



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wissen über die kindliche Entwicklung:
Ein Vergleich von Österreicherinnen und Frauen mit
türkischem Migrationshintergrund“

verfasst von / submitted by

Lara Kayalioglu BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Science (MSc)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 066 840

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

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Inhaltsverzeichnis

Abstract	v
1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	2
2.1. Das soziale Netzwerk und die frühkindliche Entwicklung	2
2.2. Definition und Messbarkeit des Wissens bzw. der Überzeugungen („Beliefs“) über die kindliche Entwicklung	3
2.3. Relevanz des Wissens über die kindliche Entwicklung	4
2.3.1. Erziehungsverhalten: Zusammenhang zwischen dem Entwicklungswissen und der Unterschätzung des Kindes in seiner Entwicklung	5
2.3.1.1. Auswirkungen des Entwicklungswissens und der elterlichen Praktiken auf die körperliche Entwicklung des Kindes	7
2.3.1.2. Auswirkungen des Entwicklungswissens und der elterlichen Praktiken auf die kognitive Entwicklung des Kindes	8
2.3.1.3. Auswirkungen des Entwicklungswissens und der elterlichen Praktiken auf die psychische und sozio-emotionale Entwicklung des Kindes	9
2.3.2. Einbeziehung der Eltern in die Entwicklungsdiagnostik, Früherkennung und Frühförderung	11
2.4. Mangelhafte Wissenslage und Einschätzungszuverlässigkeit der Eltern bezüglich der kindlichen Fähigkeiten	11
2.5. Elterliche Einschätzungsfähigkeit: Über- und Unterschätzungen	12
2.6. Determinanten des Entwicklungswissens	14
2.6.1. Untersucher Entwicklungsbereich und Aktualität der Fortschritte	14
2.6.2. Ethnizität, Kultur und Migration	14
2.6.3. Sozioökonomischer Status und seine Indikatoren „Bildungsniveau“ und „Einkommen“	15
2.6.4. Anzahl der Kinder	16
2.6.5. Alter der Mütter	17
2.6.6. Alter der Kinder	17
2.7 Migration – Von der zweiten zur integrierten Identität	18

2.7.1. Türkische MigrantInnen in Österreich	18
2.7.2. Besonderheiten der türkischen Familienkultur	21
2.7.3. Besondere Voraussetzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich	22
3. Interessen und Fragestellungen der Untersuchung	23
3.1. Zielvorstellungen der Untersuchung	23
3.2. Fragestellungen	25
4. METHODE	26
4.1. Beschreibung des Untersuchungsdesigns	26
4.2. Ablauf der Untersuchung	27
4.3. Beschreibung der Stichprobe	27
4.3.1. Stichprobe „Frauen mit türkischem Migrationshintergrund“	28
4.3.2. Gegenüberstellung der beiden Stichproben	30
4.3.3. Bildungsschichtbereinigte Teilstichprobe	32
4.4. Beschreibung des Untersuchungsinstruments	33
5. Ergebnisse	35
5.1. Vergleich der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten.....	37
5.2. Vergleich der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien über die kindliche Entwicklung	43
5.3. Gegenüberstellung der Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten	45
5.4. Gegenüberstellung der Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien über die kindliche Entwicklung	53
6. Diskussion	56
Literaturverzeichnis	65

Tabellenverzeichnis	77
Anhang A:	79
I. Das Untersuchungsinstrument (türkisch)	79
II. Das Untersuchungsinstrument (deutsch)	88
Anhang B: Theoretische Skalenzuordnung der Items	97
Anhang C: Vergleich der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Angaben: Gesamte Ergebnisse der Varianzanalysen	100

Abstract

Die Bedeutung des elterlichen Entwicklungswissens für positive Entwicklungsfortschritte, Eltern-Kind-Interaktion und ein förderliches Erziehungsverhalten wurde umfassend dokumentiert. Das elterliche Entwicklungswissen hat außerdem einen hohen Stellenwert bei der Früherkennung von und Intervention bei Entwicklungsverzögerungen. Die zentralen Ziele dieser Untersuchung waren, Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Angaben zu den Entwicklungsmeilensteinen sowie ihrer subjektiven Entwicklungstheorien zu vergleichen und den Einfluss der Mutterschaft, des Bildungsniveaus sowie Zuzugsjahrs nach Österreich in Bezug auf die Angaben der Türkischstämmigen zu untersuchen. Dafür wurde bei türkischstämmigen Frauen (n=80) ein Fragebogen über die Entwicklungsmeilensteine eingesetzt. Die österreichische Stichprobe (n=93) hatte im Rahmen von drei Bachelorarbeiten denselben Fragebogen erhalten. Für den Kulturvergleich wurde das Bildungsniveau anhand einer Teilstichprobe angeglichen (N=108). Die Untersuchung der türkischstämmigen Gesamtstichprobe zeigte, dass die Mutterschaft und das Bildungsniveau einen Teil ihrer Angaben bzgl. der körperlichen, grob- und feinmotorischen, sprachlichen, sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung sowie der Erziehungstheorien signifikant beeinflussen. Mütter bzw. Maturantinnen schätzten diese Fähigkeiten früher ein als Nicht-Mütter bzw. Nicht-Maturantinnen. Das Zuzugsjahr zeigte nur bei einer Erziehungstheorie einen Effekt. Der Vergleich von türkischstämmigen Frauen und Österreicherinnen zeigte, dass diese sich in einer kleinen Anzahl an Items der sprachlichen, sozio-emotionalen, kognitiven, grobmotorischen und körperlichen Entwicklung sowie des Problemverhaltens signifikant unterscheiden. Auffällig war, dass jeweils drei sprachliche und sozio-emotionale Fähigkeiten von türkischstämmigen Frauen später eingeschätzt wurden als von Österreicherinnen. Die Ergebnisse deuten auf ein ähnliches Antwortverhalten der Gruppen im Falle eines angeglichenen Ausbildungsgrades hin. Die gesellschaftliche Relevanz der Ergebnisse sowie Einschränkungen der Untersuchung wurden in der Diskussion zusammengefasst.

Abstract

The importance of parental knowledge for positive developmental outcomes, parent-child-interaction and parenting behavior is well-documented. Parental knowledge is also vital to early detection and intervention of developmental delays. This study aimed to compare Austrian women and Turkish women with migration background regarding their statements about developmental milestones and beliefs, as well as to analyze the influence of motherhood, education and date of immigration concerning the statements of Turkish women. Women of Turkish origin (n=80) completed a questionnaire on developmental milestones. The Austrian sample (n=93) had completed the same questionnaire in the context of three Bachelor theses. To compare the cultures, the educational level has been controlled by a sub-sample (N=108). The analysis of the Turkish sample showed the influence of motherhood and educational level on a part of the statements about physical, fine and gross motor, linguistic, socio-emotional and cognitive development. Mothers or women who had a high school degree expected these abilities earlier than women who had no children or a high school degree. The date of immigration only affected one belief about education. Turkish and Austrian women differed in their responses regarding a small number of questions about linguistic, socio-emotional, cognitive, gross motor and physical development and beliefs about problematic behavior significantly. In particular, Turkish women associated the acquisition of three of both linguistic and socio-emotional abilities with an older age than Austrian women. Results stand for similar response behaviors in case of an equalized education level. Implications of results and limitations of the study are discussed.

1. Einleitung

Die frühe Kindheit gilt als ein besonderer Zeitraum für die Entwicklung eines Menschen, in dem er im hohen Tempo eine Reihe von Entwicklungsfortschritten macht (Irwin, Siddiqi & Hertzmann, 2007). Das Kind ist schon ab der Geburt als mitgestaltende Persönlichkeit wahrzunehmen, indem es basierend auf seinen Fähigkeiten, Interessen und Erfahrungen mit der Welt interagiert (vgl. Haug-Schnabel & Bensele, 2017; Hurrelmann & Bründel, 2003). Die Lernfähigkeit, die das Kind selbst mitbringt, soll aber in seiner Umwelt angemessen gefördert werden, um positive Entwicklungsergebnisse zu erhalten (vgl. Sandfuchs, Melzer, Dühlmeier & Rausch, 2012).

Eltern bzw. enge Bezugspersonen nehmen einen bedeutsamen Teil in der kindlichen Umwelt ein, da die ersten aktiven Beziehungen zu Mitmenschen im engen Kreis das physische und psychische Erleben des Kindes direkt beeinflussen und den sozialen sowie kulturellen Rahmen herausbilden, der wiederum die Chancen und Grenzen des Kindes in seiner Bildung festlegt (vgl. Keller, Trösch & Grob, 2013). Zahlreiche Studien weisen auf bessere Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder hin, deren Eltern über ein höheres Wissen über die kindliche Entwicklung verfügen (u.a. Dichtelmüller et al., 1992; Rowe, Denmark, Harden & Stapleton, 2016). Ein besseres Entwicklungswissen über die Meilensteine der Entwicklung kann dazu beitragen, dass Eltern realistischere, altersgerechtere Erwartungen von dem Kind haben und es daher anhand positiver Interaktionen und angemessener Umwelt- bzw. Ressourcengestaltung optimal unterstützen können (u.a. Pickett, Marlenga & Berg, 2003; Zolotor, Burchinal, Skinner & Rosenthal, 2008; Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Miller, 1986).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich in erster Linie mit der Relevanz der Wissenslage über die kindliche Entwicklung. In weiterer Folge wird thematisiert, in welchem Ausmaß die in der Literatur ausgewiesenen Faktoren wie u.a. Kultur und Einkommen auf die Wissenslage Einfluss nehmen und wie gut verschiedene Gesellschaften über die Entwicklungsnormen informiert sind. Basierend auf diesem Hintergrund wird im Konkreten darauf abgezielt, Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich ihrer Einschätzung der Entwicklung der Kinder und subjektiven Entwicklungstheorien zu vergleichen. Darüber hinaus wird der Einfluss der

soziodemografischen Variablen auf die Erwartungshaltung der türkischstämmigen Frauen untersucht.

Im ersten Teil dieser Arbeit wird der theoretische Hintergrund zum Entwicklungswissen näher erläutert. Dabei wird auf verwandte Begrifflichkeiten, die jeweiligen Determinanten des Entwicklungswissens und die bisherigen Forschungsergebnisse eingegangen. Des Weiteren wird nähergebracht, welche positiven Einflüsse ein differenziertes Entwicklungswissen auf die Erziehungspraktiken und die kindliche Entwicklung haben kann. Schließlich wird der Begriff „Migration“, ihre Bedeutung in der Erziehung sowie kindlichen Entwicklung thematisiert, die Lage der Türkischstämmigen in Österreich sowie die Besonderheiten der türkischen Erziehungskultur diskutiert.

Der zweite Teil stellt den empirischen Teil dieser Arbeit dar. Hierbei werden die erhobene Stichprobe von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und jene von Österreicherinnen (Schuller & Scheibel, 2017; Heinisch & Wiederhold, 2017; Arkhurst, Koiner & Rupprecht, 2017) beschrieben, sowie das Untersuchungsdesign und -instrument dargestellt. Schließlich werden die Ergebnisse gegenübergestellt und in der Diskussion reflektiert.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Das soziale Netzwerk und die frühkindliche Entwicklung

Die frühe Kindheit hat einen hohen Stellenwert in der weiteren Entwicklung des Menschen. Die ersten Lebensjahre des Kindes entwickeln die Basis für die Fähigkeiten und Bewältigungskompetenzen des Kindes, welche die Lern- und Handlungsfähigkeiten sowie die Emotionsregulationskapazität im Laufe des Lebens prägen (Cummins & McMaster, 2006; National Conjoint Child Health Committee, 2002). Aktuelle Theorien teilen die Annahme, dass Kinder mit einer genetisch angelegten *grundsätzlichen Lernfähigkeit* auf die Welt kommen und einem gut erforschten Muster von Entwicklungsmeilensteinen folgen. Währenddessen sind sie aber in jedem Entwicklungsbereich und Alter stark beeinflussbar durch ihre Umwelt und kulturbedingten Voraussetzungen (Sandfuchs et al., 2012; Hurrelmann & Bründel, 2003).

Außerdem sind sowohl die Bezugspersonen als auch das Kind als Teile eines Systems zu sehen, die miteinander und mit anderen Menschen interagieren und in ihrer gemeinsamen Interaktion von persönlichen, sozialen und situativen Komponenten beeinflusst werden. Somit kommen u.a. persönliche Merkmale des Kindes und der Bezugsperson, ihre eigenen Erfahrungen, ihre Erwartungen an das Kind sowie diese des sozialen Netzwerks ins Spiel und müssen bei der Entwicklung des Kindes immer mitberücksichtigt werden (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2016). Trotzdem bilden Eltern bzw. enge Bezugspersonen die unmittelbare Umwelt des Kindes in den ersten Lebensjahren und haben durch ihre erzieherische Tätigkeit möglicherweise einen direkteren Einfluss auf dessen Entwicklung als alle anderen Faktoren (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2007).

Dies untermauernd zeigte die entwicklungspsychologische Forschung in den letzten Jahrzehnten zunehmend mehr Interesse an den Auswirkungen des Wissens über die kindliche Entwicklung, der elterlichen Überzeugungen sowie des Erziehungsverhaltens bezugnehmend auf die kurz- und langfristigen Entwicklungsergebnisse. Diese Untersuchungen zeigten die Relevanz eines differenzierten Entwicklungswissens sowie eines angemessenen Erziehungsverhaltens für die positive Entwicklung des Kindes und deuteten auf ihre komplexen Zusammenhänge mit elterlichen Überzeugungen hin. Diese Komplexität ist auch in den Definitionen der Literatur zu erkennen, wodurch eine einheitliche Begriffsbestimmung erschwert wird. Aus diesem Grund werden unten die zwei wichtigsten Konzepte dieser Arbeit definiert, die jedoch trotz der begrifflichen Unterscheidung als verwandte Begriffe verstanden werden müssen, die sich gemeinsam im Familienleben und Erziehungsverhalten niederschlagen.

2.2. Definition und Messbarkeit des Wissens bzw. der Überzeugungen („Beliefs“) über die kindliche Entwicklung

Unter *Entwicklungswissen* können Kenntnisse über die kindliche Entwicklung insgesamt und solche in den einzelnen Fähigkeitsbereichen verstanden werden. Benasich & Brooks-Gunn (1996) definierten das Entwicklungswissen als „das Verständnis von Normen, Meilensteinen und Prozessen der kindlichen Entwicklung sowie die Vertrautheit mit den Pflegefertigkeiten.“ Diese genauen Kenntnisse über die Entwicklungsnormen werden meistens anhand von Fragebögen untersucht, die das Wissen über die

Meilensteine der kindlichen Entwicklung abfragen (vgl. MacPhee, 1981). Die einzelnen Angaben werden dann mit den richtigen Entwicklungsnormen verglichen und nach ihrer Richtigkeit beurteilt. Basierend auf den Antworten, kann auch beobachtet werden, ob die Fähigkeiten der Kinder über- oder unterschätzt werden. Anhand einer solchen Analyse wäre auch die Entdeckung eventueller Muster in den untersuchten Gesellschaften möglich. Als Beispiel könnten hier die folgenden Fragen erwähnt werden: „In welchem Alter können die Kinder einen Ball gezielt werfen und fangen?“ oder „In welchem Alter besitzen die Kinder einen Wortschatz von 50 Wörtern?“

Überzeugungen („Beliefs“) sind jedoch subjektive Theorien und sollten nicht als tatsächliche Wissensinhalte interpretiert werden, sondern als eigene Denkweisen oder Perspektiven, die sich in Erwartungen, Annahmen und Erziehungsstrategien sowie in der Eltern-Kind-Interaktion ausdrücken (vgl. Friedlmeier, 1995; Pachter & Dworkin, 1997). Diese entfalten sich im Laufe der persönlichen Entwicklung durch Erfahrungen sowie Werte und werden oft von einer sich kulturell ähnelnden Gemeinschaft geteilt, da die Einstellungen eines sozialen Systems oft von der Person internalisiert werden, die in diesem aufwächst (Krapp & Weidenmann, 2006; NASEM, 2016). Diese Überzeugungen werden meistens anhand qualitativer Methoden wie Elterninterviews untersucht (Sigel & Brody, 1990). Außerdem können diese auch durch Fragen in schriftlicher Form entschlüsselt werden, zu welchen es keine objektiv richtigen Antworten gibt. Darunter versteht man z.B. die Beurteilung der subjektiven Relevanz der genetischen, emotionalen, erzieherischen und monetären Faktoren für die kindliche Entwicklung.

2.3. Relevanz des Wissens über die kindliche Entwicklung

Die frühkindliche Entwicklungsforschung zeigte, dass das Wissen über die kindliche Entwicklung, über welches die Bezugspersonen verfügen, an erster Stelle die Qualität ihres Erziehungsverhaltens sowie ihre Interaktion mit dem Kind beeinflusst. Darüber hinaus wurden die positiven Auswirkungen eines differenzierten Entwicklungswissens und der akkuraten Altersschätzungen für bestimmte Fähigkeiten auf die Weiterentwicklung des Menschen explizit hervorgehoben (Schroder & Gordon, 2012). Die Kognitionen der Bezugspersonen über die Meilensteine der Entwicklung scheinen die Auswahl geeigneter Erziehungsstrategien und die Gestaltung der Umgebung zu

beeinflussen und somit abhängig von den Erziehungspraktiken unterschiedliche Entwicklungsfortschritte zur Konsequenz zu haben.

Das Erziehungsverhalten und die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion scheinen aber neben dem Entwicklungswissen auch von den elterlichen Überzeugungen abhängig zu sein und die Entwicklung des Kindes indirekt mitzusteuern (Moorman & Pomerantz, 2010; Muenks, Miele, Ramani, Stapleton & Rowe, 2015). Dies hat den Grund, dass Eltern in ihrer erzieherischen Tätigkeit, basierend auf ihren kultur- und erfahrungsbedingten Theorien über die kindliche Entwicklung, handeln und Entscheidungen treffen (Sigel, 1994). Mit anderen Worten entwickeln Eltern bestimmte Erziehungsstrategien dann, wenn sie diese für die Kindesentwicklung und den Beziehungsaufbau zum Kind als förderlich empfinden. Fernerhin spielt das Entwicklungswissen nicht nur im familiären Kontext, sondern auch in der Diagnostik eine wichtige Rolle, da die Kenntnis über die typische Entwicklung bei der frühen Erkennung sowie Behandlung von Verhaltensauffälligkeiten entscheidend ist (Rennen-Allhoff, Allhoff, Bowi und Laaser, 1993).

Nachfolgend wird auf die förderlichen Auswirkungen des Wissens auf das Erziehungsverhalten und dadurch auf die körperliche, kognitive, psychische und sozio-emotionale Entwicklung des Kindes und die Entwicklungsdiagnostik eingegangen.

2.3.1. Erziehungsverhalten: Zusammenhang zwischen dem Entwicklungswissen und der Unterstützung des Kindes in seiner Entwicklung

Die Forschung zeigt, dass Eltern sich in ihrem Erziehungsverhalten oft unsicher fühlen und diesbezüglich gerne mehr Beratung hätten (Young, Davis, Schön & Parker, 1998; Schmid, 2012). Die Befragungen des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg legten sogar nahe, dass diese Unsicherheit vom Jahr 2002 bis 2006 angestiegen ist (Smolka, 2002; Mühling & Smolka, 2006). Dieser Zuwachs betrifft sowohl die Eltern, die angaben, dass sie in Erziehungsfragen nie unsicher seien (12,9% vs. 7,4%) als auch diejenigen, die sich immer oder häufig unsicher fühlen (11,8% vs. 5%). Weiters schilderten 50% der Eltern, die an einer Online-Befragung teilnahmen, dass sie sich über die altersgerechte Entwicklung und den Einfluss von Umweltmerkmalen Beratung wünschen (Nussbeck, Pellicer, Cina, Hänggi, Anliker & Bodenmann, 2009).

Die Ergebnisse der Befragungen weisen insgesamt darauf hin, dass Eltern sich oft schwertun einzuschätzen, wie und in welchem Ausmaß sie ihre Kinder in deren Entwicklung unterstützen sollen, und dass sie ihre diesbezügliche Unsicherheit überwinden möchten.

Wie wäre es allerdings möglich, dass sie sich bei der Kindererziehung kompetent fühlen? Aus der Literatur geht hervor, dass das Erziehungsverhalten sowie die Interaktion mit dem Kind in einem entscheidenden Ausmaß von den elterlichen Kognitionen, insbesondere dem Wissen über die typische Entwicklung abhängt (u.a. Okagaki and Bingham, 2005; Huang, O' Brien Caughy, Genevro und Miller, 2005). Generell lässt sich sagen, dass ein gut ausgeprägtes Entwicklungswissen auf der elterlichen Ebene mit korrekter Interpretation kindlicher Verhaltensweisen (Bugenthal & Happaney, 2002), realistischen Erwartungen an das Kind (Petermann & Petermann, 2006) und einer fördernden Umgebung (Benasisch & Brooks-Gunn, 1996; Miller, 1986; Stoiber, 1992) einhergeht. Somit können die Eltern ihre Kinder anhand entsprechender Betreuung in einem richtigen Ausmaß unterstützen, ohne sie zu über- oder unterfordern (vgl. Stevens, Jr., 1984). Außerdem weisen Eltern, die ein gutes Verständnis für die Entwicklungsnormen zeigen, höhere Erziehungskompetenzen (u.a. Hess, Teti & Hussey-Gardner, 2004; Morawska, Winter & Sanders, 2009), ein niedrigeres Stressniveau (Barlow, Smailagic, Huband, Roloff & Bennett, 2014) und eine positivere Interaktion mit ihren Kindern (Conrad, Gross, Fogg & Ruchala; 1992; Huang et al., 2005; Grusec & Goodnow, 1994) auf. Paradis et al. (2008) zeigten, dass Eltern, die wenig über die Entwicklung wissen, mit ihren Kindern seltener interagieren und seltener förderliche Aktivitäten setzen, als jene mit einem ausgeprägten Entwicklungswissen. Außerdem waren gut informierte Eltern empathischer in ihrem Umgang (McMillin, Bultas, Zander, Wilmott, Underwood, Broom and Zand, 2016) und internalisierten einen sensitiveren und responsiveren Interaktionsstil als jene ohne solches Wissen (Damast, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1996). In Bezug auf die Erziehungsstrategien kam zum Vorschein, dass Eltern mit einem komplexeren Entwicklungswissen eher einem autoritativen Erziehungsstil folgen (Bond & Burns, 2006). In der Forschung wurde dieser Stil mit verbesserten kognitiven, akademischen und sozialen Kompetenzen der Kinder zusammengeführt (Ren & Edwards, 2015; Turner, Chandler & Heffer, 2009). Dahingegen wiesen Kinder, die nach einem autoritären und strafenden Stil erzogen wurden, mehr Verhaltensauffälligkeiten sowie Entwicklungsdefizite auf im Vergleich zu Kindern der

autoritativ erziehenden Eltern (Wolfradt, Hempel & Miles, 2002; Thompson, Hollis & Richards, 2003).

Es lässt sich darauf schließen, dass ein hohes Entwicklungswissen zur Optimierung des elterlichen Erziehungsverhaltens führt, welche in einer positiven Entwicklung in verschiedenen Bereichen resultiert. Anschließend wird die Relevanz des Entwicklungswissens für die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten thematisiert und beschrieben, durch welche förderlichen Erziehungspraktiken diese am besten erreicht werden.

2.3.1.1. Auswirkungen des Entwicklungswissens und der elterlichen Praktiken auf die körperliche Entwicklung des Kindes

Eltern bzw. Bezugspersonen tragen die Hauptverantwortung für die körperliche Gesundheit und Sicherheit der Kinder, da diese im jungen Alter in allen Lebensbereichen auf Betreuung angewiesen sind und noch nicht einschätzen können, ob und inwieweit eine Situation gefährlich sein könnte (vgl. National Research Council and Institute of Medicine, 2000). Die Betreuungspersonen haben somit die Aufgabe, die pflegerischen Tätigkeiten zu leisten und eine gesunde, den Altersnormen entsprechende körperliche Entwicklung zu fördern. Diese Aufgaben setzen jedoch ein fundiertes Basiswissen über die Fähigkeiten voraus, die ein Kind typischerweise bis zu einem bestimmten Alter erworben haben sollte. Denn nur anhand dieses Wissens können die Eltern beurteilen, welche Aktivitäten und Spiele deren Kapazitäten entsprechen und welche Maßnahmen sie zu einer geeigneten Umgebungsgestaltung treffen müssen, um mögliche Unfälle zu vermeiden (Picket et al., 2003; Zolotor et al., 2008). Außerdem zeigte sich, dass das Vorhandensein des elterlichen Entwicklungswissens zu verbesserten motorischen Fähigkeiten des Kindes führt (Stoiber, 1992; Dichtelmiller, 1992; de Borba, Pereira & Valentini, 2017).

Die Ergebnisse deuten auf die Relevanz der korrekten Einschätzung von kindlichen Fähigkeiten bei der körperlichen Entwicklung des Kindes hin. Falls die Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder unterschätzen, kann dies dazu führen, dass diese in ihrer körperlichen Entwicklung keine genügende Unterstützung bekommen und sich nicht altersgemäß entwickeln können. Im Gegensatz dazu kann eine Überschätzung der

Fähigkeiten in zu hohen Erwartungen an das Kind auf der körperlichen Ebene resultieren und somit zum Ergebnis haben, dass Eltern nicht die geeigneten Maßnahmen zur Unfallverhütung treffen oder das Kind an Aktivitäten teilnehmen lassen, die für sein Alter bzw. seine körperlichen Fähigkeiten zu anspruchsvoll wären (vgl. Picket et al., 2003).

2.3.1.2. Auswirkungen des Entwicklungswissens und der elterlichen Praktiken auf die kognitive Entwicklung des Kindes

Das Gehirn eines Menschen entwickelt sich aufgrund der hohen Neuroplastizität in den ersten Lebensjahren am schnellsten (Shonkoff & Richter, 2013). Dies hat zur Folge, dass die Basisfähigkeiten Lernkapazität, Adaptations- sowie Widerstandfähigkeit schon in der frühen Kindheit erlernt werden (Lake & Chan, 2014). Die unmittelbare Teilnahme der Eltern an der frühen Förderung der Kompetenzen wie Sprache, Lesefähigkeit und mathematischen Fertigkeiten haben oft positive Einflüsse auf das weitere akademische Leben des Kindes (NASEM, 2016). Das heißt, dass die Eltern bzw. Bezugspersonen, die als erste LehrerInnen des Kindes gelten, durch ihre Erziehungsmaßnahmen sowie das Ausmaß der bereitgestellten Ressourcen eine große Rolle in seiner kognitiven Entwicklung spielen.

Die Rolle der elterlichen Wissenslage bei der Entwicklung der kognitiven Basisfähigkeiten konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (u.a. Dichtelmiller et al., 1992; Danese, Pariante, Caspi, Taylor & Poulton, 2007; Rowe et al., 2016). Kinder, deren Mütter die kindlichen Fähigkeiten korrekter einschätzten, erzielten bessere Ergebnisse in kognitiven Aufgaben (Miller, Manhal & Mee, 1991; Miller & Davis, 1992) und wiesen höhere IQ-Werte auf als Kinder jener Mütter mit eher mangelhaftem Wissen (Benasich & Brooks-Gunn, 1996). Außerdem verfügten diese über bessere Sprachfähigkeiten (Rowe et al., 2016; Pinkham, Kaefer & Neuman, 2014). Die positiven Fortschritte haben möglicherweise mit einer gezielten Unterstützung seitens der Eltern zu tun, da es bekannt ist, dass Mütter mit einem differenzierten Entwicklungswissen im Vergleich zu jenen mit einer mangelnden Wissenslage, ihren Kindern öfter Bücher und Lernmaterialien kaufen, die den Interessen und dem Alter des Kindes entsprechen und dass sie mit ihnen mehr lesen (Curenton & Justice, 2004). Tatsächlich wurde eine positive Sprachentwicklung mit einer geeigneten Sprachförderung in Verbindung gebracht (Clark, 2007; Sénechal & LeFevre, 2002).

Es liegen Ergebnisse vor, die auf den Zusammenhang zwischen realistischen Erwartungen an das Kind und dessen verbesserten kognitiven Fähigkeiten hindeuten (u.a. Miller et al., 1991; Miller-Loncar, Landry, Smith & Swank, 2000; Jahromi, Guimond, Taylor, Updegraff & Toomey, 2014). Stoiber (1992) zeigte, dass zu hohe Erwartungen an das Kind in schlechteren Kompetenzen resultieren können. Werden Kinder hingegen während ihrer frühen Entwicklung unterschätzt und bekommen deshalb unzureichende Anreize, könnte dies zu einer reduzierten Kapazität führen (Huang et al., 2005).

2.3.1.3. Auswirkungen des Entwicklungswissens und der elterlichen Praktiken auf die psychische und sozio-emotionale Entwicklung des Kindes

Die ersten Lebensjahre des Kindes sind von enormer Bedeutung für dessen psychische Gesundheit und weitere sozio-emotionale Entwicklung (Law, Faulconbridge & Laffan, 2015; Zeanah, Boris & Larrieu, 1997). Dazu gehören u.a. die psychische Gesundheit und das allgemeine Wohlbefinden, die Bildung eines positiven Selbstbildes, die Entwicklung von Fähigkeiten, mit Stress auslösenden Situationen, Enttäuschungen sowie Frustrationen umzugehen, die Emotionen zu regulieren und die Angst zu überwinden (NASEM, 2016). Es wurde nachgewiesen, dass psychische sowie Verhaltensstörungen im Kindesalter mit negativen Erfahrungen in den ersten Lebensjahren zusammenhängen (Irwin et al., 2007). Beispielsweise zeigten Kinder, die mit einem unangemessenen elterlichen Erziehungsverhalten konfrontiert wurden, öfter Symptome wie Ängstlichkeit, Aggression und Depression (Osofsky & Fitzgerald, 2000). Zeanah et al. (1997) legten nahe, dass u.a. nicht adäquates Erziehungsverhalten, Vernachlässigung, niedriger sozioökonomische Status und Armut als Risikofaktoren für eine ungünstige Entwicklung wahrgenommen werden können, v.a. wenn Kinder mit diesen innerhalb der ersten drei Lebensjahre konfrontiert werden. Diese würden außerdem das Risiko für spätere psychische Störungen erhöhen.

Die Bedeutung der Unterstützung der psychischen und sozio-emotionalen Entwicklung seitens der Eltern wird v.a. dann deutlich, wenn man sich den hohen Prozentsatz an psychischen Störungen im Kindesalter veranschaulicht. Die Untersuchungen gehen davon aus, dass weltweit 10-20% der Kinder und Jugendlichen unter psychischen Problemen leiden (Kieling, Baker-Henningham, Belfer, Conti, Ertem, Omigbodun &

Rahman, 2011). Beispielsweise wurde in einer US-basierten Studie anhand der Daten von 2011 und 2012 beschrieben, dass bei 15% der Kinder zwischen 2 und 8 Jahren mindestens eine Diagnose von psychischen sowie Verhaltens- oder Entwicklungsstörungen vorliegt (Bitsko, Holbrook, Robinson, Kaminski, Ghandour, Emith & Peacock, 2016). Auch in England wurde herausgefunden, dass eines von drei Kindern vor dem sechszehnten Lebensjahr mindestens eine psychische Auffälligkeit entwickelt (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler & Angold, 2003). Im deutschsprachigen Raum wurden vergleichbare Ergebnisse anhand der KIGGS-Studie in Deutschland zur Verfügung gestellt. Die Daten vom Erhebungszeitraum 2009-2012 legen nahe, dass 20% der 3 bis 17-Jährigen eine Risikogruppe für psychische Auffälligen darstellen (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014). Es ist zu erwähnen, dass diese Thematik unter Betrachtung langfristiger Folgen an Bedeutung gewinnt, da ein Großteil dieser Störungen bis ins Jugend- oder Erwachsenenalter bestehen bleibt (Fonagy, Cottrell, Philips, Bevington, Glaser & Allison, 2015). In der Forschung wurde gezeigt, dass ein differenziertes Entwicklungswissen der Eltern als ein Schutzfaktor gegen psychische und Verhaltensprobleme im Kindesalter gilt. Es zeigte sich, dass Kinder von Eltern, die über Kindesentwicklung besser informiert sind, weniger Verhaltensauffälligkeiten aufweisen (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Huang et al., 2005; Stevens Jr., 1984).

Die grundlegenden sozialen Fähigkeiten prosozialen Verhaltens wie Empathie, Kooperation, Teilen, Perspektiveinnahme werden auch schon in der frühen Kindheit erworben und stehen im Zusammenhang mit dem späteren Erfolg in der Schule und in vielen Bereichen des privaten Lebens (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Elias, 2006). Die Entwicklung dieser wichtigsten sozialen Fähigkeiten fängt in der Eltern-Kind-Beziehung an und kann anhand positiver Interaktionen gefördert werden (NASEM, 2016). Eltern können die soziale Entwicklung des Kindes durch ein adäquates Modellverhalten, positive Interaktionen und förderliche Erfahrungen sowie durch die gemeinsame Teilnahme an Familienaktivitäten und Ritualen unterstützen (Weisner, 2002). Diese Erkenntnisse zeigen, dass die positive soziale Entwicklung mit der Förderung dieser Fähigkeiten in der Familie zusammenhängt, welche wiederum von der diesbezüglichen Wissenslage der Eltern abhängig ist. Studien konnten nachweisen, dass die Differenziertheit des Entwicklungswissens die soziale Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst (Miller-Loncar et al., 2000). Es ist davon auszugehen, dass Eltern mit einem differenzierten Entwicklungswissen durch verbesserte Erziehungsstrategien wie

erhöhte Empathie, einen sensitiven und responsiven Erziehungsstil sowie positive Interaktionen, ihren Kindern förderliche Erfahrungen erlauben, welche zur Bildung optimaler sozialer Kompetenzen führen.

2.3.2. Einbeziehung der Eltern in die Entwicklungsdiagnostik, Früherkennung und Frühförderung

Aus der Entwicklungsdiagnostik ist bekannt, dass Entwicklungsdefizite trotz verpflichtender Vorsorgeuntersuchungen oft verspätet diagnostiziert werden (Glascoe, 2000; Glascoe & Marks, 2011). Eine frühzeitige Diagnose von Entwicklungsdefiziten bedeutet aber oft eine bessere Förderbarkeit von Kindern und gilt als eines der wichtigsten Ziele der Diagnostik (vgl. von Suchodoletz, 2005; Rennen-Allhoff et al., 1993). Der begrenzte Zeitraum, in dem die DiagnostikerInnen das Entwicklungsniveau des Kindes beurteilen müssen, stellt sich als problematisch dar (Kossmeier, 2011). Diese sind in den meisten Fällen auf die Unterstützung seitens der Eltern angewiesen und legen in der Praxis viel Wert auf Elternfragebögen und –interviews. Dies hat den Grund, dass Eltern aufgrund ihres Zugangs als eine wichtige Informationsquelle über den kindlichen Entwicklungsstand dienen können. Als primäre Bezugspersonen haben sie die Möglichkeit, ihre Kinder über eine längere Zeit zu beobachten als Fachleute der Kinderpraxis in der Lage wären (Rennen-Allhoff et al., 1993). Allerdings müssen sie über die Meilensteine der kindlichen Entwicklung informiert sein, um die jeweilige Lage ihrer Kinder gut einschätzen und diese mit der typischen Entwicklung vergleichen zu können. Diese Überlegungen weisen darauf hin, dass Eltern mit ausgeprägtem Entwicklungswissen zur Früherkennung bzw. Frühbehandlung eventueller Entwicklungsverzögerungen bei ihren Kindern bestens beitragen können.

2.4. Mangelhafte Wissenslage und Einschätzungszuverlässigkeit der Eltern bezüglich der kindlichen Fähigkeiten

Im letzten Kapitel wurde thematisiert, dass dem Entwicklungswissen sowie der korrekten Einschätzung kindlicher Fähigkeiten ein hoher Stellenwert zukommt. Aufgrund dieser hohen Relevanz, wurde in der entwicklungspsychologischen Forschung die Frage aufgeworfen, ob das Entwicklungswissen der Eltern ausreichend ist. Studien, die auf dem Vergleich der elterlichen Altersangaben und der Normwerte für den Erwerb

verschiedener Fähigkeiten basieren, deuten zusammenfassend darauf hin, dass Eltern über ein mangelhaftes Entwicklungswissen verfügen. Paradis et al. (2008) kamen beispielsweise zu dem Ergebnis, dass 31% der an der Studie teilgenommenen Eltern diesbezüglich einen Förderungsbedarf aufweisen. Die mangelhafte Wissenslage der Eltern über die Kindesentwicklung scheint in verschiedenen Ländern bzw. Kulturen vergleichbar zu sein. Die erste populationsbasierte empirische Studie zu diesem Thema in einem Entwicklungsland fand in der Türkei statt (Ertem et al., 2007). Die Ergebnisse dieser Studie waren mit jenen der US-Studien vergleichbar, indem 45% der Fragen zur typischen Entwicklung von mehr als der Hälfte der Mütter falsch beantwortet wurden. Eine andere Studie zeigte, dass das allgemeine Entwicklungswissen der Mütter in Qatar auch gering ausfällt. In dieser machten nur knapp 52% der Testpersonen korrekte Angaben (Al-Maadadi & Ikhlef, 2015). Die geringe Wissenslage war besonders in den Meilensteinen der kindlichen Entwicklung (46.25%) und Entwicklungsnormen (52.28%) beobachtbar. Auch in Italien kann von einem mangelhaften Entwicklungswissen der Mütter ausgegangen werden, da diese nur 65% des KIDI - Knowledge of Infant Development Inventory (MacPhee, 1981) korrekt beantworteten.

2.5. Elterliche Einschätzungsfähigkeit: Über- und Unterschätzungen

Neben der elterlichen Wissenslage über Entwicklungsnormen wurde erforscht, inwieweit die Eltern bei der Feststellung des Entwicklungsstandes ihrer eigenen Kinder zuverlässig sind. Diese Zuverlässigkeit ist von Bedeutung, da wie oben erwähnt korrekte Beobachtungen und Beurteilungen der kindlichen Entwicklung Fachpersonen unterstützen können. Hierzu liegen unterschiedliche Ergebnisse vor, die zum Teil davon abhängen, anhand welcher Methode und welcher spezifischen Fragen die Einschätzungen der Eltern beurteilt werden. Während die Einschätzungen durch offene Fragen weniger verlässlich zu sein scheinen, stellen sich inhaltlich strukturierte Fragen als geeigneter dar (Rennen-Allhoff, 1991).

Studien, die die Einschätzungen der Eltern mit den tatsächlichen Ergebnissen des Kindes vergleichen, legten nahe, dass Eltern in der Regel dazu neigen, den Entwicklungsstand ihrer Kinder leicht zu überschätzen (u.a. Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz & Schmidt; 2005; Miller et al., 1991; Malhi, Kashyap & Dua, 2005). Diese Überschätzung war sowohl bei der Bewertung der Gesamtfähigkeiten des Kindes (Tamis-Lemonda,

Shannon & Spellmann, 2002) als auch in den spezifischen Entwicklungsbereichen wie beispielsweise bei der Beurteilung der Entwicklung der Grobmotorik sowie des aktiven Wortschatzes (Willinger & Eisenwort, 2005) sichtbar. Auch Williger, Schauning, Jantscher, Schmoeger, Loader & Kummer (2011) fanden heraus, dass Mütter drei- bis sechs-jähriger Kinder ihnen ein größeres Vokabular zuordneten als sie tatsächlich hatten. Dies war in einem größeren Ausmaß zu beobachten, wenn die Mütter über ein hohes Stressniveau verfügten. Deimann & Kastner-Koller (2011) kamen zu dem Ergebnis, dass die Überschätzungen bei Müttern mit sozial auffälligen Kindern höher ausgeprägt sind als bei Eltern mit sozial unauffälligen Kindern.

Nichtsdestotrotz liegen auch Ergebnisse vor, die eine Unterschätzung der Fähigkeiten in Bezug auf bestimmte Altersgruppen bzw. Entwicklungsbereiche deutlich machen. Zum Beispiel zeigte sich, dass Mütter ihre Kinder in ihren Fähigkeiten der visuellen Raumvorstellung und Analogiebildung unterschätzen (Koch et al., 2011). Fernerhin zeigte Schneeweiß (1998), dass Mütter dazu neigen, die Fähigkeiten der Säuglinge bis zum dritten Lebensjahr generell zu unterschätzen.

Es ist bekannt, dass die Über- und Unterschätzung der Fähigkeiten jeweils einen entscheidenden Einfluss auf das Erziehungsverhalten der Eltern und somit auch auf die Entwicklung des Kindes ausüben. Die meisten Studien gehen davon aus, dass die als „presidential syndrome“ bekannte leichte Überschätzungstendenz als ein protektiver Faktor für die kindliche Entwicklung angenommen werden kann (Deimann et al., 2005). Trotzdem könnte eine erheblichere Überschätzung der Fähigkeiten auf Dauer zu hohen Erwartungen an das Kind führen und sogar einen Risikofaktor für Missbrauch darstellen (Dukewich, Borkowski & Whitman, 1996). Die Kinder könnten nicht ihren Bedürfnissen entsprechend unterstützt werden und bei Entwicklungsverzögerungen die Chance einer frühen Behandlung verpassen. Dass Kinder mit auffälligem Sozialverhalten in ihren Fähigkeiten öfter überschätzt werden, als unauffälligere Kinder, deutet auf das erhöhte Risiko einer verspäteten Diagnose dieser Gruppe hin, obwohl diese von einer eventuellen Frühbehandlung mehr profitieren würden (Deimann et al., 2005). Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass die Unterschätzung der Kinder in ihren Kompetenzen ebenfalls mit reduzierten späteren Kindesfähigkeiten und einer schlechteren Eltern-Kind-Interaktion einhergeht (Huang et al., 2005). Auch Jahromi et al. (2014) veranschaulichten, dass vor allem eine Unterschätzung negative Folgen für die weitere Entwicklung hat.

2.6. Determinanten des Entwicklungswissens

Die meisten Studien, die über das Ausmaß des Entwicklungswissens in den jeweiligen Gesellschaften Auskunft geben, interessierten sich auch für die Faktoren, die dieses vorhersagen. Hier werden die meist erforschten Determinanten des Entwicklungswissens genannt und es wird ein kurzer Überblick über die Forschungsergebnisse gegeben.

2.6.1. Untersucher Entwicklungsbereich und Aktualität der Fortschritte

Studien wiesen nach, dass Eltern im Ausmaß ihres Entwicklungswissens Unterschiede zeigen, abhängig davon, welche spezifischen Fähigkeiten sie beurteilen. Rennen-Allhoff (1991) schrieb, dass die elterlichen Einschätzungen akkurater sind, wenn es um ein beobachtbares Verhalten oder ein Urteil über die Leistung der Kinder geht, als um Fragen über ihre sozialen Beziehungen (Rennen-Allhoff, 1991). Damit einhergehend wurde herausgefunden, dass Eltern bei der Einschätzung sozio-emotionaler Fähigkeiten schlechter abschneiden, als bei kognitiven (Koch et al., 2011; Stoiber, 1992) oder motorischen Fähigkeiten (Tamis-Lemonda et al. 2002). Des Weiteren zeigte sich, dass Mütter in ihren Einschätzungen aktuell erreichter Meilensteine korrekter waren, als bei älteren Entwicklungsfortschritten (Tamis-Lemonda, Chen & Bornstein, 1998).

2.6.2. Ethnizität, Kultur und Migration

Das elterliche Wissen über die kindliche Entwicklung scheint innerhalb einer Gesellschaft und zwischen den Kulturen unterschiedlich ausgeprägt zu sein. Dies bestätigten sowohl kulturübergreifende Studien als auch jene über Minderheiten bzw. MigrantInnen in den westlichen Ländern. Beispielsweise stellten Huang et al. (2005) Ergebnisse zur Verfügung, die nahe legten, dass die Ethnizität bzw. Kultur bei dem mütterlichen Entwicklungswissen eine bedeutsame Rolle spielt. Im Vergleich zu Afroamerikanerinnen beantworteten weiße und hispanische Mütter mehr Fragen über die kindliche Entwicklung korrekt. Weitere Studien gehen von der Überlegenheit des Entwicklungswissens weißer Mütter gegenüber dem der Afroamerikanerinnen (Zand, Pierce, Bultas, McMillin, Gott & Wilmott, 2015), der hispanischen (Rowe et al., 2016) sowie der amerikanisch-indianischen, asiatischen und eingeborenen hawaiianischen oder pazifik-insulanischen Mütter aus (Reich, 2005). Bornstein und Cote (2004) zeigten den

Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Wissenslage, indem sie herausfanden, dass Mütter mit sowohl japanischem als auch südamerikanischem Migrationshintergrund v.a. bezüglich der Entwicklungsnormen signifikant weniger korrekte Angaben machten als die europäisch-amerikanischen Mütter ohne Migrationshintergrund. Außerdem ging Doganay (2012) von einem höheren Gesamtentwicklungswissen österreichischer Eltern gegenüber Eltern mit türkischem Migrationshintergrund aus. Schließlich kam in einer Studie, in welcher u.a. das Entwicklungswissen der türkischstämmigen Eltern und niederländischen Eltern ohne Migrationshintergrund verglichen wurde, heraus, dass der Anteil der Unterschätzung der Fähigkeiten bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ausgeprägter ist als bei den NiederländerInnen (Willemsen & van de Vijver, 1997).

Kulturen haben nicht nur Auswirkungen auf das Entwicklungswissen der Eltern, sondern auch auf ihre Überzeugungen und ihren Erziehungsstil. Je nach Kultur können unterschiedliche Fähigkeiten als bedeutsam angesehen und gefördert werden. Diese Tatsache führt zur Annahme, dass sich bestimmte Fähigkeiten in einem bestimmten Kindesalter zeigen sollten und daher eher gefördert werden als jene, die nicht besonders geschätzt werden. Das heißt, Kinder können -je nach Kulturangehörigkeit- bestimmte Entwicklungsergebnisse sowohl früher als auch später erreichen. Beispielsweise konnte im Rahmen der Längsschnittuntersuchung der Universitäten Frankfurt, Gießen, Bielefeld und Osnabrücker Arbeitsgruppe gezeigt werden, dass deutsche Eltern eher die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Babys unterstützen, während die Eltern kamerunischer Babys ihre motorischen Fähigkeiten fördern. Dementsprechend waren die deutschen Babys in Bezug auf expressiver und rezeptiver Kommunikation kompetenter als die kamerunischen Babys, dafür wiesen sie vergleichsweise eine weniger ausgeprägte Kopf- und Körperkontrolle auf (Keller, 2011).

2.6.3. Sozioökonomischer Status und seine Indikatoren „Bildungsniveau“ und „Einkommen“

Zahlreiche Studien zeigten, dass die Faktoren Bildungsniveau und Einkommen die Wissenslage der Eltern über die kindliche Entwicklung am besten vorhersagen. Diese gelten als Indikatoren des sozioökonomischen Status in der Gesellschaft (Galobardes, Shaw, Lawlor, Lynch & Smith, 2006). Es stellte sich heraus, dass Eltern mit einem

höheren Bildungsniveau ein größeres Wissen über die Normen und Meilensteine der Entwicklung aufweisen, als jene mit einem niedrigen Bildungsniveau (u.a. Conrad et al., 1992; Ertem et al., 2007; Scarzello, Arace & Prino, 2016; Al-Maadadi & Ikhlef, 2005; September, Rich & Roman, 2015; Rowe et al., 2016). Des Weiteren wurde gezeigt, dass Mütter mit niedrigerem Bildungsniveau eher dazu neigen, die Fähigkeiten ihrer Kinder zu unterschätzen (Huang et al., 2005).

Ein höheres elterliches Einkommen wurde ebenfalls mit einem ausgeprägten Wissen über die Entwicklungsnormen in Verbindung gebracht. Mehr verdienende Eltern konnten eine größere Anzahl der Fragen zu den Meilensteinen der kindlichen Entwicklung korrekt beantworten, als Eltern mit einem niedrigen Einkommen (u.a. Zand et al., 2015; Morawska et al., 2009; Benasisch & Brooks-Gunn, 1997). Grantham-McGregor et al. (2007) berichteten, dass 200 Millionen Kinder unter 5 Jahren ihr Entwicklungspotential nicht erreichen, wobei die meisten dieser Kinder, entweder von den ärmsten Familien ihrer Gesellschaft erzogen werden oder zu einer Minderheit gehören. Dies hängt möglicherweise in großem Ausmaß von dem Mangel an Ressourcen ab, die Eltern mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status für die Unterstützung ihrer Kinder zur Verfügung haben, da der sozioökonomische Status mit einer altersgemäßen Umgebungsgestaltung, die für die Weiterentwicklung förderlich ist, positiv korreliert (Crosnoe et al., 2010; Votruba-Drzal, 2003; Dearing & Taylor, 2007).

2.6.4. Anzahl der Kinder

Die entwicklungspsychologische Forschung untersucht u.a. auch den Zusammenhang zwischen der elterlichen Erfahrung und dem Wissen über die kindliche Entwicklung. Hierbei wird die Anzahl der Kinder als ein Prädiktor für die Erfahrung mit den Entwicklungsmeilensteinen sowie erzieherischen Tätigkeiten angesehen und es wird erwartet, dass Mütter mit mehr Kindern besser informiert sind. Diesbezüglich liegen jedoch widersprüchliche Ergebnisse vor. Einige Studien konnten nachweisen, dass erfahrene Mütter, die mehr als ein Kind haben, über die Entwicklung besser informiert sind, als weniger Erfahrene (MacPhee, 1981; McGillicuddy-De Lisi, 1982). Ertem et al. (2007) fanden jedoch heraus, dass Mütter mit nur einem Kind über ein größeres Entwicklungswissen verfügen als jene mit zwei oder mehr Kindern. Diese Ergebnisse gehen mit jenen von Reich (2005) einher und resultieren möglicherweise daraus, dass

Mütter mit mehreren Kindern ihre Aufmerksamkeit und Ressourcen aufteilen müssen und sich dies in unterschiedlichen Erziehungsroutinen bemerkbar macht. Es liegen aber auch Studien vor, die davon ausgehen, dass die Anzahl der Kinder keinen signifikanten Einfluss auf das mütterliche Entwicklungswissen ausübt (Al-Maadadi & Ikhlef, 2005; Morawska et al., 2009; Conrad et al., 1992, Hess et al., 2004).

2.6.5. Alter der Mütter

Studien konnten nachweisen, dass ältere Mütter über ein differenzierteres Entwicklungswissen verfügen als jüngere Mütter (Hess et al., 2004; Huang et al., 2005; Zand et al., 2015; Benasich & Brooks-Gunn, 1996). Erwachsene Mütter konnten mehr Fragen zur typischen Entwicklung des Kindes richtig beantworten als adoleszente Mütter (Bornstein, Cote, Haynes, Hahn & Park, 2010) und schätzten die Fähigkeiten ihrer eigenen Kinder korrekter ein, während adoleszente Mütter unrealistischere Erwartungen an ihr Kind hatten (Karraker & Evans, 1996). Auch bezüglich dieses Faktors liegen Ergebnisse vor, die den möglichen Effekt des Mutteralters auf die Wissenslage ausschließen (Reich, 2005; Scarzello et al., 2016; Al-Maadadi and Ikhlef, 2005; Morawska et al., 2009).

2.6.6. Alter der Kinder

Ein weiterer Faktor, der einen Einfluss auf das elterliche Entwicklungswissen haben könnte, ist das Alter des Kindes. Al-Maadadi und Ikhlef (2005) zeigten in ihrer Studie, dass die Mütter drei- bis fünf-jähriger Kinder über ein besseres Entwicklungswissen verfügen, als Mütter jüngerer Altersgruppen. Auch Scarzello et al. (2016) legten nahe, dass das Alter des Kindes das mütterliche Entwicklungswissen vorhersagen kann und Mütter von jüngeren Kindern schlechter informiert sind, als jene von Älteren. Hierzu lässt sich sagen, dass Mütter von älteren Kindern sich möglicherweise an die eigene erzieherische Erfahrung erinnern können und die Fragen danach beantworten.

2.7. Migration - Von der zweiten zur integrierten Identität

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über das Thema „Migration“ gegeben, welches bei den oben genannten Determinanten des Entwicklungswissens nur in Bezug auf die kulturellen Unterschiede erwähnt wurde.

Eine Fülle von internationaler Literatur thematisierte die finanzielle, bildungsspezifische und soziale Benachteiligung der Personen mit Migrationshintergrund. Auch in Österreich verdienen MigrantInnen gegenüber den Einheimischen weniger, haben niedrigere Bildungsabschlüsse, bringen mehr Kinder auf die Welt und werden jünger Eltern (Statistik Austria, 2017). Es ist auch bekannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund mehr Verhaltensauffälligkeiten zeigen (Schreyer & Peterman, 2010; Hölling, Erhart, Ravens, Sieberer & Schlack, 2007) und schlechtere kognitive Leistungen erbringen, als einheimische Kinder (Seitz, 2006). Diese Unterschiede werden v.a. bei den Sprachfähigkeiten deutlich, welche für die Integration, die sozialen Beziehungen und den akademischen Erfolg des Kindes von enormer Bedeutung sind (Dubowy, Elbert, Maurice & Weinert, 2008; Daseking, Bauer, Knievel, Petermann & Waldmann, 2011). Beispielsweise zeigte eine Sprachstandsbeobachtung bei 3- bis 6-jährigen Kindern 2015/16, dass rund 30% aller getesteten Kinder am Beginn des Kindergartenjahres zusätzliche Fördermaßnahmen in Deutsch benötigten. 67% dieser Kinder hatten einen Migrationshintergrund (Statistik Austria, 2017).

Es wäre vorstellbar, dass sich die spezifische Lebenssituation der MigrantInnen, kombiniert mit ihren kulturellen Überzeugungen und ihrem Wissen über die Entwicklung auf die Auswahl bestimmter Erziehungspraktiken und die Genauigkeit der Beurteilung des kindlichen Entwicklungsstandes auswirkt.

2.7.1. Türkische MigrantInnen in Österreich

Aufgrund des hohen Wirtschaftswachstums in der Nachkriegszeit und der fehlenden Arbeitskräfte in Österreich wurden Anfang der 1960er Jahre Anwerbeabkommen mit Süd- und Südeuropaländern vereinbart. Darunter zählt auch das Abkommen mit der Türkei, welches 1964 folgte. Hierbei handelte es sich um eine ausschließlich arbeitsmarktbedingte Änderung der Migrationspolitik. Es wurde von einem

vorübergehenden Aufenthalt ausgegangen und deshalb wurden keine Integrationsmaßnahmen vorgenommen. Der Anteil der Arbeitenden erhöhte sich aber erst Anfang der 70er Jahre u.a. als Folge der Familienzusammenführung deutlich. (Kirilova, 2014). Durch den Fall des Eisernen Vorhangs war Europa Ende der 80er Jahre mit einer vermehrten Zuwanderung aus ost- und mitteleuropäischen Staaten konfrontiert. Mit dem 1993 eingeführten Zuwanderungsgesetz wurde der Zugang und Aufenthalt der MigrantInnen anhand von Quoten geregelt. 1998 wurde dieses durch das Fremden-gesetz ersetzt. Um Neueinwanderer so schnell wie möglich in die Gesellschaft sowie in das Berufsleben integrieren zu können, verpflichtet Österreich diese seit 2003 Sprach- und Integrationskurse zu besuchen (Currle, 2004).

Laut dem statistischen Jahrbuch für Migration und Integration von Statistik Austria (2017) übernimmt Österreich die internationale Definition für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund und geht davon aus, dass diese „alle Personen umfassen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit.“ Nach dieser Definition wohnten 2016 1,898 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, was 22% der Gesamtbevölkerung ausmacht. Darunter befinden sich aktuell 272.000 Personen mit türkischem Migrationshintergrund, welche mit 14% nach deutschen und ex-jugoslawischen MigrantInnen die drittgrößte Ausländergruppe bilden.

Die Gegenüberstellung der ÖsterreicherInnen und Personen mit türkischem Migrationshintergrund zeigt, dass die letzteren in Bezug auf das Bildungsniveau, die Erwerbsbeteiligung und das Einkommen benachteiligt sind. Es zeigt sich, dass knapp 61% der 25- bis 64-jährigen Personen mit türkischem Migrationshintergrund ausschließlich über einen Pflichtschulabschluss verfügen, während dieser Anteil bei ÖsterreicherInnen knapp 11% beträgt. Dahingegen sind 4% der Personen mit türkischem Migrationshintergrund HochschulabsolventInnen im Vergleich zu 17% der ÖsterreicherInnen. Außerdem nehmen nur 55% der türkischen MigrantInnen gegenüber 74% der ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund am Berufsleben teil (Statistik Austria, 2017). Die Betrachtung der beruflichen Stellung der Erwerbstätigen nach Statistik Austria (2017) zeigt, dass 61% der türkischen MigrantInnen in einem Arbeiterberuf tätig sind im Vergleich zu 22% der Personen ohne Migrationshintergrund. Türkische MigrantInnen stellen jene Gruppe mit Migrationshintergrund dar, in welcher

der Anteil der Angestellten mit 32% am geringsten ist. Der Angestelltenanteil bei Personen ohne Migrationshintergrund entspricht hingegen 64% der Bevölkerung. Außerdem beträgt das Netto-Jahreseinkommen der Türkischstämmigen 18.967 Euro und liegt deutlich unter dem Niveau von ÖsterreicherInnen, welche durchschnittlich 24.568 Euro pro Jahr verdienen.

Statistiken zeigen, dass Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in Bezug auf die erwähnten Daten besonders benachteiligt sind. Laut Statistik Austria (2016) beträgt der Anteil der Pflichtschulabsolventinnen unter Frauen mit türkischem Migrationshintergrund knapp 70% im Vergleich zu 14% unter Österreicherinnen. Während rund 18% der Österreicherinnen über einen Hochschulabschluss verfügen, ist dies nur bei 4% der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund der Fall. Die Zahlen der Erwerbsbeteiligung legen nahe, dass der Anteil bei türkischstämmigen Frauen mit 42% am geringsten ausfällt, während dieser 71% der Österreicherinnen ausmacht (Statistik Austria, 2017). Außerdem sind die erwerbstätigen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund mit 13.400 Euro Nettojahreseinkommen die am wenigsten verdienende Gruppe, während dieses für Österreicherinnen 19.600 Euro beträgt (Statistik Austria, 2016).

Es liegen weitere interessante Statistiken vor, die auf die besondere Lage türkischstämmiger Frauen in Österreich hindeuten. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund bekommen ihr erstes Kind durchschnittlich mit 24,5 Jahren, während Österreicherinnen bei der Geburt des ersten Kindes im Durchschnitt 29,7 Jahre alt sind. Außerdem bekommen diese mehr Kinder als Österreicherinnen (Statistik Austria, 2017). Die durchschnittliche Kinderanzahl beträgt bei türkischstämmigen Frauen 2,37, bei Österreicherinnen hingegen 1,41.

Die beschriebene soziale Lage der türkischstämmigen Frauen in der österreichischen Gesellschaft macht deutlich, dass sie in Bezug auf das Wissen über die Entwicklung eine Risikogruppe darstellen, da dieses laut der Literatur besonders gering ausfällt, wenn die Mütter aus ärmeren Verhältnissen kommen und ein niedriges Bildungsniveau haben. Da sich die Mehrheit der Untersuchungen bei der vorteiligen Position der älteren Mütter mit wenig Kindern bei dem Entwicklungswissen einig ist, ist auch diesbezüglich mit Risiken für Frauen mit türkischem Migrationshintergrund zu rechnen.

2.7.2. Besonderheiten der türkischen Familienkultur

Personen mit Migrationshintergrund erleben bei dem Aufbau der eigenen Identität oft Schwierigkeiten, da diese zwei verschiedene Kulturen und Werte verkörpern und eine Identität aufbauen wollen, die sowohl die Heimat- als auch die Aufnahmegesellschaft widerspiegelt (Hurrelmann & Bründel, 2003). Aus diesem Grund ist es für die vorliegende Untersuchung notwendig, die Merkmale der türkischen Familienkultur zu berücksichtigen, bevor die beiden Gruppen verglichen werden.

Die kulturbedingten Erziehungsstile wurden in der Forschung oft thematisiert und im Groben als unabhängige und interdependente Stile zusammengefasst. Eltern, die einem unabhängigen Erziehungsstil folgen, legen viel Wert auf die Förderung einer frühen Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahme, Selbstverwirklichung und des Ausdrucks der eigenen Wünsche und Bedürfnisse. Für den interdependenten Erziehungsstil gelten jedoch enge familiäre Beziehungen, Loyalität, Gehorsamkeit und höhere Bewertung der Wünsche von Anderen als zu fördernde Merkmale (vgl. Markus & Kitayama, 1991). Der unabhängige Stil zeigt Gemeinsamkeiten mit dem autoritativen Erziehungsstil, während der interdependente Erziehungsstil aufgrund der großen elterlichen Kontrolle und Erwartung an Gehorsamkeit mit einer autoritären Strategie einhergeht (Kagitcibasi, 2007). Studien weisen darauf hin, dass eine unabhängige bzw. autoritative Erziehungsstrategie v.a. in den westlichen Gesellschaften zu finden ist, während östliche Kulturen verstärkt interdependente bzw. autoritäre Merkmale zeigen (Yaman, Mesman, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Linting, 2010). Dies deutet darauf hin, dass Eltern abhängig von ihren kulturellen Werten unterschiedliche Ziele, Erwartungen und Theorien entwickeln, welche sich durch das konkrete Erziehungsverhalten sichtbar machen (Durgel, Leyendecker, Yagmurlu & Harwood, 2009).

Obwohl die türkischstämmigen Familien in verschiedenen Konstellationen leben und nicht per se durch eine einzige Familienkultur beschrieben werden können, gibt es einige Merkmale, die den Großteil der türkischen Familien repräsentieren (Aicher-Jakob, 2010). Da die traditionelle türkische Kultur als kollektivistisch angesehen werden kann, bekommt die Familie einen zentralen Stellenwert (Alesina & Giuliano, 2010). Die Bedeutung der Familie wird v.a. durch enge Beziehungen zwischen den Generationen, Respekt vor den Älteren und Regeln innerhalb der Familie erlebt (vgl. Kagitcibasi, 2007).

Außerdem zeigt sich bei Türkischstämmigen eine Tendenz zu einem traditionellen Familienbild, welches überwiegend in der Bevölkerung mit niedrigem Bildungsniveau anzutreffen ist. Ein solches Bild geht mit den traditionellen Geschlechterrollen einher, sodass der Mann die Familie ernähren muss und die Hausarbeit und die Erziehung der Kinder als Aufgaben der Frauen gesehen werden (Unabhängiges Meinungsforschungsinstitut, 2012). Dies untermauernd geht aus der Literatur hervor, dass Familien mit türkischem Migrationshintergrund traditionellere Entwicklungsvorstellungen haben, als jene in der Türkei. Sie scheinen bei der Kindererziehung einen stark kontrollierenden und disziplinierenden Stil zu bevorzugen (Uslucan, 2010).

2.7.3. Besondere Voraussetzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich

Der in dieser Arbeit vorgenommene Vergleich bezieht sich nur auf Frauen. Dies hat zum größten Teil den Grund, dass die Frauen in der traditionell-türkischen Familienkultur als die primären Bezugspersonen angesehen werden und deshalb ein differenziertes Entwicklungswissen der Mütter möglicherweise einen größeren Fördereffekt hätte als das der Väter. Tatsächlich verbringen türkischstämmige Mütter mehr Zeit mit ihren Kindern als Väter, da sie auch zu einem niedrigeren Anteil erwerbstätig sind und sich typischerweise eher der Kindererziehung widmen als Väter dies tun. Aufgrund ihrer direkten Beobachtungsmöglichkeit könnten sie ihre Kinder optimal unterstützen und mögliche Entwicklungsdefizite leichter beobachten, wenn sie ihre Fähigkeiten korrekt einschätzen würden. Da Frauen in der Gesellschaft potentielle Mütter sind, werden nicht nur Mütter, sondern auch Frauen untersucht, die kein Kind haben. Außerdem wurde vermutet, dass eine solche Analyse den Zugang erleichtern und somit die Anzahl der Teilnehmenden erhöhen würde. Schließlich wäre in diesem Fall auch ein Vergleich des Entwicklungswissens der Mütter und Nicht-Mütter möglich.

Aufgrund der niedrigen Erwerbstätigkeitsquote und des auch im Vergleich zu türkischstämmigen Männern niedrigeren Bildungsniveaus, weisen türkischstämmige Frauen in Österreich einen besonders niedrigen sozioökonomischen Status auf. Fernerhin

haben Frauen mit türkischem Migrationshintergrund eine höhere Kinderanzahl als Österreicherinnen und werden vergleichsweise jünger Mütter. Diese besonderen Voraussetzungen deuten auf mögliche Risikofaktoren der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund hin, durch welche ihr Wissen über die Entwicklungsmeilensteine beeinflusst werden könnten.

3. Interessen und Fragestellungen der Untersuchung

Der theoretische Teil dieser Arbeit beschäftigte sich u.a. mit der Relevanz des Entwicklungswissens und der subjektiven Entwicklungstheorien sowie der elterlichen Wissenslage über Entwicklungsnormen und deren Determinanten. Die Erkenntnisse der einschlägigen Literatur veranschaulichen den gesellschaftlichen Stellenwert dieser Thematik und deuten auf den Bedarf weiterer Untersuchungen hin, die die wesentlichen Punkte dieses breiten Feldes abdecken können. Anschließend werden die Zielsetzung der Arbeit genauer beschrieben und die daraus abgeleiteten Fragestellungen aufgelistet.

3.1. Zielvorstellungen der Untersuchung

Die Bedeutung der frühen Kindheit für die weitere Entwicklung wurde im Laufe des theoretischen Teils ausführlich beschrieben. Kinder sind als Teil ihrer Umwelt zu sehen und werden durch die gesammelten Erfahrungen mit ihrer Umwelt und dem Ausmaß an erhaltener Förderung in ihrer Entwicklung beeinflusst. Dabei spielt v.a. die Qualität der Beziehung zu ihren Eltern bzw. Bezugspersonen, deren Erziehungsverhalten sowie Ressourcen eine wichtige Rolle. Studien sprechen insgesamt für den positiven Einfluss eines differenzierten elterlichen Entwicklungswissens auf die tatsächlichen Fortschritte ihrer Kinder. Allerdings wurde die mangelhafte Wissenslage der Eltern über die Entwicklungsnormen in vielen Ländern nachgewiesen (u.a. Paradis et al., 2008; Ertem et al., 2007). Damit einhergehend scheinen Eltern auch bei der Einschätzung der eigenen Kinder in ihren Fähigkeiten Probleme zu haben (u.a. Willinger & Eisenwort, 2005; Deimann et al., 2005; Schneeweiß, 1998). Weiters wurde angeschnitten, dass einige Faktoren das elterliche Entwicklungswissen vorhersagen können. Kultur bzw. Migrationshintergrund gilt als einer der wichtigsten Faktoren. Beispielsweise liegen Ergebnisse vor, die zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund in den Wissenstests über die Entwicklungsnormen schlechter abschneiden als die Einheimischen.

Beispielsweise fand Doganay (2012) hierzu heraus, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund einen höheren Informationsbedarf über Entwicklungsnormen aufweisen als Österreicherinnen.

Migration ist allerdings ein komplexes Konstrukt, das neben den kulturspezifischen Überzeugungen andere unterschiedliche Konstellationen und Lebensvoraussetzungen für die betroffene Gesellschaft mit sich bringt. Das heißt, dass die Familien mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Einheimischen in der Aufnahmegesellschaft auch bei vielen anderen Faktoren Sonderheiten zeigen. Deshalb wird vermutet, dass sich MigrantInnen und Personen ohne Migrationshintergrund in ihren Kognitionen über die kindliche Entwicklung unterscheiden würden.

Außerdem wurde bereits angeschnitten, dass es wissenschaftlich nachgewiesen wurde, dass verschiedene Kulturen nicht nur Auswirkungen auf das Entwicklungswissen der Eltern haben, sondern auch auf ihre Überzeugungen bzw. subjektiven Theorien über die kindliche Entwicklung und ihren Erziehungsstil (vgl. Keller, 2011). Dies bedeutet, dass Personen kulturspezifisch unterschiedliche Fähigkeiten im Kindesalter als bedeutsam ansehen und von den Kindern erwarten könnten, dass sie diese Fähigkeiten in einem bestimmten Alter beherrscht haben sollten. Es kann angenommen werden, dass diese Personen ihre Kinder in der Entwicklung dieser Fähigkeiten, welchen sie eine große Bedeutung zumessen, besonders unterstützen könnten. Dies könnte zum Ergebnis haben, dass Kinder bestimmte Entwicklungsmeilensteine je nach ihrer Kultur früher oder später erreichen.

Das aktuelle Projekt „TECGE“ in der Türkei kritisiert den bisherigen Vergleich der Fähigkeiten der türkischen Kinder mit den Entwicklungsnormen des anglo-amerikanischen Raums basierend auf den westlichen Verfahren, die seit langen Jahren in der Praxis eingesetzt, aber an die türkische Erziehungskultur kaum adaptiert wurden. Es zielt u.a. darauf ab, für türkische Vorschulkinder entsprechende Normen auszuarbeiten, um deren Entwicklungsstand korrekt beurteilen zu können (Baydar, Küntay, Göksen, Yagmurlu & Cemalcilar, 2010). Der Vergleich der Teilnehmerinnen hinsichtlich der Genauigkeit ihres Entwicklungswissens in Bezug auf die als universell geltenden Altersspannen ist demnach als kritisch zu betrachten, da diese nicht ohne Weiteres auf die türkische Kultur übertragen werden sollten. Die empirischen Normbereiche werden

im Laufe der Analyse ebenfalls in Betracht gezogen, dennoch liegt das Hauptaugenmerk nicht auf der Richtigkeit der Antworten der Teilnehmerinnen, sondern es gilt die vermeintlichen Unterschiede der Erwartungen bei der Alterszuordnung verschiedener Gruppen zu ermitteln.

Zusammenfassend stellt die vorliegende Untersuchung den Einfluss des Migrationshintergrundes auf das Entwicklungswissen, die Alterszuordnung der kindlichen Entwicklungsmeilensteine sowie die Überzeugungen bzw. subjektiven Entwicklungstheorien der Personen in den Mittelpunkt. Des Weiteren zielt sie darauf ab, den Einfluss der soziodemografischen Merkmale auf die Einschätzungen der türkischstämmigen Teilnehmerinnen zum Vorschein zu bringen. Dabei werden die wichtigsten Determinanten des Entwicklungswissens im Auge behalten, die bereits im Theorieteil aufgelistet wurden.

3.2. Fragestellungen

Beruhend auf den oben erwähnten theoretischen Überlegungen sowie Zielvorstellungen ergaben sich zwei Fragestellungen mit jeweils zwei Unterpunkten. Diese werden im Laufe des empirischen Teils untersucht und in der Diskussion reflektiert.

Fragestellung 1: Unterscheiden sich Frauen mit türkischem Migrationshintergrund nach Bildungsniveau, Mutterschaft oder Zuzugsjahr nach Österreich

- a. in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten?
- b. in ihren subjektiven Entwicklungstheorien hinsichtlich Erziehung, Problemverhalten und Relevanz der Entwicklungsfaktoren?

Fragestellung 2: Unterscheiden sich Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund

- a. in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten?
- b. in ihren subjektiven Entwicklungstheorien hinsichtlich Erziehung, Problemverhalten und Relevanz der Entwicklungsfaktoren?

4. Methode

4.1. Beschreibung des Untersuchungsdesigns

Für die Untersuchung wurden insgesamt 80 Frauen mit türkischem Migrationshintergrund rekrutiert. Da Personen mit Migrationshintergrund nach der internationalen Definition jene sind, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden (Statistik Austria, 2017), war dies eine der beiden Teilnahmebedingungen. Außerdem wurde vorausgesetzt, dass die Teilnehmerinnen zum Zeitpunkt der Erhebung in Österreich wohnten. Aufgrund der Berücksichtigung verschiedener Faktoren, die ausgehend von theoretischen Überlegungen auf das Entwicklungswissen Einfluss nehmen könnten, wurde schon bei der Auswahl der Stichprobe auf eine möglichst heterogene Zusammensetzung, d.h. auf eine breite Verteilung bezüglich der Variablen Alter, Beruf, Bildungsniveau und Anzahl der Kinder abgezielt. Deshalb fand die Rekrutierung in verschiedenen sozialen Milieus statt: im privaten Bereich, über das Jugendzentrum „Zentrum 9 Frauenteam“, den Verein zur Förderung des Gedankenguts Atatürks in Österreich, den GIR-DER Giresun Verein Österreich, in einer Sonderveranstaltung von „Ägäischer Kulturverein“ und in den Nachbarschaften von Wien mit einer hohen Anzahl an türkischstämmigen EinwohnerInnen. Die Erhebung der Daten nahm ungefähr zwei Monate in Anspruch. Als Vergleichsstichprobe wurden österreichische Frauen ohne Migrationshintergrund herangezogen, deren Daten aus den weiblichen Testpersonen von drei Bachelorarbeiten im Rahmen der Universität Wien stammen (Schuller & Scheibel, 2017; Heinisch & Wiederhold, 2017; Arkhurst, Koiner & Rupprecht, 2017).

4.2. Ablauf der Untersuchung

Bevor mit der tatsächlichen Erhebung begonnen wurde, gab es eine Vorbereitungsphase, in welcher der von Doganay (2012) ins Türkische übersetzte „Fragebogen für das Wissen über die Entwicklung von Klein- und Vorschulkindern“ (Abad, 2009) sprachlich überarbeitet wurde. Hier wurden unverständliche Formulierungen und grammatikalische Fehler beseitigt, jedoch weiterhin eine alltägliche Sprache bevorzugt, um ein für Laien verständliches Resultat zu erreichen. Außerdem wurden die für die Untersuchung bedeutsamsten soziodemografischen Fragen definiert und für die weitere Differenzierung wurden diese um „Geburtsort“ und „Einzugsjahr“ ergänzt. Die Frage zum Geburtsort der Elternteile wurde als Kontrollitem dazu genommen, um sicher zu gehen, dass alle Teilnehmerinnen einen der internationalen Definition entsprechenden Migrationshintergrund haben. Nach dieser Vorbereitung wurde der Fragebogen bei fünf Personen angewandt, um mögliche Verständnis- bzw. Durchführungsprobleme zu entdecken. Es waren keine weiteren Änderungen oder Ergänzungen erforderlich.

Für die tatsächliche Erhebung wurde nach der persönlichen oder telefonischen Kontaktaufnahme mit Privatpersonen bzw. Vereinen ein Termin vereinbart, an dem die Testpersonen befragt werden sollten. Die Durchführung fand entweder in der Wohnung oder im Büro von den Teilnehmenden sowie in den Räumlichkeiten der Vereine statt, jeweils einzeln oder in Kleingruppen von maximal fünf Personen. Um mögliche Störeffekte zu vermeiden, wurde zusätzlich zu den oben genannten Faktoren auch auf die Angemessenheit der Uhrzeiten, Gleichwertigkeit der Instruktionen und Beseitigung der ortsabhängigen Ablenkfaktoren geachtet. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte in der Regel 15 bis 20 Minuten. Die Testpersonen durften jederzeit Fragen stellen und wurden bei nicht vollständig ausgefüllten Fragebögen darum gebeten, auch diese Fragen zu beantworten bzw. die richtige Antwortmöglichkeit zu schätzen, auch wenn sie die Antwort nicht kennen sollten.

4.3. Beschreibung der Stichprobe

Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhobene Stichprobe umfasst 80 Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. Wie bereits erwähnt, besteht die österreichische Stichprobe aus den weiblichen Testpersonen der von KollegInnen rekrutierten

Stichproben (Schuller & Scheibel, 2017; Heinisch & Wiederhold, 2017; Arkhurst, Koiner & Rupprecht, 2017). Es ist zu berücksichtigen, dass sich aufgrund solch einer Verknüpfung von 4 Stichproben sowohl in der Planung als auch in der Durchführung der Untersuchung Unterschiede ergeben. Diese wurden bezugnehmend auf diese Arbeit v.a. in den abgefragten soziodemografischen Daten ersichtlich. Beispielsweise wurde das Alter in der österreichischen Stichprobe bis auf den Datensatz von Arkhurst, Koiner & Rupprecht (2017) in Kategorien angegeben. Dies hatte zur Folge, dass der diesbezügliche Vergleich ausschließlich auf der Kategorienebene durchgeführt werden konnte. In den Bachelorarbeiten waren außerdem keine Daten hinsichtlich des Familienstands vorhanden. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass bei der Erhebung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der türkischstämmigen Frauen auch die Kategorie „Volksschulabschluss“ berücksichtigt wurde, da bei dem alten türkischen Bildungssystem nur die Volksschule Pflicht war (Schaub & Zenke, 2007). Dies war gemäß dem Bildungssystem in Österreich bei der österreichischen Stichprobe nicht der Fall. Auch bezüglich der Kinder wurde - mit Ausnahme der Arbeit von Arkhurst et al. (2017) - nur das Vorhandensein von Kindern in Betracht gezogen aber nicht deren Anzahl. Um einem möglichen Informationsverlust entgegenzuwirken, wird zuerst die türkischstämmige Stichprobe vollständig beschrieben. Anschließend werden die beiden Stichproben hinsichtlich der gemeinsamen Daten gegenübergestellt.

4.3.1. Stichprobe „Frauen mit türkischem Migrationshintergrund“

In Tabelle 1 wird ersichtlich, dass das Durchschnittsalter der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund bei knapp 39 Jahren liegt (SD = 11.80). 62,5% der Frauen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung verheiratet. Mit 77,5% gab ein deutlich großer Anteil der türkischstämmigen Frauen an, in der Türkei geboren zu sein. Die Frage zum Geburtsland der Eltern von den Testpersonen diente als Kontrollitem und wurde in der Tabelle nicht aufgelistet. Diese Kontrolle bestätigte, dass alle Testpersonen der erhobenen Stichprobe einen türkischen Migrationshintergrund hatten.

Das durchschnittliche Zuzugsjahr nach Österreich war 1989 (SD=10.31). Den größten Teil machten mit 32,5% Frauen aus, die zwischen 1981 und 1990 nach Österreich zuzogen. Diesen folgte mit 31,3% die 90er-Migrationswelle. Die Verteilung lässt sich mit den im Theorieteil erwähnten Fakten vergleichen.

Tabelle 1.

Soziodemografische Daten der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (Häufigkeiten) (N=80)

Variable		Variable	n (%)
Alter		Familienstand	
min.	17	ledig	16 (20.0)
max.	61	verheiratet	50 (62.50)
M	38.76	geschieden	11 (13.8)
SD	11.80	in Lebensgemeinschaft	3 (3.8)
	n (%)		n (%)
Geburtsland		Zuzugsjahr nach Österreich	
Türkei	62 (77.5)	1968-1970	2 (2.5)
Österreich	18 (22.5)	1971-1980	18 (22.5)
		1981-1990	26 (32.5)
		1991-2000	25 (31.3)
		2001-2010	4 (5.0)
		2011-2014	5 (6.3)
Ausbildungsgrad		Berufstätigkeit	
Volksschule	15 (18.8)	berufstätig	51 (63.8)
Pflichtschule	10 (12.5)	im Haushalt tätig	21 (26.3)
Lehre/Berufsschule	11 (13.8)	in Pension	1 (1.3)
Matura	22 (27.5)	Studentin	7 (8.8)
Hochschule	22 (27.5)		
Anzahl der Kinder		Alter des ältesten Kindes (n=55)	
0	24 (30.0)	0-5	9 (16.4)
1	16 (20.0)	6-10	7 (12.7)
2	19 (23.8)	11-15	8 (14.5)
3	13 (16.3)	16-20	5 (9.1)
4	5 (6.3)	21-25	14 (25.5)
5	2 (2.5)	26-30	6 (10.9)
6	1 (1.3)	31-35	6 (10.9)

Bei der Verteilung bezüglich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung zeigt sich, dass Maturantinnen und Hochschulabsolventinnen mit jeweils 27,5% die Mehrheit bilden und dass diese Anteile gegenüber der weiblichen Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich deutlich höher ausfallen. Aufgrund der uneinheitlichen Bildungsstufen der beiden Länder liegen keine Statistiken vor, die den genauen Anteil der Volksschulabsolventinnen darstellen. Um die diesbezügliche Repräsentativität der Stichprobe zu beurteilen, können die Anteile der Volksschul- und Pflichtschulabsolventinnen zusammen betrachtet werden. Nichtsdestotrotz beträgt dieser Gesamtanteil weniger als die Hälfte des Prozentsatzes der Pflichtschulabsolventinnen in der Population (vgl. Statistik Austria, 2017). Fernerhin waren rund 64% der türkischstämmigen Stichprobe erwerbstätig, während die Erwerbsbeteiligung der türkischstämmigen Frauen in der Population 42% beträgt.

Frauen, die keine Kinder haben, bilden mit 30% die größte Gruppe in der türkischstämmigen Stichprobe. Diesen folgen Frauen mit zwei Kindern (23,8%), Frauen mit einem Kind (20%) und Frauen mit drei Kindern (16,3%). Die durchschnittliche Kinderanzahl der Stichprobe betrug 1.61, welche im Vergleich zur jeweiligen Population unter dem Durchschnitt der türkischstämmigen Frauen, jedoch über dem der Österreicherinnen liegt. Schließlich war das älteste Kind des Großteils der Mütter zwischen 21 und 25 Jahre alt. Die Unterschiede in der Verteilung der soziodemografischen Daten im Vergleich zu der Population können die Repräsentativität der Daten limitieren und werden bei der Auswertung sowie Interpretation mitberücksichtigt.

4.3.2. Gegenüberstellung der beiden Stichproben

Die Tabelle 2 zeigt, dass die beiden Stichproben leichte Unterschiede in der Altersverteilung aufweisen. Beispielsweise ist der Anteil der jüngsten Gruppe in der türkischstämmigen Stichprobe mit 13.8% höher als derjenige bei den Österreicherinnen (5.4%). Auch in anderen Alterskategorien waren augenscheinlich einige Unterschiede vorhanden. Die Untersuchung mittels des χ^2 -Tests zeigte jedoch, dass diese nicht signifikant ausfallen ($\chi^2(4) = 7.126; p = .129$).

Tabelle 2.

Verteilung der gemeinsamen soziodemografischen Daten in den Stichproben (Häufigkeiten) (N=173)

Variable	Teilnehmerinnen	
	<u>türkischstämmig (n=80)</u>	<u>österreichisch (n=93)</u>
	n (%)	n (%)
Alterskategorie		
15-25	11 (13.8)	5 (5.4)
26-35	24 (30.0)	36 (38.7)
36-45	19 (23.8)	31 (33.3)
46-55	21 (26.3)	17 (18.3)
56-65	5 (6.3)	4 (4.3)
Höchst abgeschlossene		
Ausbildung***		
Pflichtschule	27 (33.8)	2 (2.2)
Lehre	10 (12.5)	9 (9.7)
Matura	22 (27.5)	34 (36.6)
Hochschule/Universität	21 (26.3)	46 (49.5)
Andere	0 (0.0)	2 (2.2)
Vorhandensein von Kindern		
ja	56 (70.0)	67 (72.0)
nein	24 (30.0)	26 (28.0)

Anmerkung. *** $p < .001$

Außerdem ist das Bildungsniveau der Österreicherinnen im Vergleich zu Frauen mit türkischem Migrationshintergrund unterschiedlich verteilt. Der Anteil der Pflichtschulabsolventinnen in der türkischstämmigen Stichprobe beträgt 33.8%, wobei dieser 2.2% der österreichischen Stichprobe ausmacht. Die österreichische Stichprobe weist im Vergleich zur türkischen Stichprobe ebenfalls einen größeren Anteil an Maturantinnen und Hochschulabsolventinnen auf, wobei ein Lehrabschluss in der türkischstämmigen Stichprobe häufiger vorkommt als in der österreichischen. Um zu überprüfen, ob diese Unterschiede zwischen den beiden Gruppen statistisch nachzuweisen sind, wurde wiederum ein Chi^2 -Test durchgeführt, der mit der Prüfgröße

$\chi^2(4) = 34.723$ ($p = .000$) auf ein hoch signifikantes Ergebnis hindeutet. Des Weiteren geht aus Tabelle 2 hervor, dass 70% der türkischstämmigen Stichprobe und 72% der österreichischen Stichprobe mindestens ein Kind haben bzw. betreuen. Mögliche Unterschiede in der Verteilung der beiden Stichproben wurden anhand eines χ^2 -Tests überprüft. Hierbei zeigte sich, dass sich die beiden Stichproben hinsichtlich des Vorhandenseins der eigenen bzw. betreuten Kinder nicht signifikant voneinander unterscheiden ($\chi^2(1) = .087$; $p = .768$). Dies bedeutet, dass die Stichproben hinsichtlich dieser Variable vergleichbar sind.

4.3.3. Bildungsschichtbereinigte Teilstichprobe

Wie im vorherigen Kapitel bereits erläutert, konnte nachgewiesen werden, dass die Variable höchste abgeschlossene Ausbildung in beiden Stichproben signifikant unterschiedlich verteilt ist ($p < .001$). Da das Bildungsniveau auch in der Literatur als einer der wichtigsten Determinanten des Entwicklungswissens gilt und eine gleichmäßige Verteilung hinsichtlich dieser Variable eine bessere Interpretation auf der Populationsebene erlauben würde, wird dieser Störeffekt anhand der Aufbereitung eines neuen Datensatzes mit Teilstichproben kontrolliert. Die Analyse der zweiten Fragestellung wurde basierend auf dieser bildungsschichtbereinigten Teilstichprobe durchgeführt, um die Antworten der Teilnehmerinnen beider Frauengruppen, deren Daten vergleichbar sind, gegenüberzustellen.

Die Teilstichproben wurden nach dem Zufallsprinzip ermittelt und enthalten jeweils die gleiche Anzahl an Personen mit derselben höchst abgeschlossenen Ausbildung. Die einzelnen Gruppengrößen wurden nach der maximalen Überschneidungszahl festgelegt. Tabelle 3 veranschaulicht die Verteilung der beiden Frauengruppen hinsichtlich des Bildungsniveaus der beiden Stichproben.

Tabelle 3.

Verteilung der höchst abgeschlossenen Ausbildung in der Teilstichprobe (Häufigkeiten) (N=108)

Variable	Teilnehmerinnen	
	<u>türkischstämmig</u>	<u>österreichisch</u>
	n (%)	n (%)
Höchst abgeschlossene Ausbildung		
Pflichtschule	2 (3.7)	2 (3.7)
Lehre	9 (16.7)	9 (16.7)
Matura	22 (40.7)	22 (40.7)
Hochschule/Universität	21 (38.9)	21 (38.9)
Gesamt	54 (100)	54 (100)

4.4. Beschreibung des Untersuchungsinstruments

Das Entwicklungswissen und die subjektiven Theorien der Frauen mit Migrationshintergrund wurden anhand des Fragebogens zur Entwicklung von Vorschulkindern erhoben, der von Abad (2009) entwickelt wurde. Zur Befragung der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund diente die türkische Übersetzung desselben Fragebogens als Grundlage (Doganay, 2012). Die Umsetzung der türkischen Übersetzung hatte den Vorteil, dass eventuelle Verständnisprobleme in der türkischstämmigen Zielgruppe aufgrund der Beherrschung der deutschen Sprache überwunden werden konnte. Diese Version wurde anhand einer sprachlichen Überarbeitung um etwaige unklare Formulierungen bereinigt und nach der Ergänzung mit den relevanten soziodemografischen Daten sowie einer Voruntersuchung für die Erhebung bereitgestellt (s. Anhang A). Der endgültige Fragebogen setzt sich aus 68 Items zusammen, welche auf die unten aufgelisteten Teilbereiche aufgeteilt werden können.

Soziodemografische Daten:

Dieser Teil besteht aus 9 Fragen zu dem Alter, Familienstand, Beruf, der zuletzt abgeschlossenen Ausbildung und Kinderanzahl der Testpersonen. Außerdem sollen die

Items „Geburtsland“ und „Zuzugsjahr nach Österreich“ dazu dienen, mögliche gruppen- und kohortenspezifische Unterschiede bei Frauen mit türkischem Migrationshintergrund zu entdecken. Schließlich gilt die Frage zum elterlichen Geburtsland als ein Kontrollitem, da es basierend auf der internationalen Definition des Migrationshintergrundes, eine Teilnahmevoraussetzung war, dass beide Elternteile der Testpersonen in der Türkei geboren wurden.

Entwicklungswissen:

Der Testteil des Fragebogens umfasst drei Hauptbereiche:

- Körperliche Entwicklung und Wachstum: Zu diesem Teilbereich gehören vier Fragen, wobei auf die erste anhand einer Altersskala von 0,0 bis 8,0 Jahren geantwortet werden sollte. Der Rest der Items weist ein Multiple-Choice-Format auf, bei welchem eine Antwort aus fünf Alternativen auszuwählen ist.
- Fähigkeiten: Diese Sektion besteht aus 41 Items zu diversen Fähigkeiten, die typischerweise bis zum achten Lebensjahr erworben werden. Den Teilnehmenden wird die Frage gestellt, im welchem Alter ein Kind die jeweilige Fähigkeit beherrschen sollte. Die Einschätzungen der Eltern sind wiederum auf einer Altersskala von 0,0 bis 8,0 Jahren einzutragen.

Überzeugungen bzw. subjektive Theorien über die kindliche Entwicklung:

In diesem Teil werden die subjektiven Theorien der Testpersonen über die kindliche Entwicklung untersucht. Auch dieser setzt sich aus drei Bereichen zusammen:

- Erziehung: In diesem Teilbereich werden die Frauen danach gefragt, wann sie bestimmte Erziehungsmaßnahmen frühestens einsetzen würden. Die Antworten zu fünf Items sind auf den o.a. Altersskalen einzutragen.
- Problemverhalten: Dieser Teilbereich setzt sich aus fünf Verhaltensweisen zusammen. Die Frauen werden darum gebeten, auf der Altersskala anzukreuzen, ab welchem Alter sie diese als Problem betrachten und professionelle Hilfe in Anspruch nehmen würden.

- Einflussfaktoren für die Entwicklung: Schließlich sollen die Frauen anhand von Prozentskalen von 0 – 100 % beurteilen, in welchem Ausmaß die vier angegebenen Faktoren die Entwicklung von Kindern beeinflussen, wobei die angegebenen Prozentwerte insgesamt 100% ergeben müssen.

Um die Unterschiede im Antwortverhalten auf die Fragen zu erheben, wurde ein Vergleich der untersuchten Gruppen in Bezug auf ihre Angaben zu den Teilbereichen „Körperliche Entwicklung und Wachstum“, „Fähigkeiten“, „Erziehung“, „Problemverhalten“ und „Einflussfaktoren für die Entwicklung“ vorgenommen. Die Items zu der körperlichen Entwicklung und den Fähigkeiten werden unter sieben verschiedenen Entwicklungsbereichen veranschaulicht, welchen sie theoretisch zugeordnet werden können. Diese Zuordnung befindet sich im Anhang B.

5. Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Die statistischen Auswertungen, die zur Beantwortung der Fragestellungen dienen, erfolgten mittels IBM SPSS Statistics 24.0 in deutscher Version. Das Signifikanzniveau wurde für alle Vergleiche auf $\alpha = .05$ festgesetzt. Bei der Auswertung wurden folgende Schritte durchgeführt:

Für die Untersuchung der ersten Fragestellung wurden die Antworten der Teilnehmerinnen mit türkischem Migrationshintergrund basierend auf drei soziodemografischen Variablen untereinander verglichen. Dazu zählen Bildungsniveau und Mutterschaft, die zu den relevantesten Faktoren gehören, die das Entwicklungswissen, die Erwartungshaltung bezüglich der Entwicklungsmeilensteine und die subjektiven Ansichten beeinflussen könnten. Aufgrund der Besonderheiten der erhobenen Stichprobe wurde zusätzlich auch das Zuzugsjahr der türkischstämmigen Frauen nach Österreich berücksichtigt, welches die Überprüfung des Effekts der zwei Migrationsintervalle auf die Angaben ermöglicht. Für diese Untersuchung wurden aus den bereits beschriebenen Daten neue Variablen erstellt, indem türkischstämmige Frauen mit (n=44) und ohne Maturaabschluss (n=36), jene mit (n=56) und ohne Kinder (n=24) sowie jene, die 1968 bis 1990 (n=46) und 1991 bis 2014 (n=34) nach Österreich zuzogen,

gegenübergestellt werden. Die Auswertung der ersten Fragestellung erfolgte mittels einer dreifaktoriellen Varianzanalyse. Abschließend ist zu erwähnen, dass hier die Items „Wie viele cm wachsen Kinder durchschnittlich an Länge pro Jahr?, „Bis zu wie viel kg nehmen Kinder durchschnittlich an Gewicht pro Jahr zu?“ und „Welcher Teil des Körpers wächst während der ersten Lebensjahre schneller als jeder andere Teil des Körpers?“ nicht in die Analyse miteinbezogen wurden, da die Varianzanalyse metrisch skalierte abhängige Variablen voraussetzt.

Für die Analyse der zweiten Fragestellung wurden vorerst die Bildungsniveaus der beiden Frauengruppen angeglichen, anschließend wurden ihre Angaben in dieser bildungsschichtbereinigten Teilstichprobe verglichen. Wie in der ersten Fragestellung erfolgte dieser Vergleich basierend auf den Angaben der Teilnehmerinnen zur körperlichen Entwicklung, ihrer Altersschätzungen der kindlichen Fähigkeiten und subjektiven Theorien. Die Unterschiede zwischen den Gruppen wurden bei den metrischen Items anhand von t-Tests, bei den nicht-metrischen Items anhand von *Chi*²-Tests auf statistische Signifikanz geprüft.

Da die Stichproben für die vorgenommene Analyse einen ausreichend großen Umfang haben, gilt nach dem zentralen Grenzwerttheorem, dass über eine Normalverteilung approximiert werden kann (Bortz & Schuster, 2010). Auch die gleiche bzw. ähnliche Anzahl der Teilnehmerinnen innerhalb der Gruppen deutet darauf hin, dass angenommen werden kann, dass die Voraussetzungen für den t-Test bzw. die Varianzanalyse erfüllt sind. Denn diese statistischen Tests gelten v.a. bei genügend oder ähnlich großen Gruppen als robust gegen leichte Verletzungen der Testvoraussetzungen (u.a. Bühner & Ziegler, 2009).

Bei der Ergebnisdarstellung wurden die Items des Teilbereichs „Fähigkeiten“ theoretisch zusammengefasst, d.h. sie wurden nach verschiedenen Facetten der kindlichen Entwicklung kategorisiert. Zu den längeren Items wurden in kursiver Schrift Abkürzungen vergeben. Diese Kategorisierung und die Abkürzungen sollen einer übersichtlichen Gestaltung und einem leichteren Folgen der Ergebnisse dienen. Die bei beiden Fragestellungen angeführten Mittelwerte stehen für die durchschnittliche Alterszuordnung bzw. Prozentsatzangabe der Teilnehmerinnen. Für die Teilbereiche „Körperliche Entwicklung“ und „Fähigkeiten“ werden Normbereiche angeführt. Diese

geben die Standardwerte der körperlichen Entwicklung bzw. die Altersspanne an, in der Kinder im anglo-amerikanischen und deutschsprachigen Raum eine bestimmte Fähigkeit typischerweise entwickeln (Abad, 2009). Die Mittelwerte, die in grün geschrieben wurden, befinden sich innerhalb dieses Normbereichs bzw. stellen die richtige Antwort dar. Die rote Farbe steht für die Angaben, die in einem späteren Alter erwartet werden als im Normbereich. Die Angaben, die in einem früheren Alter erwartet werden, wurden in blau gekennzeichnet. Diese Normbereiche und deren Vergleich mit den Alterszuordnungen der Teilnehmerinnen sind allerdings nur als ergänzende Informationen zu betrachten. Das Hauptinteresse liegt wie o.a. auf den soziodemografischen bzw. kulturellen Unterschieden, die sich in den Antworten der Teilnehmerinnen bemerkbar machen könnten.

5.1. Vergleich der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten

Fragestellung 1.a. Unterscheiden sich Frauen mit türkischem Migrationshintergrund nach Bildungsniveau, Mutterschaft oder Zuzugsjahr nach Österreich in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten?

Tabelle 4 veranschaulicht die durchschnittlichen Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund bezüglich der Items der körperlichen Entwicklung und Kindesfähigkeiten, bei welchen statistisch bedeutsame Unterschiede vorliegen. Der Vergleich innerhalb der türkischstämmigen Stichprobe aller Items dieser Teilbereiche ist der Tabelle 10 im Anhang C zu entnehmen. Die Ergebnisse legten nahe, dass die Mutterschaft bei den Antworten auf 14 Items (33% aller Items) einen Effekt zeigte. Das Bildungsniveau hatte einen signifikanten Einfluss auf die Altersschätzungen bei acht Items (19% aller Items). Während sich der Effekt der Mutterschaft bei den Angaben zu den sozio-emotionalen und motorischen Fähigkeiten bemerkbar machte, beeinflusste das Bildungsniveau überwiegend die Altersschätzung der sprachlichen und sozio-emotionalen Fähigkeiten.

Tabelle 4.

Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80) hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten: Signifikante Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1)

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Körperliche Entwicklung							
Wann bricht der erste bleibende Zahn hervor?	5-6	Matura (nein/ja)	6.38 / 5.44	0.93 [0.16, 1.70]	5.49	.022	0.07
Blasen- bzw. Darmkontrolle	2-4	Mutter (nein/ja)	2.96 / 2.44	0.52 [-0.05, 1.09]	4.55	.036	0.06
Grobmotorik							
Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen	2-4	Mutter (nein/ja)	3.40 / 2.83	0.57 [-0.07, 1.20]	4.92	.030	0.06
Einen Ball gezielt werfen und fangen	3-5	Mutter (nein/ja)	4.19 / 3.38	0.80 [0.14, 1.46]	6.23	.015	0.08
Feinmotorik							
Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen	2-3	Mutter (nein/ja)	4.08 / 3.45	0.64 [-0.01, 1.29]	4.08	.047	0.05
Auf- und Zumachen von Knöpfen	3-4	Mutter (nein/ja)	5.21 / 4.46	0.75 [0.05, 1.45]	8.51	.005	0.10
Binden von Schuhbändern	5-6	Mutter (nein/ja)	5.58 / 5.08	0.50 [-0.08, 1.09]	4.36	.040	0.05

Tabelle 4.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?	2-5	Mutter (nein/ja)	4.23 / 3.41	0.82 [0.02, 1.61]	5.11	.027	0.06
Sprache							
Alle Laute der Erstsprache (mit Ausnahme schwieriger Buchstaben wie R, S, SCH und Z) beherrschen	3-4	Matura (nein/ja)	4.57 / 4.02	0.55 [-0.07, 1.16]	4.18	.044	0.05
Zweiwortsätze bilden (z.B. „Lukas Hunger!“)	1,5-2,5	Matura (nein/ja)	3.10 / 2.49	0.61 [0.06, 1.16]	5.33	.024	0.07
Wortschatz von 50 Wörtern beherrschen	1,5-2	Matura (nein/ja)	4.61 / 3.48	1.13 [0.52, 1.75]	12.92	.001	0.15
In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen	3,5-5	Mutter (nein/ja)	5.29 / 4.53	0.76 [0.05, 1.48]	4.77	.032	0.06
Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen	4-6	Matura (nein/ja)	4.38 / 3.62	0.75 [0.22, 1.28]	8.42	.005	0.10

Tabelle 4.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sozio-emotionale Entwicklung							
Spielregeln einhalten	4-6	Mutter (nein/ja)	4.98 / 4.21	0.76 [0.11, 1.42]	7.17	.009	0.09
Entwicklung der ersten Freundschaften	3-4	Mutter (nein/ja)	3.75 / 3.08	0.67 [0.10, 1.24]	5.19	.025	0.06
Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden	3-4	Matura (nein/ja) Mutter (nein/ja)	4.19 / 3.33 4.04 / 3.58	0.86 [0.22, 1.51] 0.46 [-0.26, 1.18]	11.47 4.31	.001 .041	0.13 0.05
Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln	2-3	Mutter (nein/ja)	3.62 / 3.02	0.61 [-0.15, 1.36]	3.99	.049	0.05
Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt	4-6	Mutter (nein/ja)	5.69 / 4.64	1.04 [0.39, 1.70]	9.42	.003	0.11
Kleineren Kindern helfen	4-5	Matura (nein/ja) Mutter (nein/ja)	5.08 / 4.48 5.33 / 4.50	0.61 [-0.09, 1.31] 0.83 [0.09, 1.58]	6.16 7.82	.015 .007	0.07 0.09
Kognitive Entwicklung							
Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden	4-8	Matura (nein/ja)	6.24 / 5.24	1.00 [0.31, 1.68]	9.53	.003	0.11

Bezüglich der körperlichen Entwicklung stellten sich bei zwei Items signifikante Unterschiede innerhalb der türkischstämmigen Stichprobe heraus. Türkischstämmige Frauen ohne Maturaabschluss schätzten das „Hervorbrechen des ersten Zahns“ später ein als jene mit Maturaabschluss ($F = 5.49$; $p = .022$; $\eta^2 = 0.07$). Ihre Einschätzung liegt leicht oberhalb des Normbereichs. Die Fähigkeit zur „Blasen- und Darmkontrolle“ wurde von Nicht-Müttern einem späteren Zeitpunkt zugeordnet als von Müttern ($F = 4.55$; $p = .036$; $\eta^2 = 0.06$). Für diese Unterschiede können mittelgroße Effekte angenommen werden.

Hinsichtlich der Grobmotorik ordneten Mütter sowohl die Fähigkeit, „Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen“ ($F = 4.92$; $p = .030$; $\eta^2 = 0.06$) als auch „Einen Ball gezielt werfen und fangen“ ($F = 6.23$; $p = .015$; $\eta^2 = 0.08$) einem früheren Alter zu als Nicht-Mütter. Auch hierbei handelt es sich um einen mittleren Effekt. Die Alterszuordnungen der beiden Gruppen waren innerhalb der angeführten Normbereiche.

Ähnliche Unterschiede wurden auch bei den feinmotorischen Fähigkeiten festgestellt. Im Vergleich zu Nicht-Müttern erwarteten Mütter, dass Kinder in einem früheren Alter „Kleidungsstücke an- und ausziehen“ (*Kleidung*) ($F = 4.08$; $p = .047$; $\eta^2 = 0.05$), „Knöpfe auf- und zumachen“ (*Knopf*) ($F = 8.51$; $p = .005$; $\eta^2 = 0.10$), „Schuhbänder binden“ ($F = 4.36$; $p = .040$; $\eta^2 = 0.05$) können und „eine dominante Hand entwickeln“ ($F = 5.11$; $p = .027$; $\eta^2 = 0.06$). Die partiellen Eta-Quadrate sprechen für klein bis mittelgroße Effekte. Außerdem lässt sich sagen, dass die Items „*Kleidung*“ und „*Knopf*“ sowohl von Müttern als auch von Nicht-Müttern später eingeschätzt wurden als im typischen Entwicklungszeitraum.

Bezüglich der Alterszuordnung der sprachlichen Fähigkeiten waren signifikante Unterschiede zwischen Maturantinnen und Nicht-Maturantinnen beobachtbar. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund mit Maturaabschluss erwarteten die Fähigkeiten, „Alle Laute der Erstsprache beherrschen“ (*Erstsprache*) ($F = 4.18$; $p = .044$; $\eta^2 = 0.05$), „Zweiwortsätze bilden“ ($F = 5.33$; $p = .024$; $\eta^2 = 0.07$), „Wortschatz von 50 Wörtern beherrschen“ (*50 Wörter*) ($F = 12.92$; $p = .001$; $\eta^2 = 0.15$) und „Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen“ (*Sprachspiele*) ($F = 8.42$; $p = .005$; $\eta^2 = 0.10$) früher als jene ohne Maturaabschluss. Außerdem schätzten Mütter

die Fähigkeit „In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen“ früher ein als Nicht-Mütter ($F = 4.77; p = .032; \eta^2 = 0.06$). Bei dem Item „50 Wörter“ handelt es sich um einen großen Effekt, während für die anderen Sprachfähigkeiten klein bis mittelgroße Effekte angenommen werden können. Bezüglich dieser Fähigkeit fällt außerdem auf, dass türkischstämmige Teilnehmerinnen diese unabhängig von ihrem Bildungsstatus deutlich später erwarten, als im wissenschaftlich dafür vorgesehenen Altersbereich.

Mütter ordneten auch die sozio-emotionalen Fähigkeiten „Spielregeln einhalten“ ($F = 7.17; p = .009; \eta^2 = 0.09$), „Entwicklung der ersten Freundschaften“ ($F = 5.19; p = .025; \eta^2 = 0.06$), „Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit und Schuld empfinden“ (*Gefühle*) ($F = 4.31; p = .041; \eta^2 = 0.05$), „Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes entwickeln“ ($F = 3.99; p = .049; \eta^2 = 0.05$), „Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt“ (*Regelspiele*) ($F = 9.42; p = .003; \eta^2 = 0.11$) und „Kleineren Kindern helfen“ (*Helfen*) ($F = 7.82; p = .007; \eta^2 = 0.09$) einem früheren Alter zu als Nicht-Mütter. Die partiellen Eta-Quadrate deuten diesbezüglich auf klein bis mittlere Effekte hin. Bei zwei Items ergaben sich ferner signifikante Unterschiede unter Berücksichtigung des Bildungsniveaus. Sowohl das Item „*Gefühle*“ ($F = 11.47; p = .001; \eta^2 = 0.13$) als auch „*Helfen*“ ($F = 6.16; p = .015; \eta^2 = 0.07$) wurden von Maturantinnen früher erwartet als von Nicht-Maturantinnen. Hierbei handelt es sich um mittelgroße Effekte. Die Einschätzungen befinden sich im Allgemeinen im Normbereich bzw. weichen von diesem nicht stark ab.

Bei der kognitiven Entwicklung schätzten Maturantinnen die Fähigkeit „Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden“ früher ein als Nicht-Maturantinnen ($F = 9.53; p = .003$). Mit $\eta^2 = 0.11$ zeigte sich hier ein mittelgroßer Effekt. Die Angaben zu den Items der grafomotorischen Entwicklung wurden von den untersuchten Faktoren nicht beeinflusst (s. Tabelle 10 im Anhang C).

5.2. Vergleich der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien über die kindliche Entwicklung

Fragestellung 1.b. Unterscheiden sich Frauen mit türkischem Migrationshintergrund nach Bildungsniveau, Mutterschaft oder Zuzugsjahr nach Österreich in ihren subjektiven Entwicklungstheorien hinsichtlich Erziehung, Problemverhalten und Relevanz der Entwicklungsfaktoren?

Der zweite Teil der ersten Fragestellung betrifft die subjektiven Theorien der Teilnehmerinnen über die kindliche Entwicklung. Wie o.a. bestehen diese aus Fragen dazu, ab dem wievielten Jahr sie bestimmte Maßnahmen zur Kindererziehung setzen sowie bestimmte Verhaltensweisen als problematisch ansehen und professionelle Hilfe ersuchen würden. Da es sich hier um subjektive Theorien der Personen handelt, für welche es keine über verschiedene Kulturen, Erwartungen und Persönlichkeiten verallgemeinerbaren Normen gibt, wurden hier keine Normbereiche aufgelistet wie bei dem ersten Teil der Fragestellung. Die durchschnittlichen Altersangaben der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund, welche für die überprüften Faktoren signifikant unterschiedlich ausfielen, sind der Tabelle 5 zu entnehmen. Für die Ergebnisse der gesamten Analyse wird auf die Tabellen 11 und 12 im Anhang C verwiesen.

Hierbei ergaben sich ausschließlich hinsichtlich der Erziehungsmaßnahmen statistisch bedeutsame Unterschiede. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund, die über einen Maturaabschluss verfügen, gaben beispielsweise an, dass Kinder in einem früheren Alter eine zweite Sprache erlernen sollten als jene ohne Maturaabschluss ($F = 7.37; p = .008; \eta^2 = 0.09$). Mütter gaben im Vergleich zu Nicht-Müttern an, dass sie früher mit dem Toilettentraining ($F = 5.21; p = .025; \eta^2 = 0.06$) und Kindergarten ($F = 11.66; p = .001; \eta^2 = 0.13$) beginnen würden. Für alle drei Items kann jeweils ein mittelgroßer Effekt angenommen werden. Türkischstämmige Frauen, die zwischen 1991 und 2014 nach Österreich zuzogen waren dafür, dass Kinder früher einfache Aufgaben im Haushalt übernehmen, als jene, die zwischen 1968 und 1990 zuzogen ($F = 4.35; p = .040$). Das partielle Eta-Quadrat deutet hier mit $\eta^2 = 0.05$ auf einen kleinen Effekt hin.

Tabelle 5.

Subjektive Theorien der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80): Signifikante Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df = 1)

Item	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Erziehung						
Zweite Sprache erlernen	Matura (nein/ja)	4.26 / 2.67	1.59 [0.60, 2.59]	7.37	.008	0.09
Toilettentraining	Mutter (nein/ja)	2.48 / 1.96	0.51 [-0.03, 1.06]	5.21	.025	0.06
Eintritt in den Kindergarten	Mutter (nein/ja)	3.54 / 2.76	0.78 [0.23, 1.34]	11.66	.001	0.13
Tätigkeiten im Haushalt	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.71 / 3.84	0.87 [0.24, 1.50]	4.35	.040	0.05

5.3. Gegenüberstellung der Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten

Fragestellung 2.a. Unterscheiden sich Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Altersschätzungen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten?

Die Ergebnisse des ersten Teils der zweiten Fragestellung wurden in den Tabellen 6 und 7 dargestellt. In Tabelle 6 ist zu erkennen, dass sich Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich der beiden metrischen Items der körperlichen Entwicklung „Hervorbrechen des ersten Zahns“ und „Blasen- und Darmkontrolle“ nicht signifikant unterscheiden. Bei der Analyse der nicht metrischen Items zeigte sich allerdings ein Unterschied in Bezug auf die Angaben zum während der ersten Lebensjahre am schnellsten wachsenden Körperteil (s. Tabelle 7). Österreicherinnen gaben am häufigsten die Antwortalternative „Gehirn“ an, welche wissenschaftlich als korrekt angenommen wird, während Frauen mit türkischem Migrationshintergrund am häufigsten „gesamtes Skelett“ ankreuzten ($\chi^2(4) = 17.552; p = .002$). Die standardisierte Effektgröße deutet mit $d = 0.88$ auf einen großen Effekt hin.

Betreffend der Grobmotorik stellte sich heraus, dass sich die beiden Stichproben in ihrer Einschätzung der Fähigkeit „Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen“ signifikant unterscheiden. Im Vergleich zu Österreicherinnen gaben Frauen mit türkischem Migrationshintergrund an, dass Kinder diese Fähigkeit zu einem früheren Zeitpunkt entwickeln ($t(106) = -2.140; p = .035$). Die standardisierte Effektgröße deutet hier mit $d = -0.41$ auf einen kleinen Effekt hin.

Während die Analyse der Angaben zur feinmotorischen Entwicklung keine Unterschiede lieferte, zeigte sich bei den sprachlichen Fähigkeiten für die Items „*Erstsprache*“ ($t(106) = 2.641; p = .010; d = 0.51$), „*50 Wörter*“ ($t(106) = 3.212; p = .002; d = 0.62$) und „*Sprachspiele*“ ($t(106) = 2.548; p = .012; d = 0.49$) ein signifikant unterschiedliches Antwortverhalten. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund ordneten diese

Fähigkeiten einem späteren Zeitpunkt zu als Österreicherinnen. Die Effektstärken deuten auf klein bis mittlere Effekte hin.

Auch die Items der sozio-emotionalen Entwicklung „Spielregeln einhalten“ ($t(106) = 2.278; p = .025; d = 0.44$), „Regelspiele“ ($t(106) = 4.237; p = <.001; d = 0.82$) und „Helfen“ ($t(106) = 2.000; p = .048; d = 0.39$) schätzten Österreicherinnen früher ein, als Frauen mit türkischem Migrationshintergrund. Das Item „Gefühle“ wurde jedoch von den türkischstämmigen Frauen früher erwartet als von Österreicherinnen ($t(106) = -2.144; p = .034; d = -0.41$). Bei dem Item „Regelspiele“ handelt es sich um einen großen Effekt während die restlichen Effektstärken auf kleine Effekte hindeuten.

Bei der kognitiven Entwicklung unterschieden sich die beiden Frauengruppen nur hinsichtlich ihrer Antworten auf das Item „Zählen“ signifikant. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund erwarteten diese Fähigkeit früher als Österreicherinnen ($t(106) = -3.728; p = <.001$). Es handelt sich hierbei um einen mittelgroßen Effekt ($d = -0.72$). Hinsichtlich der Items der grafomotorischen Entwicklung wurden keine signifikanten Unterschiede beobachtet.

Die Alterszuordnungen der kindlichen Fähigkeiten lagen bei Frauen mit türkischem Migrationshintergrund bezüglich 29 Items (64%) innerhalb des Normbereichs im Vergleich zu 31 Items bei Österreicherinnen (69%). Österreicherinnen erwarteten acht (19%) und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund sechs Fähigkeiten (14%) früher als im typischen Entwicklungszeitraum. Die grobmotorischen Fähigkeiten „Seil springen“ und „Fahrrad mit Stützrädern fahren“, die Sprachfähigkeiten „Sprachspiele“ und „Alle Grundfarben benennen“ sowie die sozio-emotionale Fähigkeit „Teilen“ werden von beiden Frauengruppen früher erwartet. Schließlich schätzten türkischstämmige Frauen acht Fähigkeiten später ein als das typische Alter (19%), während diese Anzahl bei Österreicherinnen fünf beträgt (12%). Die spätere Einschätzung beider Gruppen lässt sich v.a. bei der Zuordnung der Fähigkeiten „Auf den Zehenspitzen gehen“ und „50 Wörter beherrschen“ beobachten.

Tabelle 6.

Vergleich der Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten in der Teilstichprobe (N=108)

Item	Norm	<u>türkisch</u> M	<u>österreichisch</u> M	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	t(106)	p	d
Körperliche Entwicklung							
Wann bricht der erste bleibende Zahn hervor?	5-6	5.51	5.46	0.05 [-0.64, 0.73]	.134	.894	/
Blasen- bzw. Darmkontrolle	2-4	2.58	2.89	-0.31 [-0.64, 0.03]	-1.803	.074	/
Grobmotorik							
Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen	2-4	3.03	3.44	-0.42 [-0.80, -0.03]	-2.140	.035	-0.41
Einen Ball gezielt werfen und fangen	3-5	3.69	4.10	-0.41 [-0.91, 0.09]	-1.594	.114	/
Auf einem Bein stehen	3,5-4	4.06	3.78	0.28 [-0.21, 0.76]	1.136	.259	/
Seil springen	6-8	5.49	5.20	0.29 [0.12, 0.69]	1.405	.163	/
Selbstständig Dreirad fahren	3-4	3.33	3.13	0.20 [0.26, 0.67]	.868	.387	/
Fahrrad mit Stützrädern fahren	5-6	4.05	3.83	0.21 [-0.27, 0.70]	.873	.384	/
Auf den Zehenspitzen gehen	1,5-2,5	3.50	3.40	0.10 [-0.38, 0.59]	.415	.679	/
Auf einem Bein hüpfen	4-6	4.62	4.26	0.36 [-0.06, 0.78]	1.692	.094	/
Feinmotorik							
Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen	2-3	3.55	3.24	0.31 [-0.11, 0.72]	1.462	.147	/

Tabelle 6.*Fortsetzung*

Item	Norm	<u>türkisch</u> M	<u>österreichisch</u> M	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>t</i> (106)	<i>p</i>	<i>d</i>
Reißverschlüsse auf- und zumachen	2-3	3.69	3.94	-0.26 [-0.73, 0.21]	-1.103	.272	/
Mit Gabel und Messer essen	4-6	4.09	4.31	-0.23 [-0.80, 0.33]	-.812	.419	/
Schreiben des eigenen Namens	5-6	4.92	5.13	-0.21 [-0.58, 0.15]	-1.148	.253	/
Kinderschere zum Schneiden verwenden	3-5	4.13	3.95	0.18 [-0.32, 0.67]	.704	.483	/
Auf- und Zumachen von Knöpfen	3-4	4.59	4.26	0.33 [-0.11, 0.78]	1.492	.139	/
Binden von Schuhbändern	5-6	5.10	5.31	-0.26 [-0.65, 0.13]	-1.311	.193	/
Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?	2-5	3.40	3.55	-0.15 [-0.64, 0.34]	-.595	.553	/
Sprache							
Alle Laute der Erstsprache (mit Ausnahme schwieriger Buchstaben wie R, S, SCH und Z) beherrschen	3-4	4.07	3.43	0.65 [0.16, 1.13]	2.641	.010	0.51
Zweiwortsätze bilden (z.B. „Lukas Hunger!“)	1,5-2,5	2.47	2.33	0.14 [-0.19, 0.46]	.848	.398	/
Wortschatz von 50 Wörtern	1,5-2	3.56	2.82	0.73 [0.28, 1.18]	3.212	.002	0.62
In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen	3,5-5	4.67	4.80	-0.13 [-0.66, 0.40]	-.482	.631	/

Tabelle 6.*Fortsetzung*

Item	Norm	<u>türkisch</u>	<u>österreichisch</u>	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>t</i> (106)	<i>p</i>	<i>d</i>
		M	M				
Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen	5-6	6.18	5.94	0.24 [-0.31, 0.79]	.870	.386	/
Einfache Fragen über eigene Erlebnisse beantworten	3-4	3.94	3.57	0.37 [-0.03, 0.77]	1.820	.072	/
Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen	4-6	3.64	3.05	0.59 [0.13, 1.05]	2.548	.012	0.49
Alle Grundfarben (rot, gelb, blau, grün) benennen	4-5	3.61	3.26	0.35 [-0.06, 0.76]	1.692	.094	/
Sozio-emotionale Entwicklung							
Sich allein und planvoll für 30 Minuten mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten beschäftigen können	3,5-4	3.94	3.91	0.03 [-0.58, 0.64]	.090	.928	/
Spielregeln einhalten	4-6	4.49	3.96	0.53 [0.07, 0.99]	2.278	.025	0.44
Teilen	4-5	3.32	3.19	0.13 [-0.33, 0.59]	.555	.580	/
Entwicklung der ersten Freundschaften	3-4	3.27	3.00	0.27 [-0.15, 0.68]	1.286	.201	/

Tabelle 6.*Fortsetzung*

Item	Norm	<u>türkisch</u> M	<u>österreichisch</u> M	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>t</i> (106)	<i>p</i>	<i>d</i>
Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden	3-4	3.31	3.88	-0.57 [-1.10, -0.04]	-2.144	.034	-0.41
Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln	2-3	2.99	2.86	0.13 [-0.34, 0.60]	.552	.582	/
Wissen, dass man ein Bub/Mädchen ist	3-5	3.33	2.94	0.40 [-0.05, 0.84]	1.781	.078	/
Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt	4-6	4.94	3.90	1.05 [0.56, 1.54]	4.237	.000	0.82
Kleineren Kindern helfen	4-5	4.63	4.08	0.55 [0.00, 1.09]	2.000	.048	0.39
Kognitive Entwicklung							
Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie das Kind selbst	4-6	5.59	5.06	0.53 [-0.03, 1.09]	1.859	.066	/
Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen (z.B. 2+4=6)	4-6	5.21	5.25	-0.04 [-0.43, 0.36]	-.187	.852	/
Zählen (von 1 bis 6)	3-5	3.13	3.85	-0.72 [-1.11, -0.34]	-3.728	.000	-0.72

Tabelle 6.*Fortsetzung*

Item	Norm	<u>türkisch</u> M	<u>österreichisch</u> M	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>t</i> (106)	<i>p</i>	<i>d</i>
Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden	4-8	5.28	5.03	0.25 [-0.29, 0.79]	.918	.360	/
Grafomotorik							
Zeichnung 1	2,5-3,5	3.38	3.39	-0.01 [-0.34, 0.32]	-.055	.956	/
Zeichnung 2	5-7	6.08	6.11	-0.03 [-0.45, 0.40]	-.129	.897	/
Zeichnung 3	3,5-4,5	4.14	4.04	0.10 [-0.28, 0.49]	.526	.600	/

Tabelle 7.

Vergleich der Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich der nicht-metrischen Items der körperlichen Entwicklung in der Teilstichprobe (N=108)

Item	Norm	<u>türkisch</u>	<u>österreichisch</u>	x^2 (4)	<i>p</i>	<i>d</i>
		Häufigste Angabe	Häufigste Angabe			
Körperliche Entwicklung						
Wie viele cm wachsen Kinder durchschnittlich an Länge pro Jahr? (<i>Länge</i>)	5-8 cm	5-8 cm	5-8 cm	6.204	.184	/
Bis zu wie viel kg nehmen Kinder durchschnittlich an Gewicht pro Jahr zu? (<i>Gewicht</i>)	etwa 2 kg	etwa 3 kg	etwa 3 kg	3.273	.513	/
Welcher Teil des Körpers wächst während der ersten Lebensjahre schneller als jeder andere Teil des Körpers? (<i>Körperteil</i>)	Gehirn	gesamtes Skelett	Gehirn	17.552	.002	0.88

5.4. Gegenüberstellung der Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer subjektiven Theorien über die kindliche Entwicklung

Fragestellung 2.b. Unterscheiden sich Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren subjektiven Entwicklungstheorien hinsichtlich Erziehung, Problemverhalten und Relevanz der Entwicklungsfaktoren?

Zur besseren Interpretation der Unterschiede zwischen den beiden Frauengruppen wurde die Analyse vorgenommen, subjektive Ansichten der Teilnehmenden über die kindliche Entwicklung zu entschlüsseln. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind den Tabellen 8 und 9 zu entnehmen. Die Angaben von Österreicherinnen und Frauen mit türkischem Migrationshintergrund waren hier nur bei dem Teilbereich „Problemverhalten“ signifikant unterschiedlich. Hierbei gaben Frauen mit türkischem Migrationshintergrund an, dass sie das „Einnässen in der Nacht“ in einem früheren Alter als problematisch empfinden würden als Österreicherinnen ($t(106) = -2.851; p = .005; d = -0.55$). Des Weiteren gaben türkischstämmige Frauen an, Trotzanfälle der Kinder ab durchschnittlich 4.92 Jahren als ein Problemverhalten anzusehen, wobei dieses Alter bei Österreicherinnen 5.99 beträgt ($t(106) = -3.452; p = .001; d = -0.66$). Hier ist von einem mittelgroßen Effekt auszugehen. Schließlich wurde herausgefunden, dass die beiden Gruppen die Problematik der Trennungs- sowie Verlassenheitsängste hochsignifikant unterschiedlich einstufen ($t(106) = -4.134; p < .001$). Ähnlich wie bei den anderen Ergebnissen zeigte sich, dass Frauen mit türkischem Migrationshintergrund diese in einem jüngeren Alter als ein Problem wahrnahmen als Österreicherinnen. Die Effektstärke deutet mit $d = -0.80$ auf einen großen Effekt hin.

Bezüglich der Beurteilung der Relevanz der Entwicklungsfaktoren waren keine signifikanten Unterschiede nachweisbar. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 zusammenfassend dargestellt. Es wird ersichtlich, dass die Reihung der Faktoren für beide Frauengruppen gleich ist. Die angegebenen Prozentsätze sprechen ebenfalls für eine sehr ähnliche Gewichtung der Einflussfaktoren für die Entwicklung.

Tabelle 8.

Vergleich der Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen in ihren subjektiven Theorien über Erziehung und Problemverhalten (N=108)

Item	türkisch M	österreichisch M	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	t(106)	p	d
Erziehung						
Eine zweite Sprache erlernen	2.92	3.41	-0.49 [-1.29, 0.31]	-1.218	.226	/
Toiletten-Training mit dem Topf beginnen	2.07	2.16	-0.09 [-0.41, 0.22]	-.582	.562	/
Sexuelle Aufklärung	5.99	5.88	0.11 [-0.67, 0.89]	.284	.777	/
Eintritt in den Kindergarten	2.89	2.90	-0.01 [-0.39, 0.38]	-.047	.962	/
Kleinere Tätigkeiten im Haushalt übernehmen	4.16	4.20	-0.05 [-0.61, 0.52]	-.163	.871	/
Problemverhalten						
Einnässen am Tag	4.03	4.51	-0.48 [-0.99, 0.03]	-1.876	.063	/
Einnässen in der Nacht	4.82	5.65	-0.83 [-1.41, -0.25]	-2.851	.005	-0.55
Aussprachefehler (z.B. S-Fehler)	4.78	4.89	-0.11 [-0.62, 0.40]	-.430	.668	/
Trotzanfälle	4.92	5.99	-1.07 [-1.69, -0.46]	-3.452	.001	-0.66
Trennungs- und Verlassenheitsängste	4.65	5.95	-1.31 [-1.93, -0.68]	-4.134	.000	-0.80

Tabelle 9.

Vergleich der Prozentangaben der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich der Relevanz der Entwicklungsfaktoren (N=108)

Item	<u>türkisch</u> M	<u>österreichisch</u> M	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	t(106)	p	d
Entwicklungsfaktoren						
Genetische Ausstattung	23.43	21.27	2.16 [-2.57, 6.89]	.905	.368	/
Emotionale Zuwendung	31.76	32.27	-0.51 [-4.79, 3.76]	-.237	.813	/
Erziehung & Förderung	27.13	28.97	-1.84 [-5.42, 1.75]	-1.016	.312	/
Materielle Möglichkeiten	17.69	17.50	0.19 [-3.49, 3.87]	.102	.919	/

6. Diskussion

Die vorgestellte Untersuchung widmete sich zuerst der Klärung der Frage, ob sich Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Erwartungen bezüglich des Erreichens der kindlichen Entwicklungsmeilensteine unterscheiden. Hierzu wurden die Teilnehmerinnen der türkischstämmigen Stichprobe anhand der statistischen Analyse hinsichtlich ihrer Angaben verglichen, um festzustellen, welchen Effekt das Bildungsniveau, die Mutterschaft und das Zuzugsjahr nach Österreich haben. Darüber hinaus wurden die Antworten von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen auf alle abgefragten Kindesfähigkeiten gegenübergestellt. Da sich das Entwicklungswissen und die subjektiven Theorien in einem komplexen Zusammenhang gegenseitig beeinflussen, wurden letztere bei beiden Fragestellungen miteinbezogen.

Die Ergebnisse des ersten Teils der ersten Fragestellung legten nahe, dass türkischstämmige Teilnehmerinnen in Anbetracht der Faktoren „Bildungsniveau“ und „Mutterschaft“ einen Teil der Fragen bezüglich der körperlichen, grob- und feinmotorischen, sprachlichen, sozio-emotionalen sowie kognitiven Entwicklung signifikant unterschiedlich beantworteten. Die Angaben zur grafomotorischen Entwicklung wurden von diesen Variablen nicht beeinflusst. Die Mutterschaft hatte auf die Antworten auf 14 Items (33% aller Items) eine Auswirkung, wobei 12 davon die sozio-emotionalen und motorischen Fähigkeiten ausmachen. Das Bildungsniveau beeinflusste dahingegen die Angaben bei acht Items (19% aller Items) signifikant. Hier überwiegen die sprachlichen und sozio-emotionalen Fähigkeiten. Die Mutterschaft zeigte bei der kognitiven Entwicklung und das Bildungsniveau bei den motorischen Fähigkeiten keinen nachweislichen Effekt. Bei zwei der sozio-emotionalen Fähigkeiten „Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit und Schuld empfinden“ und „Kleineren Kindern helfen“ wurden die Altersangaben sowohl durch die Mutterschaft als auch das Bildungsniveau beeinflusst. Besonders auffallend war, dass Mütter bzw. Maturantinnen bei all diesen signifikant unterschiedlichen Angaben die jeweilige Fähigkeit früher einschätzten als Nicht-Mütter bzw. Nicht-Maturantinnen. Dieses Ergebnis könnte daran liegen, dass die Mütter generell dazu neigen, die Fähigkeiten ihrer Kinder zu überschätzen. Es wäre vorstellbar, dass die Teilnehmerinnen, die Mütter sind, bei dem Ausfüllen des Fragebogens an das eigene Kind denken und deshalb die Fähigkeiten früher einschätzen als Nicht-Mütter. Darüber hinaus könnten Maturantinnen aufgrund ihrer höheren

Ausbildung höhere Erwartungen an die Kinder haben bzw. das frühe Erreichen der Fähigkeiten für wichtiger halten als Frauen ohne Maturaabschluss.

Die Alterszuordnungen zeigten außerdem im Allgemeinen, dass die Angaben der Mütter bzw. Maturantinnen im Vergleich zu diesen der Nicht-Mütter bzw. Nicht-Maturantinnen öfter innerhalb des Normbereichs liegen oder von diesem weniger stark abweichen. Es könnte daraus gefolgert werden, dass die Frauen in ihren Einschätzungen akkurater sind, weil sie durch das eigene Kind mehr Erfahrung mit den kindlichen Entwicklungsmeilensteinen haben bzw. weil sie durch ihre höhere Ausbildung besser über die kindliche Entwicklung informiert sind. Es ist allerdings nicht zu vergessen, dass die universellen Normbereiche nur bedingt auf verschiedene Kulturen übertragen werden können. Auf die diesbezüglichen Kritikpunkte wird unten detailliert eingegangen.

Bei den subjektiven Entwicklungstheorien der türkischstämmigen Frauen ergaben sich bedingt durch die untersuchten Faktoren nur bei vier Items des Teilbereichs „Erziehung“ signifikante Unterschiede. Hierbei wurde außerdem zum ersten Mal der Effekt des Zuzugsjahrs ersichtlich. Frauen, die 1991 bis 2014 nach Österreich zuzogen, gaben an, dass Kinder in einem früheren Alter kleine Tätigkeiten im Haushalt übernehmen sollten als 1968 bis 1990 Zugezogene. Dieser Unterschied könnte daran liegen, dass Frauen mit früherem Zuzugsjahr ein traditionelleres Familienbild aufweisen und somit eher dazu neigen, an dem kulturtypisch kollektivistischen Erziehungsverhalten festzuhalten und die Kinder in ihrer Autonomie weniger unterstützen als Frauen mit späterem Zuzugsjahr. Das Antwortverhalten der Teilnehmerinnen bei den anderen drei Items weist Ähnlichkeiten mit dem des ersten Teils der Fragestellung auf. Maturantinnen gaben an, dass Kinder in einem früheren Alter eine zweite Sprache erlernen sollten als Nicht-Maturantinnen. Diese Ansicht geht mit ihrer generell früheren Einschätzung der Sprachfähigkeiten einher. Schließlich waren Mütter für einen früheren Beginn mit dem Toilettentraining sowie dem Kindergarten im Vergleich zu Nicht-Müttern. Bei der Analyse des ersten Teils der ersten Fragestellung wurde ersichtlich dass, die Fähigkeit „Blasen- und Darmkontrolle“ von ihnen einem früheren Zeitpunkt zugeordnet wurde, was mit dem früheren Beginn des Toilettentrainings konform geht. Dass die Mütter sechs Items der sozio-emotionalen Entwicklung früher einschätzten als Nicht-Mütter spricht für die Ansicht des früheren Beginns des Kindergartens. Die Angaben zu den Items der Teilbereiche

„Problemverhalten“ und „Entwicklungsfaktoren“ wurden durch die untersuchten soziodemografischen Variablen nicht beeinflusst.

Die zweite Untersuchungsfrage beschäftigte sich mit der Gegenüberstellung der Angaben über die körperliche Entwicklung, die Kindesfähigkeiten und die subjektiven Entwicklungstheorien der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen. Hierbei ließen sich unterschiedliche Angaben insbesondere hinsichtlich der sprachlichen und sozio-emotionalen Entwicklung feststellen. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund erwarteten Sprachfähigkeiten, „Alle Laute der Erstsprache beherrschen“, „Wortschatz von 50 Wörtern beherrschen“ und „Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen“ später als Österreicherinnen. Bei dem Item „Wortschatz von 50 Wörtern“ war der Unterschied deutlicher als bei den anderen Items. Darüber hinaus schätzten Österreicherinnen „Spielregeln einhalten“, „Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt“ und „Kleineren Kindern helfen“ früher ein als türkischstämmige Frauen. Dahingegen ordneten Letztere die Fähigkeit „Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden“ im Vergleich zu Österreicherinnen einem früheren Alter zu.

Bezüglich der kognitiven, grobmotorischen und körperlichen Entwicklung fielen die Unterschiede in den Angaben bei jeweils einem Item signifikant aus. Die Fähigkeiten „Zählen“ und „Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen“ wurden von den türkischstämmigen Frauen früher eingeschätzt als von Österreicherinnen. Schließlich gaben Frauen mit türkischem Migrationshintergrund an, dass das gesamte Skelett derjenige Körperteil sei, der in den ersten Lebensjahren am schnellsten wächst, während Österreicherinnen die korrekte Antwortmöglichkeit „Gehirn“ ankreuzten. Da es sich v.a. bei diesem Item um einen Körperteil handelt, dessen Entwicklung nicht konkret durch die eigene Erfahrung beobachtet werden kann, wird für möglich gehalten, dass diesem Wissen im österreichischen Schulsystem größere Bedeutung beigemessen wird. Hier müssten allerdings auch die vorteilhaften Testbedingungen der Österreicherinnen und potenzielle Missverständnisse bei der türkischen Übersetzung berücksichtigt werden, die zu den Limitationen dieser Untersuchung zählen.

Bei dem Vergleich der subjektiven Entwicklungstheorien der Frauengruppen zeigte sich, dass Frauen mit türkischem Migrationshintergrund das Einnässen in der Nacht, Trotzanfälle und Trennungs- und Verlassenheitsängste zu einem früheren Zeitpunkt als problematisch ansehen als Österreicherinnen. Die letzteren zwei könnten eine weitere Äußerung der türkischen Familienkultur sein. Frauen, die das Empfinden von Gefühlen Scham, Stolz, Verlegenheit und Schuld einem früheren Alter zuordnen, könnten die Trotzanfälle sowie Trennungs- und Verlassenheitsängste früher problematisch finden, da sie von den Kindern eine frühe emotionale Reife erwarten. Wie im theoretischen Teil erwähnt, können nämlich in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Fähigkeiten als wichtig empfunden und gefördert werden. Aus dieser Perspektive wäre es möglich, dass türkischstämmige Kinder sich von diesen Verhaltensweisen tatsächlich in einem früheren Alter verabschieden als österreichische Kinder. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass es sich hier nur um die Erwartungshaltung der Frauen handelt. Schließlich ist zu erwähnen, dass die Gruppenunterschiede in den Teilbereichen „Erziehung“ und „Entwicklungsfaktoren“ nicht signifikant ausfielen.

Die spätere Einschätzung der kindlichen Fähigkeiten seitens der Personen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Sprachentwicklung, wurde in der Forschung angeschnitten (vgl. Doganay, 2012). Hier ist wichtig zu erwähnen, dass diese Tatsache möglicherweise durch die Zweisprachigkeit dieser Personen oder ihrer Kinder erklärt werden kann. Personen mit Migrationshintergrund wachsen typischerweise bilingual auf und werden deshalb von Geburt an mit zwei Sprachen und Sprachwelten konfrontiert. In der Literatur wurde oft thematisiert, dass bilinguale Kinder aufgrund der gleichzeitigen Lernprozesse bei beiden Sprachen, nicht der typischen sprachlichen Entwicklung folgen und möglicherweise mehr Zeit brauchen, um dasselbe Sprachniveau zu erreichen als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Müller, 2003; Triarchi-Herrmann, 2003). Dies könnte ein Grund dafür sein, dass türkischstämmige Frauen alle drei signifikant unterschiedlich ausgefallenen Items der sprachlichen Fähigkeiten einem späteren Zeitpunkt zuordnen als Österreicherinnen und v.a. die Beherrschung der ersten 50 Wörter später erwarten.

Eine Erklärung für die Unterschiede bezüglich der sozio-emotionalen Fähigkeiten könnten die Erziehungsstile der beiden Kulturen sein. Wie o.a. verinnerlichten Eltern der westlichen Länder typischerweise einen independenten bzw. autoritativen Erziehungsstil

und unterstützen die Autonomie des Kindes mehr als Eltern der östlichen Länder, die einem interdependenten bzw. autoritären Erziehungsstil folgen und der Kollektivität großen Wert beimessen. Es besteht die Möglichkeit, dass Österreicherinnen basierend auf ihren erzieherischen Werten bzw. Zielen früher erwarten, dass die Kinder Spielregeln einhalten, Regelspiele spielen und Kleineren helfen. Sie könnten sogar diese Fähigkeiten, die sie als besonders bedeutsam ansehen, bei ihren eigenen Kindern in einem frühen Alter fördern, welches in einem tatsächlich frühen Fortschritt resultieren könnte. Darüber hinaus wurde erwähnt, dass Frauen mit türkischem Migrationshintergrund traditionellerweise über eine Erziehungskultur verfügen, die sich u.a. durch enge Beziehungen in der Familie, Respekt gegenüber den Älteren und Einhaltung von Regeln und Gehorsamkeit kennzeichnet. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass Frauen mit türkischem Migrationshintergrund die Fähigkeit, „Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit und Schuld empfinden“ einem früheren Alter zuordnen als Österreicherinnen.

Trotz der nachgewiesenen Unterschiede muss betont werden, dass sich Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen bei ähnlicher Verteilung hinsichtlich des Ausbildungsgrades in wenigen Angaben unterscheiden. Durch die Verknüpfung der Ergebnisse der beiden Fragestellungen kann angeführt werden, dass die meisten Unterschiede auf die Ungleichheiten des Ausbildungsgrades zurückgeführt werden können, da sich die Frauen mit türkischem Migrationshintergrund ohne Maturaabschluss im Vergleich zu diesen mit Maturaabschluss in ihren Alterszuordnungen stärker von denen der Österreicherinnen unterscheiden.

Der Vergleich der Antworten von Frauen mit türkischem Migrationshintergrund sowie Österreicherinnen mit den wissenschaftlichen Normbereichen zeigte eine leichte Überlegenheit der Unterschätzung der Fähigkeiten seitens der türkischstämmigen bzw. der Überschätzung der Fähigkeiten seitens der österreichischen Stichprobe. Dieses Ergebnis geht mit den Befunden der Forschung einher (Willemsen & van de Vijver, 1997; Doganay, 2012). Dennoch, wie im Laufe der Arbeit mehrmals erwähnt, sind die angegebenen Normbereiche bei einem Kulturvergleich generell kritisch zu betrachten, da die universellen Entwicklungsmeilensteine kultur- und erziehungsstilbedingte Differenzen aufweisen könnten. Deshalb können die geringfügigen Unterschiede bei der Einschätzungsgenauigkeit der Frauengruppen vernachlässigt werden. Vielmehr kann von

einer allgemein ähnlichen Antworttendenz der beiden Kulturen gesprochen werden. Damit ist gemeint, dass die Fähigkeiten der Kinder oft durch beide Gruppen entweder früh oder spät erwartet bzw. innerhalb des Normbereichs eingeschätzt wurden. Während 64% der türkischstämmigen Stichprobe die Fähigkeiten innerhalb des Normbereichs einschätzten, stellen dies 69% der Österreicherinnen dar. Frauen mit türkischem Migrationshintergrund wichen weder bei der Anzahl der zu früh erwarteten (14% vs. 19%) noch bei dieser der zu spät erwarteten Fähigkeiten (19% vs. 12%) stark von den Österreicherinnen ab. Eine weitere interessante Gemeinsamkeit besteht darin, dass das Item der Grobmotorik „Auf den Zehenspitzen gehen“ und jenes der Sprachentwicklung „Wortschatz von 50 Wörtern beherrschen“ von beiden Gruppen deutlich spät eingeschätzt wurden. Aus der Literatur ist bekannt, dass die Fähigkeiten der Säuglinge bis zum dritten Lebensjahr schlechter eingeschätzt werden als diese der älteren Kinder. Diese Tatsache könnte eine Erklärung für die deutliche Abweichung der Zuordnung der o.a. Fähigkeiten sein, da diese typischerweise im Säuglingsalter erworben werden. Die Gemeinsamkeiten bei der Abweichung der Antworten von den jeweiligen Normbereichen bestätigen, dass die beiden Kulturen bezüglich des erwarteten Zeitraums der Fähigkeiten keine großen Differenzen aufweisen.

Die vorliegende Untersuchung weist allerdings einige Einschränkungen auf. Die Untersuchung der türkischstämmigen Stichprobe ermöglichte die Erfassung der Haupteffekte der wichtigsten Faktoren auf das Entwicklungswissen. Aufgrund des großen Umfangs der Analyse und der für die Überprüfung aller Einflussfaktoren relativ kleinen und homogenen Stichprobe wurden Wechselwirkungen und andere Faktoren nicht berücksichtigt. Zur weiteren Absicherung der dargelegten Ergebnisse könnten zukünftige Untersuchungen, die über einen größeren Datensatz verfügen, dem Zusammenspiel der bereits untersuchten bzw. anderen Faktoren Aufmerksamkeit schenken. Es könnte beispielsweise in die Analyse miteinbezogen werden, inwieweit das Alter und die Betreuungserfahrung der Frauen sowie die Anzahl und das Alter der Kinder die Ergebnisse beeinflussen. Außerdem steht die Variable „Zuzugsjahr nach Österreich“ in der vorliegenden Untersuchung nicht für zwei verschiedene Generationen, sondern nur für zwei große Migrationsintervalle, da die Teilnehmerinnen, die in Österreich geboren wurden, das Zuzugsjahr ihrer Eltern angaben. Durch einen größeren Datensatz könnte auch das Geburtsland miteinbezogen und das Zuzugsjahr neu definiert werden. Schließlich könnte auch die Wechselwirkung zwischen der Mutterschaft und dem

Bildungsniveau Gegenstand weiterer Untersuchungen sein, da diese laut der vorliegenden Studie die zentralen Einflussfaktoren des Entwicklungswissens darstellen.

Eine weitere Limitation liegt darin, dass die untersuchten Stichproben aus vier verschiedenen Arbeiten stammten und dementsprechend Unterschiede im Untersuchungsdesign, konkreten Vorgehen und Umgang mit den Störfaktoren zeigten. Beispielsweise durften die Teilnehmerinnen der Vergleichsstichprobe die Fragebögen zu Hause, manchmal sogar zusammen mit ihren Ehepartnern ausfüllen, während bei der türkischstämmigen Stichprobe strikt darauf geachtet wurde, dass die Ergebnisse ihr derzeitiges Wissen repräsentieren und daher weder nachgeschaut noch mit anderen diskutiert werden konnte. Es wäre nicht auszuschließen, dass die erwähnten Unterschiede in den Stichproben in der Realität sogar weniger stark ausfallen oder gar nicht existieren. Außerdem brachte die Zusammensetzung der Stichproben das Problem mit sich, dass die Datensätze nicht immer dieselben sozio-demografischen Variablen beinhalteten bzw. dass diese in ihren Ausprägungen unterschiedlich waren. Deshalb mussten die in der vorliegenden Untersuchung detailliert erhobenen Variablen wie Alter und Kinderanzahl herunterskaliert und als Kategorien verglichen werden. Dies könnte dazu führen, dass relevante Informationen verloren gehen. Außerdem musste die Gesamtstichprobe aufgrund der unterschiedlichen Zusammensetzung hinsichtlich des Bildungsstandes anhand einer Teilstichprobe angeglichen werden. Diese Angleichung reduzierte allerdings die Stichprobengröße und damit ihre Repräsentativität. Hier ist nochmals zu erwähnen, dass auch die Gesamtstichprobe die Population nicht uneingeschränkt repräsentiert, da die erhobenen Variablen in der Bevölkerung anders verteilt sind als in der zusammengesetzten Stichprobe. Anhand der Teilstichprobe konnte die Verteilung der Gruppen vereinheitlicht werden. Auch hier könnten weitere Studien, die mehr Daten einer der Population ähnlicheren Verteilung aufweisen, verallgemeinerbare Ergebnisse liefern.

Abschließend sind auch in Bezug auf das Untersuchungsinstrument einige Einschränkungen aufzählbar. Trotz der sorgfältigen Übersetzung und der Voruntersuchung mit dem Instrument sind sprachbedingte Unterschiede zwischen dem deutschen und türkischen Fragebogen nicht komplett auszuschließen. Beispielsweise wird vermutet, dass die Items „Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen“ und „Zählen“ sowie „der am schnellsten wachsende Körperteil“, die jeweils die einzige signifikant unterschiedliche Antwort in dem bestimmten Entwicklungsbereich darstellen,

von den Frauengruppen unterschiedlich ausgelegt wurden. Es wird für möglich gehalten, dass türkischstämmige Frauen bei dem Item „Treppe“ sprachbedingt nicht beide Aspekte der Fähigkeit berücksichtigten. Bei dem Item „Zählen“ wäre vorstellbar, dass sich türkischstämmige Frauen auf das spielerische Zählen fokussierten, während Österreicherinnen den Zeitpunkt angaben, zu dem Kinder ihrer Meinung nach die Logik hinter dem Zählen beherrschten. Schließlich könnte auch das Item „Körperteil“ sprachbedingt unterschiedlich interpretiert worden sein.

Ungeachtet der Limitationen geben die Ergebnisse dieser Untersuchung Grund zur Annahme, dass sich Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen mit einem ähnlichen Bildungsgrad weder in ihrer Erwartungshaltung im Hinblick auf die kindliche Entwicklung noch in ihren subjektiven Theorien stark voneinander unterscheiden. Die in der Literatur nachgewiesene frühere Einschätzung der Einheimischen im Vergleich zu Personen mit Migrationshintergrund trifft hier nur teilweise zu. Die wenigen Unterschiede, die sich v.a. in der sprachlichen und sozio-emotionalen Entwicklung sowie in einigen subjektiven Ansichten der Frauen bemerkbar machen, scheinen mit der Ein- oder Zweisprachigkeit der Kinder und den verschiedenen Erziehungsstilen der beiden Kulturen zusammenzuhängen. Die Abweichungen der Antworten von den jeweiligen typischen Entwicklungszeiträumen waren auch für beide Frauengruppen relativ ähnlich. Deshalb wird vermutet, dass Kinder hinsichtlich des Erreichens der Entwicklungsmeilensteine in den beiden Kulturen keine großen Unterschiede zeigen bzw. dass die Erwartungshaltung gegenüber den spezifischen Fähigkeiten relativ ähnlich ist.

Der Einfluss der soziodemografischen Variablen - insbesondere des Bildungsniveaus bzw. des sozioökonomischen Status - auf das Entwicklungswissen und die Alterszuordnung der kindlichen Fähigkeiten wurde in der Forschung aufgezeigt (u.a. Conrad et al., 1992; Ertem et al., 2007; Rowe et al., 2016). Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie verdeutlichen den zentralen Einfluss der Mutterschaft und des Bildungsniveaus auf die Erwartungshaltung der türkischstämmigen Frauen über die kindliche Entwicklung. Bei Berücksichtigung der Zeiträume, in welchen die kindlichen Fähigkeiten normgemäß beherrscht werden, lässt sich das ausgeprägtere Wissen der Mütter und Maturantinnen im Vergleich zu Nicht-Müttern und Nicht-Maturantinnen erkennen. Es wäre plausibel, dass Frauen mit türkischem Migrationshintergrund, die

Kinder haben, durch die Erfahrung mit den Erziehungspraktiken und Beobachtung ihrer Kinder ein differenzierteres Entwicklungswissen besitzen als Nicht-Mütter. Damit einhergehend kann angenommen werden, dass das allgemeine Bildungsniveau das Wissen über die kindliche Entwicklung positiv beeinflusst. Aus der Forschung ist bekannt, dass sich das elterliche Entwicklungswissen auf die Entwicklung des Kindes auswirkt, indem es die Ressourcen und die Umgebung beeinflusst, die von den Eltern zur Verfügung gestellt werden (u.a. Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Miller, 1986; Stoiber, 1992). Die Bedeutung der korrekten Beurteilung des Entwicklungsstandes in der Diagnostik, möglicher Entwicklungsdefizite und deren Frühförderung wurden ebenfalls thematisiert (u.a. von Suchodoletz, 2005; Rennen-Allhoff et al., 1993). Diese Gedanken machen den potenziellen Nutzen der informativen Förderprogramme bezüglich des Entwicklungswissens insbesondere für die bildungsfernen Frauen, die noch keine Kinder haben, deutlich.

Literaturverzeichnis

- Abad, L. (2009). *Was wissen Eltern über Entwicklung?* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Zweisprachig aufwachsen: Herausforderung und Chance für Kinder, Eltern und Erzieher*. CH Beck.
- Aicher-Jakob, M. (2010). *Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alesina, A., & Giuliano, P. (2010). The power of the family. *Journal of Economic growth*, 15(2), 93-125.
- Al-Maadadi, F., & Ikhlef, A. (2015). What Mothers Know About Child Development and Parenting in Qatar Parenting Cognitions and Practices. *The Family Journal*, 23(1), 65-73.
- Arkhurst, J., Koiner, F. & Rupprecht, A. (2017). *Entwicklungswissen und subjektive Theorien im Vergleich zwischen Müttern und Vätern*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N., Roloff, V., & Bennett, C. (2014). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *The cochrane Database of Systematic Reviews*, 2014(5), Art. No.: CD002020.
- Baydar, N., Küntay, A., Göksen, F., Yagmurlu, B. & Cemalcilar, Z. (2010). *Türkiye’de Erken Çocukluk Dönemi Ekolojileri (TEÇGE) Çalışması*. Abgerufen von <http://tecge.ku.edu.tr>.
- Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child development*, 67(3), 1186-1205.
- Bitsko, R. H. (2016). Health care, family, and community factors associated with mental, behavioral, and developmental disorders in early childhood—United States, 2011–2012. *MMWR. Morbidity and mortality weekly report*, 65 (9), 221-226.
- Bond, L. A., & Burns, C. E. (2006). Mothers’ beliefs about knowledge, child development, and parenting strategies: Expanding the goals of parenting programs. *Journal of Primary Prevention*, 27(6), 555-571.

- Bornstein, M. H. & Cote, L. R. (2004). 'Who is sitting across from me'? Immigrant mothers' knowledge of parenting and child development. *Pediatrics*, *114*, 557-564.
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2012). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. London: Routledge.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Clark, C. (2007). *Why It Is Important to Involve Parents in Their Children's Literacy Development: A Brief Research Summary*. London: National Literacy Trust.
- Conrad, B., Gross, D., Fogg, L., & Ruchala, P. (1992). Maternal confidence, knowledge, and quality of mother-toddler interactions: a preliminary study. *Infant Mental Health Journal*, *13*(4), 353-362.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of general psychiatry*, *60*(8), 837-844.
- Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, K. M., & Pianta, R. C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child development*, *81*(3), 972-987.
- Cummins, C., & McMaster, C. (2006). *Child mental & emotional health: a review of evidence*. Sligo: Health Service Executive.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, *19*(2), 261-283.
- Currle, E. (2004). *Migration in Europa: Daten und Hintergründe* (Vol. 8). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child development*, *67*(4), 1752-1766.
- Danese, A., Pariante, C., Caspi, A. & Poulton, R. (2007). Childhood maltreatment predicts adult inflammation in a life-course study. *Proceedings of the national academy of sciences of the United States of America*, *104*, 1319-1324.
- Daseking, M., Bauer, A., Kniewel, J., Petermann, F., & Waldmann, H. C. (2011). Kognitive Entwicklungsrisiken bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit

- Migrationshintergrund im Vorschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(5), 351-368.
- De Borba, L. S., Guidony-Pereira, K. R., & Valentini, N. C. (2017). Motor and cognitive development predictors of infants of adolescents and adult mothers. *Journal of Physical Education*, 28, 2811.
- Dearing, E., & Taylor, B. A. (2007). Home improvements: Within-family associations between income and the quality of children's home environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5), 427-444.
- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S., & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(3), 122-134.
- 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(2), 214-227.
- Dichtelmiller, M., Meisels, S. J., Plunkett, J. W., Bozytnski, M. E. A., Claflin, C., & Mangelsdorf, S. C. (1992). The relationship of parental knowledge to the development of extremely low birth weight infants. *Journal of Early Intervention*, 16(3), 210-220.
- Doganay, K. (2012). *Das Wissen der türkischen Migranteneltern hinsichtlich der Entwicklung von Kindern-ein Vergleich türkischer und österreichischer Eltern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Dubowy, M., Ebert, S., Von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3), 124-134.
- Dukewich, T. L., Borkowski, J. G., & Whitman, T. L. (1996). Adolescent mothers and child abuse potential: An evaluation of risk factors. *Child abuse & neglect*, 20(11), 1031-1047.
- Durgel, E. S., Leyendecker, B., Yagmurlu, B., & Harwood, R. (2009). Sociocultural influences on German and Turkish immigrant mothers' long-term socialization goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 834-852.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*, 4-14.
- Ertem, I. O., Atay, G., Dogan, D. G., Bayhan, A., Bingoler, B. E., Gok, C. G., ... & Isikli, S. (2007). Mothers' knowledge of young child development in a developing country. *Child: care, health and development*, 33(6), 728-737.
- Fonagy, P., Cottrell, D., Phillips, J., Bevington, D., Glaser, D., & Allison, E. (2014). *What works for whom?: a critical review of treatments for children and adolescents*. (2. Aufl.). New York: Guilford Publications.
- Friedlmeier, W. (1995). Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.). *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S. 43-64). Weinheim: Juventa.
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2006). Indicators of socioeconomic position (part 1). *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(1), 7-12.
- Glascoe, F. P. (2000). Evidence-based approach to developmental and behavioural surveillance using parents' concerns. *Child: care, health and development*, 26(2), 137-149.
- 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(2), 258-279.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., & International Child Development Steering Group. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental psychology*, 30(1), 4-19.

- Heinisch, L., & Wiederhold, N. (2017). *Unterscheiden sich Frauen und Männer bezüglich ihrer subjektiven Theorien und ihres Wissens über kindliche Entwicklung?* Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Haug-Schnabel, G., & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie: Die ersten 10 Jahre*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Hess, C. R., Teti, D. M., & Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*(4), 423-437.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 50*(5), 784-793.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland–Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 57*(7), 807-819.
- Huang, K. Y., Caughy, M. O. B., Genevro, J. L., & Miller, T. L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 149-170.
- Hurrelmann, K., & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung* (2.Auflage). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A., & Hertzman, G. (2007). *Early child development: A powerful equalizer* (Final report to the WHO Commission on Social Determinants of Health). Vancouver, BC: Human Early Learning Partnership (HELP).
- Jahromi, L. B., Guimond, A. B., Umaña-Taylor, A. J., Updegraff, K. A., & Toomey, R. B. (2014). Family context, Mexican-origin adolescent mothers' parenting knowledge, and children's subsequent developmental outcomes. *Child development, 85*(2), 593-609.
- Kagitcibasi, C. (2007). *Family, self and human development across cultures*. Theory and applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Karraker, K. H., & Evans, S. L. (1996). Adolescent mothers' knowledge of child development and expectations for their own infants. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(5), 651-666.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag: Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Keller, K., Trösch, L. M., & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In Stamm & Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 85-96). Wiesbaden: Springer VS.
- Kieling, C., Baker-Henningham, H., Belfer, M., Conti, G., Ertem, I., Omigbodun, O., ... & Rahman, A. (2011). Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action. *The Lancet*, 378(9801), 1515-1525.
- Kirilova, S. (2014). *Ältere Arbeitsmigrant/innen aus der Türkei. Eine vergleichende Analyse der Lebenssituation von türkischstämmigen Migrant/innen und Personen ohne Migrationshintergrund im fortgeschrittenen Alter*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- 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. *Psychol. Test Assess. Model*, 53, 241-257.
- Kossmeier, C. (2011). *Einschätzungsgenauigkeit von Kindergartenpädagoginnen: Verhaltensauffällige und unauffällige Kinder im Vergleich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (2006). *Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lake, A., & Chan, M. (2015). Putting science into practice for early child development. *The Lancet*, 385(9980), 1816-1817.
- Law, D., Faulconbridge, J., & Laffan, A. (2015). How big an issue is children and young people's mental health? *Child and Family Clinical Psychology Review*, 3, 8-10. Abgerufen von <http://www.bps.org.uk/system/files/Public%20files/DCP/cat-1766.pdf>
- MacPhee, D. (1981). *Knowledge of infant development inventory manual*. Unveröffentlichte Dissertation, University of North Carolina, USA.
- Malhi, P., Kashyap, S., & Dua, S. (2005). Maternal estimates of mental age in developmental assessment. *The Indian Journal of Pediatrics*, 72(11), 931-934.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224-253.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1982). The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L. M. Laoso & I. E. Sigel (Hrsg.). *Families as learning environments for children* (261-299). New York: Plenum Press.
- Miller, S. A. (1986). Parents' beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22(2), 276.
- Miller, S. A., & Davis, T. L. (1992). Beliefs about children: A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development*, 63(5), 1251-1265.
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy, and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27(2), 267.
- Miller-Loncar, C. L., Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2000). The influence of complexity of maternal thoughts on sensitive parenting and children's social responsiveness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 335-356.
- Moorman, E. A., & Pomerantz, E. M. (2010). Ability mindsets influence the quality of mothers' involvement in children's learning: an experimental investigation. *Developmental psychology*, 46(5), 1354-1363.
- Morawska, A., Winter, L., & Sanders, M. R. (2009). Parenting knowledge and its role in the prediction of dysfunctional parenting and disruptive child behaviour. *Child: care, health and development*, 35(2), 217-226.
- Muenks, K., Miele, D. B., Ramani, G. B., Stapleton, L. M., & Rowe, M. L. (2015). Parental beliefs about the fixedness of ability. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 78-89.
- Mühling, T. & Smolka, A. (2006). *Wie informieren sich bayerische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006*. Abgerufen von http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2007_5.pdf
- Müller, N. (Ed.). (2003). *(In)vulnerable domains in multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/21868.
- National Conjoint Child Health Committee (2002). *Investing in Parenthood - to achieve Best Health for Children*. Abgerufen von <http://hdl.handle.net/10147/44898>
- National Research Council and Institute of Medicine. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*. J.P. Shonkoff & D.A. Philips (Hrsg.). Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Board on Children, Youth, and Families; Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Nussbeck, F. W., Pellicer, P., Cina, A., Hänggi, Y., Anliker, S., & Bodenmann, G. (2009). *Ergebnisse einer Online-Untersuchung zu Erziehung und Unterstützungsangeboten für Eltern*. Freiburg: Universität Freiburg, Institut für Familienforschung- und beratung.
- Okagaki, L., & Bingham, G. E. (2005). Parents' social cognitions and their parenting behaviors. In T. Luster & L. Okagaki (Hrsg.). *Parenting: An ecological perspective* (2. Aufl., S. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Osofsky, J. D., & Fitzgerald, H. E. (2000). *WAIMH Handbook of Infant Mental Health* (Vol. 3: Parenting and Child Care). Chichester, UK: Wiley.
- Pachter, L. M., & Dworkin, P. H. (1997). Maternal expectations about normal child development in 4 cultural groups. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, *151*(11), 1144-1150.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2006). Erziehungskompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, *15*(1), 1-8.
- Pickett, W., Marlena, B., & Berg, R. L. (2003). Parental knowledge of child development and the assignment of tractor work to children. *Pediatrics*, *112*(1), 11-16.
- Pinkham, A. M., Kaefer, T., & Neuman, S. B. (2014). Does Mother Know Best? Maternal Knowledge Calibration Predicts Children's Oral Language Development. *Child Development Research*, 2014,1-9.
- Rennen-Allhoff, B. (1991). Wie verlässlich sind Elternangaben? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* *40*(3), 333-338.

- Rennen-Allhoff, B., Allhoff, P., Bowi, U. & Laaser, U. (1993). *Elternbeteiligung bei Entwicklungsdiagnostik und Vorsorge: Verfahren zur Früherkennung von Krankheiten und Entwicklungsstörungen im Säuglings- und Kindesalter durch Eltern*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Rowe, M. L., Denmark, N., Harden, B. J., & Stapleton, L. M. (2016). The role of parent education and parenting knowledge in children's language and literacy skills among White, Black, and Latino families. *Infant and Child Development*, 25(2), 198-220.
- Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B., & Rausch, A. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik*. (4. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Scarzello, D., Arace, A., & Prino, L. E. (2016). Parental practices of Italian mothers and fathers during early infancy: The role of knowledge about parenting and child development. *Infant Behavior and Development*, 44, 133-143.
- Schmid, M. (2012). Elternbildung in der Moderne–Warum Eltern Rat suchen. *Bildung und Erziehung*, 65(4), 391-408.
- Schuller, R., & Scheibel, B. (2017). *Unterscheiden sich Personen, die beruflich mit Kindern arbeiten, bezüglich ihrer subjektiven Theorien und ihres Wissens über Entwicklung von Personen ohne berufliche Expertise mit Kindern?* Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Wien, Österreich.
- Schreyer, I., & Petermann, U. (2010). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Mütter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18(3), 119-129.
- Seitz, S. (2006). *Migrantenkinder und positive Schulleistungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2015). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care*, 1-19.

- Shonkoff, J. P., & Richter, L. (2013). The Powerful Reach of Early Childhood Development. In Britto, P.R., Engle P-L- & Super C.S. (Hrsg.). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (S. 1-23). New York: Oxford University Press.
- Sigel, I. E. (1994). Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern. *Unterrichtswissenschaft*, 22(2), 160-181.
- Sigel, I. E., & Brody, G. H. (Hrsg.). (1990). *Methods of family research: Biographies of research projects, Vol. 1: Normal families*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smolka, A. (2002). Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag. Ergebnisse einer Elternbefragung (ifb-Materialien 5-2002). Bamberg.
- Statistik Austria (2016). *Frauen. Statistiken zu Migration & Integration 2016*. Wien: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2017). *Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2017*. Wien: Statistik Austria.
- Stevens Jr, J. H. (1984). Child development knowledge and parenting skills. *Family relations*, 33(2), 237-244.
- Stoiber, K. C. (1992). Parents' beliefs about their children's cognitive, social, and motor functioning. *Early Education and Development*, 3(3), 244-259.
- Tamis-LeMonda, C. S., Chen, L. A., & Bornstein, M. H. (1998). Mothers' knowledge about children's play and language development: Short-term stability and interrelations. *Developmental Psychology*, 34(1), 115-124.
- Tamis-Lemonda, C. S., Shannon, J., & Spellmann, M. (2002). Low-income adolescent mothers' knowledge about domains of child development. *Infant Mental Health Journal*, 23(1-2), 88-103.
- Thompson, A., Hollis, C., & Richards, D. (2003). Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(2), 84-91.
- Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337-346.
- Triarchi-Herrmann, V. (2003). *Mehrsprachige Erziehung: Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Unabhängiges Meinungsforschungsinstitut INFO/LILJEBERG Research International (2012). *Deutsch-Türkische Lebens- und Wertewelten – Ergebnisbericht zu einer repräsentativen Befragung von Türken in Deutschland*. Abgerufen von <http://www.infogmbh.de/index.php/downloads/2-uncategorised/42-deutsch-tuerkische-lebens-und-wertewelten>
- UNICEF (United Nations Children's Fund) (2007). *State of the World's Children 2007 – women and children: the double dividend of gender equality*. Abgerufen von <https://www.unicef.org/sowc07/>
- Paradis (2008). *Nearly One-Third of U.S. Parents Don't Know What to Expect of Infants. Lack of parenting savvy leads to unrealistic expectations, poorer interactions*. Abgerufen von <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/05/080504095631.html>
- Uslucan, H-H. (2010). Erziehungsstile und Integrationsorientierungen türkischer Familien. In C. Hunner-Kreisel, & S. Andresen (Hrsg.). *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten* (S.195-210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Suchodoletz, W. (2005). Chancen und Risiken von Früherkennung. In W. Von Suchodoletz (Hrsg.), *Früherkennung von Entwicklungsstörungen: Frühdiagnostik bei motorischen, kognitiven, sensorischen, emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten* (S.1-22). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environments. *Journal of Marriage and Family*, 65(2), 341-355.
- Weisner, T. S. (2002). Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human development*, 45(4), 275-281.
- Willemsen, M. E., & van de Vijver, F. J. (1997). Developmental Expectations of Dutch, Turkish-Dutch, and Zambian Mothers: Towards an Explanation of Cross-cultural Differences. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 837-854.
- Willinger, U., & Eisenwort, B. (2005). Mothers' estimates of their children with disorders of language development. *Behavioral medicine*, 31(3), 117-126.
- Williger, U., Schaunig, I., Jantscher, S., Schmoeger, M., Loader, B., & Kummer, C. (2011). Mothers' estimates of their preschool children and parenting stress. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 228-240.

- Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences, 34*(3), 521-532.
- Yaman, A., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Linting, M. (2010). Parenting in an individualistic culture with a collectivistic cultural background: The case of Turkish immigrant families with toddlers in the Netherlands. *Journal of Child and Family Studies, 19*(5), 617-628.
- Young, K. T., Davis, K., Schoen, C., & Parker, S. (1998). Listening to parents: a national survey of parents with young children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 152*(3), 255-262.
- Zand, D. H., Pierce, K. J., Bultas, M. W., McMillin, S. E., Gott, R. M., & Wilmott, J. (2015). Accuracy of knowledge of child development in mothers of children receiving early intervention services. *Journal of Early Intervention, 37*(3), 226-240.
- Zeanah, C. H., Boris, N. W., & Larrieu, J. A. (1997). Infant development and developmental risk: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 36*(2), 165-178.
- Zolotor, A. J., Burchinal, M., Skinner, D., & Rosenthal, M. (2008). Maternal psychological adjustment and knowledge of infant development as predictors of home safety practices in rural low-income communities. *Pediatrics, 121*(6), 1668-1675

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Soziodemografische Daten der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (Häufigkeiten) (N=80)	29
Tabelle 2. Verteilung der gemeinsamen soziodemografischen Daten in den Stichproben (Häufigkeiten) (N=173)	31
Tabelle 3. Verteilung der höchst abgeschlossenen Ausbildung in der Teilstichprobe (Häufigkeiten) (N=108)	33
Tabelle 4. Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80) hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten: Signifikante Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1)	38
Tabelle 5. Subjektive Theorien der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80): Signifikante Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1)	44
Tabelle 6. Vergleich der Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten in der Teilstichprobe.....	47
Tabelle 7. Vergleich der Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich der nicht-metrischen Items der körperlichen Entwicklung in der Teilstichprobe (N=108)	52
Tabelle 8. Vergleich der Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen in ihren subjektiven Theorien über Erziehung und Problemverhalten (N=108)	54
Tabelle 9. Vergleich der Prozentangaben der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund und Österreicherinnen hinsichtlich der Relevanz der Entwicklungsfaktoren (N=108)	55

Tabelle 10. Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80) hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten: Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1) 101

Tabelle 11. Subjektive Theorien der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80): Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1) 111

Tabelle 12. Prozentangaben der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80) hinsichtlich der Relevanz der Entwicklungsfaktoren: Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1) 114

Anhang A:

I. Das Untersuchungsinstrument (türkisch)

COCUK GELİŞİMİ

Bu anket ile yetişkinlerin çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri araştırılmak istenmektedir. İki bölümden oluşan anketin birinci bölümünde kendinizle ilgili birtakım genel sorulara yanıt vermeniz istenecektir. Bu bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacaktır. Anketin ikinci bölümünde ise, çocuk gelişimi ile ilgili sorular yer almaktadır. Cevabı kesin olarak bilmediğiniz durumlarda lütfen bir tahminde bulununuz.

I. GENEL BİLGİLER:

1) Yaşınız: _____

2) İlişki durumunuz:

- Bekarım
 Evliyim
 Boşandım
 Partnerimle birlikte yaşıyorum

3) Doğum yeriniz	4) Annenizin doğum yeri	5) Babanızın doğum yeri
<input type="checkbox"/> Türkiye <input type="checkbox"/> Avusturya <input type="checkbox"/> Diğer:	<input type="checkbox"/> Türkiye <input type="checkbox"/> Avusturya <input type="checkbox"/> Diğer:	<input type="checkbox"/> Türkiye <input type="checkbox"/> Avusturya <input type="checkbox"/> Diğer:

6) Avusturya'ya yerleştiğiniz yıl?: _____

(Avusturya doğumluysanız ailenizin yerleştiği yıl)

7) En son mezun olduğunuz okul:

- İlkokul (Volksschule)
 Ortaokul (Pflichtschule)
 Meslek eğitimi ve meslek okulu (Lehre/Berufsschule)
 Lise (Matura)
 Yüksekokul/Üniversite (Hochschule/Universität)

8) Mesleğiniz: _____

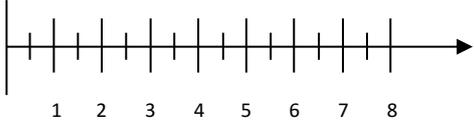
9) Çocuğunuz veya bakımından sorumlu olduğunuz bir çocuk var mı?

- Evet Hayır

Cevabınız 'evet' ise:

Sayı	Yaş
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

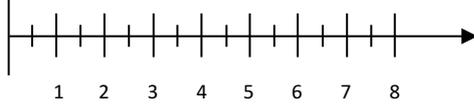
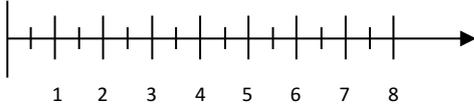
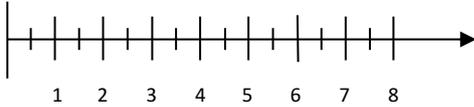
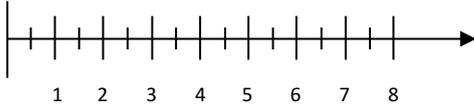
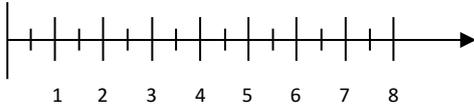
II. OKUL ÖNCESİ ÇAĞI ÇOCUKLARININ GELİŞİMİ

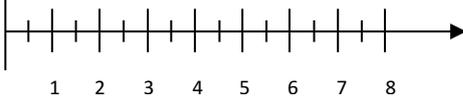
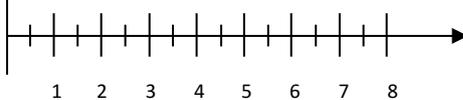
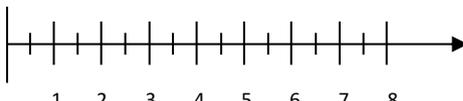
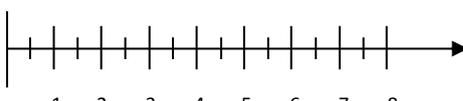
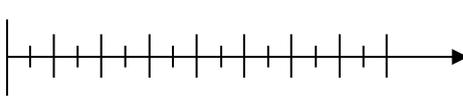
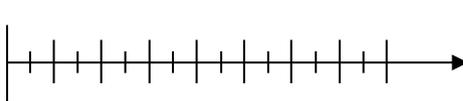
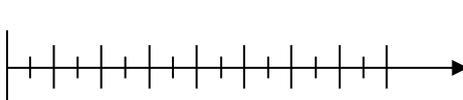
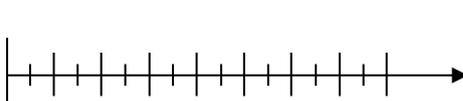
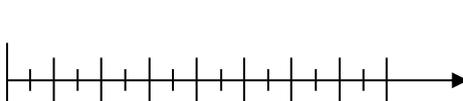
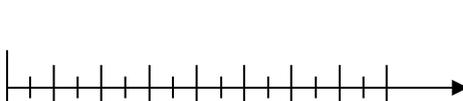
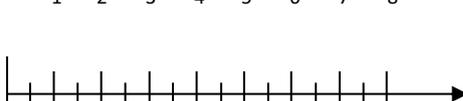
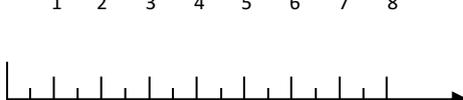
- Çocuklarda ilk kalıcı diş kaç yaşında çıkar?  yaşında
(Cevabınızı yandaki doğru üzerinde işaretleyiniz)
- Çocuklar yılda ortalama kaç santimetre (cm) uzar?
 1-5cm 5-8cm 9-12cm 13-16cm 17-20cm
- Çocuklar yılda ortalama kaç kilo alır?
 1kg civarı 2kg civarı 3kg civarı 4kg civarı 5kg civarı
- Çocukluğun ilk yıllarında vücudun hangi kısmı diğerlerine oranla daha hızlı gelişir?
 Kollar, bacaklar Tüm iskelet Beyin Omurga El ve ayak parmakları

BECERİLER

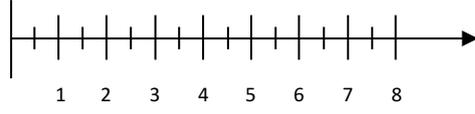
Sağlıklı bir çocuktan aşağıda bulunan becerileri hangi yaştan itibaren bekleyebiliriz?

(Cevabınızı aşağıdaki doğrular üzerinde işaretleyiniz)

- Küçük ve büyük tuvaletini kontrol edebilme  yaşında
- Tutunmadan, adım değiştirerek merdiven çıkabilme  yaşında
- Topu hedefe atıp yakalayabilme  yaşında
- 30 dakika boyunca tek başına ve planlı bir şekilde ilgisini çeken, kendi seçtiği bir işle meşgul olabilme  yaşında
- Tek ayak üzerinde durabilme  yaşında

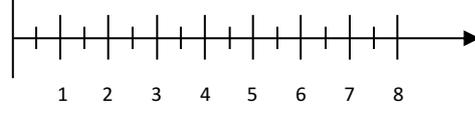
- İp atlama  yaşımda
- Kendi başına üç tekerlekli bisiklet kullanabilme  yaşımda
- Basit giysileri tek başına giyip çıkarabilme  yaşımda
- Yardımcı tekerlekli bisiklet kullanabilme  yaşımda
- Parmak uçlarında yürüyebilme  yaşımda
- Fermuar açıp kapatabilme  yaşımda
- Çatal bıçak kullanarak yemek yiyebilme  yaşımda
- Kendi ismini yazabilme  yaşımda
- Çocuk makası kullanabilme  yaşımda
- Düğme ilikleyip açabilme  yaşımda
- Ayakkabılarını bağlayabilme  yaşımda
- Hayal ve gerçeği birbirinden ayırabilme  yaşımda

- Yaşadığı olaylarla ilgili sorulan basit soruları cevaplayabilme



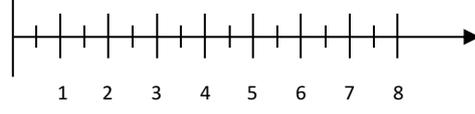
yaşında

- 1'den 6'ya kadar sayabilme



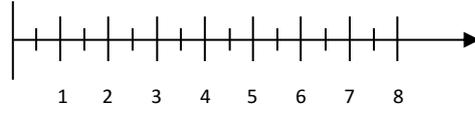
yaşında

- Parmaklarını kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemleri yapabilme (örneğin $2+4=6$)



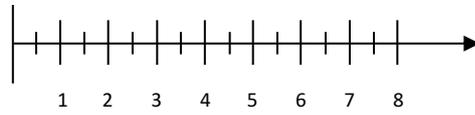
yaşında

- Tek ayak üzerinde zıplayabilme



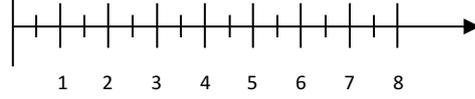
yaşında

- Tüm ana renkleri (kırmızı, sarı, mavi, yeşil) tanıyıp, isimlerini söyleyebilme



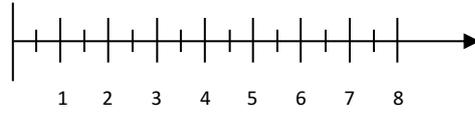
yaşında

- Ana dilindeki harfleri telaffuz edebilme (telaffuzu zor olan r, l, z, h, v sessizleri hariç)



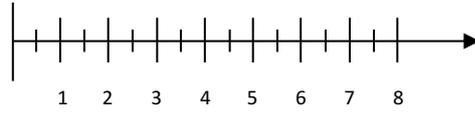
yaşında

- İki sözcüklü cümleler kurabilme (örneğin "Ali yemek!")



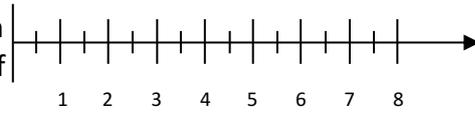
yaşında

- 50 kelimedenden oluşan kelime dağarcığı



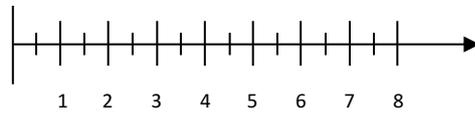
yaşında

- Kelime oyunlarından, şarkı söylemekten ve kafiyeleri tekrarlamaktan büyük keyif alma



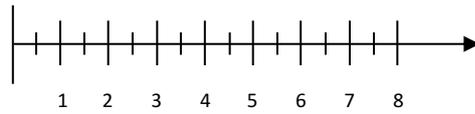
yaşında

- Oyun kurallarına uyabilme



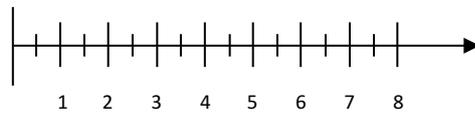
yaşında

- Paylaşma



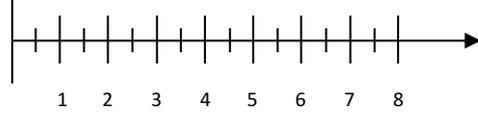
yaşında

- İlk arkadaşlıkların kurulması



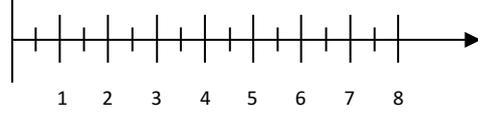
yaşında

- Dilbilgisi kurallarına uygun cümle kurabilme



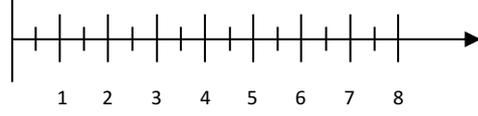
yaşında

- 10.000 kelimededen oluşan kelime dağarcığı



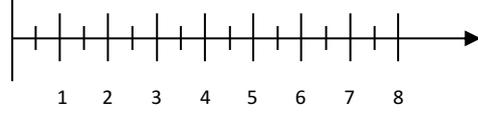
yaşında

- Utanç, gurur, mahcubiyet ve suçluluk gibi duyguları hissetme



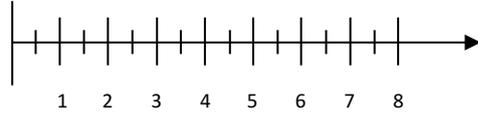
yaşında

- ‚BEN‘ kelimesinin keşfiyle birlikte sahip olma duygusunun (‚BENİM‘) gelişmesi



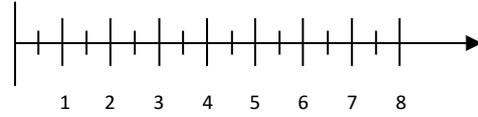
yaşında

- Kız ya da erkek olduğunun bilincinde olma



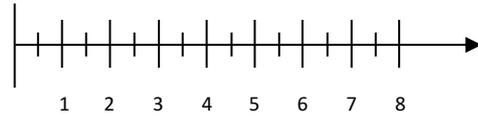
yaşında

- Kuralları olan zar oyunları oynayabilme



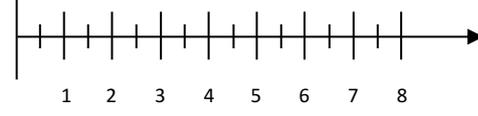
yaşında

- Konuştuğu kişinin kendisiyle aynı bilgilere sahip olmadığını kavrama



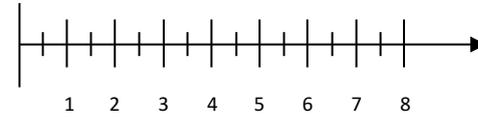
yaşında

- Kendinden küçüklere yardım etme



yaşında

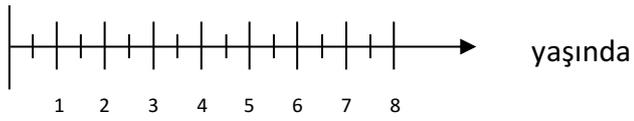
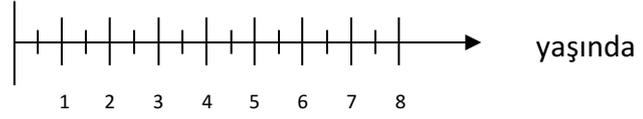
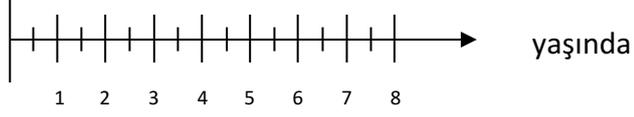
- Ağırlıklı olarak sağ veya sol el kullanımının (sağlaklık, solaklık) ortaya çıkması



yaşında

- Aşağıda görülen resimleri çizen çocuklar sizce kaç yaşındadır?

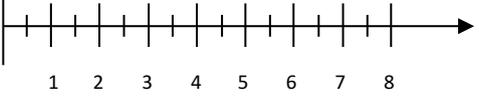
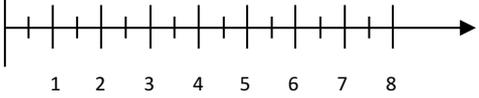
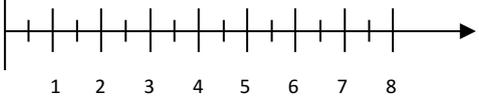
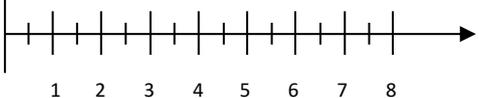
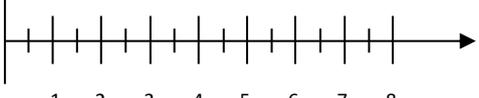
(Cevabınızı aşağıdaki doğrular üzerinde işaretleyiniz)



EĞİTİM

Sizce çocuk yetiştirirken aşağıdaki uygulamalara ne zaman başlanmalıdır?

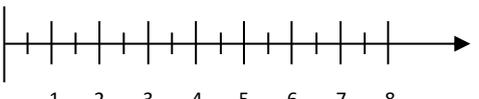
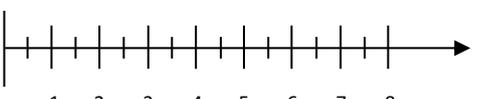
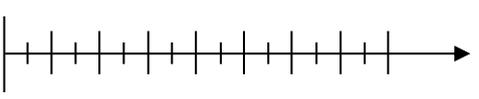
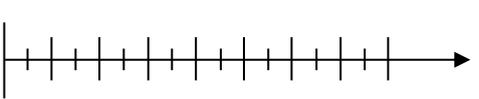
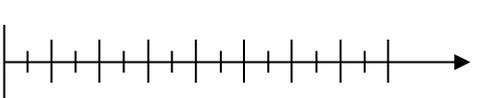
(Cevabınızı aşağıdaki doğrular üzerinde işaretleyiniz)

- İkinci bir dil eğitimi  yaşında
- Lazımlıkla tuvalet eğitime başlama  yaşında
- Cinsellik ile ilgili bilgilerin verilmesi  yaşında
- Ana okuluna ("Kindergarten") başlangıç  yaşında
- Çocuğun evdeki basit işleri üstlenmesi  yaşında

DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI

Çocuk yetiştirirken aşağıda belirtilen davranışları hangi yaştan itibaren problem olarak görür ve profesyonel yardım alırdınız?

(Cevabınızı aşağıdaki doğrular üzerinde işaretleyiniz)

- ⇒ Gün içerisinde altını ıslatma  yaşında
- ⇒ Gece uyurken altını ıslatma  yaşında
- ⇒ Telaffuz hataları  yaşında
- ⇒ İnatçılık nöbetleri  yaşında
- ⇒ Ayrılık ve terkedilme korkusu  yaşında

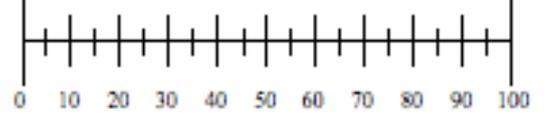
Bir çocuğun gelişiminde birçok faktör rol oynar. Sizce aşağıdaki unsurlar çocuk gelişimini hangi oranda (yüzde olarak) etkiler?

(%0 = kesinlikle buna bağlı değildir, %100 = tamamen buna bağlıdır)

(Cevabınızı aşağıdaki doğrular üzerinde işaretleyiniz. İşaretlediğiniz rakamlarının toplamının 100 etmesi gerekmektedir)

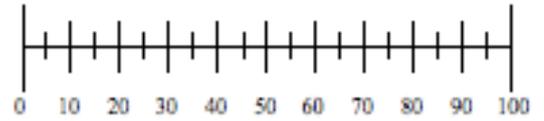
⇒ Genetik donanım

Yüzde



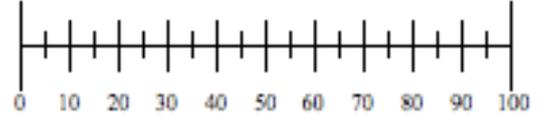
⇒ Çocuğa gösterilen duygusal yakınlık

Yüzde



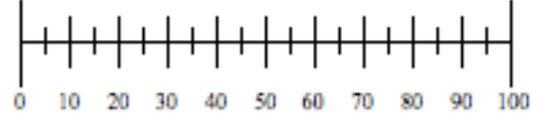
⇒ Çocuğa verilen eğitim ve destek

Yüzde



⇒ Ailenin sahip olduđu maddi imkanlar

Yüzde



Yardımlarınız için çok teşekkür ederiz.

Anhang A:

II. Das Untersuchungsinstrument (deutsch)

ENTWICKLUNG VON KINDERN

In diesem Fragebogen soll erhoben werden, was Erwachsene über die Entwicklung von Kindern wissen.

Wenn Sie etwas nicht genau wissen, machen Sie bitte eine Einschätzung.

I. SOZIODEMOGRAFISCHE DATEN

1) Alter: _____

2) Familienstand:

- ledig
- verheiratet
- geschieden
- in Lebensgemeinschaft

3) Geburtsland	4) Geburtsland der Mutter	5) Geburtsland des Vaters
<input type="checkbox"/> Türkei <input type="checkbox"/> Österreich <input type="checkbox"/> Anderes:	<input type="checkbox"/> Türkei <input type="checkbox"/> Österreich <input type="checkbox"/> Anderes:	<input type="checkbox"/> Türkei <input type="checkbox"/> Österreich <input type="checkbox"/> Anderes:

6) Zuzugsjahr nach Österreich: _____

(Wenn Sie in Österreich geboren wurden, tragen Sie bitte das Zuzugsjahr ihrer Eltern)

7) Höchst abgeschlossene Ausbildung:

- Volksschule
- Pflichtschule
- Lehre/Berufsschule
- Matura
- Hochschule/Universität

8) Beruf: _____

9) Haben Sie Kinder bzw. betreuen Sie Kinder?

- Ja Nein

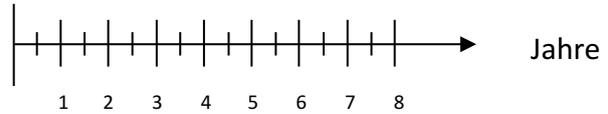
Wenn ja:

Anzahl	Alter
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

II. ENTWICKLUNG VON VORSCHULKINDERN

- Wann bricht der erste **bleibende** Zahn hervor?

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



- Wie viele cm wachsen Kinder durchschnittlich an Länge pro Jahr?

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

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

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

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

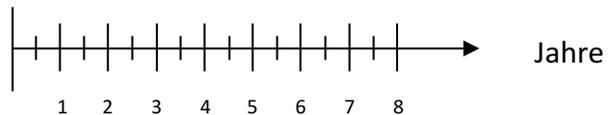
Beine, Arme gesamtes Skelett Gehirn Wirbelsäule Finger, Zehen

FÄHIGKEITEN

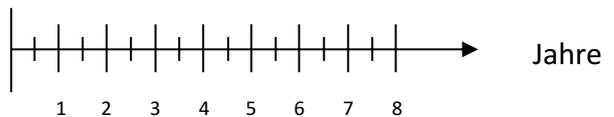
Im welchem Alter kann man von einem gesunden Kind folgende Fähigkeiten

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

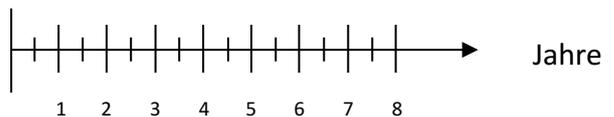
- Blasen- bzw. Darmkontrolle



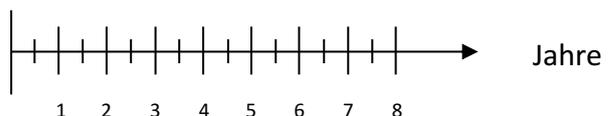
- Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen



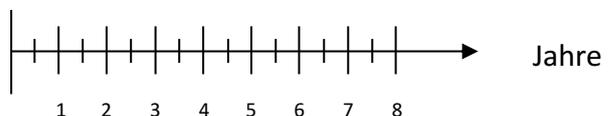
- Einen Ball gezielt werfen und fangen



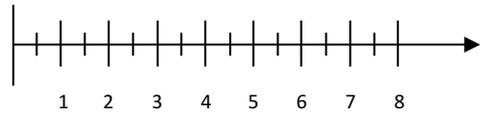
- Sich allein und planvoll für 30 Minuten mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten beschäftigen können



- Auf einem Bein stehen

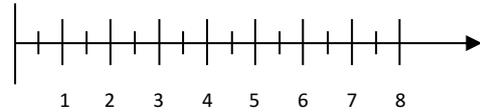


- Seil springen



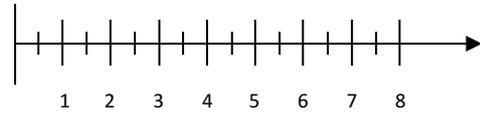
Jahre

- Selbstständig Dreirad fahren



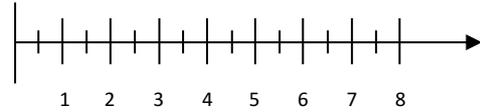
Jahre

- Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen



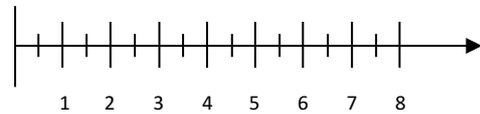
Jahre

- Fahrrad mit Stützrädern fahren



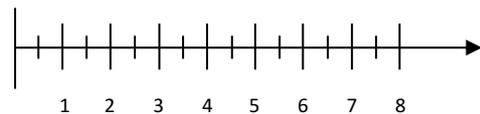
Jahre

- Auf den Zehenspitzen gehen



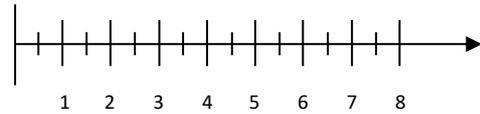
Jahre

- Reißverschlüsse auf- und zumachen



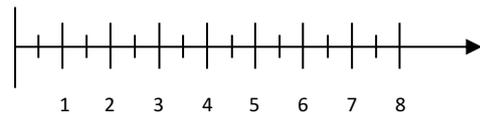
Jahre

- Mit Gabel und Messer essen



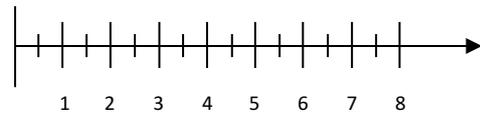
Jahre

- Schreiben des eigenen Namens



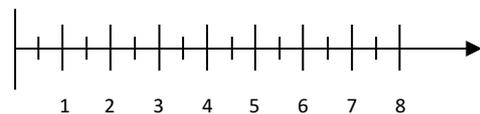
Jahre

- Kinderschere zum Schneiden verwenden



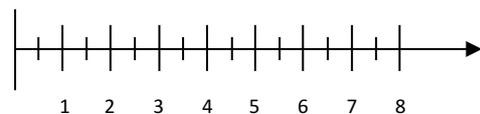
Jahre

- Auf- und Zumachen von Knöpfen



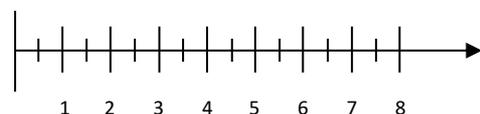
Jahre

- Binden von Schuhbändern

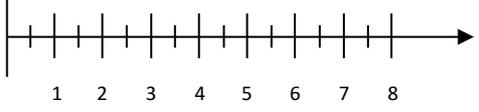
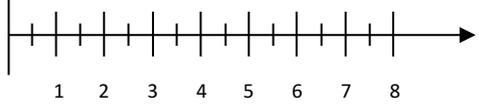
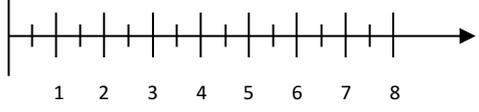
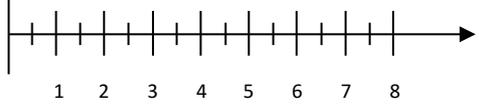
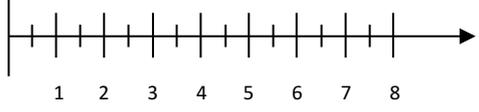
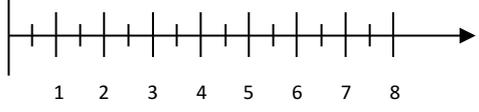
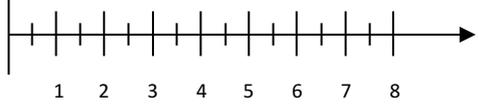
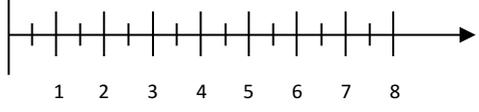
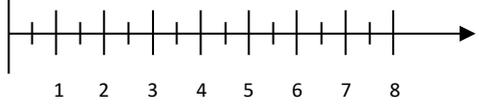
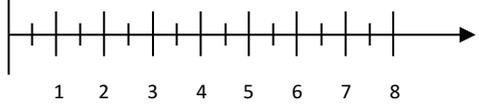
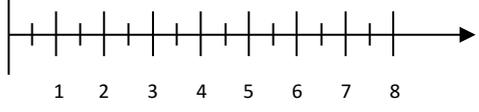
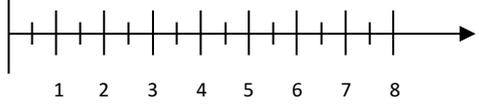


Jahre

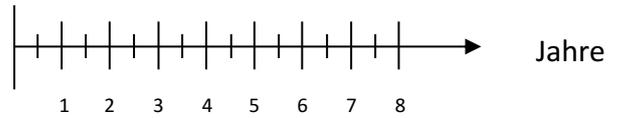
- Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden



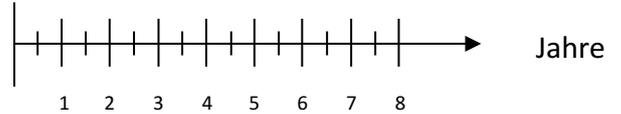
Jahre

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

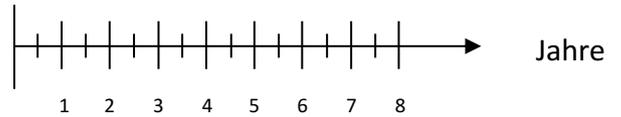
- In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen



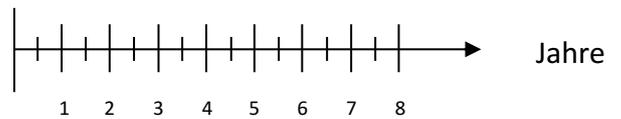
- Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen



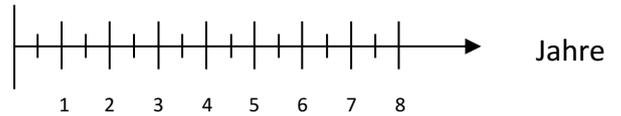
- Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden



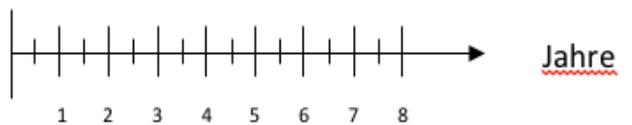
- Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln



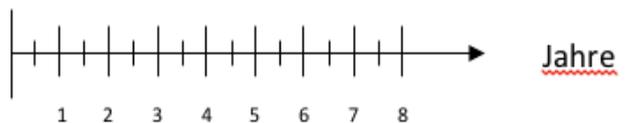
- Wissen, dass man ein Bub/Mädchen ist



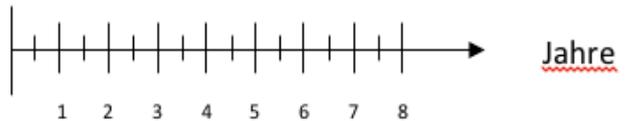
- Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt



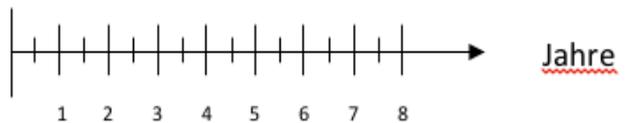
- Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie das Kind selbst



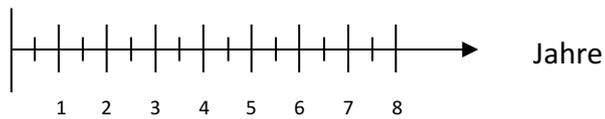
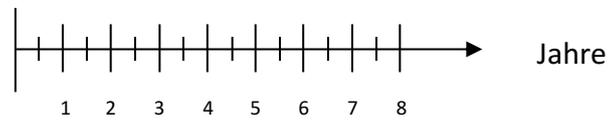
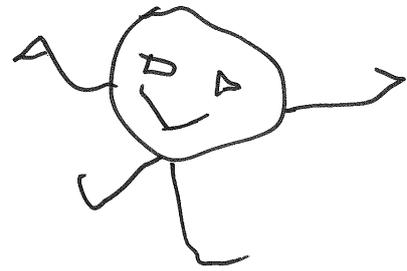
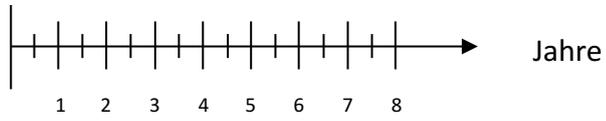
- Kleineren Kindern helfen



- Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?



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

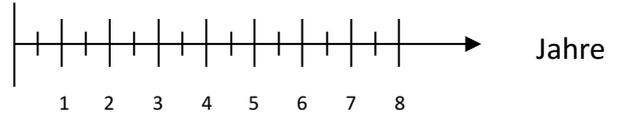


ERZIEHUNG

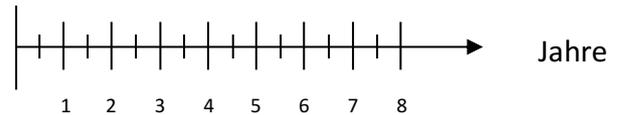
Ab welchem Alter würden Sie als Erziehungsperson folgende Maßnahmen

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

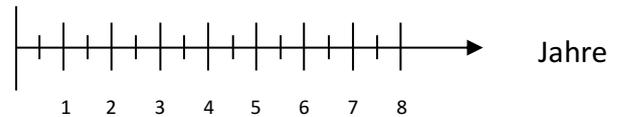
- Eine zweite Sprache erlernen



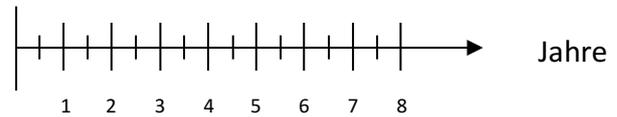
- Toiletten-Training mit dem Topf beginnen



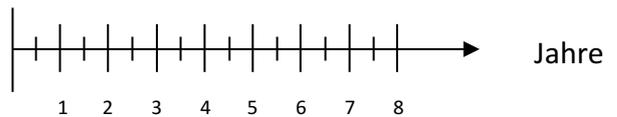
- Sexuelle Aufklärung



- Eintritt in den Kindergarten



- Kleinere Tätigkeiten im Haushalt übertragen

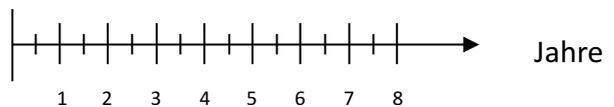


PROBLEMVERHALTEN

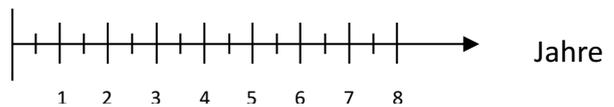
Ab welchem Alter würden Sie als Erziehungsperson folgende Verhaltensweisen

als so problematisch einschätzen, dass Sie professionelle Hilfe aufsuchen? (Tragen Sie Ihre Altersschätzung bitte auf der Jahres-Achse ein)

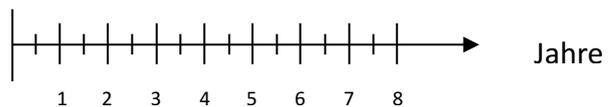
- ⇒ Einnässen am Tag



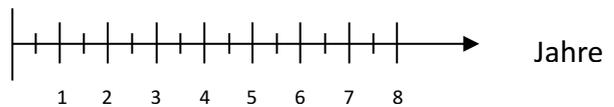
- ⇒ Einnässen in der Nacht



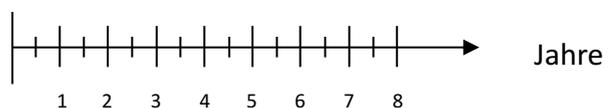
- ⇒ Aussprachfehler (z.B. S-Fehler)



- ⇒ Trotzanfälle

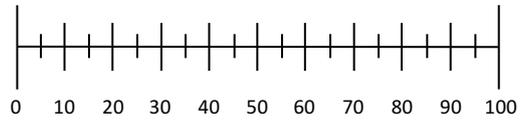


- ⇒ Trennungs- und Verlassenheitsängste



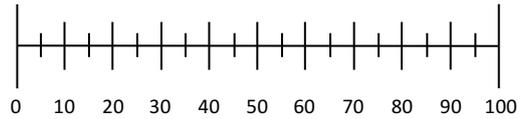
**Die Entwicklung von Kindern wird von vielen Faktoren gesteuert.
Bitte geben Sie an, in welchem Ausmaß folgende Aspekte die Entwicklung Ihrer
Meinung nach beeinflussen
(0%= hängt gar nicht davon ab, 100%= hängt ausschließlich von diesem Faktor ab):**

⇒ Genetische Ausstattung



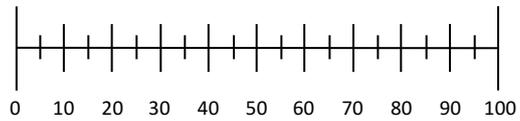
Prozent

⇒ emotionale Zuwendung



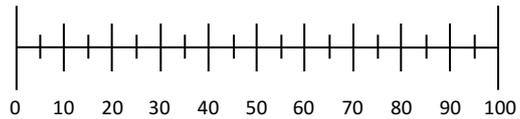
Prozent

⇒ Erziehung und Förderung



Prozent

⇒ Materielle Möglichkeiten der
Familie



Prozent

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang B: Theoretische Skalenzuordnung der Items

Körperliche Entwicklung und Wachstum:

1. Wann bricht der erste bleibende Zahn hervor?
2. Wie viele cm wachsen Kinder durchschnittlich an Länge pro Jahr?
3. Bis zu wie viel kg nehmen Kinder durchschnittlich an Gewicht pro Jahr zu?
4. Welcher Teil des Körpers wächst während der ersten Lebensjahre schneller als jeder andere Teil des Körpers?
5. Blasen- und Darmkontrolle

Grobmotorik:

1. Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen
2. Einen Ball gezielt werfen und fangen
3. Auf einem Bein stehen
4. Seil springen
5. Selbstständig Dreirad fahren
6. Fahrrad mit Stützrädern fahren
7. Auf den Zehenspitzen gehen
8. Auf einem Bein hüpfen

Feinmotorik:

1. Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen
2. Reißverschlüsse auf- und zumachen
3. Mit Gabel und Messer essen
4. Schreiben des eigenen Namens
5. Kinderschere zum Schneiden verwenden
6. Auf- und Zumachen von Knöpfen
7. Binden von Schuhbändern
8. Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?

Sprache:

1. Alle Laute der Erstsprache (mit Ausnahme schwieriger Buchstaben wie R, S, SCH und Z) beherrschen
2. Zweiwortsätze bilden (z.B. „Lukas Hunger!“)
3. Wortschatz von 50 Wörtern
4. In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen
5. Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen
6. Einfache Fragen über eigene Erlebnisse beantworten
7. Besondere Freude an Sprachspielen, Singen und Wiederholen von Reimen zeigen
8. Alle Grundfarben (rot, gelb, blau, grün) benennen

Sozio-emotionale Entwicklung:

1. Sich allein und planvoll für 30 Minuten mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten beschäftigen können
2. Spielregeln einhalten
3. Teilen
4. Entwicklung der ersten Freundschaften
5. Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden
6. Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln
7. Wissen, dass man ein Bub/Mädchen ist
8. Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt
9. Kleineren Kindern helfen

Kognitive Entwicklung:

1. Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie das Kind selbst
2. Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen (z.B. $2+4=6$)
3. Zählen (von 1 bis 6)
4. Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden

Grafomotorik:

1. Zeichnung 1
2. Zeichnung 2
3. Zeichnung 3

Anhang C: Vergleich der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren
Angaben: Gesamte Ergebnisse der Varianzanalysen

Tabelle 10.

Altersschätzungen der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80) hinsichtlich der körperlichen Entwicklung und kindlichen Fähigkeiten: Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1)

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Körperliche Entwicklung							
Wann bricht der erste bleibende Zahn hervor?	5-6	Matura (nein/ja)	6.38 / 5.44	0.93 [0.16, 1.70]	5.49	.022	0.07
		Mutter (nein/ja)	5.21 / 6.14	-0.93 [-2.08, 0.21]	2.51	.118	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	5.71 / 6.07	-0.37 [-1.19, 0.45]	1.75	.190	/
Blasen- bzw. Darmkontrolle	2-4	Matura (nein/ja)	2.67 / 2.53	0.13 [-0.35, 0.62]	0.70	.406	/
		Mutter (nein/ja)	2.96 / 2.44	0.52 [-0.05, 1.09]	4.55	.036	0.06
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	2.65 / 2.51	0.14 [-0.32, 0.59]	0.01	.937	/
Grobmotorik							
Treppen ohne Anhalten im Wechselschritt hinaufsteigen	2-4	Matura (nein/ja)	3.12 / 2.90	0.23 [-0.27, 0.72]	1.16	.284	/
		Mutter (nein/ja)	3.40 / 2.83	0.57 [-0.07, 1.20]	4.92	.030	0.06
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.12 / 2.84	0.28 [-0.19, 0.75]	0.31	.582	/
Einen Ball gezielt werfen und fangen	3-5	Matura (nein/ja)	3.67 / 3.59	0.08 [-.52, 0.67]	0.16	.689	/
		Mutter (nein/ja)	4.19 / 3.38	0.80 [0.14, 1.46]	6.23	.015	0.08
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.78 / 3.41	0.37 [-0.19, 0.93]	0.68	.411	/

Tabelle 10.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Auf einem Bein stehen	3,5-4	Matura (nein/ja)	3.83 / 4.20	-0.37 [-1.09, 0.35]	1.11	.296	/
		Mutter (nein/ja)	4.29 / 3.93	0.36 [-0.35, 1.08]	0.44	.511	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.11 / 3.94	0.17 [-0.52, 0.86]	0.42	.520	/
Seil springen	6-8	Matura (nein/ja)	5.54 / 5.61	-0.07 [-0.53, 0.38]	0.02	.883	/
		Mutter (nein/ja)	5.46 / 5.63	-0.18 [-0.65, 0.30]	0.36	.553	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	5.48 / 5.72	-0.24 [-0.69, 0.20]	0.77	.382	/
Selbstständig Dreirad fahren	3-4	Matura (nein/ja)	3.96 / 3.32	0.64 [-0.09, 1.37]	3.37	.070	/
		Mutter (nein/ja)	3.98 / 3.45	0.53 [-0.26, 1.32]	2.55	.114	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.79 / 3.35	0.44 [-0.26, 1.14]	0.25	.615	/
Fahrrad mit Stützrädern fahren	5-6	Matura (nein/ja)	4.39 / 4.07	0.32 [-0.30, 0.95]	0.72	.400	/
		Mutter (nein/ja)	4.40 / 4.13	0.26 [-0.43, 0.96]	0.60	.442	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.38 / 3.99	0.40 [-0.23, 1.02]	0.74	.391	/
Auf den Zehenspitzen gehen	1,5- 2,5	Matura (nein/ja)	3.88 / 3.66	0.22 [-0.50, 0.93]	0.78	.381	/
		Mutter (nein/ja)	3.96 / 3.67	0.29 [-0.54, 1.12]	0.90	.346	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.72 / 3.81	-0.09 [-0.77, 0.59]	0.35	.553	/

Tabelle 10.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Auf einem Bein hüpfen	4-6	Matura (nein/ja)	4.96 / 4.56	0.40 [-0.23, 1.03]	2.24	.139	/
		Mutter (nein/ja)	5.00 / 4.62	0.38 [-0.24, 0.99]	1.84	1.79	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.78 / 4.68	0.11 [-0.51, 0.72]	0.06	.810	/
Feinmotorik							
Einfache Kleidungsstücke an- und ausziehen	2-3	Matura (nein/ja)	3.76 / 3.53	0.23 [-0.36, 0.82]	0.63	.430	/
		Mutter (nein/ja)	4.08 / 3.45	0.64 [-0.01, 1.29]	4.08	.047	0.05
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.83 / 3.38	0.44 [-0.11, 1.00]	1.06	.307	/
Reißverschlüsse auf- und zumachen	2-3	Matura (nein/ja)	3.94 / 3.68	0.26 [-0.26, 0.78]	1.11	.296	/
		Mutter (nein/ja)	4.08 / 3.68	0.40 [-0.20, 1.00]	2.29	.134	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.91 / 3.65	0.27 [-0.24, 0.78]	0.26	.611	/
Mit Gabel und Messer essen	4-6	Matura (nein/ja)	4.56 / 4.11	0.44 [-0.34, 1.22]	1.84	.179	/
		Mutter (nein/ja)	4.71 / 4.14	0.57 [-0.24, 1.37]	2.41	.125	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.38 / 4.22	0.16 [-0.62, 0.94]	0.00	.874	/
Schreiben des eigenen Namens	5-6	Matura (nein/ja)	4.89 / 4.94	-0.05 [-0.59, 0.48]	0.07	.796	/
		Mutter (nein/ja)	5.23 / 4.79	0.44 [-0.16, 1.05]	2.77	.100	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.86 / 5.00	-0.14 [-0.65, 0.37]	0.61	.439	/

Tabelle 10.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Kinderschere zum Schneiden verwenden	3-5	Matura (nein/ja)	4.33 / 4.31	0.03 [-0.58, 0.63]	0.09	.765	/
		Mutter (nein/ja)	4.73 / 4.14	0.59 [-0.12, 1.29]	3.08	.083	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.38 / 4.24	0.15 [-0.46, 0.75]	0.03	.873	/
Auf- und Zumachen von Knöpfen	3-4	Matura (nein/ja)	4.83 / 4.56	0.28 [-0.32, 0.87]	3.44	.067	/
		Mutter (nein/ja)	5.21 / 4.46	0.75 [0.05, 1.45]	8.51	.005	0.10
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.55 / 4.85	-0.30 [-0.89, 0.29]	3.40	.069	/
Binden von Schuhbändern	5-6	Matura (nein/ja)	5.40 / 5.09	0.31 [-0.22, 0.84]	2.74	.102	/
		Mutter (nein/ja)	5.58 / 5.08	0.50 [-0.08, 1.09]	4.36	.040	0.05
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	5.22 / 5.25	-0.03 [-0.58, 0.52]	0.66	.419	/
Wann kristallisiert sich die Dominanz einer Hand (Links- oder Rechtshändigkeit) heraus?	2-5	Matura (nein/ja)	3.93 / 3.43	0.50 [-0.22, 1.22]	2.10	.151	/
		Mutter (nein/ja)	4.23 / 3.41	0.82 [0.02, 1.61]	5.11	.027	0.06
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.91 / 3.31	0.60 [-0.07, 1.27]	1.03	.313	/

Tabelle 10.

Fortsetzung

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Sprache							
Alle Laute der Erstsprache (mit Ausnahme schwieriger Buchstaben wie R, S, SCH und Z) beherrschen	3-4	Matura (nein/ja)	4.57 / 4.02	0.55 [-0.07, 1.16]	4.18	.044	0.05
		Mutter (nein/ja)	4.46 / 4.19	0.27 [-0.47, 1.01]	1.44	.234	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.26 / 4.28	-0.02 [-0.65, 0.61]	0.57	.454	/
Zweiwortsätze bilden (z.B. „Lukas Hunger!“)	1,5-	Matura (nein/ja)	3.10 / 2.49	0.61 [0.06, 1.16]	5.33	.024	0.07
	2,5	Mutter (nein/ja)	2.69 / 2.79	-0.11 [-0.72, 0.51]	0.01	.940	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	2.77 / 2.75	0.02 [-0.56, 0.60]	0.31	.579	/
Wortschatz von 50 Wörtern beherrschen	1,5-2	Matura (nein/ja)	4.61 / 3.48	1.13 [0.52, 1.75]	12.92	.001	0.15
		Mutter (nein/ja)	3.60 / 4.15	-0.55 [-1.24, 0.15]	0.95	.332	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.01 / 3.96	0.05 [-0.62, 0.73]	0.47	.495	/
In grammatikalisch korrekten Sätzen sprechen	3,5-5	Matura (nein/ja)	4.79 / 4.73	0.06 [-0.59, 0.72]	0.24	.626	/
		Mutter (nein/ja)	5.29 / 4.53	0.76 [0.05, 1.48]	4.77	.032	0.06
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.83 / 4.66	0.16 [-0.48, 0.81]	0.01	.931	/
Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen	5-6	Matura (nein/ja)	6.81 / 6.19	0.61 [0.00, 1.22]	3.10	.082	/
		Mutter (nein/ja)	6.15 / 6.61	-0.46 [-1.19, 0.27]	1.05	.309	/

Tabelle 10.

Fortsetzung

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Einen Wortschatz von 10.000 Wörtern beherrschen	5-6	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	6.49 / 6.44	0.05 [-0.59, 0.69]	0.04	.834	/
Einfache Fragen über eigene Erlebnisse beantworten	3-4	Matura (nein/ja)	4.42 / 3.94	0.47 [-0.10, 1.04]	3.23	.076	/
		Mutter (nein/ja)	4.31 / 4.09	0.22 [-0.39, 0.84]	1.04	.310	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.21 / 4.09	0.12 [-0.47, 0.70]	0.04	.833	/
Besondere Freude an Sprach- spielen, Singen & Wiederholen von Reimen zeigen	4-6	Matura (nein/ja)	4.38 / 3.62	0.75 [0.22, 1.28]	8.42	.005	0.10
		Mutter (nein/ja)	3.85 / 4.01	-0.15 [-0.77, 0.46]	0.01	.941	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.93 / 4.00	-0.07 [-0.64, 0.51]	1.04	.310	/
Alle Grundfarben (rot, gelb, blau, grün) benennen	4-5	Matura (nein/ja)	4.08 / 3.66	0.42 [-0.12, 0.96]	3.15	.080	/
		Mutter (nein/ja)	3.62 / 3.95	-0.32 [-0.89, 0.24]	0.45	.505	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.75 / 3.99	-0.24 [-0.75, 0.28]	1.57	.214	/
Sozio-emotionale Entwicklung							
Sich allein und planvoll für 30 Minuten mit interessanten und selbst gewählten Tätigkeiten beschäftigen können	3,5-4	Matura (nein/ja)	4.03 / 4.00	0.03 [-0.79, 0.84]	0.01	.929	/
		Mutter (nein/ja)	4.10 / 3.97	0.13 [-0.75, 1.01]	0.08	.779	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.04 / 3.97	0.07 [-0.74, 0.88]	0.01	.911	/

Tabelle 10.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2
Spielregeln einhalten	4-6	Matura (nein/ja)	4.49 / 4.41	0.08 [-0.52, 0.68]	0.80	.374	/
		Mutter (nein/ja)	4.98 / 4.21	0.76 [0.11, 1.42]	7.17	.009	0.09
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.40 / 4.50	-0.10 [-0.69, 0.49]	0.78	.379	/
Teilen	4-5	Matura (nein/ja)	3.35 / 3.53	-0.19 [-0.81, 0.43]	0.23	.631	/
		Mutter (nein/ja)	3.21 / 3.55	-0.35 [-1.06, 0.37]	0.95	.333	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.29 / 3.66	-0.37 [-0.98, 0.24]	0.78	.379	/
Entwicklung der ersten Freundschaften	3-4	Matura (nein/ja)	3.33 / 3.24	0.09 [-0.43, 0.62]	0.17	.684	/
		Mutter (nein/ja)	3.75 / 3.08	0.67 [0.10, 1.24]	5.19	.025	0.06
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.45 / 3.06	0.39 [-0.12, 0.90]	1.09	.300	/
Gefühle wie Scham, Stolz, Verlegenheit, Schuld empfinden	3-4	Matura (nein/ja)	4.19 / 3.33	0.86 [0.22, 1.51]	11.47	.001	0.13
		Mutter (nein/ja)	4.04 / 3.58	0.46 [-0.26, 1.18]	4.31	.041	0.05
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.66 / 3.79	-0.13 [-0.80, 0.54]	2.45	.122	/
Entdecken des Wortes ICH und dabei eine Vorstellung des eigenen Besitzes („MEIN“) entwickeln	2-3	Matura (nein/ja)	3.40 / 3.03	0.37 [-0.29, 1.03]	2.31	.132	/
		Mutter (nein/ja)	3.62 / 3.02	0.61 [-0.15, 1.36]	3.99	.049	0.05
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.22 / 3.18	0.04 [-0.64, 0.72]	0.28	.599	/

Tabelle 10.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>P</i>	η^2
Wissen, dass man ein Bub/Mädchen ist	3-5	Matura (nein/ja)	3.62 / 3.33	0.30 [-0.28, 0.88]	1.19	.278	/
		Mutter (nein/ja)	3.60 / 3.40	0.20 [-0.41, 0.82]	0.64	.426	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.50 / 3.41	0.09 [-0.47, 0.65]	0.01	.914	/
Regelspiele spielen, in denen ein Würfel vorkommt	4-6	Matura (nein/ja)	4.88 / 5.02	-0.15 [-0.79, 0.49]	0.01	.929	/
		Mutter (nein/ja)	5.69 / 4.64	1.04 [0.39, 1.70]	9.42	.003	0.11
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	5.04 / 4.84	0.21 [-0.40, 0.81]	0.09	.761	/
Kleineren Kindern helfen	4-5	Matura (nein/ja)	5.08 / 4.48	0.61 [-0.09, 1.31]	6.16	.015	0.07
		Mutter (nein/ja)	5.33 / 4.50	0.83 [0.09, 1.58]	7.82	.007	0.09
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.71 / 4.81	-0.10 [-0.82, 0.61]	1.67	.200	/
Kognitive Entwicklung							
Verständnis, dass Gesprächspartner nicht über dieselben Informationen verfügt, wie das Kind selbst	4-6	Matura (nein/ja)	6.04 / 5.55	0.50 [-0.23, 1.23]	2.58	.113	/
		Mutter (nein/ja)	6.12 / 5.62	0.51 [-0.28, 1.30]	2.39	.126	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	5.82 / 5.71	0.11 [-0.62, 0.84]	0.11	.739	/

Tabelle 10.*Fortsetzung*

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Einfache Additionen und Subtraktionen mit den Fingern durchführen (z.B. 2+4=6)	4-6	Matura (nein/ja)	5.28 / 5.30	-0.02 [-0.54, 0.50]	0.03	.858	/
		Mutter (nein/ja)	5.38 / 5.25	0.12 [-0.43, 0.68]	0.28	.598	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	5.23 / 5.37	-0.14 [-0.68, 0.40]	0.37	.544	/
Zählen (von 1 bis 6)	3-5	Matura (nein/ja)	3.24 / 3.17	0.07 [-0.41, 0.54]	0.17	.683	/
		Mutter (nein/ja)	3.44 / 3.10	0.34 [-0.22, 0.90]	1.80	.183	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.25 / 3.13	0.12 [-0.32, 0.56]	0.04	.838	/
Zwischen Phantasie und Wirklichkeit unterscheiden	4-8	Matura (nein/ja)	6.24 / 5.24	1.00 [0.31, 1.68]	9.53	.003	0.11
		Mutter (nein/ja)	5.81 / 5.63	0.18 [-0.60, 0.96]	1.05	.309	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	5.76 / 5.59	0.17 [-0.53, 0.87]	0.22	.639	/
Grafomotorik							
Zeichnung 1	2,5- 3,5	Matura (nein/ja)	3.62 / 3.31	0.32 [-0.17, 0.81]	1.69	.197	/
		Mutter (nein/ja)	3.65 / 3.37	0.28 [-0.30, 0.86]	1.42	.238	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.55 / 3.31	0.25 [-0.23, 0.72]	0.22	.640	/
Zeichnung 2	5-7	Matura (nein/ja)	5.78 / 6.03	-0.26 [-0.86, 0.35]	0.34	.559	/
		Mutter (nein/ja)	5.98 / 5.89	0.09 [-0.54, 0.72]	0.07	.794	/

Zuzugsjahr (68-90/91-2014) 5.80 / 6.07 -0.27 [-0.83, 0.29] 0.54 .465 /

Tabelle 10.

Fortsetzung

Item	Norm	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Zeichnung 3	3,5- 4,5	Matura (nein/ja)	4.07 / 4.17	-0.10 [-0.69, 0.49]	0.00	.948	/
		Mutter (nein/ja)	4.15 / 4.12	0.03 [-0.72, 0.78]	0.04	.849	/
		Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.01 / 4.28	-0.27 [-0.82, 0.28]	0.77	.383	/

Tabelle 11.

Subjektive Theorien der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80): Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1)

Item	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Erziehung						
Eine zweite Sprache erlernen	Matura (nein/ja)	4.26 / 2.67	1.59 [0.60, 2.59]	7.37	.008	0.09
	Mutter (nein/ja)	3.58 / 3.30	0.28 [-0.94, 1.50]	0.52	.472	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.96 / 2.62	1.34 [0.37, 2.31]	3.11	.082	/
Toiletten-Training mit dem Topf beginnen	Matura (nein/ja)	2.15 / 2.09	0.06 [-0.33, 0.45]	0.07	.795	/
	Mutter (nein/ja)	2.48 / 1.96	0.51 [-0.03, 1.06]	5.21	.025	0.06
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	2.27 / 1.91	0.36 [0.00, 0.72]	2.07	.155	/
Sexuelle Aufklärung	Matura (nein/ja)	6.26 / 5.80	0.47 [-0.44, 1.37]	0.54	.467	/
	Mutter (nein/ja)	5.98 / 6.02	-0.04 [-1.10, 1.03]	0.00	.950	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	6.22 / 5.72	0.50 [-0.43, 1.42]	0.69	.410	/
Eintritt in den Kindergarten	Matura (nein/ja)	3.17 / 2.85	0.31 [-0.17, 0.80]	3.86	.053	/
	Mutter (nein/ja)	3.54 / 2.76	0.78 [0.23, 1.34]	11.66	.001	0.13
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	3.02 / 2.96	0.07 [-0.44, 0.57]	0.45	.506	/
Kleinere Tätigkeiten im Haushalt übernehmen	Matura (nein/ja)	4.62 / 4.10	0.52 [-0.16, 1.21]	1.13	.292	/
	Mutter (nein/ja)	4.58 / 4.23	0.35 [-0.48, 1.18]	0.74	.392	/

Tabelle 11.*Fortsetzung*

Item	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Kleinere Tätigkeiten im Haushalt übernehmen	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.71 / 3.84	0.87 [0.24, 1.50]	4.35	.040	0.05
Problemverhalten						
Einnässen am Tag	Matura (nein/ja)	3.97 / 4.02	-0.05 [-0.71, 0.61]	0.00	.962	/
	Mutter (nein/ja)	4.50 / 3.79	0.71 [0.00, 1.43]	3.83	.054	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.09 / 3.88	0.20 [-0.41, 0.82]	0.13	.723	/
Einnässen in der Nacht	Matura (nein/ja)	4.56 / 4.84	-0.29 [-1.09, 0.52]	0.35	.554	/
	Mutter (nein/ja)	5.17 / 4.52	0.65 [-0.22, 1.52]	1.79	.185	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.78 / 4.62	0.16 [-0.58, 0.91]	0.16	.691	/
Aussprachefehler (z.B. S-Fehler)	Matura (nein/ja)	4.49 / 4.97	-0.48 [-1.16, 0.20]	0.93	.339	/
	Mutter (nein/ja)	5.12 / 4.59	0.54 [-0.24, 1.31]	1.87	.176	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.63 / 4.91	-0.28 [-0.95, 0.39]	0.48	.491	/
Trotzanfälle	Matura (nein/ja)	4.86 / 4.97	-0.10 [-0.87, 0.66]	0.10	.754	/
	Mutter (nein/ja)	4.75 / 4.99	-0.24 [-1.04, 0.56]	0.36	.550	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.87 / 4.99	-0.12 [-0.85, 0.62]	0.02	.897	/

Tabelle 11.*Fortsetzung*

Item	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Trennungs- und Verlassenheitsängste	Matura (nein/ja)	4.67 / 4.82	-0.15 [-0.98, 0.68]	0.10	.752	/
	Mutter (nein/ja)	5.15 / 4.58	0.57 [-0.32, 1.45]	1.16	.284	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	4.86 / 4.60	0.26 [-0.61, 1.13]	0.28	.600	/

Tabelle 12.

Prozentangaben der Frauen mit türkischem Migrationshintergrund (N=80) hinsichtlich der Relevanz der Entwicklungsfaktoren: Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse (df=1)

Item	Einflussfaktor	Mittelwert	Mittlere Differenz [95%- Konfidenzintervall]	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Genetische Ausstattung	Matura (nein/ja)	24.17 / 21.36	2.80 [-3.61, 9.21]	0.33	.568	/
	Mutter (nein/ja)	22.71 / 22.59	0.12 [-6.15, 6.39]	0.00	.997	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	24.24 / 20.44	3.80 [-2.14, 9.73]	0.95	.334	/
Emotionale Zuwendung	Matura (nein/ja)	27.64 / 32.73	-5.09 [-10.48, 0.30]	2.07	.154	/
	Mutter (nein/ja)	31.88 / 29.82	2.05 [-4.47, 8.57]	0.29	.592	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	29.02 / 32.35	-3.33 [-8.81, 2.15]	0.65	.421	/
Erziehung & Förderung	Matura (nein/ja)	27.64 / 27.16	0.48 [-4.11, 5.07]	0.48	.492	/
	Mutter (nein/ja)	29.17 / 26.61	2.56 [-3.18, 8.30]	1.55	.216	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	26.52 / 28.53	-2.01 [-6.62, 2.60]	1.33	.252	/
Materielle Möglichkeiten	Matura (nein/ja)	20.56 / 18.75	1.81 [-3.00, 6.62]	0.06	.813	/
	Mutter (nein/ja)	16.25 / 20.98	-4.73 [-9.94, 0.48]	3.40	.069	/
	Zuzugsjahr (68-90/91-2014)	20.22 / 18.68	1.54 [-3.15, 6.24]	0.59	.446	/