres Kindes äußerten.

Im Bereich der Sprache zeigte sich beim Subtest *Wörter Erklären* eine sehr hohe Sensitivität von 94%, Bedenken der Eltern in diesem Bereich erwiesen sich also als 94% sensitiv unterdurchschnittliche Leistungen in diesem Subtest zu identifizieren, während die Spezifität 56% betrug, was bedeutet, dass auch Eltern von Kindern mit guten Leistungen in diesem Subtest teilweise Bedenken im Sprachbereich geäußert hatten. Die Sensitivität der weiteren Subtests dieses Funktionsbereichs, *Gegensätze*, *Quiz* und *Puppenspiel* wiesen alle eine Sensitivität von 84% und eine Spezifität von 64% auf.

Im kognitiven Bereich zeigte sich, dass im Subtest *Quiz* Kinder mit guten Leistungen besser identifiziert wurden (Spezifität 100%) als jene mit schlechten Leistungen (Sensitivität 16%). Dieses Ergebnis zieht sich auch durch die weiteren Subtestbereiche dieses Funktionsbereichs: im Subtest *Muster Legen* war die Spezifität mit 96% ebenfalls sehr hoch, die Sensitivität von 30% stand dem gegenüber. Auch in den Subtests *Rechnen* (Spezifität 94%), *Gegensätze* (Spezifität 91%) und *Bunte Formen* (Spezifität 89%) wurden Kinder mit guten Leistungen treffsicher identifiziert, während die Sensitivitäten in diesen Subtests zwischen 12% und 19% lagen.

Für den Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis zeigt sich, mit Spezifitäten von 100% (Subtest *Zahlen Merken*) und 96% (*Schatzkästchen*), dass Eltern eine gute Entwicklung in diesem Bereich erkennen konnten, während sich die Sensitivitäten von 19% (*Zahlen Merken*) und 27% (*Schatzkästchen*) als nicht aussagekräftig darstellen.

Im Bereich der Grobmotorik (Subtest *Turnen*) zeigte sich eine Spezifität von 81%, der eine Sensitivität von 27% gegenüberstand. Die Identifizierung unauffälliger Leistungen fiel Eltern auch in diesem Bereich leichter als jene auffälliger Leistungen.

Ein ähnliches, wenn auch abgeschwächtes, Ergebnis lag im Funktionsbereich der Feinmotorik (Subtest *Lernbär*) vor, in dem Spezifität 68% und Sensitivität 38% betrugen.

Im Funktionsbereich der Wahrnehmung lagen die Spezifitäten der Subtests (*Nachzeichnen* 75%, *Bilderlotto* 73%) deutlich höher, die Sensitivitäten (*Nachzeichnen* 25%, *Bilderlotto* 20%) in einem nicht ansprechenden Bereich.

Im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung, der die Ergebnisse im Subtest *Fotoalbum* zugeordnet sind, lagen sowohl die Spezifität (48%), als auch die Sensitivität (20%) unter der Grenze der Aussagekraft.

Ebenfalls Tabelle 5 zu entnehmen sind die Werte für PPV (Positive Predicted Value) und NPV (Negative Predicted Value). Sie geben Aufschluss darüber, inwiefern die Bedenken der Eltern auch zutreffend waren. Die PPVs, also die Prozentsätze jener Kinder, deren Eltern Bedenken äußerten und die auch tatsächlich Entwicklungsdefizite aufwiesen, lagen zum überwiegenden Teil zwischen 60% und 100%. Die NPVs, jene Prozentsätze von Kindern, deren Eltern keine Bedenken angaben, deren Kinder auch tatsächlich keine Entwicklungsauffälligkeiten aufwiesen, lagen im Bereich zwischen 37% und 78%.

Tabelle 6: Bedenken der Eltern und WET-Ergebnisse der Kinder: Sensitivität, Spezifität, PPV, NPV und Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation zu t2

Elterliche Bedenken	WET-Subtest (N = 36)	Sensitivität	Spezifität	PPV	NPV	r_s
Allgemeine Entwicklung	Gesamt-C-Wert	.21	.52	.33	.37	.237
Sprache	Gegensätze	.68	.64	.68	.64	-.358*
	Quiz	.68	.64	.68	.64	-.375*
	Wörter Erklären (n = 35)	.66	.64	.66	.64	-.409*
	Puppenspiel	.61	.52	.68	.52	-.315
Kognitiver Bereich	Muster Legen (n = 35)	.23	.94	.75	.58	-.180
	Bunte Formen (n = 34)	.23	.95	.75	.66	-.198
	Gegensätze	.15	.94	.75	.50	-.328
	Quiz	.21	1.0	1.0	.53	-.289
	Rechnen (n = 34)	.17	.94	.75	.50	-.293
Lernen und Gedächtnis	Zahlen Merken	.05	1.0	1.0	.49	-.075
	Schatzkästchen	.09	1.0	1.0	.71	-.281
Grobmotorik	Turnen	.19	.85	.50	.57	-.084
Feinmotorik	Lernbär	.25	.75	.22	.78	.018
Wahrnehmung	Nachzeichnen	.25	.95	.80	.61	-.326
	Bilderlotto	.27	.92	.60	.74	-.195
Sozial-emotionaler Bereich	Fotoalbum	.30	.84	.43	.76	-.130

Wie Tabelle 6 entnommen werden kann, zeigten sich zu t2 Zusammenhänge elterlicher Bedenken im Bereich der Sprache mit den entsprechenden Subtests *Wörter Erklären* ($r = -.409$), *Quiz* ($r = -.375$) und *Gegensätze* ($r = -.358$). In diesem Bereich kann davon ausgegangen werden, dass kindliche Defizite mit elterlichen Bedenken einhergingen. In den übrigen Funktionsbereichen konnten im Allgemeinen keine besonderen Übereinstimmungen beobachtet werden.

Des Weiteren lagen zu t2 in sämtlichen Bereichen Spezifitäten von über 50% vor, sie alle befanden sich somit im aussagekräftigen Bereich.

Beim *Gesamt-C-Wert*, der der allgemeinen Entwicklung zugeordnet ist, lag die Spezifität mit 52% im mittleren Bereich, somit haben Eltern bei einigen Kindern, trotz guter Testleistungen, Bedenken geäußert. Die Sensitivität, das Erkennen von vorhandenen Auffälligkeiten, betrug bei Gesamt-C 21%. Eltern waren, was die Allgemeinentwicklung ihrer Kinder betrifft, zumeist nicht in der Lage Auffälligkeiten zu erkennen.

Im Sprachbereich zeigten sich die elterlichen Bedenken bei den Subtests *Gegensätze* und *Quiz* zu 68% sensitiv, beim Subtest *Wörter Erklären* zu 66% und im Subtest *Puppenspiel* zu 61% sensitiv. Die Spezifitäten bewegten sich überwiegend in vergleichbaren Bereichen (*Gegensätze*, *Quiz*, *Wörter Erklären* 64% und *Puppenspiel* 52%).

Im kognitiven Bereich waren durchwegs sehr hohe Spezifitäten zu verzeichnen (*Quiz* 100%, *Bunte Formen* 95%, *Gegensätze*, *Muster Legen* und *Rechnen* 94%), während sich die Sensitivitäten im Bereich zwischen 17% und 23% bewegten. Im kognitiven Bereich wurden also gute Leistungen besser identifiziert als schlechte Leistungen.

Der Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis zeichnete sich bei den beiden Subtests *Zahlen Merken* und *Schatzkästchen* durch Spezifitäten von 100% aus. Alle Kinder mit guten Leistungen wurden durch ihre Eltern als solche erkannt, jene mit schlechten Leistungen fast zur Gänze nicht (Sensitivitäten $< 10\%$).

Auch im Bereich von Grobmotorik (*Turnen* 85%) und Feinmotorik (*Lernbär* 75%) waren aussagekräftige Spezifitätswerte zu verzeichnen, der überwiegende Teil der Eltern, deren Kinder gute Testleistungen in diesen beiden Bereichen erbrachten, äußerten auch keinerlei Bedenken. Demgegenüber lagen die Sensitivitäten in beiden Bereichen (*Turnen* 19% und *Lernbär* 25%) im nicht aussagekräftigen Bereich.

Der Funktionsbereich der Wahrnehmung wies mit *Nachzeichnen* (95%) und *Bilderlotto* (92%) noch höhere Spezifitätswerte auf. Im sozial-emotionalen Bereich konnten Eltern Kinder mit guten Leistungen im Subtest *Fotoalbum* mit einer Spezifität von 84% herausfiltern. Auch in diesen beiden Funktionsbereichen waren Eltern mit Sensitivitätswerten bis maximal 30% überwiegend nicht in der Lage auffällige Testleistungen ihrer Kinder zu identifizieren. Eine graphische Zusammenfassung der Sensitivitäten und Spezifitäten zu t1 und t2 wird in Abbildung 1 dargestellt.

Zu t2 lagen die PPVs, sohin die Prozentsätze jener Kinder, deren Eltern angaben, Bedenken zu haben, die auch tatsächlich Entwicklungsdefizite aufwiesen, zum überwiegenden Teil zwischen 60% und 100%. Die NPVs, jene Prozentsätze von Kindern, deren Eltern angaben, keine Bedenken zu haben, deren Kinder auch tatsächlich keine Entwicklungsauffälligkeiten aufwiesen, lagen zum Großteil im Bereich zwischen 50% und 78%. Eine graphische Zusammenfassung der PPV's und NPV's zu t1 und t2 wird in Abbildung 2 dargestellt.

Die Beurteilung, ob sich die Stärke der Zusammenhänge der Anzahl der geäußerten Bedenken mit den WET-Subtest-Ergebnissen von t1 zu t2 unterscheiden, erfolgte mittels Fisher'scher z-Transformation und dem paarweisen Vergleich der Spearman'schen Rangkorrelationen. Gemäß Myers und Sirois (2006) ist die Fisher'sche Transformation auch bei nichtparametrischen Korrelationen zulässig. Die Ergebnisse des Vergleiches der z-transformierten Werte sind Tabelle 7 zu entnehmen.

Im sprachlichen Bereich zeigen die Ergebnisse, dass die Eltern bereits zu t1 anhand ihrer Bedenken eine entsprechende Einschätzung der Leistungen ihrer Kinder in den einzelnen Subtestbereichen abgeben konnten und dass sich dieses Niveau auch zu t2 wenig verändert hat. Im Bereich Wahrnehmung (Subtest *Nachzeichnen* mit $p =$

.052) und im sozial-emotionalen Bereich (Fotoalbum mit $p = .091$) konnte ein tendenziell signifikantes Ergebnis bezüglich des Unterschieds der Korrelationskoeffizienten beobachtet werden. Es kann ein Trend dahingehend angenommen werden, dass zu t2 in diesen beiden Bereichen die Bedenken der Eltern mit den WET-Ergebnissen eher einhergehen. In den übrigen Bereichen sind niedrige Korrelationen zu verzeichnen, außerdem kann keine Veränderung des Korrelationskoeffizienten von t1 zu t2 angenommen werden.

Tabelle 7: Bedenken der Eltern und WET-Ergebnisse der Kinder: Gegenüberstellung der Sensitivitäten, Spezifitäten und Koeffizienten der Spearman'schen Rangkorrelation zu t1 und t2

Elterliche Bedenken	WET Subtest	Sensitivität t1	Sensitivität t2	Spezifität t1	Spezifität t2	r _s t1	r _s t2	z	p (zweiseitig)
Allgemeine Entwicklung	Gesamt-C-Wert	46%	21%	42%	52%	-.023	.237	-1.076	.280
Sprache	Gegensätze	84%	68%	64%	64%	-.540**	-.358*	-0.930	.352
	Quiz	84%	68%	64%	64%	-.510**	-.375*	-0.686	.490
	Wörter Erklären	94%	66%	56%	64%	-.517**	-.409*	-0.561	.575
	Puppenspiel	84%	61%	64%	52%	-.421*	-.315	-0.500	.617
Kognitiver Bereich	Muster Legen	30%	23%	96%	94%	-.216	-.180	-0.150	.881
	Bunte Formen	14%	23%	89%	95%	-.067	-.198	0.544	.589
	Gegensätze	12%	15%	91%	94%	-.058	-.328	1.150	.250
	Quiz	16%	21%	100%	100%	-.105	-.289	0.780	.435
	Rechnen	19%	17%	94%	94%	-.255	-.293	0.167	.865
Lernen und Gedächtnis	Zahlen Merken	19%	5%	100%	100%	-.198	-.075	-0.512	.610
	Schatzkästchen	27%	9%	96%	100%	-.271	-.281	0.045	.960
Grobmotorik	Turnen	27%	19%	81%	85%	-.130	-.084	-0.191	.849
Feinmotorik	Lernbär	38%	25%	64%	75%	-.168	.018	-0.764	.447
Wahrnehmung	Nachzeichnen	25%	25%	75%	95%	.139	-.326	1.942	.052
	Bilderlotto	20%	27%	73%	92%	-.070	-.195	0.520	.603
Sozial-emotionaler Bereich	Fotoalbum	20%	30%	48%	84%	.277	-.130	1.686	.091

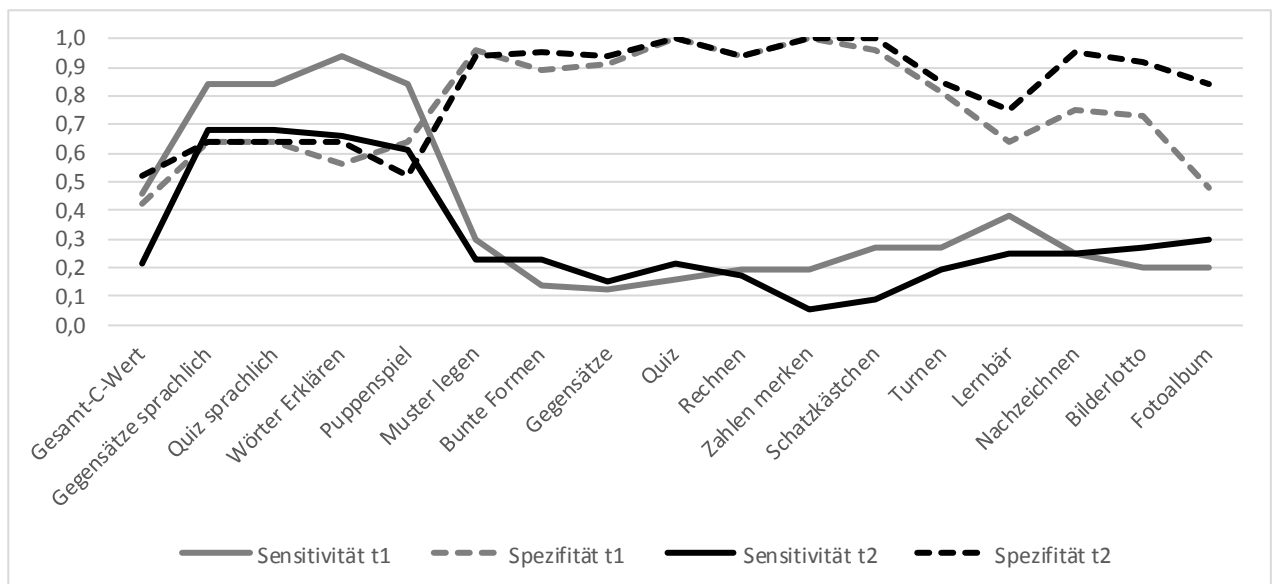


Abbildung 1: Sensitivität und Spezifität der elterlichen Bedenken im Verhältnis zu den Funktionsbereichen (WET) zu t1 und t2

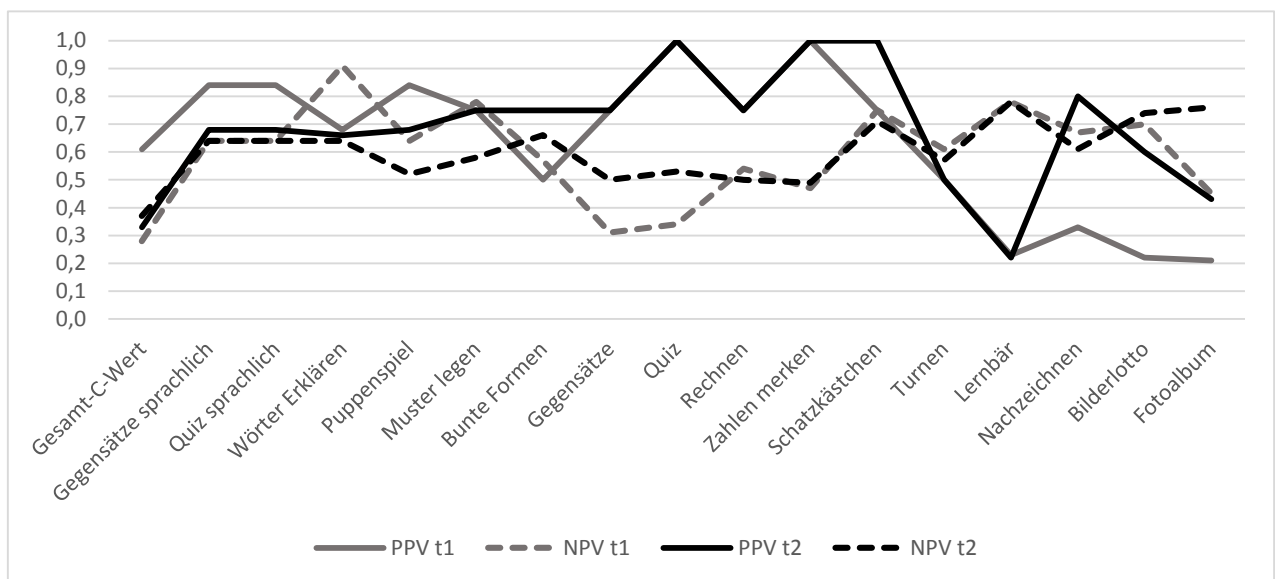


Abbildung 2: PPV und NPV der elterlichen Bedenken im Verhältnis zu den Funktionsbereichen (WET) zu t1 und t2

Zur Beantwortung der Frage, ob elterliche Bedenken als Indikatoren für kindliche Entwicklungsauffälligkeiten herangezogen werden können ist zu sagen, dass die Sensitivität der elterlichen Bedenken im Sprachbereich zu t1 mit 84% bis zu 94% als ausreichend hoch gewertet werden kann, während die elterlichen Bedenken in allen

anderen Bereichen wenig geeignet sind um Entwicklungsauffälligkeiten korrekt zu identifizieren. Diese Beobachtung wird auch durch die ermittelten Zusammenhänge der elterlichen Bedenken mit dem Stand der kindlichen Entwicklung in den einzelnen Bereichen bestätigt. Demgegenüber weisen die Spezifitätswerte, bis auf die Bereiche der allgemeinen Entwicklung sowie der sozial-emotionalen Entwicklung (zu t1), ein zufriedenstellendes Niveau auf.

9.1.2. Veränderung der elterlichen Bedenken über die Zeit

Um der Frage auf den Grund gehen zu können, ob und inwieweit sich elterliche Bedenken im Zeitverlauf verändern, wurde mittels parameterfreiem, verteilungsunabhängigem Vorzeichen-Rang-Test nach Wilcoxon (Bühner & Ziegler, 2009) die Anzahl der Nennungen im Zeitverlauf auf Veränderung geprüft. Zusätzlich wird der standardisierte Effekt zur Beurteilung der praktischen Relevanz mit $r = (z / \sqrt{N}) / 2$ berechnet und angegeben.

Zusammenfassend werden im Bereich der allgemeinen Entwicklung die Bedenken der Eltern in sieben Bereichen (Sprache, Kognitive Entwicklung, Lernen und Gedächtnis, Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung, Sozial-emotionaler Bereich) dargestellt (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Lernen, Entwicklung und Verhalten zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	18 (50%)	24 (66,7%)
1	11	9
2	4	2
3	2	-
4	1	-
5	-	1

Wie aus Tabelle 8 zu entnehmen ist, hatten zu t1 18 (50,0%) der Eltern keine Bedenken was die allgemeine Entwicklung ihres Kindes betrifft, während zu t2 24 (66,7%) Eltern keine Bedenken angaben. Die Berechnung der Prüfgröße fiel im Bereich der allgemeinen Entwicklung mit $z = -1.748$, $p = .080$ (zweiseitig; $r = .15$)

tendenziell signifikant aus. Es besteht ein Trend mit einem kleinen Effekt dahingehend, dass die Anzahl der elterlichen Bedenken bezüglich Lernen, Entwicklung und Verhalten abnahm.

Im Bereich Sprache werden die elterlichen Bedenken in fünf Bereichen (Sprachunsicherheit, Artikulation, Sprachlicher Ausdruck, Sprachverständnis, Sprachentwicklungsverzögerung) dargestellt (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Sprache zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	11 (30,6%)	17 (47,2%)
1	14	17
2	10	2
3	1	-

Wie in Tabelle 9 zu sehen ist, hatten 11 (30,6%) der Eltern zu t1 keinerlei Bedenken was die sprachliche Entwicklung ihres Kindes betrifft, zu t2 betrug die Anzahl der Eltern ohne Bedenken 17 (47,2%). Die Berechnung der Prüfgröße fiel im Bereich Sprache mit $z = -2.996$, $p = .003$ (zweiseitig; $r = .25$) signifikant aus. Die Anzahl an geäußerten Bedenken ist im sprachlichen Bereich von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 gesunken.

Im Bereich der kognitiven Entwicklung werden die elterlichen Bedenken in drei Bereichen (Allgemeinwissen, Schlussfolgerndes Denken, Aufnahmefähigkeit) dargestellt (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Kognitive Entwicklung zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	32 (88,9%)	32 (88,9%)
1	4	4

Wie aus Tabelle 10 entnommen werden kann, äußerten sowohl zum ersten, als auch zum zweiten Interviewzeitpunkt 32 (88,9%) der Eltern keinerlei Bedenken hinsichtlich der kognitiven Entwicklung ihres Kindes, die Anzahl an Bedenken veränderte sich in

diesem Bereich also in keiner Weise verändert ($p \leq 1.0$).

Im Bereich Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer lagen elterliche Bedenken entweder vor oder nicht, sie wurden somit in lediglich einem Bereich dargestellt (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	24 (66,7%)	28 (77,8%)
1	12	8

Wie in Tabelle 11 ersichtlich ist, äußerten 24 (66,7%) der Eltern zu t1 keinerlei Bedenken hinsichtlich der Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer ihres Kindes, während zu t2 28 (77,8%) Eltern keine Bedenken in diesem Bereich berichteten. Die Berechnung der Prüfgröße fiel im Bereich Aufmerksamkeit, Konzentration und Ausdauer mit $z = -1.069$, $p = .285$ (zweiseitig) nicht signifikant aus.

Im Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis werden die elterlichen Bedenken in zwei Bereichen (Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis) dargestellt (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Lernen und Gedächtnis zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	32 (88,9%)	35 (97,2%)
1	1	-
2	3	1

Wie Tabelle 12 entnommen werden kann, gaben zu t1 32 (88,9%) der Eltern keinerlei Bedenken im Bereich Lernen und Gedächtnis an, zu t2 waren es 35 (97,2%) der Eltern. Die Berechnung der Prüfgröße fiel im Bereich Lernen und Gedächtnis mit $z = -1.633$, $p = .102$ (zweiseitig) nicht signifikant aus.

Im Funktionsbereich Grobmotorik werden die elterlichen Bedenken in vier Bereichen

(Gleichgewichtsfähigkeit, Vorsichtiges / ängstliches Bewegungsverhalten, Geschicklichkeit, Fitness) dargestellt (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Grobmotorik zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	28 (77,8%)	30 (83,3%)
1	7	6
2	1	-

Wie in Tabelle 13 zu sehen ist, gaben zum ersten Interviewzeitpunkt 28 (77,8%) der Eltern an, keinerlei Bedenken hinsichtlich der grobmotorischen Entwicklung ihrer Kinder zu haben, während zum zweiten Interviewzeitpunkt 30 (83,3%) der Eltern keine Bedenken äußerten. Die Berechnung der Prüfgröße fiel im Bereich Grobmotorik mit $z = -0.832$, $p = .405$ (zweiseitig) nicht signifikant aus.

Im Bereich Feinmotorik werden die elterlichen Bedenken in fünf Bereichen (Stifthaltung, Umgang mit der Schere, Fingerfertigkeit, Ausprägung der Händigkeit, Interesse am Malen und Basteln) dargestellt (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Feinmotorik zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	23 (63,9%)	27 (75%)
1	9	7
2	4	1
3	-	1

Wie in Tabelle 14 ersichtlich ist, gaben zu t1 23 (63,9%) Eltern an keinerlei Bedenken hinsichtlich der feinmotorischen Entwicklung ihrer Kinder zu haben, zu t2 gaben dies 27 (75%) der Eltern an. Die Berechnung der Prüfgröße fiel im Bereich Feinmotorik mit $z = -1.031$, $p = .302$ (zweiseitig) nicht signifikant aus.

Im Funktionsbereich Wahrnehmung werden die elterlichen Bedenken in fünf Bereichen (Lärmempfindlichkeit, Körperwahrnehmung, visuelle Wahrnehmung, taktile Wahrnehmung und akustische Wahrnehmung) dargestellt (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15: Anzahl der elterlichen Bedenken im Bereich Wahrnehmung zu t1 und t2

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	27 (75%)	31 (86,1%)
1	7	5
2	2	-

Wie Tabelle 15 entnommen werden kann, berichteten zu t1 27 (75%) der Eltern von keinerlei Bedenken im Bereich der Wahrnehmung ihres Kindes, zu t2 gaben 31 (86,1%) Eltern an keine Bedenken in diesem Bereich zu haben. Die Berechnung der Prüfgröße fiel mit $z = -1.730$, $p = .084$ (zweiseitig; $r = .14$) tendenziell signifikant aus. Es besteht somit ein Trend dahingehend, dass die Anzahl der elterlichen Bedenken bezüglich der kindlichen Wahrnehmung abnahmen.

Im sozial-emotionalen Funktionsbereich werden die elterlichen Bedenken in zwei Bereichen (internalisierende Verhaltensauffälligkeiten, externalisierende Verhaltensauffälligkeiten) dargestellt (siehe Tabelle 16), wobei jeweils entweder Bedenken in dem einen oder anderen Bereich genannt wurden.

Tabelle 16: Anzahl der elterlichen Bedenken im sozial-emotionalen Bereich zu t1 und t2 (N=36)

Anzahl	t1	t2
0 (keine)	22 (61,1%)	29 (80,6%)
1	14	7

Wie Tabelle 16 zu entnehmen ist, äußerten 22 (61,1%) Eltern zu t1 keinerlei Bedenken hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung ihres Kindes, zu t2 waren es 29 (80,6%) Eltern, die in diesem Bereich keine Bedenken angaben. Die Prüfgröße fiel im sozial-emotionalen Bereich mit $z = -1.807$, $p = .071$ (zweiseitig; $r = .15$) tendenziell signifikant aus. Es besteht ein Trend mit einem kleinen Effekt dahingehend, dass die Anzahl der elterlichen Bedenken bezüglich der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder abnahm.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die elterlichen Bedenken lediglich hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder im Beobachtungszeitraum

abnehmen. Weiters gab es einen Trend zur Abnahme der Bedenken in den Bereichen der allgemeinen Entwicklung, der Wahrnehmung sowie der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder.

9.1.3. Elterliche Bedenken bei unterschiedlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen

Anhand der zu t1 ermittelten Ergebnisse aus dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2012) wurde von Müllner (2014) eine hierarchische Clusteranalyse mittels Ward-Fusionierungsalgorithmus durchgeführt, die dazu diente, die Stichprobe hinsichtlich von Entwicklungsauffälligkeiten zu kategorisieren. Entsprechend dieser Einteilung ist die Frage zu beantworten, ob sich die Eltern von Kindern der drei Cluster (1) *sprachlich auffällig*, (2) *entwicklungsretardiert*, (3) *normal entwickelt* hinsichtlich ihrer geäußerten Bedenken zur kindlichen Entwicklung, unterscheiden.

Im Rahmen der Clusteranalyse konnte eine Einteilung von 32 der 36 Kinder in drei Cluster vorgenommen werden. Für vier Fälle konnten aufgrund nicht vollständiger Datensätze keine Clusterzugehörigkeiten errechnet werden. Die Charakterisierung der ermittelten Gruppentypen wurde gemäß Müllner (2014) übernommen: eine Gruppe mit sprachlichen Auffälligkeiten (Cluster 1), eine Gruppe mit genereller Entwicklungsretardierung (Cluster 2) und eine Gruppe, welche eine gute allgemeine Entwicklung aufwies (Cluster 3). 12 (37,5%) der Kinder sind Cluster 1 zugeordnet, Cluster 2 umfasst 13 (40,6%) Kinder und Cluster 3 konnten 7 (21,9%) Kinder zugeteilt werden.

Um die Frage beantworten zu können, ob sich die Eltern der Kinder der drei gebildeten Cluster hinsichtlich ihrer geäußerten Entwicklungs-Bedenken unterscheiden, erfolgte eine Prüfung der Unterschiedlichkeit der elterlichen Bedenken in Abhängigkeit der zu t1 gebildeten Cluster mittels Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse, wobei die drei Kategorien als Stufen eines Clusterfaktors behandelt wurden. Die elterlichen Bedenken wurden je Funktionsbereich als Nennungshäufigkeiten zusammengefasst.

Tabelle 17: Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen für die Unterschiedlichkeit der Bedenken in Abhängigkeit der Cluster zu t1 (n = 32 gültige Fälle)

Funktionsbereich	Cluster	n	M	SD	X ² (df = 2)	P
Lernen, Entwicklung, Verhalten	1	12	0.58	.793	2.68	.262
	2	13	1.31	1.377		
	3	7	0.43	.535		
	Gesamt	32	0.84	1.081		
Sprache	1	12	1.33	.492	5.94	.051
	2	13	1.00	1.000		
	3	7	0.43	.787		
	Gesamt	32	1.00	.842		
Kognitiver Bereich	1	12	0.08	.289	2.44	.295
	2	13	0.23	.439		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.13	.336		
Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer	1	12	0.17	.389	2.48	.290
	2	13	0.46	.519		
	3	7	0.29	.488		
	Gesamt	32	0.31	.471		
Lernen und Gedächtnis	1	12	0.17	.577	2.35	.308
	2	13	0.38	.768		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.22	.608		
Grobmotorik	1	12	0.08	.289	1.89	.388
	2	13	0.31	.480		
	3	7	0.29	.756		
	Gesamt	32	0.22	.491		
Feinmotorik	1	12	0.58	.793	0.58	.749
	2	13	0.54	.776		
	3	7	0.29	.488		
	Gesamt	32	0.50	.718		
Wahrnehmung	1	12	0.33	.651	0.70	.704
	2	13	0.38	.650		
	3	7	0.14	.378		
	Gesamt	32	0.31	.592		
Sozial-Emotionaler Bereich	1	12	0.08	.289	7.41	.025
	2	13	0.62	.506		
	3	7	0.43	.535		
	Gesamt	32	0.38	.492		

Anmerkung: Cluster: (1) sprachlich auffällig, (2) Entwicklungsretardierung, (3) gute allgemeine Entwicklung

Wie in Tabelle 17 ersichtlich, bestand zwischen den drei Clustern zu t1 lediglich ein Unterschied im sozial-emotionalen Bereich anhand der Prüfgröße nach Kruskal-Wallis (H) mit $\chi^2 (2) = 7.41$, $p = .025$, womit angenommen werden kann, dass sich die Eltern der drei Cluster in der Äußerung von Bedenken (theoretischer Wertebereich 0 bis 2) hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung ihrer Kinder unterschieden. Zur Prüfung, welche Gruppen sich unterscheiden, wurden paarweise post-hoc U-Tests nach Mann & Whitney berechnet. Die Analyse fand unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur statt; das adjustierte Alpha-Niveau lag bei $\alpha^* = 0.0167$. Für den Vergleich des Clusters 1 (sprachliche Auffälligkeiten) mit Cluster 2 (allgemeine Entwicklungsretardierung) fiel die Prüfgröße mit $z = -2.71$, $p = .007$ signifikant aus. Die Eltern der Kinder aus Cluster 2 äußerten mit 0.62 im Vergleich zu Eltern von Cluster 1 mit 0.08 häufiger Bedenken hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung ihrer Kinder. Im sprachlichen Bereich (theoretischer Wertebereich 0 bis 5) konnte mit $\chi^2 (2) = 5.94$, $p = .051$ eine Tendenz festgestellt werden. Mittels paarweiser post-hoc U-Tests nach Mann & Whitney konnte festgestellt werden, dass sich mit $z = -2.55$, $p = .011$ Eltern von Kindern des Clusters 1 (sprachliche Auffälligkeiten) hinsichtlich geäußerter Bedenken(1.33) im Sprachbereich von jenen(0.43) mit Kindern aus Cluster 3 (normale Entwicklung) unterschieden. Alle übrigen Vergleiche zu t1 fielen nicht signifikant aus (p 's > .05).

Für t2 wurden die Bedenken in Abhängigkeit der Cluster in analoger Weise überprüft (siehe Tabelle 18). Die elterlichen Bedenken waren wie zu t1 je Funktionsbereich als Nennungshäufigkeiten zusammengefasst.

Tabelle 18 Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen für die Unterschiedlichkeit der Bedenken in Abhängigkeit der Cluster zu t2 (n = 32)

Funktionsbereich	Cluster	n	M	SD	X ² (df = 2)	P
Lernen, Entwicklung, Verhalten	1	12	0.58	1.505	1.46	.482
	2	13	0.54	.660		
	3	7	0.43	.535		
	Gesamt	32	0.53	1.016		
Sprache	1	12	0.58	.515	4.52	.104
	2	13	0.69	.630		
	3	7	0.14	.378		
	Gesamt	32	0.53	.567		
Kognitiver Bereich	1	12	0.08	.289	2.44	.295
	2	13	0.23	.439		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.13	.336		
Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer	1	12	0.17	.389	0.37	.830
	2	13	0.23	.439		
	3	7	0.29	.488		
	Gesamt	32	0.22	.420		
Lernen und Gedächtnis	1	12	0.00	.000	1.46	.482
	2	13	0.15	.555		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.06	.354		
Grobmotorik	1	12	0.25	.452	2.02	.365
	2	13	0.23	.439		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.19	.397		
Feinmotorik	1	12	0.33	.888	1.14	.565
	2	13	0.31	.630		
	3	7	0.43	.535		
	Gesamt	32	0.34	.701		
Wahrnehmung	1	12	0.08	.289	1.25	.535
	2	13	0.15	.376		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.09	.296		
Sozial-Emotionaler Bereich	1	12	0.08	.289	1.41	.494
	2	13	0.23	.439		
	3	7	0.29	.488		
	Gesamt	32	0.19	.397		

Anmerkung: Cluster: (1) sprachlich auffällig, (2) Entwicklungsretardierung, (3) gute allgemeine Entwicklung

Wie aus Tabelle 18 zu entnehmen ist, bestanden hinsichtlich der elterlichen Bedenken zu t2 keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Clustern (p 's > .05). Unabhängig davon, ob ein Kind der Gruppe der sprachlich auffälligen Kinder zugeordnet wurde, der Gruppe mit Entwicklungsretardierung oder jener Gruppe mit altersentsprechender Entwicklung, unterschieden sich deren Eltern nicht in ihren Bedenken.

Zur Beantwortung der Frage, ob sich bei Berücksichtigung von Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten Unterschiede der elterliche Bedenken zeigen, ist zusammenfassend festzuhalten, dass die Eltern der Gruppe der entwicklungsretardierten Kinder mehr Bedenken hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung äußerten als jene von Kindern mit Sprachauffälligkeiten. Einen Trend hinsichtlich der Bedenken im Sprachbereich gab es zwischen der Gruppe der sprachauffälligen Kinder und jener der Kinder mit guter allgemeiner Entwicklung. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt traten keine Unterschiede elterlicher Bedenken zwischen den Clustergruppen auf.

9.2. Die elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung

9.2.1. Die Genauigkeit elterlicher Einschätzungen der kindlichen Entwicklung und ihre Veränderung über die Zeit

Um der Frage nachgehen zu können, wie genau Eltern die Entwicklung ihrer Kinder einschätzen können, wurden sie zu beiden Zeitpunkten nach ihrer Einschätzung hinsichtlich des Entwicklungsstandes ihres Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen befragt. Dies wurde für die allgemeine Entwicklung (Lernen, Entwicklung und Verhalten), sowie für die Funktionsbereiche Sprache, Kognitive Entwicklung, Lernen und Gedächtnis, Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung und sozial-emotionale Entwicklung erhoben, wobei die Eltern die Möglichkeit hatten, dies auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen (*deutlich weniger gut, weniger gut, gleich gut, besser, viel besser*).

Um die Genauigkeit im Sinne einer realistischen Einschätzung der Eltern mit dem jeweiligen Entwicklungsstand ihrer Kinder zu untersuchen, wurden sowohl zu t1 als auch zu t2 die Zusammenhänge der Einschätzung der Eltern mit den C-Normen der WET-Subtests ermittelt.

Tabelle 19: Interkorrelationsmatrix. Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation für den Zusammenhang der Elterneinschätzungen und WET-C-Normen zu t1 (N = 36)

	Turnen	Lernbär	Nach- zeichnen	Bilder- lotto	Schatz- kästchen	Zahlen Merken	Muster Legen	Bunte Formen	Gegen- sätze	Quiz	Wörter Erklären	Puppen- spiel	Foto- album	Rechnen	Gesamt
LEV	.361*	.484**	.437**	.344*	.343*	.415*	.431**	.614**	.131	.096	.108	.193	-.128	.388*	.464**
SP	.524**	.324	.219	.398*	.316	.572**	.196	.161	.593**	.552**	.555**	.644**	.216	.420*	.661**
KO	.436**	.437**	.425**	.335*	.364*	.497**	.304	.358*	.262	.187	.212	.384*	.051	.415*	.524**
LG	.310	.309	.440**	.341*	.226	.201	.301	.221	.028	.010	.084	.110	-.060	.376*	.343*
GM	.360*	.209	.181	-.064	-.041	.111	-.065	.098	-.164	-.201	-.085	-.099	-.119	.099	-.031
FM	.359*	.257	.274	.200	.249	-.012	.333*	.410*	-.229	-.161	.052	-.088	.223	.411*	.238
WA	.223	.139	.123	.265	.283	.235	.066	.202	-.051	-.220	-.131	.095	-.250	-.001	.119
SE	.200	.238	.112	-.135	-.069	-.051	-.058	.076	-.262	-.187	-.270	-.254	-.063	-.078	-.136

Anmerkung: Die Zusammenhänge für die interessierenden Funktionsbereiche sind grau unterlegt. *: $p < .05$; **: $p < .01$

(LEV) Lernen, Entwicklung und Verhalten

(SP) Sprache

(KO) Kognitiver Bereich

(LG) Lernen und Gedächtnis

(GM) Grobmotorik

(FM) Feinmotorik

(WA) Wahrnehmung

(SE) Sozial-emotionaler Bereich

Der in Tabelle 19 ersichtliche Zusammenhang zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen dem *Gesamt-C-Wert* und der allgemeinen Entwicklungseinschätzung der Eltern zeigte sich mit $r = .464$ signifikant. Gute Einschätzungen der Eltern hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten ihrer Kinder gingen Hand in Hand mit guten Leistungen der Kinder im WET.

Die Korrelationen der elterlichen Einschätzungen der Fähigkeiten ihrer Kinder im Sprachbereich fielen in sämtlichen, diesem Funktionsbereich zugeordneten, Subtests signifikant aus: *Puppenspiel* ($r = .644$), *Gegensätze* ($r = .593$), *Wörter Erklären* ($r = .555$), *Quiz* ($r = .552$).

Den kognitiven Bereich betreffend korrelierten die elterlichen Einschätzungen mit den Ergebnissen im Subtest *Rechnen* ($r = .415$), sowie mit jenen im Subtest *Bunte Formen* ($r = .358$).

Im Bereich der Grobmotorik zeigte sich mit dem Subtest *Turnen* ($r = .360$) ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang.

Wie aus Tabelle 20 ersichtlich ist, fiel auch zu t2 der Zusammenhang zwischen der elterlichen Einschätzung der allgemeinen Entwicklung ihrer Kinder betreffend und den *Gesamt-C-Werten* signifikant aus ($r = .452$).

Die Korrelationen der elterlichen Einschätzungen der Fähigkeiten ihrer Kinder im Sprachbereich fielen mit drei der Subtests, die diesem Funktionsbereich zugeordnet sind, signifikant aus: *Puppenspiel* ($r = .682$), *Gegensätze* ($r = .602$), *Quiz* ($r = .518$).

Den kognitiven Bereich betreffend korrelierten die elterlichen Einschätzungen mit den Ergebnissen in den Subtests *Muster Legen* ($r = .458$), *Rechnen* ($r = .451$), sowie *Bunte Formen* ($r = .365$) signifikant.

Tabelle 20: Interkorrelationsmatrix. Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation für den Zusammenhang der Elterneinschätzungen und WET-C-Normen zu t2 (N = 36)

	Turnen	Lernbär	Nach- zeichnen	Bilder- lotto	Schatz- kästchen	Zahlen Merken	Muster Legen	Bunte Formen	Gegen- sätze	Quiz	Wörter Erklären	Puppen- spiel	Foto- album	Rechnen	Gesamt
LEV	.203	.258	.419*	.337*	.432**	.246	.379*	.337	.201	.097	.091	.468**	.128	.290	.452**
SP	.206	.246	.213	.426**	.223	.516**	.136	.146	.602**	.518**	.319	.682**	.322	.322	.610**
KO	.163	.370*	.253	.415*	.332*	.198	.458**	.365*	.152	.105	.131	.294	-.125	.451**	.365*
LG	-.067	.177	.282	.360*	.222	.321	.590**	.279	.154	.181	.262	.359*	.104	.422*	.426**
GM	.082	-.054	.075	-.033	-.025	-.054	.137	-.221	-.126	-.112	-.179	.030	-.186	-.095	-.106
FM	.191	-.083	.021	-.059	.094	.006	.269	.015	-.272	-.304	-.105	-.022	-.104	-.090	-.050
WA	-.140	.141	.293	.136	.353*	.154	.333	.346*	-.125	-.166	.031	.186	.009	.344*	.230
SE	-.029	-.099	.100	-.245	-.076	-.061	-.049	-.117	-.261	-.145	-.153	-.209	.055	-.112	-.159

Anmerkung: Die Zusammenhänge für die interessierenden Funktionsbereiche sind grau unterlegt. *: $p < .05$; **: $p < .01$

(LEV) Lernen, Entwicklung und Verhalten

(SP) Sprache

(KO) Kognitiver Bereich

(LG) Lernen und Gedächtnis

(GM) Grobmotorik

(FM) Feinmotorik

(WA) Wahrnehmung

(SE) Sozial-emotionaler Bereich

Die interessierenden Zusammenhänge zu t1 und t2 werden einander in Tabelle 21 gegenübergestellt.

Tabelle 21: Vergleich der Korrelationskoeffizienten r der Elterneinschätzung mit den entsprechenden WET-Funktionsbereichen von t1 zu t2

WET-Funktionsbereich	t1	t2	z	p (zweiseitig)
Sprache / Puppenspiel	.644**	.682**	0.276	.779
Sprache / Gegensätze	.593**	.602**	0.057	.952
Sprache / Quiz	.552**	.518**	-0.191	.849
Kognitiver Bereich / Muster Legen	.304	.458**	0.735	.459
Kognitiver Bereich / Rechnen	.415*	.451**	0.179	.857
Kognitiver Bereich / Bunte Formen	.358*	.365*	0.032	.976
Lernen und Gedächtnis / Zahlen merken	.201	.321	0.524	.603
Sprache / Wörter erklären	.555**	.319	-1.198	.230
Wahrnehmung / Nachzeichnen	.123	.293	0.723	.472
Lernen und Gedächtnis / Schatzkästchen	.226	.222	-0.016	.984
Kognitive Entwicklung / Gegensätze	.262	.152	-0.115	.904
Wahrnehmung / Bilderlotto	.265	.136	-0.544	.589
Kognitive Entwicklung / Quiz	.187	.105	-0.341	.734
Grobmotorik / Turnen	.360*	.082	-1.198	.230
Sozial-emotional Entwicklung / Fotoalbum	-.063	.055	0.479	.631
Feinmotorik / Lernbär	.257	-.083	-1.405	.159
Lernen, Entwicklung, Verhalten / Gesamt	.464**	.452**	-0.061	.944
Median der Korrelationen (exkl. Gesamt)	.284	.306		

Anmerkung: die Reihenfolge der Zusammenhänge richtet sich nach der Stärke der Korrelation zu t2; die Zusammenhänge des Bereichs Lernen, Entwicklung, Verhalten mit den Gesamt-C-Werten flossen nicht in die Berechnung des Medians ein; **: $p < .05$; *: $p < .01$;

Die Zusammenhänge der Elterneinschätzungen mit den entsprechenden WET-Funktionsbereichen wurden bezüglich der Veränderung zwischen t1 und t2 untersucht. Die Korrelation des WET-Gesamt-C-Wertes mit der Elterneinschätzung des allgemeinen Entwicklungsstandes zeigte zu t1 mit $r = .464$ und zu t2 mit $r = .452$ einen mittelhohen, positiven Zusammenhang. In einer alternativen Herangehensweise wurden die Mediane der Korrelationen zu t1 ($r_{Md} = .284$) und t2 ($r_{Md} = .306$) vergleichend gegenübergestellt. Der Vergleich der Stärke der Korrelationskoeffizienten von t1 und t2 wird mit einer Fisher'schen z-Transformation durchgeführt. Hierzu wurden zunächst die Korrelationskoeffizienten r mittels einer logistischen Transformation in den entsprechenden z-Wert umgewandelt und sodann mit Hilfe der Formel

$$z = (z'_1 - z'_2) / \sqrt{(1 / (n_1 - 3)) + (1 / (n_2 - 3))}$$

auf Signifikanz bezüglich der Unterschiedlichkeit geprüft. Die Berechnungen zeigten, dass in allen interessierenden Zusammenhängen zwischen Elterneinschätzung und WET-Ergebnissen keine Veränderungen zwischen t1 und t2 stattfanden ($p's > .05$).

Zur Beantwortung der Frage, ob die Eltern in der Lage sind den Entwicklungsstand ihrer Kinder einschätzen zu können, ist festzuhalten, dass vor allem im sprachlichen, aber auch zum Teil im kognitiven Bereich deutlich positive Übereinstimmungen zwischen Elterneinschätzung und kindlichen Leistungen vorliegen. Auch ist diese Sichtweise für die allgemeine Entwicklung zutreffend. In den übrigen Funktionsbereichen (Lernen und Gedächtnis, Wahrnehmung, Feinmotorik, Grobmotorik, sozial-emotionale Entwicklung) sind diese Übereinstimmungen weniger stark bzw. zum Teil nicht vorhanden.

9.2.2. Die Veränderung elterlicher Einschätzungen der kindlichen Entwicklung über die Zeit und unter Betrachtung von Gruppen mit Auffälligkeiten

Um die Veränderung der elterlichen Einschätzung ihres Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen überprüfen zu können, wurden t-Tests für verbundene Stichproben

herangezogen. Die Voraussetzung zur Berechnung des t-Tests für abhängige Stichproben ist die Normalverteilung der Messwertdifferenzen. Unter Berücksichtigung des zentralen Grenzwerttheorems, dass für Stichprobenumfänge $n > 30$ die Normalverteilung der Messwerte angenommen werden kann und unter Miteinbeziehung der Schiefewerte für die Verteilungsform, kann von einer Normalverteilung für die einzelnen Einschätzungsdifferenzen ausgegangen werden. Die Kennwerte für die Einschätzungen können Tabelle 22 entnommen werden, wobei den elterlichen Beurteilungen Zahlen zugeordnet wurden (-2) *deutlich weniger gut*, (-1) *weniger gut*, (0) *gleich gut*, (1) *besser*, (2) *viel besser*.

Tabelle 22: Deskriptivstatistische Kennwerte mit entsprechenden Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen für die Veränderung der quantitativen Elterneinschätzung zu t1 und t2 (N = 36)

Funktionsbereich	Erhebungs- zeitpunkt	M	SD	t (df = 35)	p (zweiseitig)	D
Lernen, Entwicklung, Verhalten	t1	-0.06	.826	-0.274	.786	0.05
	t2	-0.03	.609			
Sprache	t1	-0.44	.998	-2.937	.006**	0.49
	t2	-0.14	1.018			
Kognitive Entwicklung	t1	0.14	.639	-1.071	.291	0.18
	t2	0.25	.770			
Lernen und Gedächtnis	t1	0.17	.609	-0.828	.413	0.14
	t2	0.25	.692			
Grobmotorik	t1	0.36	.990	0.239	.812	-0.04
	t2	0.33	.862			
Feinmotorik	t1	-0.19	.856	-0.813	.422	0.14
	t2	-0.08	.770			
Wahrnehmung	t1	0.11	.667	-1.528	.136	0.25
	t2	0.28	.741			
Sozial-emotionale Entwicklung	t1	0.08	.770	-0.197	.845	0.03
	t2	0.11	.708			

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$; d (Effektstärke nach Cohen, 1988)

Wie aus Tabelle 22 zu entnehmen ist, lagen die elterlichen Einschätzungen ihrer Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen mit Mittelwerten um 0, sowohl zum ersten, als auch zum zweiten Zeitpunkt, in jenem Bereich, wo Kindern eine gleich gute Befähigung wie Gleichaltrigen attestiert wird. Des Weiteren lag im sprachlichen Bereich mit $t(35) = -2.937$, $p = .006$ ($d = 0.49$) eine signifikante Verbesserung der elterlichen Einschätzung ihrer Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen zwischen

Zeitpunkt 1 und Zeitpunkt 2 vor.

Zusätzlich zur Prüfung der Veränderung der elterlichen Einschätzung von t1 zu t2, interessierte die Stabilität der elterlichen Beurteilung, die mittels Produkt-Moment-Korrelation geprüft wurde (siehe Tabelle 23).

Tabelle 23: Stabilität anhand des Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation der elterlichen Einschätzung im Vergleich mit Gleichaltrigen von t1 zu t2

Funktionsbereich	<i>r</i>	<i>p</i>
Lernen, Entwicklung, Verhalten	.679	<.001
Sprache	.809	<.001
Kognitive Entwicklung	.624	<.001
Lernen und Gedächtnis	.576	<.001
Grobmotorik	.725	<.001
Feinmotorik	.495	.002
Wahrnehmung	.572	<.001
Sozial-emotionale Entwicklung	.349	.037

Die Stabilität der elterlichen Einschätzung des eigenen Kindes im Vergleich mit Gleichaltrigen kann in allen Bereichen angenommen werden. Der im Vergleich stabilste ist der Sprachbereich ($r = .809$), während der Sozial-emotionale der am wenigsten stabile Bereich ($r = .349$) ist.

Um die Unterschiedlichkeit zwischen den Clustern bezüglich der Funktionsbereiche untersuchen zu können und um die Veränderung im Zeitverlauf abbilden zu können, wurden mittels einer zweifaktoriellen MANOVA mit Meßwiederholung (Innersubjektfaktor Zeit mit den beiden Erhebungszeitpunkten t1 und t2 und dem Zwischensubjektfaktor Cluster, dreistufig) die abhängigen Variablen (Elterneinschätzungen, fünfstufig likertskaliert, (-2) *deutlich weniger gut* bis (2) *viel besser*) geprüft. Anzumerken ist, dass diese Analyse anhand von 32 gültigen Fällen durchgeführt wurde. Von Interesse waren vor allem mögliche Unterschiede zwischen den Clustern. Die Homogenität der Varianzen, geprüft mittels Levene-Test, konnte in allen Funktionsbereichen, sowohl zu t1 als auch zu t2, angenommen werden (p 's > .05).

Tabelle 24 zeigt die deskriptivstatistischen Kennwerte der eingeschätzten Funktionsbereiche zwischen den Clustern und im Zeitverlauf. Zur Veranschaulichung

der Ergebnisse sei des Weiteren auf Abbildung 3 - Abbildung 10 im Anhang verwiesen.

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichungen der elterlichen Einschätzung der Funktionsbereiche zu t1 und t2 in Abhängigkeit der Cluster mit Prüfgröße und Signifikanzbeurteilung für den Haupteffekt Clusterzugehörigkeit

Funktionsbereich	Cluster (n)	t1	t2	F (2, 29)	p	η^2_p
Lernen, Entwicklung, Verhalten (LEV)	1 (12)	0.083 (0.793)	0.167 (0.718)	4.73	.017*	.246
	2 (13)	-0.539 (0.660)	-0.385 (0.506)			
	3 (7)	0.429 (0.787)	0.143 (0.378)			
Sprache	1	-0.750 (0.867)	-0.333 (0.985)	4.54	.019*	.238
	2	-0.769 (0.832)	-0.385 (0.961)			
	3	0.429 (0.787)	0.571 (0.787)			
Kognitive Entwicklung	1	0.167 (0.577)	0.417 (0.900)	2.56	.094	.150
	2	-0.077 (0.641)	-0.154 (0.555)			
	3	0.429 (0.787)	0.571 (0.787)			
Lernen und Gedächtnis	1	0.250 (0.622)	0.500 (0.674)	1.72	.197	.106
	2	-0.077 (0.494)	0.000 (0.707)			
	3	0.286 (0.756)	0.286 (0.756)			
Grobmotorik	1	0.583 (0.793)	0.500 (0.905)	0.61	.552	.040
	2	0.154 (1.068)	0.154 (0.899)			
	3	0.286 (1.113)	0.286 (0.951)			
Feinmotorik	1	0.333 (0.888)	0.250 (0.965)	4.36	.022*	.231
	2	-0.692 (0.751)	-0.231 (0.725)			
	3	-0.286 (0.488)	-0.286 (0.488)			
Wahrnehmung	1	0.250 (0.452)	0.667 (0.779)	1.20	.315	.077
	2	0.077 (0.760)	0.077 (0.641)			
	3	0.143 (0.900)	0.286 (0.756)			
Sozial-emotionale Entwicklung	1	0.333 (0.779)	0.333 (0.651)	3.05	.063	.174
	2	0.000 (0.817)	-0.077 (0.760)			
	3	-0.429 (0.535)	-0.143 (0.378)			

Anmerkung: Cluster: (1) *sprachlich auffällig*, (2) *entwicklungsretardiert*, (3) *gute allgemeine Entwicklung*

Die Prüfung auf Wechselwirkung aus Cluster x Zeitverlauf ergab für sämtliche Variablen nicht signifikante Ergebnisse, $F \leq 1.49$, $p > .05$. Somit können die Haupteffekte ohne Einschränkung interpretiert bzw. dargestellt werden. Für den

Innersubjektfaktor Zeit konnte für Sprache mit $F(1.29) = 6.64$, $p = .015$ ($\eta^2_p = .186$) ein signifikantes Ergebnis beobachtet werden, womit die Ergebnisse aus Tabelle 22 mit einem kleineren Stichprobenumfang bestätigt werden können. In den Funktionsbereichen LEV, Sprache und Feinmotorik konnten signifikante Unterschiede zwischen den Clustern ($p < .05$) beobachtet werden. Mittels paarweiser Vergleiche anhand von Tukey-post-hoc-Tests zeigte sich im Bereich Lernen, Entwicklung und Verhalten, dass Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierung (Cluster 2, $M = -0.462$) jeweils signifikant schlechtere Einschätzungen abgaben als jene von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten (Cluster 1, $M = 0.125$; $p = .050$) und jene von Kindern mit guter Allgemeinentwicklung (Cluster 3, $M = 0.286$; $p = .031$). Im Bereich Sprache beurteilten Eltern von Kindern mit guter Allgemeinentwicklung (Cluster 3, $M = 0.500$) ihre Kinder signifikant höher als jene von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten (Cluster 1, $M = -0.542$, $p = .033$) und als jene von Kindern mit Entwicklungsretardierung (Cluster 2, $M = -0.577$, $p = .024$). Im Bereich Feinmotorik zeigte sich, dass die Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierung (Cluster 2, $M = -0.462$) ihre Kinder signifikant schlechter einschätzten als jene von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten (Cluster 1, $M = 0.292$; $p = .020$).

Zur Beantwortung der Frage nach einer möglichen Veränderung der elterlichen Einschätzung im Zeitverlauf zeigt sich, dass die elterliche Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten im Sprachbereich zum zweiten Zeitpunkt höher liegt als zum ersten Zeitpunkt, während alle anderen Bereiche unverändert bleiben.

Zusätzlich wird die Frage nach Unterschieden in den elterlichen Einschätzungen in Abhängigkeit der Cluster beantwortbar. Im Bereich der allgemeinen Entwicklung werden Kinder des Clusters mit Entwicklungsretardierung von ihren Eltern jeweils schlechter eingeschätzt als jene der anderen beiden Cluster. Hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung schätzen Eltern von Kindern mit guter allgemeiner Entwicklung ihre Kinder besser ein als Eltern von Kindern der beiden anderen Gruppen. Im Bereich der Feinmotorik schätzen Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierung die Fähigkeiten dieser schlechter ein als Eltern von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten.

9.3. Entwicklungsförderung im Kindergarten aus Sicht der Eltern

9.3.1. Die elterliche Einschätzung der Förderung im Kindergarten

Um der Frage nachzugehen, wie die Eltern geförderter Kinder zur Entwicklungsförderung im Kindergarten stehen, wurden die teilnehmenden Eltern in einem Interview mittels freiem Antwortformat befragt, wie sie es einschätzen, dass im Rahmen des Kindergartenalltags Entwicklungsdiagnostik sowie Förderung angeboten werden. Die Äußerungen der Eltern wurden notiert und in weiterer Folge drei Kategorien (*überflüssig*, *neutral*, *hilfreich*) gebildet, denen die Antworten zugeordnet werden konnten. Die Häufigkeiten der geäußerten Meinungen sind für die 3 Cluster (1 *sprachlich auffällig*, 2 *entwicklungsretardiert*, 3 *gute allgemeine Entwicklung*) Tabelle 25 zu entnehmen. Auf Grundlage der entsprechenden Kreuztabelle wurde geprüft, ob ein Zusammenhang der Elternmeinungen mit den Clustern besteht.

Tabelle 25: Elterliche Einschätzung des Förderangebots der Mobilen Dienste in Abhängigkeit der Clusterzugehörigkeit (n = 32)

		Elternmeinung zum Förderangebot			Gesamt
		überflüssig	neutral	hilfreich	
Cluster	1 sprachlich auffällig	0	1	11	12
	2 Entwicklungsretardierung	1	2	10	13
	3 gute allgemeine Entwicklung	0	0	7	7
Gesamt		1	3	28	32

Insgesamt gaben 28 (87,5%) von 32 Eltern an, dass sie das Förderangebot hilfreich empfinden. Die entsprechende Prüfgröße fiel mit χ^2 (korrigiert mittels exaktem Test nach Fisher) = 2.80, $p = .825$ nicht signifikant aus.

Zur Beantwortung der Frage ob es Unterschiede der elterlichen Beurteilung von Fördermaßnahmen im Kindergarten bei Berücksichtigung von Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten gibt, ist festzustellen, dass kein Verteilungsunterschied der Qualität der Elternmeinung zwischen den drei Clustern beobachtet werden kann. Die überwiegende Mehrheit der Eltern beurteilt das Förderangebot als hilfreich.

9.3.2. Früherer Kontakt zu entwicklungsfördernden Einrichtungen oder Personen

Zum ersten Interviewzeitpunkt wurden die Eltern mittels offenem Antwortformat befragt, ob sie mit ihrem Kind bereits zu einem früheren Zeitpunkt Kontakt zu einer entwicklungsfördernden Einrichtung oder Person (wie z.B. ErgotherapeutIn, LogopädIn, PsychologIn, PsychotherapeutIn, Sonder- und HeilpädagogIn etc.) gehabt hatten um herauszufinden, ob die Eltern hinsichtlich der Förderung ihres Kindes bereits von sich aus aktiv geworden waren. Die gegebenen Antworten wurden anhand der zu t1 gebildeten Cluster (1) *sprachlich auffällig*, (2) *Entwicklungsretardierung* und (3) *gute allgemeine Entwicklung* in Tabelle 26 gegenüber gestellt.

Tabelle 26: Früherer elterlicher Kontakt zu entwicklungsfördernder Einrichtung oder Person in Abhängigkeit der Cluster (n = 32)

		Früherer externer Kontakt zu entwicklungsfördernder Einrichtung					Gesamt
		kein Kontakt	ErgotherapeutIn	PsychologIn	LogopädIn	mehrere	
Cluster	1	9	0	0	2	1	12
	2	10	0	1	2	0	13
	3	6	1	0	0	0	7
Gesamt		25	1	1	4	1	32

Anmerkung: Cluster (1) sprachlich auffällig (2) Entwicklungsretardierung (3) gute allgemeine Entwicklung

Wie Tabelle 26 entnommen werden kann, hatten insgesamt 25 (78,1%) der Eltern vor der Entwicklungsförderung im Kindergarten keinerlei Kontakt zu entwicklungsfördernden Einrichtungen gesucht, wobei es sich hierbei um neun (28,1%) Eltern von sprachlich auffälligen Kindern, zehn (31,3%) Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierung und sechs (18,8%) Eltern von Kindern mit guter allgemeiner Entwicklung gehandelt hatte. Insgesamt sieben (21,9%) Eltern waren mit ihrem Kind bereits vor der Förderung im Kindergarten bei einer

entwicklungsfördernden Einrichtung oder Person gewesen. Jeweils eines der Kinder war zu einem früheren Zeitpunkt bereits in ergotherapeutischer Behandlung bzw. zu einem Beratungsgespräch bei einer Psychologin gewesen, vier (12,5%) der Kinder hatten bereits eine logopädische Begleitung erhalten und eine Familie war mit ihrem Kind bereits bei mehreren entwicklungsfördernden Stellen gewesen. Die entsprechende Prüfgröße fiel mit χ^2 (korrigiert mittels exaktem Test nach Fisher) = 6.99, $p = .604$ nicht signifikant aus.

Es kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Eltern der drei Gruppen hinsichtlich der selbst initiierten Kontaktaufnahme mit entwicklungsfördernden Einrichtungen unterscheiden.

Zusammenfassend kann hiermit die Notwendigkeit der frühkindlichen Förderung innerhalb des Kindergartens argumentiert werden, da die Eltern zum überwiegenden Teil keinen Kontakt mit Fördereinrichtungen gehabt hatten, obwohl die WET-Ergebnisse der Kinder Förderbedarf anzeigen.

9.3.3. Elterliche Erwartungen an die Entwicklungsförderung im Kindergarten

Des Weiteren wurden die Erwartungen der Eltern an die Förderung zum ersten Interviewzeitpunkt ebenfalls mittels freiem Antwortformat in folgenden Bereiche erhoben und kategorisiert:

- Lernen, Entwicklung und Verhalten (LEV)
- Sprache (SP)
- Kognitive Entwicklung (KO)
- Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer (AKA)
- Lernen und Gedächtnis (LG)
- Grobmotorik (GM)
- Feinmotorik (FM)
- Wahrnehmung (WA)
- Sozial-emotionale Entwicklung (SE)

Tabelle 27: Durchschnittlicher Anteilswert der Nennungen von Fördererwartungen der Eltern in den Funktionsbereichen in Abhängigkeit der Cluster zu t1 (n = 32)

Cluster		LEV	SP	KO	AKA	LG	GM	FM	WA	SE
1 (n =12)	M	0.25	0.67	0.00	0.08	0.17	0.00	0.08	0.00	0.08
	SD	.452	.492	.000	.289	.389	.000	.289	.000	.289
2 (n = 13)	M	0.54	0.38	0.00	0.08	0.00	0.08	0.00	0.08	0.31
	SD	.519	.506	.000	.277	.000	.277	.000	.277	.480
3 (n = 7)	M	0.14	0.29	0.00	0.14	0.00	0.00	0.29	0.00	0.57
	SD	.378	.488	.000	.378	.000	.000	.488	.000	.535
Gesamt (n = 32)	M	0.34	0.47	0.00	0.09	0.06	0.03	0.09	0.03	0.28
	SD	.483	.507	.000	.296	.246	.177	.296	.177	.457

Anmerkung: Cluster 1 *sprachlich auffällig*, Cluster 2 *Entwicklungsretardierung*, Cluster 3 *gute allgemeine Entwicklung*

Wie aus Tabelle 27 ersichtlich, weist der Anteilswert der Nennungshäufigkeiten auf die Stärke der Erwartungen in den einzelnen Bereichen hin. Die Spannweite der relativen Anteile reicht hierbei von 0 (kognitive Entwicklung) bis 0.47 (Sprache). Unter Berücksichtigung der einzelnen Cluster für sprachlich Auffällige bis 0.67 (Sprache), für Entwicklungsretardierung bis 0.54 (Lernen, Entwicklung und Verhalten) und für normal Entwickelte bis 0.57 (Sozial-emotionale Entwicklung).

Eltern von Kindern mit Sprachauffälligkeiten wünschten sich somit zumeist eine Verbesserung im sprachlichen Bereich, während Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierung zumeist angaben, dass sie Verbesserungen in sämtlichen Bereichen der Entwicklung erwarten würden. Jene Eltern von Kindern mit guter allgemeiner Entwicklung erwarteten Verbesserungen hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung ihrer Kinder. Mit diesem Ergebnis kann insgesamt auch die Qualität der Clusterzuordnung bestätigt werden; die Clusteranalyse war in der Lage die Gruppen entwicklungsauffälliger Kinder zu diskriminieren.

9.3.4. Informationsaustausch und Veränderungswünsche aus Sicht der Eltern

Für die vorliegende Untersuchung war des Weiteren interessant, inwieweit ein Informationsaustausch mit den Sonderkindergartenpädagoginnen stattfand bzw. ob aus Sicht der Eltern Einblicke in die Förderung des Kindes gewonnen wurden. Hierfür wurden die Eltern zum zweiten Interviewzeitpunkt mittels freiem Antwortformat befragt. Die Antworten der Eltern wurden notiert und zur weiteren Verrechnung, wie in Tabelle 28 ersichtlich, kategorisiert.

Ebenso sollte ermittelt werden, ob es aus Sicht der Eltern Änderungswünsche in Bezug auf die durchgeführte Förderung gegeben hatte. Auch hierzu wurden die Antworten der Eltern anhand von freiem Antwortformat protokolliert und in weiterer Folge zu drei Kategorien (*keine Wünsche, mehr Information was gemacht wurde, höhere Frequenz der Fördereinheiten*) zusammengefasst, denen die elterlichen Antworten zugeordnet wurden.

Tabelle 28: Häufigkeiten der Nennung für Veränderungswünsche an die Förderung in Abhängigkeit des bestehenden Informationsaustausches während der Förderung (N = 36)

		Veränderungswünsche an die Förderung			Gesamt
		keine	mehr Information	höhere Frequenz	
Informations- austausch mit SOKI während der Förderperiode	keine Informationen	5	3	0	8
	Austausch über Heft	4	0	1	5
	persönlicher Kontakt	9	0	2	11
	persönlicher Kontakt und Informationen über Heft	10	0	0	10
	telefonischer Kontakt	0	1	1	2
Gesamt		28	4	4	36

Es zeigte sich, dass 28 (77,8%) der 36 Eltern keine Veränderungswünsche in Bezug auf die Förderung äußerten. Jeweils 4 (11,1%) der Eltern wünschten sich mehr Informationen über die Förderung bzw. eine höhere Frequenz der Fördereinheiten.

Die überwiegende Mehrheit der Eltern äußerte keinerlei Veränderungswünsche an die im Kindergarten stattfindenden Fördermaßnahmen.

9.3.5. Wahrgenommene Verbesserungen aus Sicht der Eltern

Zu t2 wurden die Eltern in einem offenen Antwortformat befragt, ob sie bei ihren Kindern seit dem ersten Interviewtermin Veränderungen festgestellt hätten. Die genannten Veränderungen wurden hinsichtlich der interessierenden Funktionsbereiche als Häufigkeiten zusammengefasst und zeigten jeweils eine positive Richtung an, weshalb in weiterer Folge von Verbesserungen gesprochen wird.

In Tabelle 29 sind die Häufigkeiten der genannten Bereiche ersichtlich. Die Verbesserungen wurden je Funktionsbereich als Nennungshäufigkeiten zusammengefasst.

Tabelle 29: Anzahl der Verbesserungen aus Sicht der Eltern in den Funktionsbereichen zu t2 (N = 36)

Anzahl	SP	KO	AKA	LG	GM	FM	WA	SE
0	12	35	25	35	25	24	30	16
1	13	1	11	1	7	9	5	20
2	8	-	-	-	4	3	1	-
3	3	-	-	-	-	-	-	-

(SP) Sprache; (KO) Kognitiver Bereich; (AKA) Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer; (LG) Lernen und Gedächtnis; (GM) Grobmotorik; (FM) Feinmotorik; (WA) Wahrnehmung; (SE) Sozial-emotionaler Bereich

Im sprachlichen Bereich gaben 24 (66,7%) der Eltern eine oder mehrere Verbesserungen an, im sozial-emotionalen Bereich gab es 20 (55,6%) Eltern, die von einer Verbesserung berichteten, während im kognitiven Bereich und im Bereich Lernen und Gedächtnis mit jeweils einer Nennung das Ausmaß der Verbesserungen relativ gering eingeschätzt wurde.

In weiterer Folge wurde überprüft, ob es zwischen den gebildeten Gruppen (sprachlich auffällig, entwicklungsretardiert und normal entwickelt), Unterschiede hinsichtlich der von den Eltern wahrgenommenen Verbesserungen gab. Dies erfolgte mittels Kruskal-Wallis-Rangvarianzanalyse, wobei die drei Kategorien als Stufen eines Clusterfaktors behandelt wurden. Anzumerken ist, dass die inferenzstatistischen Prüfungen auf Grundlage von 32 gültigen Fällen stattfanden.

Tabelle 30: Deskriptivstatistische Kennwerte und Prüfgrößen für die Unterschiedlichkeit der Verbesserungen in Abhängigkeit der Cluster zu t2 (n = 32)

Funktionsbereich	Cluster	N	M	SD	$X^2 (df = 2)$	P
Sprache	1	12	1.75	.754	13.68	.001
	2	13	1.08	.954		
	3	7	0.14	.378		
	Gesamt	32	1.13	.976		
Kognitiver Bereich	1	12	0.00	.000	1.46	.482
	2	13	0.08	.277		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.03	.177		
Aufmerksamkeit, Konzentration Ausdauer	1	12	0.25	.452	2.42	.298
	2	13	0.46	.519		
	3	7	0.14	.378		
	Gesamt	32	0.31	.471		
Lernen und Gedächtnis	1	12	0.00	.000	1.46	.482
	2	13	0.08	.277		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.03	.177		
Grobmotorik	1	12	0.58	.793	3.84	.146
	2	13	0.54	.776		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.44	.716		
Feinmotorik	1	12	0.25	.452	3.57	.168
	2	13	0.69	.751		
	3	7	0.29	.756		
	Gesamt	32	0.44	.669		
Wahrnehmung	1	12	0.17	.389	1.85	.396
	2	13	0.31	.630		
	3	7	0.00	.000		
	Gesamt	32	0.19	.471		
Sozial emotionaler Bereich	1	12	0.58	.515	1.18	.555
	2	13	0.46	.519		
	3	7	0.71	.488		
	Gesamt	32	0.56	.504		

Anmerkung: Cluster: (1) sprachlich auffällig, (2) Entwicklungsretardierung, (3) gute allgemeine Entwicklung

Wie Tabelle 30 entnommen werden kann, bestand zwischen den drei Clustern zu t2 ein Unterschied im sprachlichen Bereich ($\chi^2(2) = 13.68, p = .001$), womit angenommen werden kann, dass sich die Eltern der drei Cluster in der Äußerung von Verbesserungen (theoretischer Wertebereich 0 bis 5) hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder unterschieden. Zur Prüfung, welche Gruppen sich unterschieden, wurden paarweise post-hoc U-Tests nach Mann & Whitney berechnet. Die Analyse fand unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur statt; das adjustierte Alpha-Niveau lag bei $\alpha^* = 0.0167$. Für den Vergleich des Clusters 1 (sprachliche Auffälligkeiten) mit Cluster 3 (normale Entwicklung) fiel die Prüfgröße mit $z = -3.35, p = .001$ signifikant aus. Die Eltern der Kinder des Clusters 1 äußerten mit 1.75 im Vergleich zu Eltern von Cluster 3 mit 0.14 häufiger Verbesserungen hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder. Auch für den Vergleich des Clusters 2 (allgemeine Entwicklungsretardierung) mit Cluster 3 (normale Entwicklung) fiel die Prüfgröße mit $z = -2.58, p = .010$ signifikant aus. Die Eltern der Kinder aus Cluster 2 äußerten mit 1.08 im Vergleich zu Eltern aus Cluster 3 mit 0.14 häufiger sprachliche Verbesserungen ihrer Kinder. Alle übrigen Vergleiche zu t2 fielen nicht signifikant aus ($p's > .05$).

Zur Beantwortung der Frage, ob es Unterschiede hinsichtlich wahrgenommener Verbesserungen zwischen Gruppen mit Entwicklungsauffälligkeiten gibt, ist festzuhalten, dass Eltern von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten und Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierung mehr Verbesserungen in der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder angaben, als Eltern von Kindern mit guter allgemeiner Entwicklung.

10. Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie lag darin, die Arbeit der Sonderkindergartenpädagoginnen der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung aus Sicht der Eltern zu evaluieren und ein Bild über die elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung zu erhalten. Zu diesem Zweck wurden mit den Eltern der geförderten Kinder zu Beginn und am Ende der Interventionsperiode Interviews durchgeführt, in denen sie zu verschiedenen Aspekten der Förderung, zur

Entwicklung ihrer Kinder und zu Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung befragt wurden. Mit den Kindern wurde zu Beginn und am Ende der Förderperiode der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2012) durchgeführt, um den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder festzustellen und somit die Akkuratheit der elterlichen Einschätzungen ermitteln zu können.

Wie sich in den Elterninterviews gezeigt hat, schätzte der überwiegende Teil der Eltern die Tatsache, dass innerhalb des Kindergartenalltags eine Förderung ihrer Kinder stattfindet, als hilfreich ein und äußerte weder Veränderungswünsche an die Förderung noch an die Arbeit der Sonderkindergartenpädagoginnen. Zu den Erwartungen, die die Eltern an die Förderung hatten, war zu erkennen, dass Eltern von Kindern, die Sprachdefizite aufwiesen, entsprechende Erwartungen auf Verbesserungen im Sprachbereich äußerten, während Eltern von entwicklungsretardierten Kindern Erwartungen auf eine Verbesserung der Gesamtentwicklung angaben. Eltern von Kindern mit unauffälligen Testergebnissen erwarteten Verbesserungen im sozial-emotionalen Bereich, was ebenfalls für eine angemessene Zuordnung zum Förderprogramm spricht. Zu wahrgenommenen Verbesserungen hinsichtlich der kindlichen Entwicklung befragt, gab mehr als die Hälfte der Eltern am Ende der Interventionsperiode Verbesserungen in der Sprachentwicklung und im sozial-emotionalen Bereich an, wobei die Verbesserungen im Sprachbereich häufiger von Eltern mit sprachauffälligen und entwicklungsauffälligen Kindern wahrgenommen wurden.

Die Tatsache, dass der weit überwiegende Teil der Eltern angab, außerhalb des Kindergartens keinerlei Kontakt zu entwicklungsfördernden Stellen oder Personen gesucht zu haben, obwohl sowohl im Screening, als auch im WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) bzw. im Umgang mit den Kindern im Kindergartenalltag deutliche Entwicklungsauffälligkeiten feststellbar waren, passt sehr gut in jenes Bild, das sich aufgrund vergangener Forschungsergebnisse bereits abzeichnete. So zeigte sich in einer Untersuchung von Deimann et al. (2005) dass Kinder, die bereits länger als ein halbes Jahr Auffälligkeiten im Sozialverhalten aufwiesen, trotz ihrer Probleme noch nicht in psychologischer Behandlung waren. Diese Kinder wiesen des Weiteren auch Entwicklungsdefizite in anderen Funktionsbereichen auf, wurden von ihren Müttern aber als altersadäquat entwickelt eingeschätzt. Verglichen mit einer unauffällig

entwickelten Gruppe zeigten sich deutlich höhere Überschätzungen bei den Müttern auffälliger Kinder. Bei Deimann und Kastner-Koller (2011) zeigte sich weiters, dass Mütter, die auf Grund von Entwicklungsbedenken bereits eine Beratungsstelle aufgesucht hatten, ihrem Kind trotzdem altersangemessene Kompetenzen zuschrieben. Auch sie schätzten die Fähigkeiten ihrer Kinder als zumindest durchschnittlich ein, obwohl diese eindeutige Entwicklungsrückstände aufwiesen. Generell scheinen Eltern ihre Kinder also als normal entwickelt einzuschätzen, sei es das sozial-emotionale Verhalten der Kinder oder ihre Entwicklung betreffend. Dies kann gut durch die Stressreduktionshypothese (Willinger & Eisenwort, 2005) erklärt werden, wonach Eltern eine normale Entwicklung ihres Kindes betonen, was zu einer Reduktion von emotionaler Belastung führt, die bei der Wahrnehmung der vorhandenen Entwicklungsauffälligkeiten vorhanden wäre.

Auch die Ergebnisse zur Einschätzung der kindlichen Entwicklung aus Sicht der Eltern, die im Folgenden zusammengefasst werden, gehen mit weitreichenden Annahmen konform, dass Eltern vielfach nicht angemessen in der Lage sind, die Entwicklung ihres Kindes adäquat einzuschätzen.

Aufgrund zahlreicher Studienergebnisse (Glascoe, 1995, 1997, 2000, 2003) gelten elterliche Bedenken als geeignete Indikatoren für das Vorhandensein von Entwicklungsauffälligkeiten. Dies ist dann der Fall, wenn die Sensitivität, also die korrekte Identifizierung von Auffälligkeiten, und die Spezifität, also das Ausbleiben von Bedenken bei normaler Entwicklung, in gewissem Ausmaß gegeben sind.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen dieses Bild lediglich im Sprachbereich der Kinder, wo zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr zufriedenstellende Sensitivitäten zu verzeichnen waren. In allen anderen Entwicklungsbereichen und auch hinsichtlich der Gesamtentwicklung hatten Eltern bei weitem zu wenige Bedenken geäußert, was in geringen Sensitivitätswerten resultierte, dementsprechend aber zum überwiegenden Teil in zufriedenstellenden Spezifitätswerten, da diese beiden als Antagonisten zu betrachten sind. Eltern von Kindern, die in einzelnen Funktionsbereichen keinerlei Auffälligkeiten aufwiesen, äußerten demnach in diesen Bereichen auch keine Bedenken. Die Feststellung, dass elterliche Bedenken in der vorliegenden Studie außer im Sprachbereich nicht zur

Identifizierung von Entwicklungsauffälligkeiten dienen können, wird durch die ermittelten Zusammenhänge der elterlichen Bedenken mit dem Stand der kindlichen Entwicklung in den einzelnen Bereichen weiters bestätigt. Auch hier kann als Erklärung für die Äußerung von zu wenigen Bedenken hinsichtlich der kindlichen Entwicklung die Stressreduktionshypothese (Willinger & Eisenwort, 2005) herangezogen werden. Demnach werden Entwicklungsauffälligkeiten negiert, um den ansonsten resultierenden elterlichen Stress zu reduzieren.

Um eine weitere Analyse der Daten zu ermöglichen, wurde die Clusterzuordnung von Müllner (2014) genutzt, um elterliche Bedenken dahingehend zu beleuchten, ob sie sich zwischen Eltern von sprachauffälligen, entwicklungsretardierten und normal entwickelten Kindern unterschieden. Bei dieser Betrachtung zeigte sich, dass die Eltern der Gruppe der entwicklungsretardierten Kinder mehr Bedenken hinsichtlich der sozial-emotionalen Entwicklung äußerten als jene von Kindern mit Sprachauffälligkeiten. Zwischen der Gruppe der sprachauffälligen Kinder und jener der Kinder mit guter allgemeiner Entwicklung zeigte sich ein Trend hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der Bedenken im Sprachbereich.

Insgesamt stellten sich die Eltern bei der Äußerung von Bedenken bis auf den Sprachbereich nicht als Experten zur Entwicklung ihrer Kinder dar, wodurch die Notwendigkeit der Feststellung des Entwicklungsstandes und die Durchführung von Fördermaßnahmen durch ExpertInnen im Kindergarten als bestätigt angesehen werden kann.

Hinsichtlich der Veränderung elterlicher Bedenken im Zeitverlauf nahmen diese lediglich im Bereich der sprachlichen Entwicklung im Beobachtungszeitraum ab. Des Weiteren zeigte sich ein Trend zur Abnahme der Bedenken in den Bereichen der allgemeinen Entwicklung, der Wahrnehmung sowie der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder, was bei Betrachtung von Clustergruppen darin resultierte, dass sich die Gruppen hinsichtlich geäußerter Bedenken der Eltern zum zweiten Zeitpunkt nicht mehr voneinander unterschieden. Auch die bereits dargestellten wahrgenommenen Veränderungen der Eltern, die zum überwiegenden Teil im sprachlichen und sozial-emotionalen Bereich berichtet wurden, bestätigen dieses Bild. Offenbar hatte die Feststellung von Verbesserungen in den Fähigkeiten der

Kinder in verschiedenen Funktionsbereichen zur Folge, dass die Eltern die zum zweiten Erhebungszeitpunkt vorhandenen Defizite nicht mehr wahrnahmen.

Um die Genauigkeit elterlicher Einschätzungen zum Entwicklungsstand ihrer Kinder ermitteln zu können, wurden die Eltern zu beiden Zeitpunkten nach ihrer Einschätzung hinsichtlich des Entwicklungsstandes ihres Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen befragt, was nach Rennen-Allhoff (1991), Glascoe und Sandler (1995), sowie Chen et al. (2007) als geeignete Methode in der Erfassung elterlicher Einschätzungen gilt, da hier eine geringere Tendenz zur Überschätzung der kindlichen Fähigkeiten zu erwarten wäre als bei anderen Methoden. In der vorliegenden Studie sahen die Eltern ihre Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen zu beiden Erhebungszeitpunkten im Mittel in jenem Bereich, wo Kindern eine gleich gute Befähigung wie Gleichaltrigen attestiert wird, wobei die tatsächlichen Leistungen der Kinder im WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) zu beiden Erhebungszeitpunkten unter dem Populationsmittel lagen. Dieses Ergebnis entspricht den Erkenntnissen von Deimann et al. (2005), sowie Deimann und Kastner-Koller (2011), wonach Eltern ihren Kindern, ungeachtet des tatsächlichen Entwicklungsstandes, zumindest durchschnittliche Fähigkeiten zuzuschreiben scheinen.

Bei Ermittlung der Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Befragung zum Entwicklungsstand aus Sicht der Eltern mit den Testergebnissen der Kinder aus dem WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) zeigte sich, dass die Eltern zu beiden Erhebungszeitpunkten mittelhoch in der Lage waren die Gesamtleistungen ihrer Kinder einzuschätzen. Es konnten vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt jedoch keine Veränderungen der Stärke dieses Zusammenhangs festgestellt werden, was bedeutet, dass die Eltern im Zeitverlauf keine Steigerung im Realismus ihrer Einschätzung verzeichnen konnten. Bei Interpretation der Stärke der Zusammenhänge zeigten sich die Eltern hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung ihrer Kinder, sowie im sprachlichen und teilweise im kognitiven Bereich als gut in der Lage, den Entwicklungsstand ihrer Kinder adäquat einzuschätzen. In den anderen Bereichen der Entwicklung (Lernen und Gedächtnis, Wahrnehmung, Feinmotorik, Grobmotorik, sozial-emotionale Entwicklung) kann nicht von einer entwicklungsentsprechenden Sichtweise der Eltern ausgegangen werden, was sich

erneut mit zahlreichen Studienergebnissen deckt.

Zur Stabilität elterlicher Einschätzungen gibt es in der Literatur unterschiedliche Meinungen. Rennen-Allhoff (1991) und Voß (1994) geben aufgrund ihrer Erkenntnisse an, dass die Stabilität der elterlichen Urteile als gegeben angenommen werden kann. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen dieses Bild. Die Stabilität der elterlichen Einschätzung des eigenen Kindes im Vergleich zu Gleichaltrigen kann in allen Bereichen angenommen werden, wobei der im Vergleich stabilste der Sprachbereich und der am wenigsten stabile Bereich der Sozial-emotionale ist.

Zur weiteren Analyse der elterlichen Einschätzung wurde die Clustereinteilung von Müllner (2014) herangezogen und es zeigte sich hinsichtlich der allgemeinen Entwicklung, dass Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierungen schlechtere Einschätzungen abgaben als jene Eltern von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten und als jene von Kindern mit guter Allgemeinentwicklung. Im Bereich der Feinmotorik zeigte sich, dass die Eltern von Kindern mit Entwicklungsretardierung ihre Kinder schlechter einschätzten als jene von Kindern mit sprachlichen Auffälligkeiten. Im Sprachbereich beurteilten Eltern von Kindern mit guter Allgemeinentwicklung ihre Kinder höher als jene von Kindern der beiden anderen Gruppen.

Zur Beantwortung der Frage nach einer möglichen Veränderung der elterlichen Einschätzung im Zeitverlauf zeigte sich, dass die elterliche Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten im Sprachbereich zum zweiten Zeitpunkt höher lag als zum ersten Zeitpunkt, während alle anderen Bereiche unverändert bleiben.

Wie sich sowohl bei Betrachtung elterlicher Bedenken, als auch der elterlichen Einschätzung übereinstimmend feststellen lässt, ist die zufriedenstellende Sensitivität bzw. adäquate Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten im Sprachbereich. Dies entspricht auch den Annahmen von Glascoe (1997, 2003), wonach Bedenken im Sprachbereich ihrer Meinung nach als geeignete Indikatoren für vorhandene Sprachauffälligkeiten anzunehmen sind. Die Brauchbarkeit von Bedenken als Indikatoren für Entwicklungsdefizite konnten in den anderen Funktionsbereichen der Entwicklung in der vorliegenden Studie allerdings nicht bestätigt werden. Dies könnte dadurch begründet sein, dass die adäquate Einschätzung durch Eltern bei jüngeren

Kindern schlechter gelingt als bei Älteren (Glascoe, 2003). Was von Glascoe (2003) und Chen et al. (2007) gleichermaßen betont wird, ist die Notwendigkeit Eltern dazu aufzufordern Bedenken zu äußern, da dies die Entdeckung vorliegender Entwicklungsprobleme und daran anzuknüpfende Förderung wahrscheinlicher macht. Allerdings scheint in vielen Fällen gerade das Vorliegen von Auffälligkeiten eine korrekte Einschätzung durch die Eltern zu verhindern (Deimann et al., 2005; Deimann & Kastner-Koller, 2011). Vielmehr dürfte die Überschätzung von Kindern umso höher ausfallen, je größer die Defizite der Kinder sind. Dies kann durch die Passungshypothese (Hunt & Paraskevopoulos, 1980) erklärt werden, wonach Eltern umso besser in der Lage sind die Entwicklung ihrer Kinder einzuschätzen, je besser entwickelt ihre Kinder sind. Da an der vorliegenden Studie Kinder mit Entwicklungsdefiziten teilgenommen hatten, wären dieser Hypothese entsprechend abweichende Elterneinschätzungen durchaus erwartbar.

Auch die Annahme von Goodnow (1988), wonach Eltern bei der Betrachtung der Leistungen ihrer Kinder einen sogenannten selbstschützenden Bias aufweisen, der dazu dient die Selbstattribution zu stützen, passt zu den vorliegenden Ergebnissen. Nach Meinung der Autorin sind Eltern bemüht das eigene Kind in positivem Licht zu sehen, wodurch das elterliche Selbstvertrauen unterstützt wird und der Umgang mit dem Kind den Eltern somit leichter fällt.

Einen weiteren Erklärungsansatz liefert die Stressreduktionshypothese von Willinger und Eisenwort (2005), wonach Eltern vorhandene Entwicklungsdefizite nicht angemessen wahrnehmen, um den Stress, der bei adäquater Einschätzung der Situation auftreten würde, zu reduzieren. Diese Hypothese findet darin Bestätigung, dass die Eltern der vorliegenden Studie bei Befragung nach ihren Erwartungen an die Förderung in jener Weise antworteten, wie es zum jeweiligen Auffälligkeitsbild des Kindes zu passen scheint. So erwarteten Eltern von Kindern mit Sprachdefiziten vorwiegend Fortschritte im Sprachbereich, Eltern entwicklungsretardierter Kinder Verbesserungen in allen Bereichen der Entwicklung und Eltern von Kindern mit guter allgemeiner Entwicklung Verbesserungen im sozial-emotionalen Bereich. Betrachtet man dieses Ergebnis auf Grundlage der Erkenntnisse von Glascoe und Dworkin (1995), wonach die Frage nach Sorgen oder Problemen ungeeignet scheint, um Nennungen vorhandener Schwierigkeiten von den Eltern zu erhalten, erhält man den Eindruck, als wäre eine noch vorsichtigeren Fragenformulierung als nach Bedenken

möglicherweise noch zielführender. Möglicherweise hat die Frage nach Erwartungen an die Förderung weniger stressinduzierenden Charakter als die Frage nach Bedenken und die Eltern erzählen hier bereitwilliger wo sie tatsächlich Verbesserungspotential und somit eigentlich Entwicklungsdefizite sehen. Ein indirekter Weg der Informationsgewinnung, mit dem die Auswirkungen der Stressreduktionshypothese (Willinger & Eisenwort, 2005) möglicherweise umgangen werden könnten.

Wie qualitativ hochwertig und gut diagnostische Urteile gefällt werden, wirkt sich laut Schrader (2001) auf die Effektivität und den Erfolg erzieherischen Handelns aus. So zeigen Erziehungsmaßnahmen dann eine optimale Wirkung, wenn sie zu den Persönlichkeitsmerkmalen der geforderten Person passen. Um dies möglich zu machen, wäre zuvor eine zutreffende Diagnose der vorhandenen Merkmale notwendig. In der vorliegenden Studie zeichnen sich Eltern hinsichtlich der Feststellung von Entwicklungsdefiziten ihrer Kinder insgesamt nicht als Experten aus. Vielmehr sind zu einem großen Teil inadäquate Einschätzungen der kindlichen Entwicklung zu verzeichnen. Betrachtet man dieses Ergebnis unter Schrader's (2001) Blickwinkel, wäre es im Sinne von Förderung und Prävention als sinnvoll zu erachten, einen Teil der Verantwortung, kindliche Auffälligkeiten festzustellen und den Eltern rückzumelden, im Bereich des Kindergartens anzusiedeln. Wie in verschiedenen Studien festgestellt werden konnte (Deimann et al., 2005; Koch, Kastner-Koller, Deimann, Kossmeier, Koitz & Steiner, 2011) scheinen Kindergartenpädagoginnen zur Feststellung von Entwicklungs- bzw. Verhaltensauffälligkeiten gut in der Lage zu sein. Im Gegensatz zu Eltern, haben Kindergartenpädagoginnen aufgrund ihrer pädagogischen Erfahrung üblicherweise ein weit größeres Wissen was die kindliche Entwicklung im Vorschulalter betrifft (Koch et al., 2011). Auch die Ergebnisse von Glascoe (2003), wonach die korrekte Zuordnung von Auffälligkeiten durch die Eltern bei jüngeren Kindern (2 bis 4 ½ Jahre) deutlich schlechter gelang als bei älteren Kindern (4 ½ bis 8 Jahre) und die Tatsache, dass ein Drittel der Eltern keinerlei Bedenken äußerten, obwohl psychische Auffälligkeiten bei ihren Kindern feststellbar waren, spricht dafür, den Kindergarten, die KindergartenpädagogInnen und SonderkindergartenpädagogInnen verstärkt in die Prozesse von Prävention und Frühförderung einzubinden um jenen Kindern, die von Entwicklungsauffälligkeiten betroffen sind, möglichst umfassende Unterstützung

und dadurch verbesserte Bedingungen für ihre weitere Entwicklung bieten zu können. In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass die überwiegende Mehrheit der Eltern im Fall der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung die Förderung ihrer Kinder als hilfreich erachteten und keinerlei Veränderungswünsche an die Förderung äußerten. Die Implementierung einer derartigen Frühförderung (Screening, Diagnostik, individuelle Förderung, Elternberatung, Weiterempfehlung zu Spezialisten, ...) in sämtlichen Kindergärten wäre aufgrund der guten Erreichbarkeit der Kinder und der bereits dargestellten Vorteile für das Kind und dessen Umfeld, im Endeffekt für die ganze Gesellschaft, wünschenswert.

11. Zusammenfassung

Wie groß die Bedeutung einer rechtzeitigen Feststellung von Entwicklungsdefiziten und eine daran anknüpfende Entwicklungsförderung für betroffene Kinder, ihr soziales Umfeld und letztlich für die Gesellschaft ist, wird von zahlreichen Autoren betont (Glascoe & Marks, 2011; Tröster, 2009; Beelmann, 2003; Cicchetti & Cohen, 1995; Pool & Hourcade, 2011; Gold & Dubowy, 2010). Die Frage, wer derlei Entwicklungsrückstände zu diagnostizieren im Stande ist, wird in der Fachliteratur vielfach diskutiert. Im Optimalfall wäre es so, dass Eltern, die den größten Einblick in die Entwicklung ihres Kindes haben, derlei Auffälligkeiten feststellen und entsprechende Hilfe bei Spezialisten in Anspruch nehmen würden. Wie Glascoe und Marks (2011) betonen, wird die Hälfte aller Kinder mit Entwicklungsdefiziten allerdings erst mit Eintritt in die Schule identifiziert. Tröster und Reineke (2005) betonen, dass sogar zu diesem Zeitpunkt noch nicht alle Kinder mit Entwicklungsrückständen adäquat eingeschätzt werden und somit noch länger keine Entwicklungsförderung erhalten. Daher empfehlen sie, standardisierte Entwicklungsscreenings durch KindergartenpädagogInnen durchführen zu lassen und zwar dort, wo der Großteil aller Kinder erreicht werden kann – im Kindergarten. Petermann und Petermann (2011) sind ebenso der Meinung, dass Entwicklungsförderung an einem Ort stattfinden soll, der für alle Betroffenen gut erreichbar ist und für das Kind ein natürliches Umfeld darstellt, damit ein Transfer der Inhalte auf den Alltag der Kinder und deren Familien leicht möglich ist. Auch diese Beschreibung trifft auf den Kindergarten zu.

Die St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung hat es sich zur Aufgabe gemacht, ebendiese Ansätze umzusetzen und bietet für Kinder, die ihre Kinderbetreuungseinrichtungen besuchen, ein Entwicklungsscreening durch die dort angestellten Sonderkindergartenpädagoginnen an, auf dessen Basis die Notwendigkeit eines eventuellen Förderbedarfs festgestellt wird. In weiterer Folge erhalten jene Kinder, die Defizite in ihrer Entwicklung aufweisen, im Rahmen des Kindergartenalltags individuelle Förderung durch die Sonderkindergartenpädagoginnen. Auch mit den Eltern werden Gespräche zum aktuellen Entwicklungsstand geführt und Themen rund um Erziehung und Förderung der Kinder besprochen.

Die vorliegende Studie diente dazu, die Arbeit der Sonderkindergartenpädagoginnen aus Sicht der Eltern zu evaluieren und ebenso festzustellen, wie angemessen die Eltern betroffener Kinder die Entwicklung ihrer Kinder einschätzen.

Wie sich gezeigt hat, wurde die Förderung durch die Sonderkindergartenpädagoginnen von der überwiegenden Mehrheit der Eltern als hilfreich eingeschätzt und es wurden auch in den meisten Fällen keinerlei Veränderungswünsche an die Förderung gestellt. Zu ihren Erwartungen an die Förderung befragt, äußerten Eltern von Kindern mit Sprachdefiziten Erwartungen im Bereich der Sprachentwicklung, Eltern von entwicklungsretardierten Kindern erwarteten Verbesserungen in der gesamten Entwicklung ihrer Kinder und Eltern von Kindern, die aufgrund sonstiger Auffälligkeiten dem Förderprogramm zugeordnet worden waren, erwarteten Verbesserungen im sozial-emotionalen Bereich. Zu wahrgenommenen Verbesserungen am Ende der Förderperiode befragt, gab mehr als die Hälfte der Eltern Fortschritte in der Sprachentwicklung und im sozial-emotionalen Bereich an.

Interessant war die Tatsache, dass die Eltern zwar Erwartungen an die Entwicklungsförderung hatten, die zum jeweiligen Auffälligkeitsbild passten, trotzdem gab der weit überwiegende Teil der Eltern an, zu keinem früheren Zeitpunkt außerhalb des Kindergartens Kontakt zu entwicklungsfördernden Stellen oder Personen gesucht zu haben. Dazu passte ebenso die elterliche Einschätzung der Kinder als gleich gut befähigt wie Gleichaltrige, wobei die tatsächlichen Leistungen

der Kinder im WET (Kastner-Koller & Deimann, 2012) unter dem Populationsmittel lagen. Dies ist ein Ergebnis, das sich auch in vergangenen Studien bereit gezeigt hatte, wonach Eltern ihren Kindern zumindest durchschnittliche Fähigkeiten attestierten und zwar ungeachtet des tatsächlichen Entwicklungsstandes ihrer Kinder (Deimann et al., 2005; Deimann und Kastner-Koller, 2011).

Um die Adäquatheit der elterlichen Einschätzungen genauer zu prüfen, wurden die Eltern des Weiteren befragt, ob sie Bedenken zur kindlichen Entwicklung hätten und wie sie die Entwicklung ihrer Kinder im Vergleich zu Gleichaltrigen einschätzten. Hier zeigte sich im Bereich der geäußerten Bedenken, dass Eltern lediglich im Bereich der Sprache als Experten für Entwicklungsdefizite ihrer Kinder angesehen werden konnten, hinsichtlich der weiteren Funktionsbereiche (Kognitive Entwicklung, Lernen und Gedächtnis, Grobmotorik, Feinmotorik, Wahrnehmung, Sozial-emotionale Entwicklung) und der allgemeinen kindlichen Entwicklung wurden zu wenige Bedenken geäußert, um von einer angemessenen Identifikation der Kinder mit Entwicklungsauffälligkeiten ausgehen zu können. Beim Vergleich des eigenen Kindes mit Gleichaltrigen zeigten sich die Eltern lediglich zur allgemeinen Entwicklung, sowie im sprachlichen und teilweise im kognitiven Bereich als gut in der Lage, den Entwicklungsstand ihrer Kinder einzuschätzen. In den anderen Bereichen der Entwicklung (Lernen und Gedächtnis, Wahrnehmung, Feinmotorik, Grobmotorik, Sozial-emotionale Entwicklung) äußerten Eltern keine entwicklungsangemessene Einschätzung ihrer Kinder. Sowohl hinsichtlich der elterlichen Bedenken, als auch der Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen zeigte sich im Realismus der elterlichen Einschätzungen vor und nach der Förderung kein Unterschied.

Zur Stabilität elterlicher Urteile gibt es in der Literatur sehr unterschiedliche Auffassungen. In der vorliegenden Arbeit erwiesen sich die elterlichen Urteile zum kindlichen Entwicklungsstand in allen Funktionsbereichen und zur allgemeinen Entwicklung des Kindes als stabil.

Auf die Frage warum die an dieser Studie teilnehmenden Eltern nicht in der Lage zu sein schienen, die vorhandenen Entwicklungsdefizite ihrer Kinder angemessen einschätzen zu können, findet man in früheren Studien zahlreiche

Erklärungsansätze. Generell scheinen Eltern ihre Kinder tendenziell zu überschätzen, was in der Literatur als *parental overestimation syndrome* bezeichnet wird (Glascoe & Dworkin, 1995). In den Arbeiten von Deimann et al. (2005), sowie Deimann und Kastner-Koller (2011) schien die Überschätzung der kindlichen Entwicklung allerdings sogar umso höher auszufallen, je größer die Defizite der Kinder waren. Dies kann durch die Passungshypothese (Hunt & Paraskevopoulos, 1980) erklärt werden, wonach Eltern umso adäquater in der Lage sind die Entwicklung ihres Kindes einzuschätzen, je besser dieses entwickelt ist. Da an der vorliegenden Studie ebenfalls Kinder mit Entwicklungsdefiziten teilgenommen hatten, wäre dieser Erklärungsansatz auch im vorliegenden Fall passend.

Auch Goodnow's (1988) Annahme, wonach Eltern bei der Betrachtung der Leistungen ihrer Kinder einen sogenannten selbstschützenden Bias aufweisen, passt zu den vorliegenden Ergebnissen. Eltern sind demnach bemüht, das eigene Kind in positivem Licht zu sehen, wodurch das elterliche Selbstvertrauen Unterstützung erfährt.

Einen weiteren Erklärungsansatz, der sehr gut zu den dargestellten Ergebnissen passt, liefert die Stressreduktionshypothese (Willinger & Eisenwort, 2005). Hiernach betonen Eltern eine normale Entwicklung ihres Kindes, was eine Reduktion von emotionaler Belastung zur Folge hat, die bei angemessener Wahrnehmung der vorhandenen Entwicklungsdefizite zweifellos vorhanden wäre.

Insgesamt sprechen die vorliegenden Studienergebnisse für den Einsatz von Entwicklungsscreening und –förderung innerhalb des Kindergartens, da dies von den Eltern sehr gut angenommen und als hilfreich empfunden wird und Eltern auch von Verbesserungen der kindlichen Fähigkeiten berichteten. Auch die Tatsache, dass Eltern nicht als Experten für die Identifikation von Entwicklungsauffälligkeiten bei ihren Kindern angesehen werden können, spricht sehr für ein routinemäßiges und standardisiertes Erheben der kindlichen Entwicklung innerhalb des Kindergartens. Um Frühförderung bei bestehenden Entwicklungsdefiziten möglichst niederschwellig anzubieten, ist der Kindergarten aufgrund des gewohnten Umfelds, der vertrauten Personen und der Erreichbarkeit der Eltern für Informationsgespräche und Erziehungsberatung als sehr geeignet anzusehen.

Literatur

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213–232.

Achenbach, T. M., Kukowski, R. A., Dumenci, L. & Ivanova, M. Y. (2005). Assessment of Adult Psychopathology: Meta-Analyses and Implications of Cross-Informant Correlations. *Psychological Bulletin*, 3, 361-382.

American Academy of Pediatrics, Committee on Children with Disabilities (2001). Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics*, 108, 192-196.

American Academy of Pediatrics (2015). Promoting child development [online]. URL: https://bf.aap.org/Bright%20Futures%20Documents/3-Promoting_Child_Development.pdf#search=recommendations%20on%20early%20intervention [13.04.2015]

Beelmann, A. (2003). Wirksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (1), 27-41.

Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.

Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und die Lehrenden. In: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Vollständig überarbeitete Auflage), (S. 269-355). Weinheim: Beltz Verlag.

Brothers, K. B., Glascoe, F. P., Robertshaw, N. S. (2008). PEDS: Developmental Milestones - an accurate brief tool for surveillance and screening, *Clinical Pediatrics*, 47, 271-279.

Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München: Pearson

Chen, I.C., Lin, C.-H., Wen S.-H. & Wu, C.-H. (2007). How effectively do parents discern their children's cognitive deficits at a preschool age? *Journal of Chinese Medical Association*, 70 (10), 445-450.

Cicchetti, D. & Cohen, D.J. (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In Cicchetti, D. & Cohen, D.J. (Hrsg.), *Developmental psychopathology*, Vol. 1: Theory and methods (S.3-20). Oxford: John Wiley & Sons.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

Degenhardt, A. & Margraf, J. (1980) Zur Zuverlässigkeit von Angaben über motorische Entwicklungsdaten in Anamneseerhebung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. 1 (4), 291-302

Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (1995). Zum aktuellen Stand der Entwicklungsdiagnostik im Kindergartenalter. *Report Psychologie*, 20 (5-6), 14-23.

Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik. In Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 558-569). Göttingen: Hogrefe.

Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2011). Maternal evaluations of young children's developmental status: A comparison of clinic- and non-clinic-groups. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 214-227.

Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S. & Schmidt, H. (2005) Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen: Der Entwicklungsstand von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Mütter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37 (3), 122-134

Dix, T., Ruble, D.N., Grusec, J.E. & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Interferential and affective reactions to children of three age levels. *Child development*, 57, 879-894.

Döpfner, M., Lehmkuhl, G., Petermann, F. & Scheithauer, H. (2002). Diagnostik psychischer Störungen. In: Petermann, F. (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S. 95-130). Göttingen: Hogrefe

Frischknecht, M.-C., Reimann, G. & Grob, A. (2015). Erkennen Eltern Entwicklungsdefizite im Vorschulalter?, *Kindheit und Entwicklung*, 24, 70-77.

Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L, Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen, *Frühe Bildung*, 2, 59-71.

Gartner, F. & Jirasko, M. (1999). „Ehrgeizige“ Eltern und schlechte Schulleistungen. Fördern überhöhte elterliche Ausbildungswünsche die kindliche Prüfungsangst? *Report Psychologie*, 24, 272-279.

Glascoe, F. P. (1997). Parents' concerns about their child's development: Prescreening technique or screening test? *Pediatrics*, 99, 522-528.

Glascoe, F. P. (1999). Using parents' concerns to detect and address developmental and behavioral problems, *Journal of the Society of Pediatric Nurses*, 4, 24 -35.

Glascoe, F. P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioral surveillance using parents' concerns, *Child: Care, Health and Development*, 26, 137-149.

Glascoe, F. P. (2001). Are overreferrals on developmental screening tests really a problem? *Arch Pediatr Adolesc Med*, 155, 54-59.

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., Altemeier, W. A. & MacLean, W. E. (1989). The importance of parents' concerns about their child's development, *American Journal of Diseases of Children*, 143, 855-958.

Glascoe, F. P. & Leew, S. (2010). Parenting Behaviors, Perceptions and Psychosocial Risk: Impact on Child Development, *Pediatrics*, 120, 313-319.

Glascoe, F. P. & MacLean, W. E., (1990). How parents' appraise their children's development, *Family Relations*, 39, 280-293.

Glascoe, F. P. & Marks, K. P. (2011). Detecting children with developmental-behavioral problems: The value of collaborating with parents, *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 258-279.

Glascoe, F. P. & Sandler, H. (1995). Value of parents' estimates of children's developmental ages. *The Journal of Pediatrics*, 127, 831-835.

Gold, A. & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.

Goodnow, J. (1988). Parents' Ideas, Actions, and Feelings: Models and Methods from Developmental and Social Psychology. *Child Development*, 59, 286-320.

Grietens, H., Onghena, P., Prinzie, P., Gadeyne, E., Van Assche, V. & Ghesquiere, P., Hellinckx, W. (2004). Comparison of Mothers', Fathers', and Teachers' Reports on Problem Behaviour in 5- to 6-Year-Old Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(2), 137-146.

Johnson, J.E. & Martin, C. (1985). Parents' beliefs and home learning environments: Effects on cognitive development. In: Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. & Goodnow, J.J. (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 25-50). Hillsdale: Erlbaum.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1989). Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten und Determinanten der Urteilsgenauigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 223-247.

Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.

Hunt, J. McV. & Paraskevopoulos, J. (1980). Childrens' psychological development as a function of the inaccuracy of their mothers' knowledge of their abilities. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 285-298.

Ireton, H., Shing-Lun, K. & Kampen, M. (1981). Minnesota Preschool Inventory identification of children at risk for kindergarten failure, *Psychology in the Schools*, 18, 394-401.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2012). *Wiener Entwicklungstest (WET). Ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von 3 bis 6 Jahren (3. überarb. & erw. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.

Kainz, S. (2003). *Die allgemeine Entwicklung von Vorschulkindern mit sozialen Problemen im Elternurteil*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Koch, H. (2007). *Die Entwicklung von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Kindergartenpädagoginnen und Mütter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C. & Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 241-257.

Lightfoot, C. & Valsiner, J. (2014). Parental Belief Systems Under the Influence: Social Guidance of the Construction of Personal Cultures. In Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. & Goodnow, J.J. (Eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children (Second Edition)* (pp. 393-414). New York: Psychology Press.

Lippert, M. (2015). *Entwicklungsauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. Ein Vergleich von Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Lorenz, M. (in Vorbereitung). *Evaluierung einer Entwicklungsförderung: Entwicklung der Kinder zum Posttest*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Lösel, F., Stemmler, M., Beelmann, A. & Jaursch, S. (2005). Aggressives Verhalten im Vorschulalter. Eine Untersuchung zum Problem verschiedener Informanten. In: Seiffge-Krenke, I. (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1982). Parental beliefs about developmental processes. *Human Development*, 25, 192-200.

McGillicuddy-DeLisi, A.V. (2014). Parents' Belief and Children's Personal-Social Development. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children (Second Edition)* (pp. 115-142). New York: Psychology Press.

Miller, S.A. (1986). Parent's 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, 259-285.

Miller, S.A. & Davis, T.L. (1992). Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development*, 63, 1251-1265.

Miller, S.A., Manhal, M. & Mee, L.L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's development: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27, 267-276.

Müllner, B. (2014). *Zweite Evaluation des Entwicklungseinschätzungsbogens der St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung & Analyse der Häufung von Entwicklungsauffälligkeiten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Myers, L. & Sirois, M. J. (2006). Spearman correlation coefficients, differences between. *Encyclopedia of Statistical Sciences*.

Newacheck, P. W. & Halfon, N. (1998). Prevalence and impact of disabling chronic conditions in childhood. *American Journal of Public Health*, 88, 610-617.

Palacios, J. (1990). Parents' Ideas About the Development and Education of Their Children. Answers to Some Questions. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 137-155.

Petermann, F. & Macha, T. (2003). Strategien in der testgestützten allgemeinen Entwicklungsdiagnostik. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 151(1), 6-13.

Petermann, F. & Macha, T. (2005). Entwicklungsdiagnostik. *Kindheit und Entwicklung*, 14(3), 131-139.

Petermann, F. & Macha, T. (2008). Entwicklungsdiagnostik. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 19-59). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (Hrsg.). (2000). *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F. & Petermann, U. (2011). Prävention. *Kindheit und Entwicklung*, 20(4), 197-200.

Rennen-Allhoff, B. (1991). Wie verlässlich sind Elternangaben? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 40 (9), 333-338.

Schrader, F.W. (2001). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage), (S. 91-96). Weinheim: Beltz.

Semin, G. & Papadopoulou, K. (1989). The acquisition of reflexive social emotions: The transmission and reproduction of social control through joint action. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social Representation and the Development of Knowledge* (pp. 107-126). Cambridge: Cambridge University Press.

Sigel, I.E. (1994). Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern. *Unterrichtswissenschaft*, 22 (2), 160-181.

Suchodoletz, W. von. (2005). Chancen und Risiken von Früherkennung. In W. Von Suchodoletz (Hrsg.), *Früherkennung von Entwicklungsstörungen. Frühdiagnostik bei motorischen, kognitiven, sensorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten* (S. 1-21). Göttingen: Hogrefe

Statistik Austria. (2014). Kinderbetreuungsquoten nach Einzeljahren 2013 [online]. URL:http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021658.html [13.12.2014]

Steiner, M. (2007). *Die Entwicklung von Kindergartenkindern im Urteil ihrer Väter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Stevens, J. H. (1984). Black grandmothers' and black adolescent mothers' knowledge about parenting, *Developmental Psychology*, 20, 1017-1025.

Trautner, H.M. (2003). Allgemeine Entwicklungspsychologie (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Tröster, H. (2009). *Früherkennung im Kindes- und Jugendalter. Strategien bei Entwicklungs-, Lern- und Verhaltensstörungen*. Göttingen: Hogrefe

Tröster, H. & Reineke, D. (2005). Preschool Screening for Developmental and Behavioral Problems, *Frühförderung interdisziplinär*, 24, 158-167.

Tröster, H., Flender, J. & Reineke, D. (2004). *Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6)*. Göttingen: Hogrefe.

Tröster, H., Flender, J. & Reineke, D. (2005). Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten (DESK 3-6), *Kindheit und Entwicklung*, 14, 140-149.

Vom Brocke, N. (in Vorbereitung). *Entwicklungsförderung im Kindergarten aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Voß, H.-G. (1994). Parentale Kognitionen. *Unterrichtswissenschaft*, 22 (2), 138-159.

Wagner, A. (2015). *Evaluation von Entwicklungsinterventionen im Kindergarten. Untersuchung einer Frühförderung und ihrer Fördermethoden*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität, Wien.

Willinger, U. & Eisenwort, B. (2005). Mothers' Estimates of Their Children With Disorders of Language Development. *Behavioral Medicine*, 31(3), 117-124.

Willinger, U., Schaunig, I., Jantscher, S., Schmoeger, M., Loader, B., Kummer, C. & Peter, E. (2011). Mothers' estimates of their preschool children and parenting stress. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 228-240.

Anhang

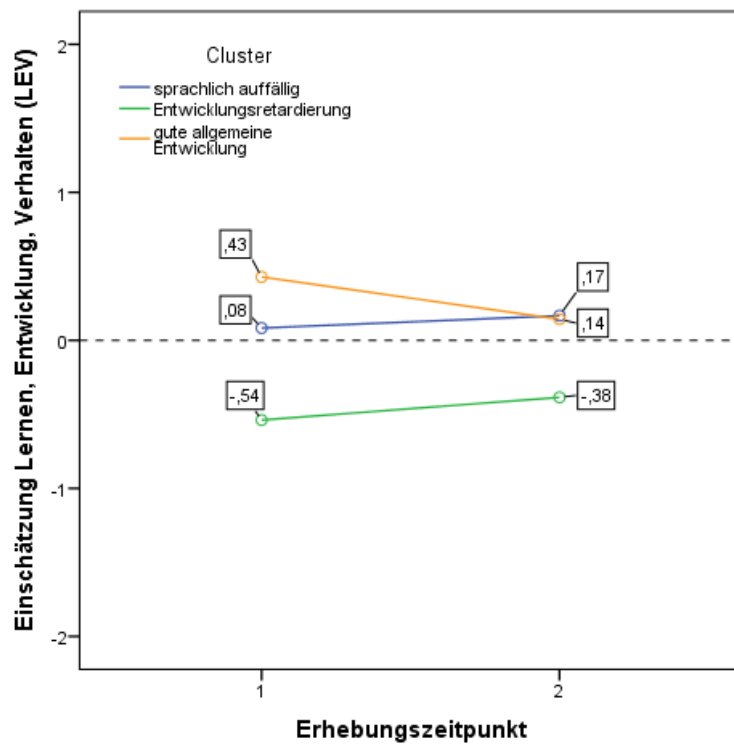


Abbildung 3: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Lernen, Entwicklung, Verhalten

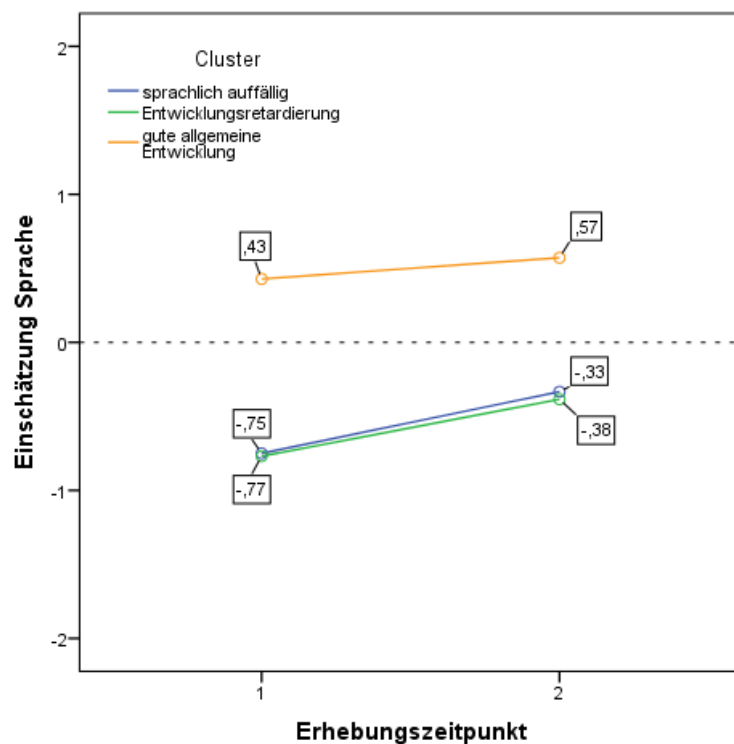


Abbildung 4: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Sprache

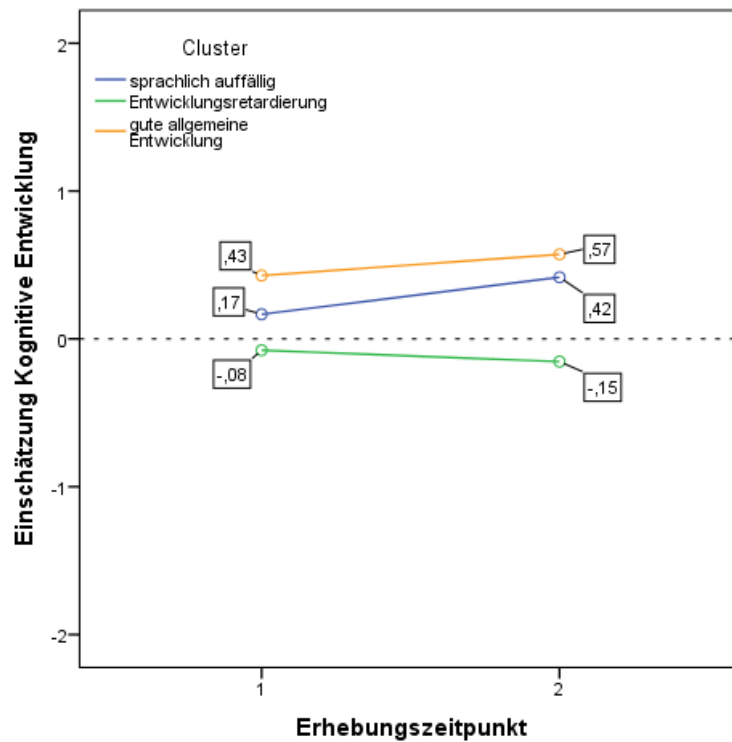


Abbildung 5: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Kognitive Entwicklung

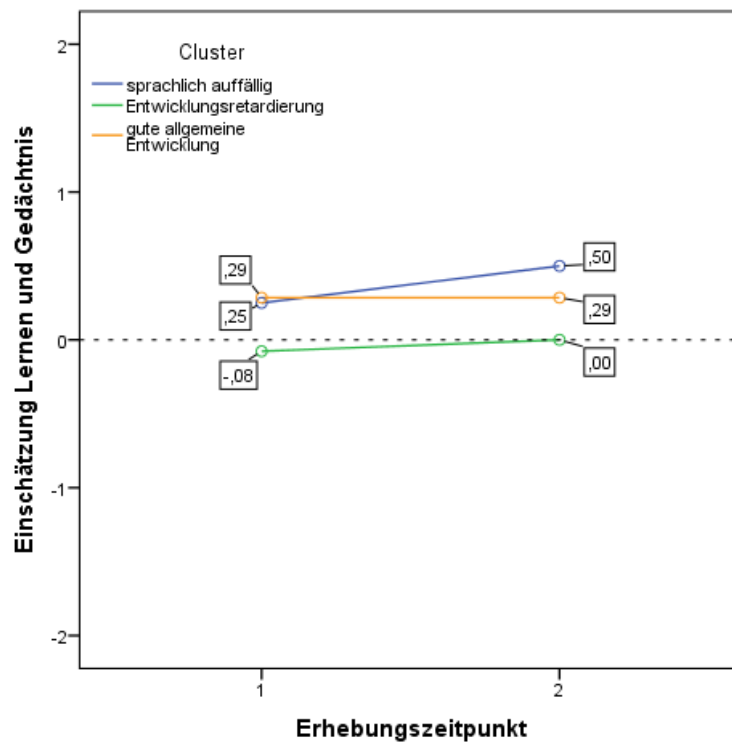


Abbildung 6: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis

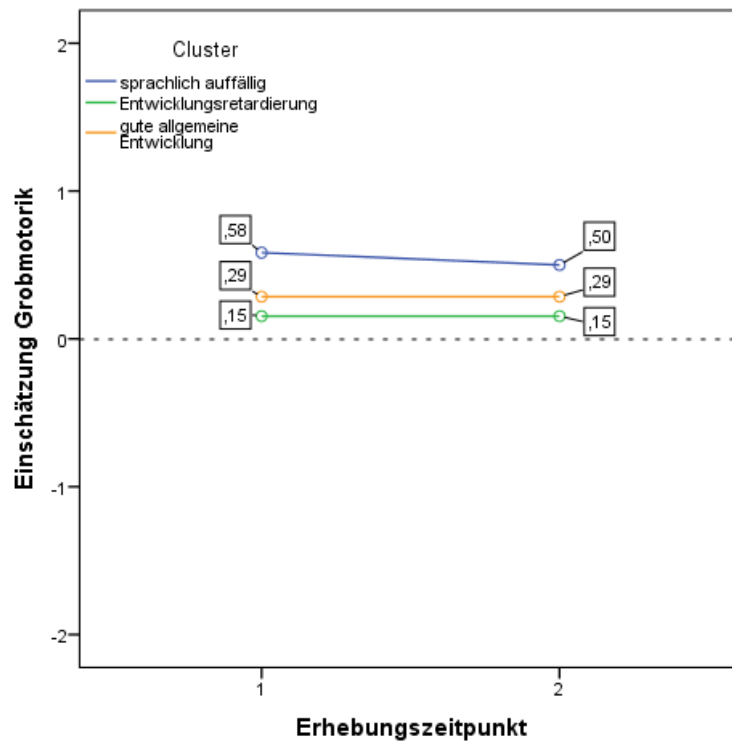


Abbildung 7: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Grobmotorik

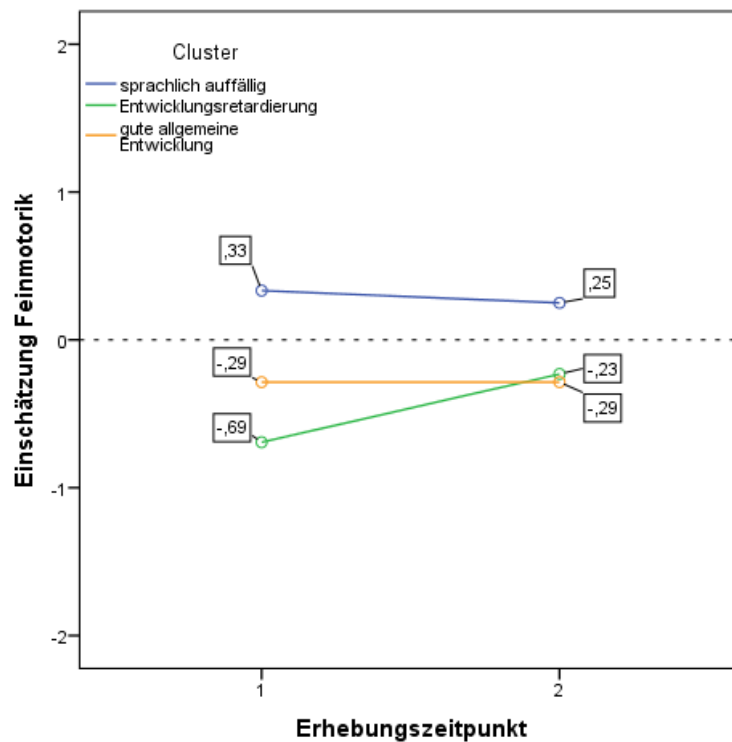


Abbildung 8: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Feinmotorik

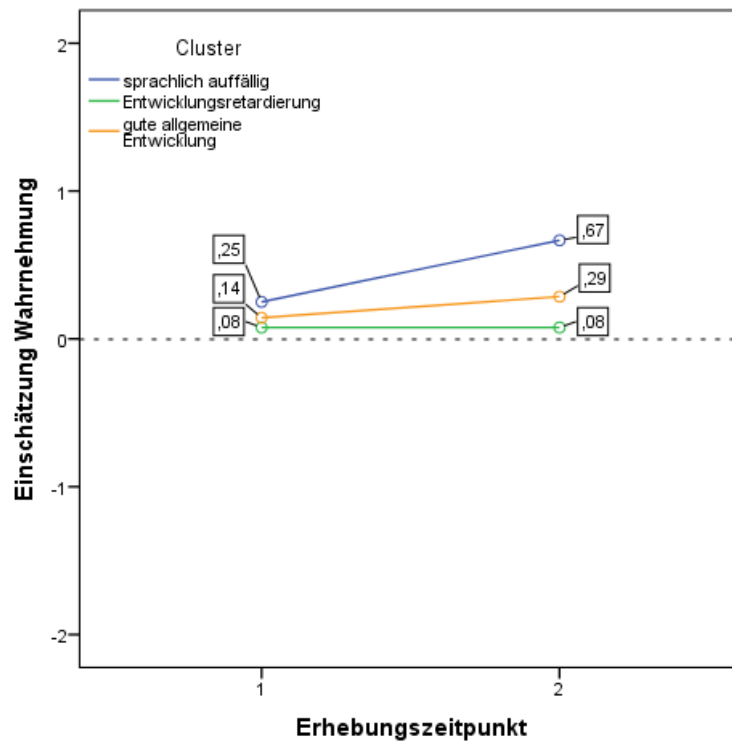


Abbildung 9: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Wahrnehmung

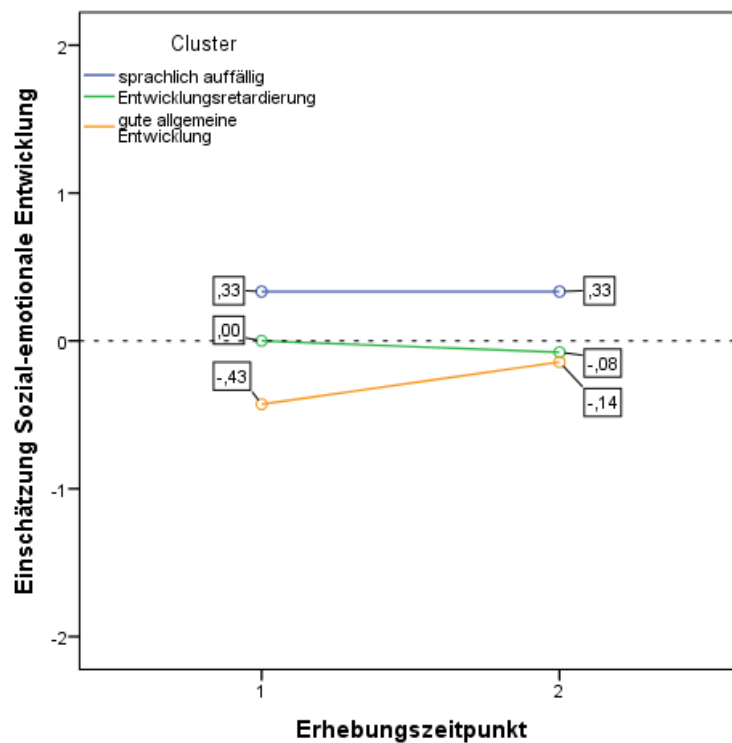


Abbildung 10: Elterliche Einschätzung der kindlichen Entwicklung im Vergleich zu Gleichaltrigen im Zeitverlauf als Funktion der Clusterzugehörigkeit für den Funktionsbereich Sozial-emotionale Entwicklung

Elterinterviewleitfaden Pretest¹

Interviewleitfaden

Datum: _____

1. Name des Kindes: _____ geb. _____ Geschlecht: _____
2. Mutter
Alter _____ Beruf _____ derzeitig berufstätig? _____
3. Vater
Alter _____ Beruf _____ derzeitig berufstätig? _____
4. Familienstand: ☐ verheiratet/feste Partnerschaft ☐ geschieden/getrennt seit: _____
☐ neue Partnerschaft ☐ verwitwet seit: _____
Geschwister:
_____ geb: _____ im selben Haushalt
_____ geb: _____ im selben Haushalt
_____ geb: _____ im selben Haushalt
5. Seit wann besucht Ihr Kind den Kindergarten? _____
6. Wie lange ist Ihr Kind im Kindergarten? ☐ halbtags ☐ ganztags
7. Haben Sie irgendwelche Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten bei Ihrem Kind?



7a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich Lernen, Entwicklung und Verhalten einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)

8. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Sprache Ihres Kindes?

8a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Sprache einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)

9. Haben Sie Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs Ihres Kindes (logisches Denken, allgemeines Wissen)?

9a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im kognitiven Bereich einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann – T +43-1-4277-47867 E-Mail pia.deimann@univie.ac.at
Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller T +43-1-4277-47861 E-Mail ursula.kastner-koller@univie.ac.at

10. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses bei Ihrem Kind?

10a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)

11. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik (Laufen, Hüpfen, Klettern, etc.)?

11a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Grobmotorik einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)



12. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik (Probleme beim Zeichnen, Basteln, Steckspiele etc.)?

12a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Feinmotorik einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)

13. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung Ihres Kindes (Hören, Sehen)?

13a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Wahrnehmung einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)

14. Haben Sie Bedenken darüber, wie sich Ihr Kind im Umgang mit anderen Kindern verhält?

14a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Umgang mit anderen Kindern einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

(Visualisiertes Rating vorlegen!)

15. Nennen Sie 3 gute Eigenschaften Ihres Kindes

16. Nennen Sie 3 schlechte Eigenschaften Ihres Kindes

17. Sie hatten vor kurzem ein Elterngespräch mit der Sonderkindergartenpädagogin, an welche Inhalte aus diesem Gespräch können Sie sich erinnern?

18. Wie ist es Ihnen bei der Rückmeldung ergangen? (Sollte nichts kommen, nachfragen: waren Sie überrascht oder haben Sie sich das erwartet?)

19. Was erwarten Sie von der Begleitung/Förderung durch die SOKI?

20. Wie sind Sie zu der Begleitung Ihres Kindes durch die Sonderkindergartenpädagogin gekommen?

☐ Entwicklungseinschätzung

☐ Empfehlung der Kindergartenpädagogin

☐ auf eigenen Wunsch

☐ _____

21. Was halten Sie davon, dass innerhalb des Kindergartens eine Entwicklungseinschätzung und Förderung angeboten wird (wenn nichts kommt - ist das hilfreich für Sie oder überflüssig)?

22. Haben Sie mit Ihrem Kind schon früher Kontakt zu einer entwicklungsfördernden Einrichtung oder Person gehabt? (z.B. Frühförderung, Sonder- und HeilpädagogIn, PsychologIn, ErgotherapeutIn, SonderkindergartenpädagogIn, PsychotherapeutIn,....)



23. Ist der Grund für die jetzige Förderung auch schon früher ein Thema gewesen z.B.

a. bei einer Beratung außerhalb des Kindergartens ☐ ja ☐ nein

b. bei einer Beratung beim Kinderarzt ☐ ja ☐ nein

c. in einem Gespräch mit der Kindergartenpädagogin ☐ ja ☐ nein

d. _____

e. _____

24. Wie gut fühlen sie sich über die Möglichkeiten informiert, die das Mobile Team der St. Nikolaus Kindertagesheimstiftung anbietet? (zB.: über das Psychologische Angebot: Diagnostik, Beobachtung vor Ort, Erziehungsberatung, Vernetzung nach außen..., ergotherapeutisches Angebot: Diagnostik, Beobachtung vor Ort, Therapie, Vernetzung nach außen...)

25. Haben Sie Wünsche, Ideen, Fragen oder Vorschläge an das mobile Team?

Elterninterviewleitfaden Posttest²

UNIVERSITÄT  WIEN

Fakultät für Psychologie

**Institut für Angewandte Psychologie:
Gesundheit, Entwicklung und Förderung**

1. Name des Kindes: _____
2. Wer ist zum Gespräch anwesend? _____
3. Seit unserem letzten Treffen hat ihr Kind eine Begleitung/Förderung (Unterstützung) durch die Sonderkindergartenpädagogin (Name der SOKI nennen) erhalten.

Wenn Sie auf die Förderung zurückblicken, wie war das für Sie? Was haben Sie mitbekommen (Hat Ihr Kind etwas erzählt? Was wurde getan?)

4. Haben Sie Veränderungen wahrgenommen? Was hat sich verändert?

5. Sie haben bei unserem letzten Treffen erzählt, dass Ihr Kind in den folgenden Bereichen durch die Sonderkindergartenpädagogin (Name) gefördert/begleitet werden soll: (Bereiche nennen).

Haben Sie in diesem Bereich/diesen Bereichen Veränderungen bemerkt?

- Sollte zu Zeitpunkt 1 nichts genannt worden sein: Wissen Sie warum Ihr Kind durch die Sonderkindergartenpädagogin begleitet/gefördert wurde?

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann – T +43-1-4277-47867 E-Mail pia.deimann@univie.ac.at
Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller T +43-1-4277-47861 E-Mail ursula.kastner-koller@univie.ac.at

6. Seit unserem letzten Treffen ist einige Zeit vergangen. Was haben Sie generell für Veränderungen bei ihrem Kind bemerkt? Gab es Veränderungen in anderen Bereichen?

7. Haben Sie in der Zeit der Förderung Gespräche mit der Sonderkindergartenpädagogin gehabt? Was war das Thema, worum ging es?

8. Haben Sie Ratschläge/Tipps von der Sonderkindergartenpädagogin bekommen, was Sie zu Hause tun können/sollen?

- 8 a. Haben Sie das auch ausprobiert? Wie war das/wie lief es?

9. Gibt es etwas, dass sie sich bei der Begleitung anders gewünscht hätten?

10. Haben sich neue Fragen ergeben?

11. Können Sie mir bitte zeigen, inwieweit Sie mit der Begleitung durch die SOKI zufrieden sind.

☐ sehr unzufrieden ☐ unzufrieden ☐ neutral ☐ zufrieden ☐ sehr zufrieden



12. Haben Sie Wünsche, Ideen, Anregungen an die St. Nikolaus Kindertagesheimstiftung?

BEDENKEN

13. Haben Sie irgendwelche Bedenken hinsichtlich Lernen, Entwicklung und Verhalten bei Ihrem Kind?

13a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es jetzt im Bereich Lernen, Entwicklung und Verhalten einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

14. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Sprache Ihres Kindes?

14a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Sprache einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

15. Haben Sie Bedenken hinsichtlich des kognitiven Bereichs Ihres Kindes (logisches Denken, allgemeines Wissen)?

15a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im kognitiven Bereich einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser



16. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses bei Ihrem Kind?

16a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Lernfähigkeit und des Gedächtnisses einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

17. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Grobmotorik (Laufen, Hüpfen, Klettern, etc.)?

17a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Grobmotorik einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

18. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Feinmotorik (Probleme beim Zeichnen, Basteln, Steckspiele etc.)?

18a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Feinmotorik einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

19. Haben Sie Bedenken hinsichtlich der Wahrnehmung Ihres Kindes (Hören, Sehen)?

19a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Bereich der Wahrnehmung einschätzen?

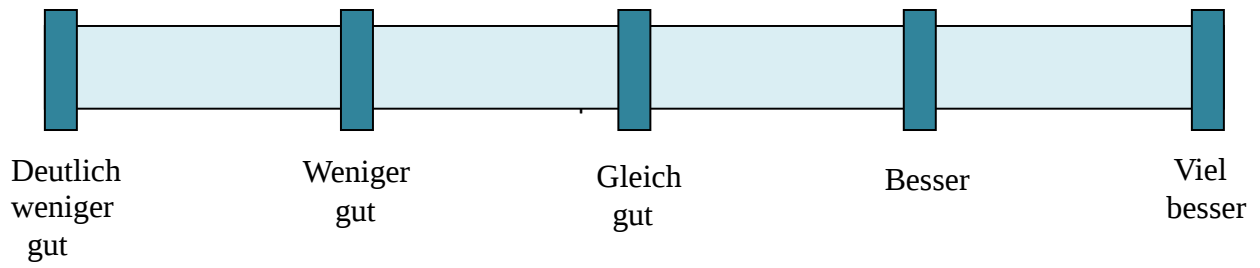
☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

20. Haben Sie Bedenken darüber, wie sich Ihr Kind im Umgang mit anderen Kindern verhält?

20a. Wenn Sie Ihr Kind mit Gleichaltrigen vergleichen, wie würden Sie es im Umgang mit anderen Kindern einschätzen?

☐ deutlich weniger gut ☐ weniger gut ☐ gleich gut ☐ besser ☐ viel besser

Vergleichsskala Elterninterviewleitfäden Pretest und Posttest



Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Isabella Maria Gumilar
Geburtsdaten	03. März 1976 (Wien)
Familienstand	verheiratet
	2 Kinder (*2006, *2009)
Staatsbürgerschaft	Österreich

Schulischer und universitärer Bildungsweg

1982 – 1986	4 Jahre Volksschule, Wien
1986 – 1990	4 Jahre Wirtschaftskundliches Realgymnasium, Wien
1990 – 1995	5 Jahre HAK mit Maturaabschluss, Wien
1995 – 1996	Wirtschaftsstudium an der Wirtschaftsuniversität Wien (o.A.)
2002 bis dato	Diplomstudium Psychologie an der Hauptuniversität Wien – Status: Verfassen der Diplomarbeit

Beruflicher Werdegang

1996 – 2002	Bankangestellte, Bank Austria, Wien
2005 bis dato	Bürotätigkeit, auf selbständiger Basis