



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes
auf die Entwicklung von Kindergartenkinder

Verfasst von / submitted by

Monika Vargha

Angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree
of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016

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

A 298

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

Psychologie

Betreut von / Supervisor:

Ass.- Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Danksagende Worte der Verfasserin

Als erstes möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Doktor Kastner-Koller bedanken. Ohne ihre tatkräftige Unterstützung, vor allem in der entscheidenden Phase der Vollendung dieser Arbeit, wäre es mir kaum möglich gewesen, diese vorzulegen. Ich hätte mir keine bessere Betreuerin wünschen können. Auch Frau Doktor Deimann möchte ich meine Hochachtung für ihr beherztes Begleiten meiner wissenschaftlichen Untersuchung in Wiener Neustadt aussprechen. Herrn Doktor Werneck gilt mein besonderer Dank. Er weiß, warum.

Einen Dank, den man mit Worten gar nicht beschreiben kann, gilt meinen Eltern. Sie haben mich auf all meinen Um- und Irrwegen immer begleitet und nie versucht, mich zu ändern, obwohl ihnen dies gewiss nicht immer leicht gefallen ist, sondern im Gegenteil, immer Hochachtung vor meiner Persönlichkeit gezeigt und mich in meinem Tun und Schaffen auf wunderbare Weise bestätigt.

Bei meiner Schwester Regina möchte ich mich dafür bedanken, dass sie die Unterschiede zwischen uns liebt und mich echte Akzeptanz und Wohlwollen gelehrt hat.

Letztlich zu dir, Alex. Du begleitest mich seit so vielen Jahren, hast mit einer dir eigenen unendlichen Geduld so viele Tiefen und so manche Höhen meines Lebens mit mir gemeinsam erfahren aber auch Kritik dort angebracht, wo sie notwendig und willkommen war. Für all das möchte ich dir danken.

Dies ist für dich, Niki. Du fehlst so sehr.

INHALTSVERZEICHNIS

I Theoretischer Teil	9
1. Eine Einführung zum Thema	11
1.1. Kurzer Überblick über die Bildungssituation in Österreich	11
1.2. Definition und Zusammenhang des sozioökonomischen Status, der sozialen Schicht und der sozialen Lage	12
1.3. Sozialisation in der Kindheit	14
1.4. Beispiel für die schichtenspezifische Sozialisationsforschung- Die Chicago- Studie	16
1.4.1. Soziale Schicht und Sozialprestige	16
1.4.2. Gegensätzlichkeiten in den elterlichen Erziehungsstilen	17
1.4.3. Kindliches Lernen	18
1.5. Entwicklungsmodelle	19
1.6. Die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner	21
2. Armut	24
2.1. Definition von Armut	24
2.2. Armutsbegriffe und -konzepte	26
2.2.1. absolute Armut	26
2.2.2. relative Armut	26
2.2.3. objektive und subjektive Armut	27
2.2.4. verdeckte, neue Armut	27
2.2.5. Ressourcen und Lebenslagen	27
2.2.5.1. Der Ressourcenansatz	28
2.2.5.2. Der Lebenslagenansatz	28
2.3. Kinderarmut	29
2.3.1. Dimensionen und Einflussfaktoren der Kinderarmut nach Holz	31

2.3.2. Der Einfluss des sozioökonomischen Status sowie der Armut auf die kindliche Entwicklung	33
3. Das Konzept der Resilienz	36
3.1. Definition der Resilienz	36
3.2. Entstehung der Resilienz	37
3.2.1. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben	37
3.3. Merkmale der Resilienz	38
3.4. Resilienzforschung	39
3.5. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept der kindlichen Entwicklung	41
3.5.1. Das Risikofaktorenkonzept	42
3.5.2. Das Schutzfaktorenkonzept	44
3.5.3. Wirkmechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren	45
II Empirischer Teil	49
4. Zielsetzung	51
5. Fragestellungen und Hypothesen	51
6. Methode	54
6.1. Methodische Durchführung	54
6.2. Das Messinstrument- Der Wiener Entwicklungstest	56
6.3. Stichprobe	62
6.3.1. Die Kindergärten der getesteten Kinder	62
6.3.2. Alter und Geschlecht der Kinder	63
6.3.3. Der familiäre Hintergrund der Kinder	63
6.3.4. Der sozioökonomische Hintergrund der Kinder	64
7. Ergebnisse	68
7.1. Sozioökonomischer Hintergrund der Mutter und Einfluss auf die Entwicklung der Kinder im WET- Vergleich	68

7.1.1. Forschungsfrage 1: Soziale Schicht der Mutter und motorische Entwicklung	70
7.1.2. Forschungsfrage 2: Soziale Schicht der Mutter und visumotorische Entwicklung	71
7.1.3. Forschungsfrage 3: Soziale Schicht der Mutter und Lernen und Gedächtnis	71
7.1.4. Forschungsfrage 4: Soziale Schicht der Mutter und kognitive Entwicklung	72
7.1.5. Forschungsfrage 5: Soziale Schicht der Mutter und Sprache	72
7.1.6. Forschungsfrage 6: Soziale Schicht der Mutter und sozial- emotionale Entwicklung	73
7.1.7. Forschungsfrage 7: Soziale Schicht der Mutter und rechnerische Fähigkeiten	73
7.1.8. Muster legen Neu	73
7.1.9. Forschungsfrage 8: Soziale Schicht der Mutter und Gesamtentwicklung	73
7.2. Sozioökonomischer Hintergrund des Vaters und Einfluss auf die Entwicklung der Kinder im WET- Vergleich	74
7.2.1. Forschungsfrage 1: Soziale Schicht des Vaters und motorische Entwicklung	76
7.2.2. Forschungsfrage 2: Soziale Schicht des Vaters und visumotorische Entwicklung	76
7.2.3. Forschungsfrage 3: Soziale Schicht des Vaters und Lernen und Gedächtnis	76
7.2.4. Forschungsfrage 4: Soziale Schicht des Vaters und kognitive Entwicklung	77

7.2.5. Forschungsfrage 5: Soziale Schicht des Vaters und Sprache	77
7.2.6. Forschungsfrage 6: Soziale Schicht des Vaters und sozial- emotionale Entwicklung	78
7.2.7. Forschungsfrage 7: Soziale Schicht des Vaters und rechnerische Fähigkeiten	78
7.2.8. Muster legen Neu	78
7.2.9. Forschungsfrage 8: Soziale Schicht des Vaters und Gesamtentwicklung	79
8. Diskussion	80
9. Zusammenfassung	84
Literaturverzeichnis	87
Anhang	93
Prüfung der Voraussetzungen statistischer Verfahren	95
Einverständniserklärung	103
Tabellenverzeichnis	105
Abbildungsverzeichnis	105
Lebenslauf	106
Abstrakt	107

I Theoretischer Teil

1. Eine Einführung zum Thema

1.1. Kurzer Überblick über die Bildungssituation in Österreich

Aktuelle politische Diskussionen über die heutige Bildungssituation in unserer Gesellschaft werfen immer wieder die Frage auf, wieso viele Kinder, welche aus der Unterschicht stammen, keinen höheren Abschluss im Tertiärbereich erlangen, obwohl unser Land bildungspolitisch bestrebt ist, dass jedes Mitglied die gleichen Bildungschancen von Geburt an erhält. Dass dies jedoch in weiter Ferne liegt und die Ungleichheit zwischen den sozialen Gruppen den künftigen Bildungserfolg der betroffenen Kinder und Jugendlichen massiv beeinflusst, zeigen aktuelle Zahlen der Statistik Austria, welche den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungslaufbahn wie folgt darstellt: Die Analyse der Informationen zum Bildungsstand und zur Berufstätigkeit der Eltern der StudienanfängerInnen an österreichischen öffentlichen Universitäten aus dem Jahre 2013/ 2014 zeigt, dass nur etwa 1% der Studierenden aus einer Arbeiterfamilie stammt. Bei über einem Viertel der StudienanfängerInnen sind sowohl Vater als auch Mutter Angestellte, etwa 6% haben Selbständige als Eltern und geringfügig mehr stammen aus einem Beamtenhaushalt. Betrachtet man den Bildungsstand der Eltern, welcher maßgeblich für den von ihnen gewählten und ausgeübten Beruf entscheidend ist, so stammen rund 16% der StudienanfängerInnen aus reinen Akademikerfamilien. Fast ein Drittel der Väter von Studierenden (28%) ist akademisch gebildet und immerhin in 58% dieser Fälle ist es auch die Mutter. Aus diesen Zahlen ist erkennbar, dass die Akademikerhaushalte in der Studentenschaft überproportional stark vertreten sind, während Studierende, deren Väter und Mütter ausschließlich einen Pflichtschulabschluss aufweisen, mit nicht einmal 4% vertreten sind (S. 36). Diese aktuelle Analyse verdeutlicht in eindrucksvoller Weise, welche entscheidende Rolle die soziale Herkunft eines Kindes für die Entwicklung seiner Bildungslaufbahn und somit für sein künftiges (berufliches) Leben spielt. Bildung kann Ungleichheiten in der Gesellschaft verringern, sie aber auch aufrechterhalten, da ein enger Zusammenhang von Bildung mit Beschäftigung, Einkommen, dem Wohlstand insgesamt und dem Wohlergehen jedes Einzelnen

besteht. Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen haben im Durchschnitt die höchsten Erwerbslosen- und Nichterwerbsquoten sowie die niedrigsten Gehälter im Laufe ihres Erwerbslebens. Was die Bildungsabschlüsse selbst betrifft, so manifestiert sich deren Vererbbarkeit in einer niedrigen Aufwärtsmobilität insofern, als dass nur 21 % der jungen Erwachsenen in Österreich einen höheren Abschluss als ihre Eltern erreichen; im OECD-Schnitt gelingt das immerhin 32 Prozent. Noch weniger Bildungsaufsteiger als bei uns gibt es nur in Tschechien (17 %) und Deutschland (19 %) (OECD, 2015 S.97 f).

Resümee

Trotz bildungspolitischer Bestrebungen Österreichs, jedem Mitglied der Gesellschaft von Geburt an die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen, zeigt sich die Vererbbarkeit der Bildung und somit auch der künftigen beruflichen Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Die meisten Hochschulstudierende stammen aus reinen Akademikerfamilien, während Studierende, deren Eltern über einen Pflichtschulabschluss verfügen im Vergleich nur gering vertreten sind. Es gelingt nur 21% der jungen Erwachsenen, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen als ihre Eltern (OECD, 2015 S.97)

1.2. Definition und Zusammenhang des sozioökonomischen Status, der sozialen Schicht und der sozialen Lage

Der *sozioökonomische Status* von Kindern und Jugendlichen kann über verschiedenste Indikatoren gemessen werden, in der Regel ist ihre Stellung jedoch über den Beruf, die Ausbildung oder aber durch das Einkommen ihrer Eltern definiert (Richter, 2005 S.166).

Der Begriff der *sozialen Schicht* ist weitgehend sozioökonomisch geprägt. Davis & Havighurst stellten bereits 1946 fest, dass die Stellung des Menschen innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie durch die von ihnen erreichte berufliche Position bestimmt ist. Bronfenbrenner berichtete 1958 hierzu, dass in den meisten Forschungen die Verteilung der Schichten auf dem sozioökonomischen Status beruht.

Kohn definierte 1969 Aggregate von Individuen, welche eine weitgehend gleiche Position in der Prestigeskala einnehmen, als eine soziale Schicht. Dieses Schichtenkonzept präziserte er 1981, in dem er statt von Prestige von einer Hierarchie aus Macht, Privilegien sowie Ansehen sprach. Neben der Macht verwies Textor (1991) auf die unterschiedliche Verteilung von Bildung, Besitz sowie Einfluss in unserer Gesellschaft, auf der das Konzept der sozialen Schichtung beruht.

Hradil (2008) legte sein Hauptaugenmerk auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen, durch die die sozialen Schichten als Statusgruppen (darunter sind Gruppen von Menschen zu verstehen, die über einen ähnlich hohen beziehungsweise ähnlich zusammengesetzten Status hinsichtlich der Stellung eines Berufspositionsinhabers auf den Abstufungen von Qualifikation, Erwerbstätigkeit, Einkommen, Prestige oder Macht verfügen) von höher oder tiefer Stehenden getrennt sind. Auch wird die Vererbbarkeit der Schichtzugehörigkeit von ihm betont, welche ein Schichtgefüge in besonderer Weise verfestigt. Vor- oder Nachteile der jeweiligen Schichtzugehörigkeit der Eltern wird an die Kinder vererbt, zum Beispiel durch die Weitergabe des Sprachstils, der Leistungsmotivation und somit der entsprechenden Bildungschancen. Hradil schlug aber bereits 1987 eine Alternative zum klassischen Begriff der sozialen Schicht vor, indem er das Konzept der *sozialen Lage* aufgriff, da seiner Auffassung nach aufgrund des Fortschritts der Wohlfahrtsgesellschaft die Schicht als traditionelles Muster sozialer Gruppenverteilung im Begriff ist, sich aufzulösen beziehungsweise schon aufgelöst hat. Statt nun des Begriffs der sozialen Schicht verwendete Hradil (2001 S. 371) den Begriff der sozialen Lage, in dem, ähnlich wie seine Definition der sozialen Schicht, die gesamte Bevölkerung in Gruppen mit ähnlichen (un-)vorteilhaften Lebensbedingungen unterschieden ist. Auf diese Lebensbedingungen wird mittelbar durch die Bestimmungsgründe für Lebensbedingungen (wie zum Beispiel die berufliche Stellung) geschlossen. Nicht unerwähnt soll bleiben, dass sich Lagekonzepte auf die äußeren Lebenslagen der Menschen beschränken und damit nicht erklärt wird, inwieweit damit auch innere Haltungen von Individuen einer Gruppe einhergehen. Aus diesem Grunde wurden Lebensstil- oder Milieumodelle entwickelt, um dies näher zu beleuchten. Das *Milieu* charakterisierte Hradil (1992) als eine Gesamtheit von natürlichen sozialen

(darunter verstand er sozioökonomische, politisch- administrative und soziokulturelle) sowie geistige Umweltkomponenten, welche auf eine Gruppe von Individuen einwirkt und deren Denken und Handeln prägt.

Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich, wie beispielhaft gezeigt wurde, sowohl aktuelle Schicht- als auch Lagenkonzepte auf unterschiedliche Lebensbedingungen, welche einer Gruppe von Individuen gemein sind, berufen. Geht es jedoch um innere Haltungen von Menschen so wäre der Begriff des sozialen Milieus zu favorisieren, da aber die Begriffe der sozialen Schicht und des sozialen Milieus in der aktuellen Literatur zur Erklärung von kindlichen Entwicklungsbedingungen meist synonym verwendet werden, so soll dies auch in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

1.3. Sozialisation in der Kindheit

Traditionell wurde unter *Sozialisierung* die Gesamtheit aller Prozesse verstanden, durch die jede erwachsene Generation der nachkommenden Kindergeneration ihren Fundus an Wissen, Überzeugungen und Fähigkeiten vermittelt. Die Sozialisierungsprozesse der Kindheit wurden als Vorbereitung der Kinder auf ihre künftige Rolle im Erwachsenenleben verstanden (Maccoby, 2000 S. 11. Hurrelmann (2001, S.275 f.) definierte Sozialisation als eine Form der zweiten Geburt, die der Mensch erlebt, nämlich der soziokulturellen. In diesem Prozess wird das Individuum zur sozialen, gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit, in dem es in die gesellschaftlichen Struktur- und Interaktionszusammenhänge, wie zum Beispiel in Familien, Gruppen, Schichten etc., hineinwächst. Jedoch wird der Mensch nicht nur durch soziale, kulturelle, ökonomische sowie physikalische Umweltanforderungen geprägt, sondern versucht seinerseits mehr oder weniger produktiv und aktiv sich mit seiner sozialen und materiellen Umwelt auseinanderzusetzen und auf sie einzuwirken (vgl. Kapitel 1.6.).

Die meisten Sozialisationsforscher betonen die große Bedeutung der

Herkunftsfamilie für die Sozialisation des Kindes, und zwar unabhängig davon, ob sie das Kind eher als passiven Empfänger von Umwelteinflüssen oder als aktiven Gestalter seiner Umwelt sehen (vgl. *Kapitel 1.5*). Betrachtet man das Kind lediglich als passiven Rezipienten, der im Laufe seiner Sozialisation die vorhandenen Orientierungssysteme übernimmt, so übernimmt die Familie hier die zentrale Rolle, da sie die erste, affektiv bedeutendste und die am längsten anhaltende Einflussgröße darstellt. Im Falle des Kindes als aktiven Strukturierer seiner Umwelt hat die Familie ebenfalls eine große Bedeutung (Döbert & Nunner-Winkler, 1983 S.95). In den Familien findet das elementare Erlernen von sozialen Regeln und Umgangsformen in der frühen Kindheit statt, die sogenannte *primäre Sozialisation*.

Ausgehend davon, dass Sozialisation als lebenslanger Prozess verstanden werden kann und die Entwicklungsschritte in jeder Lebensphase die Voraussetzung für die darauf folgende bilden, ergibt sich, dass die frühen Sozialisationsphasen von großer Ausgangsbedeutung sind. Hier werden die Grundstrukturen der Persönlichkeit in den Bereichen Denken, Sprache, Empfinden sowie soziales Verhalten gebildet (Hurrelmann, 2001 S.277).

Auch Bertram (1991) betont die wichtige Rolle der in der Familie stattfindenden primären Sozialisation, da die hier erworbenen Einstellungen, Orientierungen, Normen sowie Verhaltensweisen, die wiederum schichtspezifisch bzw. subkulturell ausgeprägt sind (je nach ökonomischer Lage der Familie bzw. dem Berufsstatus der Eltern, den Wohnverhältnissen, dem Bildungsklima usw.), für die spätere schulische und berufliche Platzierung bedeutsam sind.

Abschließend muss betont werden, dass der Begriff der „Sozialisation“ nicht als ein einheitliches Konzept zu verstehen ist. Vielmehr stellen die verschiedenen Auffassungen von Sozialisation unterschiedliche perspektivische Sichtweisen des Mitgliedwerdens einer Gesellschaft dar. Obwohl hier nicht näher auf diese verschiedenen Perspektiven eingegangen werden soll, so soll doch erwähnt werden, dass je nach fachlicher Auffassung von Sozialisation eine unterschiedliche Betonung von anthropologischen, gesellschaftlich-institutionellen, kulturellen sowie psychischen Inhalten bzw. Sichtweisen stattfindet (Hurrelmann & Ulich, 1991 S.7).

Resümee

In Fachkreisen wird die entscheidende Rolle der in der Familie stattfindenden primären Sozialisation betont. Im Zuge dieser Sozialisierung vermitteln Eltern ihren Kindern ihr Wissen, ihre Überzeugungen sowie ihre Fähigkeiten und Kinder erlernen soziale Regeln und Umgangsformen. Grundstrukturen der Persönlichkeit werden vom Kind in den Bereichen Denken, Sprache, Empfinden sowie soziales Verhalten erworben, welche wiederum schichtspezifisch bzw. subkulturell ausgeprägt sind und somit für die spätere schulische und berufliche Laufbahn eine entscheidende Rolle spielen.

1.4. Beispiel für die schichtenspezifische Sozialisationsforschung- Die Chicago- Studie

Die schichtenspezifische Sozialisationsforschung, welche theoretisch und empirisch im amerikanischen Raum in den 1930er- Jahren begann (Bronfenbrenner, 1958 S. 402 f.), diente in der Soziologie als wichtiger Erklärungsansatz der kindlichen Entwicklung. Zu den herausragendsten Arbeiten zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung gehört die so genannte Chicago- Studie aus dem Jahre 1946 von Davis und Havighurst, wobei sie die Annahme vertraten, dass elterliche Erziehungsstile und das kindliche Lernen entscheidend durch die soziale Schicht beeinflusst werden.

Folgend soll die Chicago- Studie dem geeigneten Leser als exemplarisches Beispiel der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung dienen.

1.4.1. Soziale Schicht und Sozialprestige

Davis und Havighurst untersuchten Sozialisationsprozesse in der amerikanischen Gesellschaft und konzentrierten sich hierbei auf die Kultur der sozialen Schichten. Die Ausgangsannahme war, dass die hierarchische Stellung des Individuums in der Gesellschaft durch seinen Beruf determiniert wird. Anhand dieser Berufsposition werden folgend soziale Prestigegruppen differenziert, welche im System der sozialen Unterschiede in höhere und niedrigere Ränge gegliedert sind (Davis & Havighurst, 1946 S.699f).

In der Untersuchung wurde nun aufgrund der erreichten Berufsposition des Vaters zwei verschiedene soziale Schichten identifiziert und 100 weiße und 100 afroamerikanische Mütter in die zwei Dimensionen Mittelschicht (48 weiße und 50 afroamerikanische Mütter) sowie Unterschicht (52 weiße und 50 afroamerikanische Mütter) eingeteilt¹ und danach interviewt.

1.4.2. Gegensätzlichkeiten in den elterlichen Erziehungsstilen

Davis und Havighurst verfolgten die These, dass Mütter verschiedener sozialer Schichten auch verschiedene Erziehungsstile bevorzugen. Des Weiteren sollten jene schichtenspezifischen Differenzen in den Erziehungsstilen eine größere Bedeutung als ethnische Unterschiede (Weiße vs. Afroamerikaner) haben. Schließlich sollte die soziokulturelle Rangordnung nach der sozialen Schicht auch das kindliche Lernen beeinflussen, indem das kleinkindliche Lernen im Wesentlichen von den mütterlichen Erziehungsstilen bzw. den mütterlichen Aktivitäten im Stillen, in der Reinigung, in der Reaktion auf aggressives sowie sexuelles Verhalten etc. geprägt ist.

Davis und Havighurst (1946, S.710; Davis, 1948 S.13) teilten die wichtigsten Ergebnisse ihrer Studie nach schichtspezifischen und ethnischen Unterschieden auf:

1. Zwischen Mittelschicht und Unterschicht gab es Gegensätzlichkeiten in den Erziehungsstilen

Die Unterschichtmütter stillten und nährten auch öfter wenn ihr Kind dies verlangte und ließen das Kleinkind länger als zwölf Monate an Brust und Flasche trinken, das heißt sie entwöhnten es später. Außerdem erlaubten die Unterschichtmütter den Kindern länger auf der Straße zu verweilen und häufiger ins Kino zu gehen. Im Gegensatz dazu begannen die Mittelschichtmütter früher mit der Reinlichkeits-erziehung, waren strenger beim Stillen und erwarteten früher Verantwortung sowie Hilfe im Haushalt von ihren Kindern. Mütter aus der Mittelschicht waren auch in der Erziehung ihrer Kleinkinder gegenüber aggressivem und sexuellem Verhalten strenger als Unterschichtmütter. Außerdem übten sie mehr Leistungsdruck auf die Kinder aus.

2. Auch in der Erziehung gab es Gegensätzlichkeiten zwischen Afroamerikanern und Weißen

¹ Die Kategorie 1 erhielten jene Berufe, welche in der Gesellschaft das höchste Ansehen innehatten (zum Beispiel Arzt oder Anwalt). Dagegen erhielten Ausüher ungelerner Berufe die Kategorie 7. Die Kategorien 1-3 wurden der Mittelschicht zugeordnet, die Kategorien 4-7 der Unterschicht (Havighurst & Davis, 1955 S.439).

Afroamerikaner waren freizügiger beim Stillen sowie bei der Entwöhnung. Sie waren jedoch auch fordernder bei der Reinlichkeitserziehung.

Die gefundenen Gegensätzlichkeiten in der Erziehung erschienen jedoch eher von schichtspezifischer als von ethnischer Natur zu sein.

1.4.3. Kindliches Lernen

Eine weitere Intention der Chicago-Studie war die Beantwortung der Frage, welchen Einfluss die soziale Schichtzugehörigkeit auf das kindliche Lernen ausübt.

Die Verinnerlichung kultureller Kontexte beim Kind wurde anhand der Reiz- Reaktions- Theorie erklärt: Das kindliche Erlernen von Verhaltensweisen geschieht aufgrund der schichtspezifischen Erziehung (Belohnung sowie Strafe). Kinder werden für erwünschte Verhaltensweisen belohnt sowie für unerwünschte bestraft, wobei die Kinder hierbei grundlegende Handlungsdispositionen erwerben. Die Chicago-Studie beleuchtete im Zusammenhang mit der Handlungsmotivation die psychoanalytischen Dimensionen „Angst“, „Schuldgefühle“ etc., wobei als Beispiele sexuelles Verhalten sowie physische Aggression dienten.

Davis (1948, S.31f) berichtet hierzu, die Kultur der Mittelschicht bringt dem Mitglied von Geburt an bei, dass sexuelle Verhaltensweisen und körperliche Aggressionen verhindert beziehungsweise kontrolliert werden müssen, da sie die gefährlichste Form des Verhaltens darstellen. Der mit diesen Handlungen einhergehende Grad an Schuldgefühlen, Angst beziehungsweise Frustration war je nach Schicht unterschiedlich: In Bezug auf sexuelles Verhalten sowie physische Aggression wurden bei Kindern aus der Mittelschicht ein hohes Ausmaß an Angst und Schuldgefühl gefunden. Im Fall der Kinder aus der Unterschicht waren diese schwächer ausgeprägt (Davis, 1948 S. 37).

Aufgrund der schichtenspezifischen Erziehung bemühen sich die Kinder entweder selbst um angepasste Handlungen oder sie versuchen, drohender Bestrafung zu entgehen. Mittelschichtkinder waren anpassungsbereiter als Unterschichtkinder: Soziokulturelle Verhaltensweisen wurden von Mittelschichtkindern durch die strenge elterliche Kontrolle erworben, Unterschichtkinder erlernten diese aufgrund des permissiven elterlichen Erziehungsstils.

Der große Verdienst der Chicago- Studie war es, darauf hinzuweisen, dass es sich beim kindlichen Erlernen von Verhaltensweisen um die Verinnerlichung von schichtspezifischen kulturellen Gegebenheiten handelt. Soziale Hierarchien bewirken bei den Kindern, sofern sie keine Kontakte zu anderen sozialen Schichten pflegen, dass diese nichts über die Sprache, Erziehung, Moral etc. anderer sozialer Schichten erlernen (Davis, 1948 S. 7).

Resümee

Ausgangspunkt der Chicago- Studie von Davis und Havighurst ist die Annahme, dass die Position des Menschen in der gesellschaftlichen Hierarchie durch Unterschiede in den Sozialschichten hervorgerufen wird, die wiederum durch die Berufsposition bedingt sind. Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht hat Gegensätzlichkeiten in den elterlichen Erziehungsstilen zwischen Mittel- und Unterschicht zur Folge, wobei auch ethnische Unterschiede existieren. Letztlich wirkt sich die soziale Schicht auch auf die kindliche Internalisierung eigener schichtenspezifischer Charakterzüge aus.

1.5. Entwicklungsmodelle

Die wissenschaftliche Kontroverse über die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt führte zur Ausformung verschiedener Entwicklungsmodelle, die in Anlehnung an Riegel (1978) folgendermaßen zu unterscheiden sind und über die ein kurzer Überblick gegeben werden soll:

		Umwelt	
		<i>passiv</i>	<i>aktiv</i>
Kind	<i>passiv</i>	Endogenistische Theorien (einfache mechanistische Modelle)	Exogenistische Theorien (Umweltmodelle)
	<i>aktiv</i>	Selbstgestaltungstheorien (Dispositionsmodelle)	Interaktionistische Theorien (Interaktionsmodelle)

Abb. 1: Klassifikationsschema von Entwicklungstheorien/-modellen (Raithel, Dollinger & Hörmann, S.50; in Anlehnung an Riegel, 1978).

Bei den sogenannten *endogenistischen- oder auch bei den Dispositionsmodellen* wird die Entwicklung als die Entfaltung eines endogen gesteuerten Entwicklungsplans gesehen, wobei die Entwicklung hier auf genetischer Veranlagung sowie deren Reifung beruht, äußere Einflüsse jedoch keine Rolle spielen (Petermann, Kusch & Niebank, 1998; Schneider & Lindenberger, 2012). Im Gegensatz dazu gehen die *exogenistischen- oder Umweltmodelle* von der Annahme aus, dass Entwicklung hauptsächlich von Umweltbedingungen beeinflusst wird, also Verhalten und Veränderung durch gegebene Reize aus der Umwelt entstehen. Als eine Zusammenführung beider Modelle können *Interaktions- und Transaktionsmodelle* betrachtet werden, welche beschreiben, dass beide, Individuum und Umwelt durch wechselseitige Beeinflussung aktiv den Entwicklungsverlauf gestalten. Sollte daraus ein neues Verhalten oder eine neue Fähigkeit entstehen, so kommt es zur Transformation. Diese Transformation ist nach Sameroff (1995) das Kennzeichen der sogenannten Transaktionsmodelle mit der kontextualistischen Sichtweise, dass Mensch und Umwelt ein System bilden und nicht von einander getrennt betrachtet werden können. Der Kontext vollzieht sich auf unterschiedlichen Ebenen, wie etwa der soziokulturellen, psychologischen sowie biologischen Ebene wobei es auf allen Ebenen zu einer Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt kommt. So finden permanente Veränderungen statt und das System ist dynamisch, daher beruht Entwicklung auf Veränderungen der biopsychosozialen Merkmale in der Mensch- Umwelt- Beziehung (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004).

1.6. Die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner

Ende der 1970er- Jahre war es vor allem Urie Bronfenbrenner, der die ökologische Entwicklungspsychologie in der Theorie begründete und damit in die Position der eher soziologisch orientierten Sozialisationstheorien rückte, insofern, als dass gegebene Umweltmerkmale Einflüsse auf das kindliche Verhalten und somit auf die kindliche Sozialisation ausüben.

Bronfenbrenner proklamierte (1981, 1990), dass der Mensch ein sich in einem komplexen System entwickelndes Wesen ist, wobei die Umweltwahrnehmung des Individuums sowie seine Auseinandersetzung mit der Umwelt sich dauerhaft verändert. Dies definiert Bronfenbrenner als Entwicklung (1981, S.19). Die Entwicklung an sich gliedert sich in eine umweltspezifische, also kulturspezifische, subkulturspezifische, schichtspezifische, regionenspezifische usw. Komponente (1981, 1990) und durch den Prozess der Entwicklung erwirbt der Mensch eine erweiterte, differenziertere sowie verlässlichere Vorstellung über seine Umwelt (1981).

Bronfenbrenner (1981, S.37) beschreibt die Ökologie der Entwicklung eines Menschen folgendermaßen: Es findet eine fortschreitende wechselseitige Angleichung zwischen dem Individuum, das sich aktiv entwickelt sowie sich wechselnder Gegebenheiten seiner Lebensumwelten statt. Diese wechselseitige Angleichung wiederum ist determiniert von den gegenseitigen Beziehungen der Lebensumwelten sowie von höheren Zusammenhängen in denen diese eingebettet sind.

Hurrelmann (2001) bemerkt dazu, dass in Bronfenbrenners Konzeption das sich entwickelnde Individuum das Milieu, in dem es lebt, fortschreitend in Besitz nimmt und umformt. Aber auch die Umwelt übt Einflüsse auf das Individuum aus, sodass ein Prozess der gegenseitigen Anpassung stattfinden kann beziehungsweise muss. Daher wird die Beziehung zwischen der Umwelt und der darin lebenden Person in Bronfenbrenners Theorie als eine echte Gegenseitigkeitsbeziehung verstanden.

Bronfenbrenner (1981) entwickelte ein theoretisches System, das sogenannte Ökosystem eines Menschen, welches seine gesamte materielle sowie soziale Umwelt darstellt und strukturiert dies hierarchisch in die Systemebenen Mikro-,

Meso-, Exo- sowie Makrosystem, welche sich folgendermaßen gestalten (1981, 1990): Das *Mikrosystem* ist die innerste Schicht der Umwelt, also der unmittelbare Lebensbereich eines Individuums und hat die Familie mit ihren Beziehungen, Rollen sowie Aktivitäten zum Inhalt. Das *Mesosystem* bezeichnet die nächst höhere Systemebene und beinhaltet die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen verschiedenen Mikrosystemen wie Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft sowie Schule. Das *Exosystem*, welches die dritte Schichtebene darstellt, besteht aus einem beziehungsweise mehreren Mikro- bzw. Makrosystemen und umfasst die sozialen Rahmenbedingungen, welche das Individuum zwar beeinflussen, dieses jedoch nicht aktiv daran beteiligt ist. Daher stehen diese Rahmenbedingungen nicht direkt mit der sich entwickelnden Person in Verbindung. Als Beispiele seien hier der elterliche Arbeitsplatz oder die Schule der Geschwister genannt. Das *Makrosystem* ist die äußerste Schicht der Umwelt bzw. das höchste System, wobei es nicht einen konkreten Kontext darstellt, sondern es sich hierbei vielmehr um kulturelle Wertvorstellungen, Sitten, Gebräuche, Gesetze sowie Ressourcen dieser Kultur handelt (wie zum Beispiel Rahmenbedingungen für die Kindererziehung).

Je weiter die Entwicklung eines Menschen voranschreitet, desto eher erhält er Zugang zu den Lebensbereichen außerhalb seines Mikrosystems und entwickelt die Fähigkeit, die verschiedenen Umwelteinflüsse der verschiedenen Lebensbereiche miteinander zu verbinden (Bronfenbrenner, 1981).

Letztlich führte Bronfenbrenner noch eine zeitliche Komponente in sein System ein, das sogenannte *Chronosystem*, mit dessen Hilfe nun auch die Entstehung familiärer Zusammenhänge in Abhängigkeit vom Alter beschrieben werden konnte. Diese zeitliche Dimension umfasst zum Beispiel markante Zeitpunkte in der Entwicklung sowie deren biographische Abfolge.

Wie in *Kapitel 1.2.* erwähnt berichtete Bronfenbrenner 1958, dass die Verteilung der Schichten zumeist auf dem sozioökonomischen Status beruht. Er selbst kategorisierte eine soziale Schicht 1981 nach der Beschäftigung, der Bildung, dem Einkommen und manchmal auch nach dem Wohnsitz, wobei diese Variablen noch heute verwendet werden.

Wie wichtig die unterschiedlichen sozialen Bedingungen für die Entwicklung eines Kindes sind, konnte Bronfenbrenner 1976 zeigen, indem er nachwies, dass diese sich bereits ab einem Alter von sechs Monaten in der Entwicklung und im Verhalten eines Kindes ausdrücken, indem das kindliche Verhalten mit den Interaktionsmustern, die in seiner spezifischen sozialen Umwelt möglich sind, deckungsgleich wird.

Resümee

Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung beruht auf der Annahme, dass eine fortlaufende gegenseitige Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den sich wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche stattfindet. Bronfenbrenners Ökosystem des Menschen, welches die gesamte soziale und materielle Umwelt darstellt, gliedert sich hierarchisch in das Mikro-, Meso-, Exo- sowie Makrosystem- vom unmittelbaren Lebensbereich eines Menschen bis hin zu seiner Kultur. Letztlich kam als zeitliche Komponente noch das Chronosystem hinzu, womit die Entwicklung familiärer Zusammenhänge in Abhängigkeit vom Alter beschrieben werden konnte.

2. Armut

Armut betrifft heutzutage nicht mehr nur die so genannten Entwicklungsländer, sondern stellt auch in unserer hochindustrialisierten Gesellschaft ein rasant zunehmendes Phänomen dar. Sie bezeichnet eine extreme Form sozialer Ungleichheit (Groh- Samberg & Voges, 2013 S.59). Piachaud (1992, S.85) spricht von Armut als nicht objektives Faktum, sondern auch als ein gesellschaftlicher Status, der mit zumindest impliziten Werturteilen einher geht.

Neben den „klassischen Armen“ (Behinderte und chronisch Kranke, alte Menschen sowie Randgruppen) ist eine neue und zahlenmäßig größere Gruppe der so genannten „neuen Armen“ hervorgetreten. Diese Gruppe umfasst Menschen mit unzureichendem Einkommen, kinderreiche Familien, alleinerziehende Frauen, Migranten sowie Personen im „besten Lebensalter“. Vor allem Kinder sind zunehmend von Armut betroffen. (Chassé, Zander & Rasch, 2010 S.11) Weiß (1994) stellt hierzu fest, dass 1963 noch jedes 75. Kind in einem Sozialhilfehaushalt lebte, 1990 jedoch bereits jedes 11. unter elf Jahren. 2009 stellte sich heraus, dass im OECD-Schnitt jedes 8. Kind von Armut betroffen ist (Weiß, 2010).

2.1. Definition von Armut

Die Vielschichtigkeit des Armutsbegriffs thematisierte bereits im Jahr 1908 der Soziologe Georg Simmel:

Arm ist derjenige, dessen Mittel zu seinen Zwecken nicht ausreichen. . .

Jedes allgemeine Milieu und jede besondere soziale Schicht besitzt typische Bedürfnisse, denen nicht genügen zu können Armut bedeutet. . . . Dabei mag der, absolut genommen, Ärmste unter der Diskrepanz seiner Mittel zu seinen klassenmäßigen Bedürfnissen nicht leiden, sodass gar keine Armut im psychologischen Sinne besteht; oder der Reichste mag sich Zwecke setzen,

die über jene klassenmäßig vorausgesetzten Wünsche hinausgehen, sodass er sich psychologisch als arm empfindet. So kann individuelle Armut- das Nichtzureichen der Mittel zu den Zwecken der Person- ausbleiben, wo ihr sozialer Begriff statthat, und sie kann vorhanden sein, wo von ihr im letzteren Sinne keine Rede ist. (S. 369).

Ein Versuch des Rates der europäischen Union, Armut in Worte zu fassen, lautet wie folgt:

„Als verarmt sind jene Einzelpersonen, Familien und Personengruppen anzusehen, die über so geringe (materielle, kulturelle und soziale) Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedstaat, in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist.“ (Rat der EU, 1984, zitiert nach BMAS 2001: XIV).

Die Problematik bei näherer Betrachtung des Armutsbegriffes liegt in dessen Versuch einer einheitlichen Definition, da sowohl die Öffentlichkeit in ihrer Alltagssprache unter Armut etwas anderes versteht wie auch die Wissenschaft, welche sich je nach Zielsetzung verschiedener Armutsbegriffe bedient. Seit jeher wird versucht, wissenschaftliche Armutsbegriffe vermehrt an das Alltagsverständnis der Öffentlichkeit anzupassen. Dies geschieht mit der Zielsetzung, dem Armutsphänomen so gut wie möglich gerecht zu werden und zwar so, wie Armut in reichen und armen Ländern auch wirklich als „Armut“ an sich verstanden wird (Eiffe & Heitzmann, 2006 S.43f).

Um die verschiedenen Begrifflichkeiten der Armut ein wenig zu entschlüsseln wird im Anschluss, in Anlehnung an Eiffe et al. (2006) sowie Wiesinger (2000), auf die gängigsten Armutsbegriffe sowie -konzepte eingegangen, welchen in der Armutsforschung die größte Bedeutung beigemessen werden.

2.2. Armutsbegriffe und -konzepte

2.2.1. absolute Armut

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte Benjamin Seebohm Rowntree in seiner 1901 erschienenen Studie „Poverty. A Study of Town Life“ auf Grundlage eines Warenkorb eine als absolut zu betrachtende Armutsgrenze. Diese wird durch eine kleine Geldsumme determiniert, welche Familien wöchentlich zur Verfügung steht und der Aufrechterhaltung der Existenz dient. Als Beispiele seien hier Heizkosten, Miete, Nahrung sowie Kleidung genannt. Hierbei unterscheidet Rowntree zwischen *primärer* und *sekundärer Armut*. Jene Familien, welche aufgrund ihres Einkommens nicht in der Lage sind, ihre bloßen physischen Fähigkeiten aufrecht zu erhalten, leben demnach in primärer Armut während jene Familien, die sehr wohl über dieses Einkommen verfügen, es aber für andere Ausgaben verwenden, sich in sekundärer Armut befinden (Rowntree, 1901 zitiert nach Eiffe et al., 2006 S.46)

Nach Ansicht eines weiteren Vertreters des absoluten Armutskonzepts, Amartya Sen, drückt sich Armut nicht nur in einem niedrigen Einkommen aus, sondern vor allem in einem Mangel an fundamentalen Verwirklichungschancen, wobei das Einkommen durchaus ein wichtiges Mittel für Verwirklichungschancen darstellt. Durch größere Verwirklichungschancen in der Lebensführung neigen Menschen zu vermehrt produktiver Arbeit, wodurch sie auch fähig sind, ein höheres Einkommen zu erreichen. Ein höheres Einkommen wiederum bedeutet eine Erweiterung der Verwirklichungschancen (Sen, 2005 S.110 ff; Sen, 1983 zitiert nach Eiffe & Heitzmann, 2006 S.48).

2.2.2. relative Armut

Bereits 1979 definierte der Soziologe Townsend Armut als „Abwesenheit wichtiger Ressourcen, die einem die Teilnahme an Aktivitäten und Gewohnheiten ... verunmöglicht, welche von einer Gesellschaft normalerweise geteilt werden“ (S.31). So legte er den Grundstein für unser heutiges Verständnis der relativen Armut.

Auch jene Armut, wie sie zumeist in Österreich zu finden ist, bezieht sich auf den

Begriff der relativen Armut, welcher nach Wiesinger (2000, S.24) bedeutet, dass die Armut im Vergleich zu Anderen im unmittelbaren Lebenskontext besteht und sich auf ein zu definierendes soziokulturelles Existenzminimum bezieht.

Auch Wintersberger (1998) betont, dass Armut in Relation zum durchschnittlichen Lebensstandard einer Gesellschaft bestimmt wird, wobei nicht nur der Mangel an eigenen Mitteln, sondern vor allem größere Mittel der Nachbarn die eigene Armut bedingen.

2.2.3. objektive und subjektive Armut

Objektive Armutskonzepte werden durch statistische Ausstattungs- und Versorgungsdaten determiniert, wie zum Beispiel durch Haushalts- und Konsumerhebungen (Wiesinger, 2000 S.26). Unter *subjektiver Armut* wird deren subjektive Wahrnehmung aller gesellschaftlicher Gruppen unter Einschluss der Betroffenen selbst verstanden (Leu, Burri & Priester, 1997 zitiert nach Wiesinger, 2000 S.25). Bedingt wird dieses Konzept durch die Frage ob Menschen sich selbst oder Andere als arm oder als sozial ausgeschlossen empfinden. Was als subjektiv arm empfunden wird oder was an Aufwendungen für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich erscheint, wird bereits sehr früh im Leben festgelegt (Wiesinger, 2000 S. 25).

2.2.4. verdeckte, neue Armut

Das Phänomen der verdeckten, neuen Armut ist zumeist unter jenen Personen zu finden welche aufgrund mangelnder Information, Scham, Stolz oder auch aufgrund einer demütigenden Behandlung auf Ämtern auf die ihnen zustehenden Leistungen, wie der Sozialhilfe, verzichten (Weiß, 1994). Dies ist besonders am Land ein verbreitetes Vorgehen, da zum Beispiel Nachbarn leicht davon erfahren könnten. Der daraus entstehende Ausschluss am gesellschaftlichen Leben wird in der Forschung als eine Form der nachhaltigen Diskriminierung betrachtet (Wiesinger, 2000 S.30).

2.2.5. Ressourcen und Lebenslagen

Sowohl der Lebenslagen- als auch der Ressourcenansatz sind den relativen Armutskonzepten zuzuordnen, nehmen jedoch in der Armutforschung zwei

konträre Positionen ein. Im Folgenden sollen diese beiden Konzepte vorgestellt werden.

2.2.5.1. Der Ressourcenansatz

Beim Ressourcenansatz steht das finanzielle Einkommen von Haushalten oder Personen im Mittelpunkt. Da das Einkommen über einen universellen Charakter verfügt und durchaus zur Kompensation von Defiziten in anderen Lebensbereichen dienen kann, kann danach beurteilt werden, ob nun Armut vorliegt oder nicht (Klocke, 2000 S.315).

2.2.5.2. Der Lebenslagenansatz

Der Begriff der *Lebenslage* wurde bereits 1931 durch den österreichischen Nationalökonom und Philosophen Otto Neurath geprägt, welcher seine Verwendung in der soziologischen Gesellschaftsanalyse vorschlug. Nach Neuraths Definition ist unter Lebenslage der „Inbegriff all der Umstände, die verhältnismäßig unmittelbar die Verhaltensweisen eines Menschen, seinen Schmerz, seine Freude bedingen“ zu verstehen (Neurath, 1931 S.125). Als Beispiele für die von ihm genannten „Umstände“ nennt er unter anderem die Wohnung, Nahrung, Kleidung, Gesundheitspflege, Bücher, Theater und eine freundliche menschliche Umgebung. Dies alles seien Teilbereiche der menschlichen Lebenslage (Neurath, 1931).

Mitte der 70er Jahre bestimmte Ingeborg Nahnsen fünf Teilgebiete der sozialen Lebenslage durch folgende fiktive Spielräume: Der *Versorgungs-* sowie *Einkommenspielraum* umfasst den Versorgungsumfang durch Dienstleistungen sowie Gütern und den Ressourcenzugang. Unter dem *Kontakt-* sowie *Kooperationsspielraum* sind die Optionen der Kommunikation, Interaktion sowie der Teilhabe an sozialen Netzgefügen zu verstehen. *Lern-* sowie *Erfahrungsspielraum* charakterisiert Möglichkeiten der Entfaltung sowie Verwirklichung in der Schul- bzw. Berufsbildung, außerdem noch Arbeitserfahrungen. Als *Muße-* sowie *Regenerationsspielraum* werden Chancen, psychischen sowie körperlichen Druck aufgrund gegebener Bedingungen der Arbeit, des Wohnens und der Umwelt auszugleichen, bezeichnet. Letztlich nennt Nahnsen den *Dispositions- und Partizipationsspielraum*, welcher die Möglichkeiten der Teilnahme sowie Mitbestimmung in verschiedenen

Lebensbereichen umfasst (Nahsen, 1975).

Resümee

Als Vertreter eines *absoluten Armutsbegriffs* unterschied Rowntree zwischen primärer und sekundärer Armut, womit er eine Differenzierung zwischen der bloßen Existenz und der Lebensqualität eines Menschen begründete. Sen sieht dazu nicht nur ein niedriges Einkommen als Grundlage der Armut, sondern, damit einhergehend, auch einen Mangel an fundamentalen Verwirklichungschancen. Unser heutiges Verständnis von Armut beruht auf einem *relativen* Konzept, welches besagt, dass vorhandene oder abwesende Armut in Relation zum durchschnittlichen Lebensstandard einer Gesellschaft bestimmt wird. Sowohl der *Ressourcen-* als auch der *Lebenslageansatz* beruhen auf dem relativen Armutskonzept. Doch während der Ressourcenansatz auf rein ökonomischen Kriterien beruht, beruft sich der Lebenslageansatz nach Neurath auf Teilbereiche der menschlichen Lebenslage (wie Wohnung, Nahrung, Kleidung), welche die Verhaltensweisen eines Menschen bedingen. *Objektive Armutskonzepte* werden durch statistische Ausstattungs- und Versorgungsdaten determiniert, während bei der *subjektiver Armut* deren subjektive Wahrnehmung als Grundlage dient. Letztlich fundiert die neue, verdeckte Armut auf einem bewussten Verzicht des Betroffenen auf ihm zustehende Leistungen.

2.3. Kinderarmut

In der Armutsforschung wurde Kinderarmut sowie deren Folgen anfänglich nicht gesondert betrachtet. Grund hierfür war, dass Kinder als Determinante der familiären Armut galten. Bestenfalls wurden sie als Mitglieder eines einkommensschwachen sowie sozial benachteiligten Haushaltes gesehen, aber nicht als separat zu betrachtende Individuen. Diese Perspektive änderte sich, zunächst im Zuge der Sozialberichterstattungen, später aufgrund gesellschaftlicher Diskussionen über Kinderrechte und Kindeswohl (Holz, 2010 S. 88). Um jedoch dem Phänomen der Armut aus kindlicher Perspektive auf den Grund zu gehen, ist es zunächst notwendig, folgende Betrachtungsweisen näher zu beleuchten: Einerseits ist auf die einzelnen Altersgruppen (wie frühes, mittleres

und spätes Kindesalter) und die damit einhergehenden, anstehenden Entwicklungsprozesse einzugehen, andererseits auch die Gesamtsituation der Familie, in der das Kind lebt, zu betrachten, da die kindliche Lebenslage von der elterlichen abhängig ist. Notwendig ist auch ein mehrdimensionales Verständnis von Armut, wobei die Dimensionen dazu geeignet sein müssen, etwas über die Entwicklung, also über die Zukunfts- und Teilhabechancen des Kindes auszusagen (Holz, 2010 S. 96).

Die Tendenz einer geringeren sozialen Teilhabe bei niedrigem Einkommen der Eltern wird in verschiedenen Lebensbereichen des Kindes deutlich.

Um dies statistisch zu analysieren, werden die Haushalte in Einkommensgruppen geteilt: Niedrigeinkommenshaushalte haben ein Einkommen von weniger als 60% des Medianeinkommens (derzeit also weniger als 13.244 EUR im Jahr). In der mittleren Einkommensgruppe sind die Haushalte zwischen 60% und 180% des Medians. Haushalte, deren Haushaltseinkommen höher als 180% des Medianeinkommens, derzeit also höher als 39.731 EUR pro Jahr ist, werden als hohe Einkommen definiert. Die im Vergleich geringere soziale Teilhabe von Kindern aus Niedrigeinkommenshaushalte besteht vor allem im Bereich von Freizeitaktivitäten, welche mit finanziellen Ausgaben verbunden sind. Im Jahr 2013 übten nur 61% der Kinder, die in Haushalten mit niedrigem Einkommen lebten, solche Freizeitaktivitäten aus, jedoch konnten dies 78% der Kinder aus Haushalten mit mittlerem Einkommen und sogar 96% aus der höheren Einkommensgruppe. Auch Einladungen an Freunde zum Spielen oder Essen werden mit geringerem Haushaltseinkommen seltener ausgesprochen. 82% der betroffenen Kinder laden von Zeit zu Zeit Freunde ein, während 91% der Kinder aus Haushalten mit mittlerem Einkommen sowie 97% der Kinder aus Haushalten mit hohem Einkommen andere Kinder einladen. Bei der Teilnahme an mit Kosten verbundenen Schulaktivitäten und Schulfahrten fallen die Unterschiede zwischen den Einkommensgruppen geringer aus und auch das Niveau ist insgesamt höher, vermutlich weil Eltern Einschränkungen in anderen Lebensbereichen in Kauf nehmen, um dafür die notwendigen finanziellen Mittel ihren Kindern zur Verfügung stellen zu können. So können 87% der Kinder aus Haushalten mit niedrigem Einkommen, 98% der Kinder aus den mittleren Einkommensgruppen sowie 100% der Kinder aus Haushalten mit hohem Einkommen an solch schulischen Aktivitäten teilnehmen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und

Konsumentenschutz, 2013).

Aktuelle Zahlen der Statistik Austria aus dem Jahr 2015 zeichnen ein erschreckendes Bild über die Kinderarmut in Österreich. 18% der Kinder und Jugendlichen bis 19 Jahre sind ob der Tatsache eines niedrigen Haushaltseinkommens armutsgefährdet. Dies sind in Zahlen ausgedrückt 310.000. Im Vergleich dazu sind 14,1% der Gesamtbevölkerung von Armut gefährdet, das bedeutet, dass überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche im Vergleich zur Gesamtbevölkerung als armutsgefährdet gelten. Ebenso sind 30.000 Kinder und Jugendliche von einer Mehrfachausgrenzung betroffen, welche besagt, dass sie in einem Haushalt leben, dem nur ein niedriges Einkommen zur Verfügung steht, eine niedrige Erwerbsintensität besteht sowie Beschränkungen in den wichtigsten Lebensbereichen vorhanden sind (Statistik Austria, 2015 zitiert nach Volkshilfe Österreich, 2015 S.1f).

2.3.1. Dimensionen und Einflussfaktoren der Kinderarmut nach Holz

Mit dem Hintergrund dessen, dass Kinderarmut auf familiärer Einkommensarmut beruht (gemäß EU- Definition und alter OECD- Skala ein Gesamteinkommen des Haushaltes, das unter 50% des gesellschaftlichen Standards, also des Durchschnittseinkommens liegt), entwickelte Holz fünf *Lebenslagedimensionen*, welche Auffälligkeiten und Beschränkungen, die den Entwicklungs- und Versorgungsdefiziten sowie sozialer Ausgrenzung zugrunde liegen, aufzeigen sollen. Während sich die erste Dimension auf die materielle Situation des Haushaltes und damit auf die familiäre Armut bezieht, beziehen sich alle weiteren Dimensionen rein auf die Lebenslage des Kindes: Unter der *materiellen Versorgung* versteht Holz die kindliche Basisversorgung, wie Wohnen, Essen und Bekleidung. *Versorgung im kulturellen Kontext* bedingt den kognitiven Fortschritt des Kindes, sein Sprachvermögen und seine kulturellen Fähigkeiten sowie Bildung. Die *Versorgung im Sozialbereich* umfasst die sozialen Kontakte sowie die sozialen Fähigkeiten des Kindes. Die fünfte Dimension bezieht sich auf die *psychische und physische Lage* des Kindes; sein Gesundheitsstand sowie die körperliche Entwicklung. Dem Zugrunde liegt der *WHO-Gesundheitsbegriff*, nach dem Gesundheit ein (vollständiges) körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden bedeutet, und nicht nur ein Freisein von Krankheit und Gebrechen.

Kinder sind dann als arm zu bezeichnen, wenn familiäre Armut vorliegt, nicht jedoch, wenn diese nicht besteht, jedoch eine Unterversorgung in den Lebenslagedimensionen vorliegt; in diesem Fall sind Kinder als benachteiligt zu sehen (Holz, 2010 S. 97f).

Aus den vier kindlichen Lebenslagedimensionen kristallisieren sich drei Lebenslagetypen heraus, welche einen umfassenden Eindruck der Lebenssituation eines Kindes bieten: Das *Wohlergehen* ist gegeben, wenn bezüglich der Dimensionen keine Auffälligkeiten (im Vergleich zur Gruppe anderer Kinder) festzustellen sind und somit das Kindeswohl gewährleistet ist. Eine *Benachteiligung* liegt vor, wenn in wenigen Bereichen Auffälligkeiten festzustellen sind und somit das Kind in seiner weiteren Entwicklung benachteiligt oder eingeschränkt ist. Von *multipler Deprivation* spricht man dann, wenn in mehreren zentralen Lebens- und Entwicklungsbereichen Auffälligkeiten vorherrschen und das Kind daher nicht über die notwendigen Ressourcen verfügt, die eine positive Entwicklung bedingen (Holz, 2010 S. 99f) .

Neben den genannten Dimensionen der Kinderarmut identifizierte Holz vier Einflussfaktoren auf die Lebenslage des (armen) Kindes, die seine künftigen Lebenschancen prägen: Als wichtiger Faktor der *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* gilt die Arbeitsmarktlage, denn eine Arbeitslosigkeit der Eltern beeinflusst Kinder in vielerlei Hinsicht negativ. Ebenso bedeutend sind sozial- und familienpolitische Regelungen und Gesetze sowie die Bildungspolitik und deren Umsetzung. Ein weiterer Einflussfaktor ist die *Lebenssituation der Familie*, wobei neben den materiellen Ressourcen, welche Wohnsituation und Wohnumgebung beeinflussen, auch soziale und kulturelle Kompetenzen der Eltern, das Familienklima oder aber auch der Erziehungsstil sowie die emotionale Zuwendung zum Kind eine wichtige Rolle spielen. Über das *private Umfeld* oder *soziale Netzwerk* können Freunde, Verwandte oder Nachbarn durch Hilfestellungen die Auswirkungen der Armut reduzieren, gleichzeitig kann es jedoch auch zu einer Verschärfung der Situation kommen, indem soziale Vergleiche angestellt werden.

Letztlich kommt noch dem Vorhandensein einer *professionellen Unterstützung* eine bedeutende Rolle zu, vor allem dem Angebot sowie die Zugangsmöglichkeiten zu sozialen Hilfen und Institutionen, wie KiTas und

Schulen, da der Umgang mit Armut innerhalb dieser Einrichtungen die Folgewirkungen von Armut bei Kindern wesentlich beeinflussen kann (Holz, 2010 S. 94 f).

Holz (2010, S. 100) resümiert, dass das Reflektieren des Zusammenhangs zwischen familiärer Armut und der konkreten kindlichen Lebenslage deshalb von so großer Bedeutung ist, da einerseits die Möglichkeit der Früherkennung von Einschränkungen gegeben ist und man diesen mit weniger Aufwand entgegentreten kann, andererseits aber auch, weil Kinder noch kaum über (Problem-) Bewältigungsstrategien verfügen, sodass sowohl die Verantwortung der Eltern als auch der Gesellschaft zur Förderung der kindlichen Entwicklung aufgezeigt wird.

Resümee

Spricht man von Armut bei Kindern, so gilt als Ausgangspunkt die relative Einkommensarmut, wobei das Kind in einer einkommensarmen Familie lebt. Die kindspezifischen Erscheinungsformen der Armut zeigen sich in materieller, kultureller, gesundheitlicher sowie sozialer Unterversorgung und in Folge sind positive Entwicklungsbedingungen, also ein Aufwachsen im Wohlergehen, beeinträchtigt, womit auch die Zukunftsperspektiven des Kindes eingeschränkt sind (Holz, 2010 S. 100).

2.3.2. Der Einfluss des sozioökonomischen Status sowie der Armut auf die kindliche Entwicklung

Die gesundheitliche Ungleichheitsforschung, die sich auch mit allfälligen negativen Entwicklungen von Kindern befasst, analysiert verschiedene Aspekte gesundheitlicher Unterschiede. Dies vollzieht sich auf einer materiellen, einer kulturell- verhaltensbezogenen sowie einer psychosozialen Ebene (Bauer, Bittlingmayer & Richter, 2008 S.16). Der niedrige sozioökonomische Status des Kindes sowie familiäre Armut können einerseits direkt, andererseits auch indirekt negativ auf die kindliche Entwicklung einwirken. Unter die direkten Wirkungen, welche durch mangelnde finanzielle Ressourcen verursacht werden, fallen beispielsweise prekäre Wohnverhältnisse, anregungsarme Freizeitgestaltungen

(wie keine Musikförderung, kein Sport) sowie mangelnde Verwendung pädagogisch förderlicher Spielzeuge. Indirekte Wirkungen der Armut betreffen die mit ihr assoziierten Verhaltensweisen, wie beispielsweise einen hohen Medienkonsum, ungesündere Ernährung, Rauchen in der Wohnung oder auch fehlende Früherkennungsuntersuchungen (Bauer et al., 2008).

Lampert & Richter (2010) berichten hierzu, dass bei Kindern aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status häufiger biologische Risiken auftreten als bei Kindern aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status, wie beispielsweise Frühgeburtlichkeit und niedriges Geburtsgewicht, prä-, peri- und postnatale Komplikationen, Fehlernährung und ein belasteter gesundheitlicher Status. Bezogen auf zur Zeit sämtliche erfassbaren prä- und perinatalen Risikofaktoren stellt Largo (1995, S.17) fest, dass der sozioökonomische Status die intellektuelle Entwicklung weit mehr bestimmt, als diese Risikofaktoren. Martha Farah (ohne Jahresangabe), die sich in mehreren Studien mit dem Einfluss des niedrigen sowie des mittleren sozioökonomischen Status auf die kindliche Entwicklung beschäftigte, teilt diese Meinung indem sie feststellt, dass nirgends die Unterschiede dramatischer seien als im Bereich der kognitiven Entwicklung (Farah, Noble & Hurt, ohne Jahresangabe S.3). Bereits bei sechsjährigen Kindern, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, ist mit einem Durchschnitts-IQ von 81 die kognitive Entwicklung verzögert und nur 20% lagen in einem normalen Bereich, welcher einen IQ von 90 oder mehr umfasst. Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin (1993) konnten in ihrer Rochester Longitudinal- Study aufweisen, dass sich Kinder der Unterschicht von Kindern der Oberschicht bis zum Ende ihres ersten Lebensjahres in ihrer Entwicklung nicht voneinander unterscheiden, jedoch trat bis zum Ende des vierten Lebensjahres eine extrem divergente Entwicklung ein, indem sich die Kinder der Oberschicht von denen der Unterschicht um fast 30 IQ-Punkte unterschieden.

Noble, Norman & Farah (2005) verweisen auf einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status von Kindergartenkindern aus Familien mit niedrigem und mittlerem sozioökonomischen Status und den Leistungen des exekutiven Systems (ermöglicht flexible Reaktionen in Situationen, die nicht routiniert geübt, attraktiv sind oder Neuinformationen erfordern). Hierbei fungiert die sprachliche Fähigkeit als vermittelnde Variable insofern, als dass sich der sozioökonomische Hintergrund auf die Entwicklung der

Sprache auswirkt, welche wiederum die Entfaltung der exekutiven Funktionen beeinflusst. Röthlisberger, Neuenschwander, Michel & Roebers (2010) konnten den Zusammenhang zwischen den exekutiven Funktionen und dem sozioökonomischen Status bei Vorschulkindern bestätigen, insbesondere beim sprachlichen Wortschatz sowie bei den motorischen Handfertigkeiten. Bereits 1994 zeigten Kiese- Himmel und Kruse, dass Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss über einen geringeren Wortschatz verfügen, als Kinder, deren Eltern einen mittleren oder höheren Schulabschluss aufweisen. Bezüglich der Berufstätigkeit des Haushaltvorstandes sowie nach der Mutter hatte dieser zwar einen Einfluss auf die Sprech- und Ausdrucksweise, konnte jedoch statistisch nicht gesichert werden.

Resümee

Armut kann sich auf *direkte* oder *indirekte* Weise auf die Entwicklung von Kindern negativ auswirken. Unter der direkten Wirkung versteht man beispielsweise prekäre Wohnverhältnisse oder wenig anregende Freizeitgestaltungen. Indirekt wirkt Armut über damit assoziierte Verhaltensweisen, wie beispielsweise einem hohen Medienkonsum aber auch fehlender Früherkennungsuntersuchungen. Bei Kindern mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund treten häufiger biologische Entwicklungsrisiken auf, wie zum Beispiel die Frühgeburtlichkeit. Ein niedriger sozioökonomischer Status beeinflusst vor allem einerseits die kognitive Entwicklung, indem Kinder der Unterschicht im Vergleich zur mittleren- oder Oberschicht niedrigere IQ- Punkte aufweisen, andererseits die sprachliche Entwicklung, insbesondere den Wortschatz des Kindes.

3. Das Konzept der Resilienz

Da sich nicht alle Kinder aufgrund schwieriger Situationen und belastender Lebensereignisse negativ entwickeln, wird folgend das Resilienzphänomen sowie die damit einhergehenden Bedingungen einer positiven sowie negativen kindlichen Entwicklung näher betrachtet.

3.1. Definition der Resilienz

Der Begriff der Resilienz beschreibt die psychische Widerstandsfähigkeit einer Person gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (Wustmann, 2004 S.18). In der Fachliteratur werden hierfür auch die Begriffe *psychische Robustheit*, *psychische Elastizität* oder *Stressresistenz* verwendet.

Personen, die schwerwiegende Lebensereignisse meistern mussten, aber sich im Unterschied zu Personen, die unter den selben Gegebenheiten seelische Dysfunktionen zeigten, psychisch stabil sowie gesund entwickelten und außerdem ihrem Alter angemessene Fähigkeiten sowie Kompetenzen erwerben konnten, werden als resilient bezeichnet. Somit ist die Resilienz immer an zwei Bedingungen geknüpft: Einerseits, dass eine signifikante Risikosituation besteht, andererseits, dass die betroffene Person diese positiv bewältigt (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009 S.10).

Resilienz lässt sich als Gegenstück zur Vulnerabilität verstehen, welche im Falle des Kindes beschreibt, „wie stark die Entwicklung eines Kindes ungünstig beeinflusst werden kann“ (Scheithauer, Petermann & Niebank, 2000 S. 78). Sie kennzeichnet die *Verletzbarkeit* eines Kindes insofern, als dass das Erleben widriger Ereignisse oder Umstände zur Möglichkeit kindlicher psychischer und/oder physischer Entwicklungsschäden führt (Greenbaum & Auerbach 1992).

3.2. Entstehung der Resilienz

Eine bedeutende Rolle bei der Entstehung von Resilienz spielen Erfahrungen gelungener Bewältigung von Belastungen; in der Kindheit ist hier eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ein entscheidender Faktor (Wustmann, 2004 S.20), darum soll folgend näher auf sie eingegangen werden.

3.2.1. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Unter Entwicklungsaufgaben versteht man Anforderungen, die sich jedem Menschen in einem bestimmten Abschnitt seines Lebens stellen. Sie sind nicht nur im Zusammenhang mit der Entstehung der Resilienz bedeutsam, sondern auch beim in *Kapitel 1.3.* betrachteten Prozess der Sozialisation.

Werden nun diese Entwicklungsaufgaben erfolgreich bewältigt, so erwirbt das Kind Fähigkeiten und Kompetenzen, welche ihrerseits wieder für die Bewältigung künftiger Entwicklungsaufgaben sowie für eine folgende erfolgreich verlaufende Entwicklung gebraucht werden (Masten & Coatsworth, 1995 zitiert nach Scheithauer et al., 2000 S.83). Außerdem erfährt das Kind ein persönliches Wachstum, indem es Veränderungen und Stresssituationen als Herausforderung erlebt. Dies ist wiederum für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung (Wustmann, 2004 S.20). Auch andere Autoren, wie beispielsweise Davydov, Steward, Ritchie und Chaudieu (2010) berichten, dass das Erleben eines gewissen Maßes an Stress, solange keine persönliche Grenze überschritten wird, durchaus die Kompetenz fördert, gegenüber dem künftigen Auftreten von Stressoren besser gewappnet zu sein.

Niederbacher und Zimmermann (2011) berichten von den Gefühlen des Glücks und Erfolgs angesichts der positiven Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, jedoch von Unglück und dem Gefühl des Versagens im gegenteiligen Fall. Dies führt auch zu einer gesellschaftlichen Ablehnung und in weiterer Folge zu Problemen bei der Bewältigung später folgender Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1971 zitiert nach Niederbacher et al., 2011 S.147).

Robert J. Havighurst konzeptionierte 1948 das Modell der Entwicklungsaufgaben, indem er verschiedene Altersgruppen unterschied, in denen spezifische Anforderungen bewältigt werden müssen. Die jeweils gestellten Aufgaben sind das Resultat dreier Prämissen: Der biologischen Reifung, der gesellschaftlichen

Erwartung in Bildung und Beruf sowie des individuellen Ziels wie langfristige berufliche Ziele (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004 S. 284).

Da in der vorliegenden Arbeit Kindergartenkinder die zentrale Rolle spielen, soll, obwohl das Lösen vorhergehender Anforderungen die Bearbeitung nachfolgender Aufgaben erst ermöglicht, folgend nur auf Entwicklungsaufgaben bis zum Schuleintritt eingegangen werden.

In der Phase der frühen Kindheit, welche im Zeitraum von null bis zwei Jahren anzusiedeln ist, bestehen die Aufgaben in der Anhänglichkeit, Objektpermanenz, sensumotorischen Intelligenz und schlichten Kausalität sowie in den motorischen Funktionen. In der Kindheit von zwei bis vier Jahren stellen sich Anforderungen in der motorischen Selbstkontrolle, Sprachentwicklung, in Phantasie und Spiel sowie in der Verfeinerung motorischer Funktionen. Beim Schulübergang und frühen Schulalter im Alter von fünf bis sieben Jahren stehen Geschlechtsrollenidentifikation, das Treffen einfacher moralischer Unterscheidungen, konkrete Operationen sowie das Spiel in Gruppen im Vordergrund (Petermann et al., 2004 S.287).

Niederbacher et al. (2011) betonen folgende Merkmale der Entwicklungsaufgaben:

- „Sie sind kulturabhängig, haben eine zeitliche Dimension und werden subjektiv unterschiedlich wahrgenommen und geordnet. Es gibt Entwicklungsaufgaben, die ein ganzes Leben lang bestehen bleiben, andere sind durch Beginn und Abschluss gekennzeichnet.
- Sie stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe schafft Selbstvertrauen und Zuversicht für die Bewältigung weiterer Aufgaben.
- Entwicklungsaufgaben sind veränderlich, d. h. sie haben einen historische Bezug und unterliegen dem sozialen Wandel“ (S.147).

3.3. Merkmale der Resilienz

Wustmann (2004, S.28) beschreibt Resilienz als einen dynamischen Anpassungs- sowie Entwicklungsvorgang, wobei sie sich in einem Interaktionsprozess zwischen Individuum und Umwelt entwickelt und nicht angeboren ist. Folglich ist Resilienz von äußeren und inneren Bedingungen abhängig. Außerdem zeigt sich resilientes

Verhalten erst dann, wenn ein Mensch eine Risikosituation positiv bewältigt hat (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.10). Wustmann (2004) betont hierbei, dass das Individuum und ebenso die Umwelt bei der Entwicklung von Verhaltensweisen, die man als resilient bezeichnet, bedeutsam sind. Kinder, die aus Situationen, welche sie belasten, gestärkt hervorgehen, schaffen so bessere Grundvoraussetzungen für zukünftige herausfordernde Aufgaben. So wirken Kinder wiederum regulierend auf ihre Lebenswelt ein (Wustmann, 2004 S.28f).

Die Resilienzfähigkeit darf aber nicht als Unverwundbarkeit (Invulnerabilität) verstanden werden, denn sie ist „eine variable Größe und keine stabile Einheit“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.10). Ein Mensch besitzt die Fähigkeit zur Resilienz nicht automatisch über den gesamten Lebenslauf hinweg und verhält sich auch nicht in allen Lebensbereichen resilient. Daher ist die Resilienzfähigkeit nicht universal jederzeit anwendbar, sondern immer in Bezug auf die jeweilige Situation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.10f).

Diese unterschiedlichen Resilienzmerkmale ergeben die Vielfältigkeit biologischer, psychosozialer sowie psychologischer Facetten, welche sich wiederum wechselseitig beeinflussen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.11).

3.4. Resilienzforschung

In den 70er Jahren entwickelte sich die Resilienzforschung aus der Entwicklungspathologie heraus. Das Hauptaugenmerk der Entwicklungspathologie lag darin, Risikofaktoren zu untersuchen, die die kindliche Entwicklung beeinflussen. Doch allmählich wurde das Forschungsinteresse immer mehr auf jene Kinder gelegt, welche im Angesicht belastender Ereignisse eine angemessene Entwicklung vollzogen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.13). Hierbei gilt die Aufmerksamkeit der Resilienzforschung vor allem den Fragen, wie sich ein Kind trotz andauernder Belastung gesund entwickelt beziehungsweise wie es sich von Ereignissen, welche Traumata hervorrufen können, schnell erholt. Auch wie ein Kind trotz akuter Belastung eine beständige Bewältigungsfähigkeit zeigt, ist von Interesse (Wustmann, 2004 S.19).

Einen wichtigen Grundstein der Resilienzforschung legten die von Emmy Werner durchgeführte Kauai-Studie sowie das Salutogenese- Konzept von Aaron Antonovsky (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.13f.). Werner initiierte im Jahr 1955

auf der hawaiianischen Insel Kauai eine Längsschnittstudie, bei der 40 Jahre lang biologische sowie psychosoziale Faktoren, welche die Entwicklung negativ beeinflussen, kritische Ereignisse des Lebens sowie protektive Faktoren der kindlichen Entwicklung betrachtet wurden. Das Ergebnis erstaunte insofern, als dass über 30 Prozent der 698 Versuchspersonen im Angesicht hoher Entwicklungsrisiken zu Erwachsenen heranwuchsen, welche als leistungsfähig, fürsorglich sowie zuversichtlich zu bezeichnen waren (Werner, 2005). Als dominante Risikofaktoren identifizierte Werner chronische Armut, einen niedrigen Bildungsstand der Mutter, mittlere oder schwere Geburtskomplikationen, genetische Anomalien sowie psychische Störungen der Eltern.

Der große Erkenntnisgewinn der Kauai- Studie liegt nicht nur darin, dass sich Kinder angesichts negativer Erlebnisse positiv entwickeln können, sondern auch in der Identifikation von so genannten Schutzfaktoren, welche die kindliche Entwicklung fördernd beeinflussen und Werner in 3 Arten einteilte: Einerseits die Eigenschaften des Individuums, andererseits die familiären Faktoren und letztlich noch die Merkmale des sozialen Umfeldes (Werner, 2005)

In diesem Zusammenhang soll auch das Konzept der Salutogenese von Antonovsky hervorgehoben werden, welches besagt, dass das Individuum über Schutzfaktoren sowie Ressourcen verfügt, die bei der Bewältigung belastender Lebensumstände hilfreich sind.

Antonovskys Hauptaugenmerk liegt auf der Stärkung besagter protektiver Faktoren sowie Ressourcen, um die Widerstandsfähigkeit des Individuums zu erhöhen. Im Gegensatz dazu verfolgt die Risikoforschung wiederum das Ziel, Risiken sowie negative Beeinflussungen der kindlichen Entwicklung zu minimieren. Zentrales Konstrukt in Antonovskys Salutogenese-Konzept ist das Kohärenzgefühl, also ein grundlegendes Gefühl des Vertrauens. Dieses betrifft die Verstehbarkeit von Lebenszusammenhängen, ihre Bewältigbarkeit sowie dass damit einhergehende Anstrengungen sinnhaft beziehungsweise bedeutsam sind. Obwohl Ähnlichkeiten zwischen den Grundannahmen des Konzeptes der Salutogenese und jenen des Resilienzkonzepts bestehen, liegt jedoch das Hauptanliegen der Salutogenese an der Gesundheitserhaltung, während sich im Zuge der Erforschung der Resilienz auf eine gesunde Risikoanpassung sowie -bewältigung konzentriert wird (Fröhlich- Gildhoff et al. 2009, S13f.)

Wie beschrieben ist die Resilienzforschung aus der Risikoforschung heraus

entstanden wobei der Schwerpunkt neben den Defiziten auch auf die Ressourcen der menschlichen Entwicklung gelegt wurde. Da Risiko- und Schutzfaktoren wechselwirkend den Menschen sowie seine Umwelt beeinflussen, muss sich nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2009) die Resilienzforschung sowohl auf die Risikofaktorenminderung wie auch auf die Schutzfaktoren, insbesondere auf deren Erwerbung und Erhaltung, konzentrieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.19). Folgend soll nun genauer auf diese Wechselwirkung zwischen Risiko- und Schutzfaktoren eingegangen werden.

Resümee

Der Begriff der *Resilienz* beschreibt die psychische Widerstandsfähigkeit einer Person gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken. Resilienz entsteht aus Erfahrungen gelungener Bewältigungen von Belastungen; in der Kindheit ist hier eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ein entscheidender Faktor. Resilienz ist ein „dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess“, das heißt, sie entwickelt sich in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt und ist keine angeborene Fähigkeit. Sie ist nicht als Unverwundbarkeit zu sehen, sondern ist eine variable Größe; die Fähigkeit zur Resilienz ist nicht über den gesamten Lebenslauf hinweg automatisch vorhanden. Die Forschung, die sich mit der Thematik der Resilienz beschäftigt, entwickelte sich aus der Entwicklungspathologie, welche Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung erforscht, heraus. Im Mittelpunkt des Interesses stehen nun Kinder, die trotz schwieriger Bedingungen eine positive Entwicklung vollziehen.

3.5. Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept der kindlichen Entwicklung

Zwei Konstrukte, welche in der Resilienzerforschung des Kindes große Beachtung finden, sind das Risiko- sowie das Schutzfaktorenkonzept der kindlichen Entwicklung (Wustmann, 2004).

Petermann et al. (2004) betonen, dass eine Einschätzung sowie eine Erklärung von individuellen kindlichen Entwicklungsverläufen nur dann gelingt, wenn sowohl

die risikoerhöhenden als auch die risikomildernden Bedingungen, welche im Laufe der Entwicklung auftreten, betrachtet werden, wobei beide gleichzeitig Beachtung finden müssen.

Als erstes soll auf das Risikofaktorenkonzept und auf die damit einhergehenden risikoerhöhenden Bedingungen eingegangen werden.

3.5.1. Das Risikofaktorenkonzept

Im Allgemeinen werden unter dem Begriff der Risikofaktoren Bedingungen verstanden, welche die *Wahrscheinlichkeit* einer fehl angepassten Entwicklung im Sinne einer psychischen Störung oder körperlichen Erkrankung erhöhen (Petermann et al., 2004). Die Betonung des Wortes Wahrscheinlichkeit kommt nicht von ungefähr; selbst jene Risikofaktoren, von denen man annehmen könnte, dass sie eindeutig einen negativen Entwicklungsverlauf zur Folge haben bewerkstelligen dies nicht notwendigerweise (Fingerle, 1999).

Laucht, Schmidt & Esser (2000) sowie Scheithauer et al. (2000) unterscheiden zwei Gruppen von Entwicklungsgefährdungen:

Einerseits jene Bedingungen, die sich auf biologische und psychologische Kennzeichen des Kindes beziehen, die bereits beschriebene Vulnerabilität. Sie bezieht sich beispielsweise auf Merkmale wie ein schwieriges Temperament und niedrige Intelligenz, aber auch auf chronische Krankheit sowie genetische Dispositionen. Es lassen sich primäre Vulnerabilitätsfaktoren (jene, die ein Kind von Geburt an aufweist) von sekundären (jene, die ein Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt, wie beispielsweise soziale Kompetenz) unterscheiden (Laucht et al., 2000; Scheithauer & Petermann, 1999). Andererseits die Gruppe von Entwicklungsgefährdungen, die Risikofaktoren, die in der Umgebung des Kindes zu finden sind und die psychosozialen Kennzeichen der Umwelt des Menschen betreffen, sogenannte Stressoren. Beispielhaft hierfür seien eine psychische Erkrankung eines Elternteiles, chronische Disharmonie in der Familie, aber auch eine familiäre Armut sowie Kriminalität genannt (Laucht et al., 2000; Scheithauer et al., 2000).

Von den Risikofaktoren kann jedoch nicht direkt auf Entwicklungsrisiken oder

psychische Störungen geschlossen werden; zumeist muss jenen die Verletzlichkeit/ Vulnerabilität des Kindes vorausgehen. Dabei wirken Vulnerabilitätsfaktoren sich indirekt, und zwar durch Korrespondenz mit Risikofaktoren, auf die kindliche Entwicklung aus. So wird die Anpassung an Entwicklungsanforderungen gefährdet (Scheithauer et al., 2000).

Zur besseren Veranschaulichung sollen nach Zeanah, Boris und Larrieu (1997) drei Beispiele risikoe erhöhender Bedingungen der frühkindlichen Entwicklung wie folgt dargestellt werden:

Zu den *biologischen Bedingungen* zählen prä-, peri- und postnatale Bedingungen, wie Geburtskomplikationen, Frühgeburt sowie ein niedriges Geburtsgewicht. Auch ein negatives mütterliches Ernährungsverhalten und Substanzkonsum (Rauchen, Alkohol, Drogen) seitens der Mutter sowie ein schwieriges Temperament seitens des Kindes (zum Beispiel Impulsivität und Unruhe) gehören zu diesen Faktoren. Unter den *Bedingungen innerhalb der Eltern-Kind-Interaktion* sind ein negatives Bindungsverhalten und damit einhergehende unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente und desorganisierte Bindungserfahrungen, ein negatives Pflegeverhalten der Mutter sowie psychische Störungen der Eltern zu verstehen. Die *familiären und sozialen Bedingungen* betreffen Konflikte der Eltern untereinander, ihr Erziehungsverhalten (wie zum Beispiel ein unbeständiges oder zumeist strafendes), Misshandlung und Gewalt innerhalb der Familie, eine junge Elternschaft aber auch ein niedriger sozioökonomischer Status (Zeanah et al., 1997 zitiert nach Petermann et al., 2004 S.327).

Scheithauer et al. (2000) betonen, dass der sozioökonomische Status einer Familie einer jener kontinuierlichen Risikofaktoren darstellt, welcher den gesamten Entwicklungsverlauf des Kindes beeinflussen kann im Gegensatz zu jenen Risikobedingungen, welche sich nur zu bestimmten Zeitpunkten, wie Lebensereignissen, auswirken können (Scheithauer et al., 2000 S.66). Auch Wustmann (2004) verweist auf die Bedeutung des sozioökonomischen Status als Risikofaktor. Neben diesem führt sie als Beispiele noch chronische Armut, Arbeitslosigkeit sowie ein niedriges elterliches Bildungsniveau an (S.38).

Resümee

Differenziert wird zwischen zwei Gruppen von Entwicklungsgefährdungen. Einerseits die *Vulnerabilität*, die beschreibt wie stark die Entwicklung eines Kindes ungünstig beeinflusst werden kann, wobei hier zwischen *primären* (jene, die ein Kind von Geburt an aufweist) und *sekundären Vulnerabilitätsfaktoren* (jene, die ein Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt) unterschieden wird. Andererseits die *Risikofaktoren oder Stressoren*, die in der Umgebung des Kindes zu finden sind. Bei einer potentiellen Gefährdung des Entwicklungsverlaufs eines Kindes ist vor allem die *Häufigkeit* der belastenden Situationen, ihre *Dauer* sowie auch ihre *Abfolge* beziehungsweise *Wechselwirkungen* bedeutend.

3.5.2. Das Schutzfaktorenkonzept

Die Betrachtung der *Schutzfaktoren* in der Resilienzforschung spielt ebenfalls eine große Rolle, da nicht nur das Fernhalten von Risikofaktoren sondern auch das Einwirken von schützenden (protektiven) Faktoren eine positive Entwicklung begünstigt. Im Allgemeinen werden unter Schutzfaktoren jene Bedingungen verstanden, die dazu dienen, Risikosituationen abzupuffern. Folglich muss erst eine Risikosituation vorliegen, damit die protektiven Faktoren ihre Wirkung entfalten können. Außerdem müssen sie schon wirken, bevor der Risikofaktor eintritt (Scheithauer, Petermann und Niebank, 2002). Auch Tran, Glück und Lueger-Schuster (2013) betonen, dass man nur dann von Schutzfaktoren sprechen kann, wenn sie schon vor dem Erleben eines negativen Ereignisses vorhanden waren und nachvollziehbar schlimmere Konsequenzen verhinderten. Andernfalls muss man die Faktoren als ein Korrelat der Resilienz bezeichnen und nicht als Schutzfaktoren.

Risikomildernde, schützende Bedingungen lassen sich auf der Ebene des Kindes, seiner Familie sowie seinem außerfamiliären sozialen Umfeld lokalisieren, wobei diese Bereiche entsprechend der ökologischen Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner (*vgl. Kapitel 1.6.*) untereinander in Wechselbeziehungen stehen (Wustmann, 2004).

Scheithauer et al. (2000, 2002) unterscheiden risikomildernde Bedingungen in: *Kindbezogene Faktoren*: Dies sind Eigenschaften, die ein Kind von Geburt an

aufweist. Beispiele hierfür sind eine hohe Intelligenz oder auch ein positives Temperament seitens des Kindes. Diese Eigenschaften lassen sich am Besten durch den Begriff „personale Ressourcen“ beschreiben.

Resilienzfaktoren: Sie werden vom Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und durch die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben erworben, wie zum Beispiel ein positives Sozialverhalten.

Umgebungsbezogene Faktoren: Jene Schutzfaktoren sind sowohl innerhalb der Familie (wie ein offenes, unterstützendes Erziehungsklima oder familiärer Zusammenhalt) wie auch innerhalb des sozialen Umfeldes (zum Beispiel soziale Unterstützung oder positive Schulerfahrungen) zu finden. Eine passende Zusammenfassung ist der Begriff der „sozialen Ressourcen“ (Scheithauer et al. 2000, 2002). Fröhlich-Gildhoff et al. (2009) betonen noch die Wichtigkeit eines hohen sozioökonomischen Status sowie eines hohen Bildungsniveaus der Eltern als familiäre schützende Ressourcen.

3.5.3. Wirkmechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren

Risiko- und Schutzfaktoren stehen in komplexen Wechselwirkungen zueinander, die einen können nicht so leicht durch die anderen aufgehoben werden. Jedoch geht Zander (2010) davon aus, dass durchaus eine Hierarchie in ihrer Bedeutung existiert. Als Beispiel für eine „herausragende Schutzrolle“, bei dem auch unter vielen Autoren großer Konsens herrscht, führt sie die sichere frühkindliche Bindung an (Zander, 2010 S.25). Analog dazu ist das Nichtvorhandensein einer sicheren Bindung im frühkindlichen Alter ein bedeutender Risikofaktor, welcher das gesamte weitere Leben des Kindes sowie seine Entwicklung massiv beeinflusst. In diesem Zusammenhang betont Wustmann (2004) die Bedeutsamkeit der Abfolge von Risikofaktoren. Je früher Risikofaktoren in der kindlichen Entwicklung auftreten, desto eher werden zu einem späteren Zeitpunkt weitere hinzukommen und so das Ergebnis der Entwicklung des Kindes negativ beeinflussen (S.41).

Weitgehende wissenschaftliche Einigkeit zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren besteht auch beim *kumulativen Auftreten* jener Faktoren. Je mehr Risikofaktoren vorhanden sind, desto eher potenziert sich ihre schädliche Wirkung (Zander, 2010 S.25). Fröhlich-Gildhoff et al. (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von *multipler Risikobelastung* und betonen, dass Kinder, die

einer Vielzahl von Risikofaktoren ausgesetzt sind auch als besonders entwicklungsgefährdet zu betrachten sind (S.25). Analog zu den Risikofaktoren können auch die Schutzfaktoren nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Denn je mehr Schutzfaktoren vorhanden sind, desto größer die schützende Wirkung. Man spricht hierbei von *multiplen schützenden Bedingungen* (Wustmann, 2004 S.47).

Eine bedeutsame Rolle spielt auch, wie lange ein Kind unter dem negativen Einfluss von Risikofaktoren steht, denn je länger die Belastung andauert, desto eher kommt es zu einem Wandel der kindlichen Bewältigungsfähigkeit (Fröhlich-Gildhoff et al., 2009 S.25).

Von den Risikofaktoren kann jedoch nicht direkt auf Entwicklungsrisiken oder psychische Störungen geschlossen werden; zumeist muss die Vulnerabilität des Kindes vorausgehen. Dabei wirken jene Vulnerabilitätsfaktoren sich indirekt, und zwar durch Korrespondenz mit Risikofaktoren, auf die kindliche Entwicklung aus. So wird die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Kind an die an ihn gestellten Entwicklungsaufgaben positiv anpasst, gefährdet (Scheithauer et al., 2000). Neben den kindbezogenen Vulnerabilitätsfaktoren treten auch Phasen erhöhter Vulnerabilität im Entwicklungsverlauf auf, wie beispielsweise soziale Entwicklungsübergänge, wie die Einschulung (Laucht et al. 2000).

Resümee

Differenziert wird zwischen zwei Gruppen von Entwicklungsgefährdungen. Einerseits die *Vulnerabilität*, die beschreibt wie stark die Entwicklung eines Kindes ungünstig beeinflusst werden kann, wobei hier zwischen *primären* (jene, die ein Kind von Geburt an aufweist) und *sekundären Vulnerabilitätsfaktoren* (jene, die ein Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt) unterschieden wird. Andererseits die *Risikofaktoren oder Stressoren*, die in der Umgebung des Kindes zu finden sind. Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung haben die Aufgabe, Risikosituationen abzupuffern. Sie sind auf drei verschiedenen Ebenen angesiedelt, der Ebene des Kindes, seiner Familie sowie seinem außerfamiliären sozialen Umfeld, wobei diese Ebenen in Wechselbeziehungen zueinander stehen. Unterschieden werden die risikomildernden Bedingungen in kindbezogene Faktoren, welche die personale Ressourcen des Kindes darstellen, umgebungsbezogene Faktoren, die sich am besten mit dem Begriff der sozialen

Ressourcen beschreiben lassen sowie die Resilienzfaktoren. Der Entwicklungsverlauf des Kindes wird durch die Hierarchie, Häufigkeit, Dauer sowie auch Abfolge beziehungsweise Wechselwirkungen der Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst.

II Empirischer Teil

4. Zielsetzung

Im folgenden Abschnitt werden mögliche Einflüsse des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Entwicklung ihrer Kinder bei einer Stichprobe von Kindergartenkindern untersucht.

5. Fragestellungen und Hypothesen

- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf die motorische Entwicklung des Kindes?
- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf die visumotorische Entwicklung des Kindes?
- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf das Lernen und das Gedächtnis des Kindes?
- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes?

Kinder der unteren sozialen Schicht unterscheiden sich in ihrer kognitiven Entwicklung von Kindern der mittleren- sowie der Oberschicht.

Bereits bei sechsjährigen Kindern, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, ist mit einem Durchschnitts-IQ von 81 die kognitive Entwicklung verzögert und nur 20% lagen in einem normalen Bereich, welcher einen IQ von 90 oder mehr umfasst (Farah et al., ohne Jahresangabe) Bis zum Ende des vierten Lebensjahres unterschieden sich die Kinder der Oberschicht von denen der Unterschicht um fast 30 IQ- Punkte (Sameroff et al., 1993).

- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung des Kindes?

Kinder der unteren sozialen Schicht unterscheiden sich in ihrer sprachlichen Entwicklung von Kindern der mittleren- sowie der Oberschicht.

Der sozioökonomische Hintergrund hat einen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes (Noble et al., 2005). Besonders der Wortschatz ist vom sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst (Kiese-Himmel et al., 1994; Röthlisberger et al., 2010).

- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes?
- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf die rechnerischen Fähigkeiten des Kindes?
- Hat die soziale Schicht der Mutter einen Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Kindes?
- Hat die soziale Schicht des Vaters einen Einfluss auf die motorische Entwicklung des Kindes?
- Hat die soziale Schicht des Vaters einen Einfluss auf die visumotorische Entwicklung des Kindes?
- Hat die soziale Schicht des Vaters einen Einfluss auf das Lernen und das Gedächtnis des Kindes?
- Hat die soziale Schicht des Vaters einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung des Kindes?

Kinder der unteren sozialen Schicht unterscheiden sich in ihrer kognitiven Entwicklung von Kindern der mittleren- sowie der Oberschicht.

Bereits bei sechsjährigen Kindern, die in Armutsverhältnissen aufwachsen, ist mit einem Durchschnitts-IQ von 81 die kognitive Entwicklung verzögert und nur 20% lagen in einem normalen Bereich, welcher einen IQ von 90 oder mehr umfasst (Farah et al., ohne Jahresangabe) Bis zum Ende des vierten Lebensjahres unterschieden sich die Kinder der Oberschicht von denen der Unterschicht um fast 30 IQ- Punkte (Sameroff et al., 1993).

- Hat die soziale Schicht des Vaters einen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung des Kindes?

Kinder der unteren sozialen Schicht unterscheiden sich in ihrer kognitiven Entwicklung von Kindern der mittleren- sowie der Oberschicht.

Der sozioökonomische Hintergrund hat einen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes (Noble et al. 2005). Besonders der Wortschatz ist vom sozioökonomischen Hintergrund beeinflusst (Kiese-Himmel et al., 1994; Röthlisberger et al., 2010).

- Hat die soziale Schicht des Vaters einen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes?
- Hat die soziale Schicht des Vaters Einfluss auf die rechnerischen Fähigkeiten des Kindes?
- Hat die soziale Schicht des Vaters einen Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Kindes?

6. Methode

Anhand einer Stichprobe von 157 Kindergartenkindern wurden die Forschungsfragen untersucht.

6.1. Methodische Durchführung

Die empirische Untersuchung gliederte sich in folgende Abschnitte:

- Untersuchungsplanung
- Datenerhebung
- Rückmeldung der Testergebnisse an die Eltern der teilnehmenden Kinder sowie
- Auswertung und statistische Analyse.

Für die Normierung der 3. Auflage des Wiener Entwicklungstests (WET, Kastner-Koller & Deimann, 1998, 2002), welcher seit 2012 im Einsatz ist sowie des Handpräferenztests 4-6 (HAPT 4-6; Bruckner, Deimann & Kastner-Koller, 2011) waren verschiedene Arbeitsgruppen zuständig. Die Arbeitsgruppe bestehend aus Frau Danis, Frau Ipsits, Frau Puchebner sowie Frau Vargha war bestrebt, möglichst viele Untersuchungen in verschiedenen Bundesländern und Kindergärten durchzuführen, um eine repräsentative Stichprobe zu erzielen. Von dieser Arbeitsgruppe konnten 137 Kinder aus Niederösterreich (87.3 %) sowie 20 Kinder aus dem Burgenland (12.7 %) im Alter von 4;0 bis 5;11 Jahren für die Untersuchungen gewonnen werden.

Tabelle 2 zeigt die Anzahl der getesteten Kinder durch die jeweiligen Testleiterinnen.

Tab. 2 : Anzahl der Kinder pro Testleiterin

Testleiterin	Häufigkeit	Prozent
Frau Danis	40	25.5
Frau Ipsits	47	29.9
Frau Puchebner	40	25.5
Frau Vargha	30	19.1

Zwei Prämissen für eine möglichst gleichmäßige Aufteilung der Stichprobe waren zu befolgen: Einerseits sollten die beiden Geschlechter auf vier in Halbjahresschritten gegliederte Altersgruppen aufgeteilt werden, andererseits war auch auf eine sozial geschichtete Stichprobe zu achten. Zu gewährleisten war des Weiteren, dass die Kinder über ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügten.

Bevor jedoch mit den Testungen in den Kindergärten begonnen werden konnte, musste das Einverständnis der zuständigen KindergartenerhalterInnen und KindergarteninspektorInnen eingeholt werden. Anschließend wurden die Leiterinnen der in Frage kommenden Kindergärten kontaktiert und diese um ihre Zustimmung gebeten.

Zur Durchführung der Datenerhebung wurden die Kindergartenleiterinnen um Bereitstellung eines für die Untersuchung geeigneten Raumes sowie um Unterstützung bei der Identifikation in Frage kommender Kinder gebeten. Einige Testleiterinnen stellten das Testverfahren sowie den Ablauf der Testung den Eltern im Zuge eines Elternabends vor, andere wandten sich direkt im persönlichen Gespräch an die Kindergartenleiterinnen, um den WET und den Testablauf näher zu erörtern. Dementsprechend wurden die Elternbriefe mit den notwendigen Informationen sowie die Einverständniserklärungen zur Teilnahme an der Testung (s. Anhang), welche die Eltern vor Beginn der Testung schriftlich auszufüllen hatten, entweder direkt an die interessierten Eltern übergeben oder die Kindergartenleiterinnen bzw. -pädagoginnen selbst übernahmen diese Aufgabe. Die Testungen mit dem Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002) fanden in Folge jeweils am Vormittag statt, da diese Zeit nach dem Manual die günstigste für die Durchführung ist. Für die Testungen wurden pro Kind ein bis

drei Testtermine benötigt. Der Handpräferenztest 4-6 (HAPT 4-6; Bruckner, Deimann & Kastner-Koller, 2011) wurde vormittags oder am frühen Nachmittag an einem Termin durchgeführt. Zur Komplettierung der Testergebnisse wurde den Eltern im Anschluss an die Testung der WET- Elternfragebogen überreicht und sie gebeten, diesen auszufüllen. Den Eltern wurde die Option geboten, nach Abschluss der Datenerhebung sowie der Auswertung der Testergebnisse eine schriftliche Rückmeldung über den aktuellen Entwicklungsstand ihres Kindes zu erhalten, was nahezu alle Eltern auch in Anspruch nahmen. Für mögliche Rückfragen über den Verlauf und die Ergebnisse der Testungen wurden den Eltern sowohl die Telefonnummern und Emailadressen der Diplomarbeitsbetreuerinnen als auch die Telefonnummern der Testleiterinnen zur Verfügung gestellt. Nach erfolgter Testung hatten die Eltern zwei Möglichkeiten um, falls ratsam, weitere Untersuchungen in Anspruch zu nehmen. Einerseits stellte sich Frau Magister Rakhi Jhala vom Psychologischen und Pädagogischen Zentrum in Wiener Neustadt hierfür zur Verfügung, andererseits wurde auch die Option weiterer Untersuchungen am Zentrum für kinder-, jugend- und familienpsychologische Intervention der Fakultät für Psychologie (Universität Wien), Institut für Entwicklungspsychologie und Psychologische Diagnostik, geboten.

Schließlich wurden die Ergebnisse der Testungen in das Statistikprogramm *SPSS 19 for Windows* eingegeben, mit dem auch die statistische Analyse durchgeführt wurde.

6.2. Das Messinstrument- Der Wiener Entwicklungstest

Alle 157 Kinder wurden einerseits mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002), andererseits auch mit dem Handpräferenztest 4-6 (HAPT 4-6; Bruckner, Deimann & Kastner-Koller, 2011) getestet. Die so gewonnenen Daten wurden sowohl für die Normierung der 3. Auflage des Wiener Entwicklungstests als auch für die des Handpräferenztest 4-6 verwendet. In der vorliegenden Diplomarbeit kamen ausschließlich die Daten des Wiener Entwicklungstests zur Anwendung. Da die Ergebnisse des Handpräferenztests 4-6

nicht in die statistische Analyse miteinbezogen wurden, wird dieses Testverfahren auch hier nicht näher erläutert. Für Interessierte sei auf den Artikel von Kastner-Koller, Deimann & Bruckner (2007) verwiesen.

Der WET ist ein entwicklungsdiagnostisches Testverfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern im Alter von 3;0 bis 5;11 Jahren. Die rechtzeitige Diagnose von Entwicklungsdefiziten, welche eine adäquate Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Umwelt beeinträchtigen, ist primäres Ziel des WET.

Das Verfahren gliedert sich in jene sechs relevanten Funktionsbereiche der kindlichen Entwicklung, welche einerseits für die Bewältigung aktueller Anforderungen als notwendig, andererseits als prognostisch valide für künftige Entwicklungsaufgaben gelten.

Diese sechs Funktionsbereiche werden durch 13 Subtests sowie einem Elternfragebogen erfasst, welcher aus 22 von den Eltern zu bewertenden Aussagen über die Selbständigkeitsentwicklung ihres Kindes bei Alltagsaufgaben besteht. Der Elternfragebogen findet in der vorliegenden Untersuchung keine Verwendung.

Der Funktionsbereich Motorik gliedert sich in die Subtests „Lernbär“ (Feinmotorik) sowie „Turnen“ (Grobmotorik) auf. Die Subtests „Nachzeichnen“ (visumotorische Koordination, Graphomotorik) sowie „Bilderlotto“ (differenzierte Raumlage-Wahrnehmung) sind dem Funktionsbereich der Visumotorik und Visuellen Wahrnehmung zu subsumieren. Dem Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis werden die Subtests „Schatzkästchen“ (visuell- räumlicher Speicher) sowie Zahlen Merken (phonologischer Speicher) zugeordnet. Der Funktionsbereich Kognitive Entwicklung besteht aus vier Subtests. „Muster Legen“ (räumliches Denken), „Bunte Formen“ (induktives Denken), „Gegensätze“ (analoges Denken) sowie „Quiz“ (Orientierung in der Lebenswelt) werden jenem Funktionsbereich unterstellt, wobei sowohl der Subtest „Gegensätze“ als auch der Untertest „Quiz“ gemeinsam mit den Subtests „Wörter Erklären“ (sprachliche Begriffsbildung) und „Puppenspiel“ (Verständnis für grammatikalische Strukturformen) zum Funktionsbereich Sprache zählen. Die emotionale Entwicklung des Kindes als letzter Funktionsbereich gliedert sich in den Subtest „Fotoalbum“ (Fähigkeit den mimischen Gefühlsausdruck zu verstehen) sowie dem „Elternfragebogen“ (Erfassung der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes aus Sicht der Eltern).

Der Wiener Entwicklungstest ist ein förderorientiertes diagnostisches Verfahren, welches im Einzelsetting vorgegeben wird. Für den vorgesehenen Altersbereich von 3;0 bis 5;11 Jahren liegen in der 2. Auflage (2002) für jedes Altershalbjahr C-Normen vor, welche einen Mittelwert von 5 und eine Standardabweichung von 2 für die einzelnen Subskalen aufweisen (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Bei Bedarf kann auch ein Gesamtentwicklungsscore berechnet werden. Dieser stellt einen Durchschnitt der vorgegebenen Subskalen dar, mit Ausnahme des Elternfragebogens, da jener über eine zu geringe Trennschärfe verfügt. Der Gesamtentwicklungsscore wird ebenfalls in C-Werten dargestellt, kann aber auch in Standardwerte mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 10 umgewandelt werden. Letztlich ist es möglich, den Range der erbrachten Leistung zu errechnen, in dem der schlechteste C-Wert vom besten C-Wert subtrahiert wird. Der Range gibt darüber Auskunft, wie homogen oder heterogen sich das Entwicklungsprofil gestaltet und wird mittels Prozenträngen angegeben.

Im Anschluss werden die einzelnen Subtests der Funktionsbereiche näher beschrieben.

Funktionsbereich Motorik

1. Subtest „Lernbär“

Die Feinmotorik des Kindes wird mittels vier Aufgaben überprüft. Das Kind wird dazu aufgefordert, nacheinander vier Verschlüsse (Druckknopf, Gürtelschnalle, Knoten und Masche) an einem Teddybären zu bewältigen.

2. Subtest „Turnen“

Zur Erfassung der grobmotorischen Fähigkeiten des Kindes soll dieses zehn Turnübungen, welche von dem/ der TestleiterIn vorgezeigt werden, nachahmen. Diese Turnübungen umfassen das Fangen und Werfen eines großen und kleinen Balles, das Gehen auf den Zehenspitzen, einbeiniges Stehen mit geschlossenen Augen sowie den Drehsprung, den Hopserlauf und den Hampelmann.

Funktionsbereich Visumotorik und Visuelle Wahrnehmung

1. Subtest „Bilderlotto“

Mit 24 Aufgaben wird die differenzierte Raumlage- Wahrnehmung des Kindes erfasst. Hierbei soll das Kind jeweils sechs Bilderkärtchen dem gleichen Bild auf einer Bildkarte richtig zuordnen. Auch besteht die Möglichkeit zur Vorgabe einer Kurzform, welche aus 18 Aufgaben besteht.

2. Subtest „Nachzeichnen“

Dieser Untertest dient mit insgesamt 10 Aufgaben der Überprüfung der visumotorischen Koordination (Auge- Hand- Koordination) des Kindes, vor allem der Graphomotorik. Vorgegebene geometrische Figuren sind vom Kind nacheinander in die Felder eines Arbeitsblattes genau abzuzeichnen.

Funktionsbereich Lernen und Gedächtnis

1. Subtest „Schatzkästchen“

Der Untertest „Schatzkästchen“ erfasst den visuell- räumlichen Speicher des Kindes. Das Schatzkästchen beinhaltet 20 verschieden färbige Laden, wobei sich in sechs Laden ein kleiner Gegenstand (der Schatz) befindet. Nachdem der/ die TestleiterIn dem Kind vorgezeigt hat, in welchen Laden sich die Schätze befinden, soll das Kind diese in der vorgezeigten Reihenfolge wiederfinden. Hierbei wird das unmittelbare Behalten (wie viele Gegenstände findet das Kind nach einmaliger Präsentation), die Kurzzeitspeicherung (wie viele Gegenstände findet das Kind nach 20 Minuten) sowie die benötigte Anzahl an Lerndurchgängen (bis das Kind alle Schätze findet) sowohl getrennt als auch in einem Gesamtscore erhoben.

2. Subtest „Zahlen Merken“

Dieser Untertest überprüft mittels maximal zehn Zahlenfolgen den phonologischen Speicher des Kindes. Zwei bis sechs Zahlen werden dem Kind durch den/ die TestleiterIn im 1- Sekunden- Takt vorgesprochen, welche es in der gleichen Reihenfolge wiederholen soll.

Funktionsbereich Kognitive Entwicklung

1. Subtest „Bunte Formen“

Mittels 10 Matrizenaufgaben wird das induktive Denken des Kindes überprüft. Das induktive Denken beinhaltet das Feststellen von Regelmäßigkeiten von Gleichheit oder Ungleichheit von Merkmalen und Relationen. Das Kind bekommt 3x3-Matrizen in Form von grünen, gelben oder roten Dreiecken, Vierecken und Kreisen präsentiert, in denen jeweils das letzte Feld leer ist und muss das dazupassende Element aus einer Reihe von Bilderkärtchen auswählen. Der Subtest „Bunte Formen“ wird ab einem Alter von 4,0 Jahren vorgegeben.

2. Subtest „Gegensätze“

Dieser Subtest misst das analoge Denken des Kindes durch 15 Aufgaben, wobei jede Aufgabe im 1. Satzteil eine sprachliche Relation zwischen Begriffen beinhaltet, welche auf das 2. Begriffspaar übertragen werden soll. Der/ Die TestleiterIn liest dem Kind Sätze vor und dieses muss den Satz beenden, indem es das richtige Gegenteil findet.

3. Subtest „Quiz“

Hier wird die kindliche Fähigkeit zur Orientierung in der Lebensumwelt mittels 21 offenen Fragen in der Langform oder 11 offenen Fragen in der Kurzform, welche üblicherweise vorgegeben wird, überprüft. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit das Kind über Sachverhalte seiner Lebenswelt informiert ist.

Funktionsbereich Sprache

1. Subtest „Wörter Erklären“

Durch zehn zu erklärende Wörter wird die differenzierte sprachliche Begriffsbildung des Kindes untersucht. Das Kind soll zu jedem vorgegebenen Wort sagen, was es darüber weiß bzw. was ihm dazu einfällt.

2. Subtest „Puppenspiel“

Dieser Untertest überprüft das Verständnis des Kindes für grammatikalische Strukturen mittels 13 Aufgaben. Hierbei werden dem Kind einzelne Sätze

unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades vorgelesen, welche es mit kleinen Puppen nachspielen soll.

Funktionsbereich Emotionale Entwicklung

1. Subtest „Fotoalbum“

Die Fähigkeit des Kindes, mimische Gefühlsausdrücke zu verstehen, wird mittels 9 Aufgaben erfasst. Das Kind bekommt Fotos von Kindern und Erwachsenen gezeigt, welche ein bestimmtes Gefühl mimisch darstellen. Dieses dargestellte Gefühl soll das Kind richtig benennen.

2. Der Elternfragebogen

Neben 22 von den Eltern zu beantwortende Fragen zur Selbständigkeit ihres Kindes werden soziodemographische Daten erhoben.

Subtest „Rechnen“

Dieser Subtest, der dem Funktionsbereich der Kognitiven Entwicklung zuzuordnen ist, wurde für die 3. Auflage des WET konstruiert (Hirschmann, Kastner-Koller & Deimann 2008).

Das „Rechnen“ besteht aus insgesamt 28 Aufgaben, wobei pro Jahresschritt elf Aufgaben vorgegeben werden. Das Aufgabenmaterial ist aus zehn Bilderkarten mit abgebildeten Käfern, zehn Blumen sowie Schmetterlingen aus Holz, zwölf Käfern aus Holz sowie zwei kreisförmigen Moosgummiunterlagen zusammengesetzt.

Die elf Aufgaben für die dreijährigen Kinder bestehen aus einem Zählitem sowie zehn Aufgaben zum Mengenvergleich. Die Aufgaben für vierjährige Kinder setzen sich aus zwei Items zur Erfassung des Mengenvergleichs sowie neun Aufgaben zur Erfassung des Zahlenvergleichs & Mengenbegriffs zusammen. Fünfjährige Kinder sollen zwei Zählitems, drei Aufgaben zum Zahlenvergleich & Mengenbegriff sowie sechs Items zur Erfassung des Rechnens bearbeiten.

Erweiterung des Subtests „Muster Legen“

Wie auch das „Rechnen“ ist dieser Untertest dem Funktionsbereich der Kognitiven Entwicklung zu subsumieren. Der ursprüngliche Subtest „Muster Legen“, welcher

für einen Altersbereich von 3,0 bis 4,11 Jahren vorgesehen war, wurde für die Neuauflage des Wiener Entwicklungstests auf einen Altersbereich bis zu 5,11 Jahren erweitert. Insgesamt sollen 17 Aufgaben das räumliche Denken des Kindes erfassen. Dreijährige Kinder erhalten fünf Items zur Bearbeitung, Vier- und Fünfjährige Kinder jeweils zehn. Mit zwei, vier oder neun Mosaiksteinen werden von dem/ der TestleiterIn Muster vorgebaut, wobei das Kind dabei nicht zusehen darf. Anschließend soll es die vorgebauten Muster identisch nachbauen.

6.3. Stichprobe

Dank der hohen und raschen Rücklaufquote konnte bereits im Oktober 2008 mit den Testungen begonnen werden, die letzten Testungen fanden Anfang Juli 2009 statt.

157 Kinder konnten insgesamt in die Untersuchung miteinbezogen werden. In einigen Fällen, in denen die Kinder nicht über die notwendigen Deutschkenntnisse verfügten, jedoch der Wunsch der Eltern nach einer Teilnahme bestand, wurde eine spätere Untersuchung durch andere Testleiterinnen in, wenn möglich, sprachfreier Form geboten. Jene Ausfälle konnten jedoch rasch durch das große Engagement der Kindergartenpädagoginnen und -leiterinnen kompensiert werden, indem diese sich um entsprechenden Ersatz durch Termintausch kümmerten. So konnten die Testtermine optimal genutzt werden und die Daten von 157 Kindern in die statistische Analyse eingehen.

6.3.1. Die Kindergärten der getesteten Kinder

Von den 157 Kindern, welche an der Untersuchung teilnahmen, besuchten 137 (87.3 %) einen Kindergarten in Niederösterreich, 20 (12.7 %) der Kinder einen im Burgenland.

110 (70.1 %) der getesteten Kinder besuchten den Kindergarten halbtags, 40 (25.5 %) Kinder besuchten ihn ganztags. 2 Kinder (1.3 %) waren im Kindergarten in Teilzeit zugegen, das heißt bis ungefähr 14:00 Uhr. Bei 5 (3.2 %) der 157 Kinder fehlten die Angaben zur täglichen Länge des Kindergartenbesuchs.

6.3.2. Alter und Geschlecht der Kinder

Zum Zeitpunkt der Testung waren die Kinder zwischen 4,0 und 5,11 Jahre alt und wurden entsprechend dem Manual des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002) in vier Halbjahresgruppen eingeteilt.

79 (50.3 %) der Kinder waren männlichen, 78 (49.7 %) weiblichen Geschlechts.

In Tabelle 3 ist die Verteilung der Geschlechter auf die Altersgruppen dargestellt.

Tab. 3: Aufteilung der Kinder nach Altersgruppe und Geschlecht

	Altersgruppe				Gesamt
	4,0 – 4,5	4,6 – 4,11	5,0 – 5,5	5,6 – 5,11	
Geschlecht männlich	21	20	18	20	79
weiblich	19	19	20	20	78
Gesamt	40	39	38	40	157

6.3.3. Der familiäre Hintergrund der Kinder

Die Angaben zum familiären Umfeld wurden mittels des WET- Elternfragebogens erhoben. Von den 157 Fragebögen wurden sämtliche retourniert, wobei von manchen der Eltern einige soziodemographische Angaben nicht ausgefüllt wurden.

Altersangaben konnten von 148 Vätern und 145 Müttern gewonnen werden. Der älteste Vater war 57 Jahre, der jüngste 25 Jahre alt, der Mittelwert betrug 41 Jahre. Das Alter der Mütter lag zwischen 23 und 47 Jahren, der Mittelwert betrug hier 35 Jahre.

Von den 157 Vätern lebten 141 (89.8 %) im selben Haushalt wie das Kind, 16 Väter (10.2 %) lebten nicht mit ihrem Kind zusammen. 3 (1.9 %) der Mütter machten keine Angabe darüber, ob sie mit ihrem Kind im selben Haushalt leben,

von den 154 (98.1 %) Müttern, welche eine entsprechende Angabe machten, gab eine Mutter (0.6 %) an, nicht mit ihrem Kind zusammen zu leben. 153 Mütter (99.4 %) lebten im selben Haushalt wie ihr Kind.

Alle Eltern machten eine Abgabe darüber, wie viele Kinder sie zum Testzeitpunkt hatten: 44 (28 %) hatten Einzelkinder. 83 (52.9 %) hatten zwei Kinder und machen somit den größten Anteil der Gesamtstichprobe aus. 20 (12.7 %) der Familien hatten drei Kinder und Großfamilien mit vier bis fünf Kindern unterteilen sich derart, dass 6 (3.8 %) aus vier Kindern sowie 4 (2.5 %) der Familien aus fünf Kindern bestanden.

Die Informationen zur Muttersprache der Kinder stammten von den Kindergartenpädagoginnen, wobei bei 30 Kindern (19.1 %) keine entsprechende Information eingeholt wurde. Von den 127 Kindern (80.9 %), wo eine diesbezügliche Information vorlag, hatten 111 Kinder (87.4 %) Deutsch als Muttersprache.

In Tabelle 4 sind die verschiedenen Muttersprachen der Kinder festgehalten.

Tab. 4: Muttersprache der Kinder

Muttersprache	Häufigkeit	Prozent
Deutsch	111	87.4
Bosnisch, Kroatisch, Serbisch	8	6.3
Türkisch	5	3.9
Russisch	1	0.8
Sonstige	2	1.6

6.3.4. Der sozioökonomische Hintergrund der Kinder

Um den sozioökonomischen Hintergrund eines Kindes zu erfassen, wurde die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern erhoben. Ein Indiz für die soziale

Schichtzugehörigkeit eines Mitgliedes unserer Gesellschaft ist seine Berufstätigkeit, welche in Anlehnung an Kastner-Koller und Deimann (2002) in folgende Kategorien eingeteilt wurde: Selbständige und freie Berufe; hohe Beamte/Angestellte in leitenden Positionen; mittlere Beamte/ Angestellte oder Facharbeiter; einfache Beamte/ Angestellte, angelernt oder als Hilfsarbeiter; Personen, welche sich in Ausbildung, in Pension oder in der Arbeitslosigkeit befinden sowie jene Personen, welche es bevorzugen, keine Angabe über ihre berufliche Tätigkeit zu geben.

In der nachfolgenden Tabelle 5 ist die Berufstätigkeit des Vaters dargestellt.

Tab. 5: Berufstätigkeit des Vaters

	Häufigkeit	Prozent
Selbständige, freie Berufe	10	6.4
Angestellte/Beamte: hochqualifizierte oder leitende Tätigkeit	17	10.8
Angestellte/Beamte: mittlere Tätigkeit oder Facharbeiter	83	52.9
Angestellte/Beamte: einfache Tätigkeit, Hilfsarbeit, angelernte Arbeit	37	23.6
in Ausbildung, Pension, Arbeitslos	4	2.5
keine Angabe	6	3.8

Tabelle 6 zeigt die Berufstätigkeit der Mutter.

Tab. 6: Berufstätigkeit der Mutter

	Häufigkeit	Prozent
Selbständige, freie Berufe	4	2.5
Angestellte/Beamte: hochqualifizierte oder leitende Tätigkeit	7	4.5
Angestellte/Beamte: mittlere Tätigkeit oder Facharbeiter	82	52.2
Angestellte/Beamte: einfache Tätigkeit, Hilfsarbeit, angelernte Arbeit	22	14.0
in Ausbildung, Pension, Arbeitslos	37	23.6
keine Angabe	5	3.2

Die vorliegenden kategorisierten Berufstätigkeiten wurden nun in Folge zu drei sozialen Schichten, der oberen Mittelschicht, der Mittelschicht sowie der unteren Mittelschicht zusammengefasst. Als Mitglieder der oberen Mittelschicht gelten jene Personen, welche einer selbständigen beziehungsweise freien Tätigkeit nachgehen sowie hohe Beamte/ Angestellte in leitenden Positionen. Die Mittelschicht setzt sich aus jenen Personen zusammen, welche angaben, mittlere Beamte/ Angestellte oder Facharbeiter zu sein. Die untere Mittelschicht charakterisiert sich durch einfache, angelernte und Hilfsarbeit, in Ausbildung, Pension oder in Arbeitslosigkeit Befindliche sowie durch Personen, welche keine Angabe über ihre berufliche Tätigkeit machten.

Tabelle 7 stellt die soziale Schichtzugehörigkeit des Vaters dar.

Tab. 7: Soziale Schichtzugehörigkeit des Vaters

	Häufigkeit	Prozent
Obere Mittelschicht	27	17.2
Mittelschicht	83	52.9
Untere Mittelschicht	47	29.9

27 Väter (17.2 %) sind nach der oben beschriebenen Zusammenfassung zu sozialen Schichten der oberen Mittelschicht zuzuordnen. Mit 83 Vätern (52.9 %) in der Mittelschicht macht diese den größten Anteil der Gesamtstichprobe aus. Die untere Mittelschicht ist mit 47 Vätern (29.9 %) am zweit häufigsten repräsentiert.

In Tabelle 8 wird die soziale Schichtzugehörigkeit der Mutter gezeigt.

Tab. 8: Soziale Schichtzugehörigkeit der Mutter

	Häufigkeit	Prozent
Obere Mittelschicht	11	7.0
Mittelschicht	82	52.2
Untere Mittelschicht	64	40.8

11 Mütter (7.0 %) sind Angehörige der Oberen Mittelschicht. Wie auch nach dem Vater ist die Mittelschicht mit 82 Müttern (52.2 %) am häufigsten, die Untere Mittelschicht mit 64 Müttern (40.8 %) am zweit häufigsten repräsentiert.

Betrachtet man die nachfolgende Tabelle 9 der sozialen Schichtzugehörigkeit der Kinder nach ihren Eltern, ist davon auszugehen, dass die Stichprobe die Grundgesamtheit weitgehend repräsentiert.

Tab. 9: Soziale Schichtzugehörigkeit der Kinder nach ihren Eltern

		Mutter			Gesamt
		Obere Mittelschicht	Mittelschicht	Untere Mittelschicht	
Vater	Obere Mittelschicht	6	14	7	27
	Mittelschicht	4	51	28	83
	Untere Mittelschicht	1	17	29	47
Gesamt		11	82	64	157

7. Ergebnisse

Mittels Kolmogorov-Smirnov Test wurden alle C-Werte sowie bei den Subtests „Muster legen neu“ und „Rechnen“ die Rohwerte des WET auf ihre Normalverteilung überprüft. Die Daten der Kinder waren weder nach der Schichtzugehörigkeit der Mutter noch nach jener des Vaters normal verteilt. Die detaillierten Ergebnisse sind dazu im Anhang angeführt. Das selbe gilt für die Überprüfung der Homogenität der Varianzen. Die Homogenität der Varianzen war nach der Mutter bei den Subtests Wörter erklären, Turnen sowie bei der Gesamtentwicklung nicht gegeben. Nach dem Vater war dies lediglich beim Subtest Bunte Formen der Fall. Als parameterfreies Verfahren zur Überprüfung der einzelnen Entwicklungsgebiete und deren Subtests wurde der Kruskal- Wallis- Test angewandt sowie im Anschluss die Mittelwerte der Ergebnisse über die Schichten hinweg miteinander verglichen. Für die statistischen Verfahren zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Alpha- Fehler- Niveau von 5% angenommen.

7.1. Sozioökonomischer Hintergrund der Mutter und Einfluss auf die Entwicklung der Kinder im WET- Vergleich

Tab. 10 : Ergebnisse des Kruskal- Wallis- Tests nach Schichtzugehörigkeit der Mutter über die Gesamtentwicklung sowie über alle Wet- Subtests hinweg

Subtest	Chi- Quadrat	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Signifikanz
Turnen	3,594	2	,166	n.s.
Lernbär	1,452	2	,484	n.s.
Nachzeichnen	4,369	2	,113	n.s.
Bilderlotto	4,456	2	,108	n.s.
Schatzkästchen	6,228	2	,044	s.
Zahlen merken	7,293	2	,026	s.
Bunte Formen	9,484	2	,009	s. Fortsetzung S.69

Subtest	Chi- Quadrat	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Signifikanz
Gegensätze	14,339	2	,001	s.
Quiz	20,503	2	,000	s.
Puppenspiel	7,323	2	,026	s.
Wörter erklären	9,375	2	,009	s.
Fotoalbum	10,429	2	,005	s.
Rechnen	4,748	2	,093	Trend
Muster legen neu	1,695	2	,429	n.s.
Gesamtentwicklung	19,408	2	,000	s.

Tab. 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der C- Werte nach Schichtzugehörigkeit der Mutter

Subtest	Schicht	MW	SD
Lernbär	obere Mittelschicht	5,36	1,57
	Mittelschicht	5,41	1,09
	untere Mittelschicht	5,08	1,34
Quiz	obere Mittelschicht	5,64	2,54
	Mittelschicht	5,28	1,68
	untere Mittelschicht	3,80	2,06
Bilderlotto	obere Mittelschicht	6,00	2,049
	Mittelschicht	5,37	1,795
	untere Mittelschicht	4,86	1,500
Puppenspiel	obere Mittelschicht	5,55	2,296
	Mittelschicht	4,23	1,597
	untere Mittelschicht	3,66	1,871
Schatzkästchen	obere Mittelschicht	6,00	2,683
	Mittelschicht	5,40	1,691
	untere Mittelschicht	4,69	1,868
Bunte Formen	obere Mittelschicht	4,82	1,601
	Mittelschicht	5,66	2,008
	untere Mittelschicht	4,53	2,377

Fortsetzung S.70

Subtest	Schicht	MW	SD
Zahlen merken	obere Mittelschicht	4,36	2,420
	Mittelschicht	4,51	1,574
	untere Mittelschicht	3,70	2,029
Wörter erklären	obere Mittelschicht	6,45	1,128
	Mittelschicht	5,78	1,633
	untere Mittelschicht	4,88	2,179
Turnen	obere Mittelschicht	4,27	1,679
	Mittelschicht	5,06	1,197
	untere Mittelschicht	4,53	2,008
Nachzeichnen	obere Mittelschicht	4,09	1,758
	Mittelschicht	4,88	1,753
	untere Mittelschicht	4,48	1,633
Gegensätze	obere Mittelschicht	5,45	2,583
	Mittelschicht	5,46	2,184
	untere Mittelschicht	4,03	2,254
Fotoalbum	obere Mittelschicht	6,09	1,700
	Mittelschicht	5,10	1,747
	untere Mittelschicht	4,41	1,823
Muster Legen Neu Rohwert	obere Mittelschicht	5,18	2,316
	Mittelschicht	4,94	2,865
	untere Mittelschicht	4,44	2,889
Rechnen Rohwert	obere Mittelschicht	6,91	3,360
	Mittelschicht	6,88	2,865
	untere Mittelschicht	5,78	3,278
Gesamtentwicklung	obere Mittelschicht	5,55	2,018
	Mittelschicht	5,26	1,421
	untere Mittelschicht	3,88	1,972

7.1.1. Forschungsfrage 1: Soziale Schicht der Mutter und motorische Entwicklung

Im Vergleich der Leistungen der Kinder können keine signifikanten Unterschiede in der Grob- ($p = ,166$) und Feinmotorik ($p = ,484$) gefunden werden. Betrachtet

man dennoch die mittleren C-Werte beim Subtest Turnen, so ist auffällig, dass die Leistung der Kinder der oberen Mittelschicht mit einem C-Wert von 4,27 im unteren Durchschnittsbereich liegt.

7.1.2. Forschungsfrage 2: Soziale Schicht der Mutter und visumotorische Entwicklung

Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich in der Visumotorik ($p= ,113$) und in der visuellen Wahrnehmung ($p= ,108$). Wie auch in der motorischen Entwicklung zeigen die Kinder der drei verschiedenen sozialen Schichten annähernd die gleichen Fähigkeiten in der differenzierten Raumlage- Wahrnehmung, wobei die Leistung der Kinder der oberen Mittelschicht mit einem C-Wert von 6,00 im oberen Durchschnittsbereich liegt, wie auch in der visumotorischen Koordination. Hier liegt die Leistung der Kinder der oberen Mittelschicht allerdings mit einem C-Wert von 4,09 deutlich im unteren Durchschnittsbereich.

7.1.3. Forschungsfrage 3: Soziale Schicht der Mutter und Lernen und Gedächtnis

Im Lernen und Gedächtnis sind zwischen den einzelnen sozialen Schichten signifikante Unterschiede zu finden. Im Subtest Schatzkästchen ($p= ,044$) ist ein mittlerer C- Wert von 6,00 zugunsten der oberen Mittelschicht zu finden, während die Kinder der Mittelschicht einen mittleren C-Wert von 5,40 und jene der unteren Mittelschicht einen mittleren C-Wert von 4,69 aufweisen. Die Kinder der oberen Mittelschicht zeigen also die größten Fähigkeiten im visuell- räumlichen Speicher und außerdem befindet sich ihre Leistung im oberen Durchschnittsbereich. Im Subtest Zahlen merken ($p= ,026$) dominiert die Mittelschicht mit einem mittleren C- Wert von 4,51 im Vergleich zur oberen Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,36) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 3,70), das bedeutet, dass es den Kindern der Mittelschicht am besten gelingt Aufgaben, welche den phonologischen Speicher überprüfen, zu lösen. Auffällig ist hier, dass die Leistungen der Kinder der oberen Mittelschicht im unteren Durchschnittsbereich und jene der unteren Mittelschicht im unterdurchschnittlichen Bereich anzusiedeln sind.

7.1.4. Forschungsfrage 4: Soziale Schicht der Mutter und kognitive Entwicklung

In allen die kognitive Entwicklung messenden Subtests Bunte Formen ($p = ,009$) Gegensätze ($p = ,001$) und Quiz ($p = ,000$) sind signifikante Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zu beobachten. Im Subtest Bunte Formen zeigen die Kinder der Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 5,66 im Vergleich zur oberen Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,82) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,53) die besten Ergebnisse. Gleiches gilt für den Subtest Gegensätze, bei dem wiederum die Kinder der Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 5,46 dicht gefolgt von der oberen Mittelschicht mit einem mittlerer C-Wert= 5,45 und der unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 3,70) die besten Ergebnisse erzielen. Es ist also auffällig, dass sowohl im induktiven wie auch im analogen Denken die Kinder der Mittelschicht die größeren Fähigkeiten aufweisen, während die Leistungen der Kinder der unteren Mittelschicht im unterdurchschnittlichen Bereich liegen. Bessere Ergebnisse zeigen im Subtest „Quiz“ die obere Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 5,64 im Vergleich zur Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 5,28) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 3,80). Kinder der oberen Mittelschicht zeigen also die größeren Fähigkeiten in der Orientierung in ihrer Lebenswelt während die Leistung der Kinder der unteren Mittelschicht wiederum im unterdurchschnittlichen Bereich liegen.

7.1.5. Forschungsfrage 5: Soziale Schicht der Mutter und Sprache

Im Vergleich der Leistungen der Kinder können signifikante Unterschiede im Subtest Puppenspiel ($p = ,026$) und im Subtest Wörter erklären ($p = ,009$) festgestellt werden. Kindern der oberen Mittelschicht gelingt es besser, grammatikalische Strukturformen (mittlerer C- Wert von 5,55) anzuwenden als Kindern der Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,23) und der unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 3,66). Hier ist anzumerken, dass die durchschnittliche Leistung der Kinder der Mittelschicht im unteren Durchschnittsbereich anzusiedeln ist, während sich jene der Kinder der unteren Mittelschicht im unterdurchschnittlichen Bereich befinden. Auch in der sprachlichen Begriffsbildung zeigen Kinder der oberen Mittelschicht (mittlerer C- Wert = 6,45) im Vergleich zur Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 5,78) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,88) die

besseren Fähigkeiten. Außerdem ist hier die Leistung der oberen Mittelschicht als überdurchschnittlich anzusehen.

7.1.6. Forschungsfrage 6: Soziale Schicht der Mutter und sozial- emotionale Entwicklung

In der Fähigkeit mimische Gesichtsausdrücke zu verstehen besteht ein signifikanter Unterschied ($p = ,005$) zugunsten der oberen Mittelschicht (mittlerer C- Wert = 6,09). Die Kinder der Mittelschicht zeigen hier einen mittleren C-Wert von 5,10 gefolgt von der unteren Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 4,41. Auch hier ist die Leistung der Kinder der oberen Mittelschicht als überdurchschnittlich zu bezeichnen.

7.1.7. Forschungsfrage 7: Soziale Schicht der Mutter und rechnerische Fähigkeiten

Im Subtest Rechnen besteht mit einem p von ,093 ein Trend zur Signifikanz zugunsten der oberen Mittelschicht (mittlerer Rohwert = 6,91) dicht gefolgt von den Kindern der Mittelschicht mit einem mittleren Rohwert von 6,88 und jenen der unteren Mittelschicht (mittlerer Rohwert= 5,78).

7.1.8. Muster legen Neu

Im Subtest Muster legen Neu konnten keine signifikanten Unterschiede ($p = ,429$) zwischen den sozialen Schichten gefunden werden, das bedeutet, dass es den Kindern der verschiedenen Schichten gleichermaßen gut gelingt, Fähigkeiten im räumlichen Denken zu zeigen.

7.1.9. Forschungsfrage 8: Soziale Schicht der Mutter und Gesamtentwicklung

Die durchschnittlichen Leistungen der Kinder unterscheiden sich über alle Subtest hinweg mit einem p von ,000 signifikant voneinander. Das beste Gesamtergebnis erzielen Kinder der oberen Mittelschicht (mittlerer C- Wert = 5,55) im Vergleich zu den Kindern der Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 5,26) und jenen der unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 3,88), deren Gesamtleistung im WET auch als unterdurchschnittlich anzusehen ist.

7.2. Sozioökonomischer Hintergrund des Vaters und Einfluss auf die Entwicklung der Kinder im WET- Vergleich

Tab. 12: Ergebnisse des Kruskal- Wallis- Tests nach Schichtzugehörigkeit des Vaters über die Gesamtentwicklung sowie über alle Wet- Subtests hinweg

Subtest	Chi- Quadrat	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Signifikanz
Turnen	,674	2	,714	n.s.
Lernbär	3,646	2	,162	n.s.
Nachzeichnen	,136	2	,934	n.s.
Bilderlotto	6,700	2	,035	s.
Schatzkästchen	9,654	2	,008	s.
Zahlen merken	9,393	2	,009	s.
Bunte Formen	1,515	2	,469	n.s.
Gegensätze	17,778	2	,000	s.
Quiz	10,802	2	,005	s.
Puppenspiel	,227	2	,893	n.s.
Wörter erklären	5,915	2	,052	Trend
Fotoalbum	1,183	2	,553	n.s.
Rechnen	7,161	2	,028	s.
Muster legen neu	5,883	2	,053	Trend
Gesamtentwicklung	12,746	2	,002	s.

Tab. 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der C- Werte nach Schichtzugehörigkeit des Vaters

Subtest	Schicht	MW	SD
Lernbär	obere Mittelschicht	5,70	1,265
	Mittelschicht	5,23	1,172
	untere Mittelschicht	5,11	1,289
Quiz	obere Mittelschicht	5,74	1,745
	Mittelschicht	4,71	2,081
	untere Mittelschicht	4,09	1,909

Fortsetzung S. 75

Subtest	Schicht	MW	SD
Bilderlotto	obere Mittelschicht	5,85	1,537
	Mittelschicht	5,22	1,881
	untere Mittelschicht	4,81	1,409
Puppenspiel	obere Mittelschicht	4,19	1,302
	Mittelschicht	4,08	1,995
	untere Mittelschicht	4,04	1,781
Schatzkästchen	obere Mittelschicht	5,85	1,936
	Mittelschicht	5,31	1,746
	untere Mittelschicht	4,47	1,898
Bunte Formen	obere Mittelschicht	5,41	1,394
	Mittelschicht	5,24	2,402
	untere Mittelschicht	4,81	2,203
Zahlen merken	obere Mittelschicht	5,19	1,841
	Mittelschicht	4,09	1,976
	untere Mittelschicht	3,72	1,455
Wörter erklären	obere Mittelschicht	6,15	1,433
	Mittelschicht	5,51	1,889
	untere Mittelschicht	4,98	2,080
Turnen	obere Mittelschicht	5,07	1,035
	Mittelschicht	4,77	1,673
	untere Mittelschicht	4,66	1,821
Nachzeichnen	obere Mittelschicht	4,70	1,683
	Mittelschicht	4,70	1,702
	untere Mittelschicht	4,57	1,778
Gegensätze	obere Mittelschicht	6,15	1,834
	Mittelschicht	5,01	2,271
	untere Mittelschicht	3,91	2,339
Fotoalbum	obere Mittelschicht	5,15	1,875
	Mittelschicht	4,89	1,774
	untere Mittelschicht	4,72	1,908

Fortsetzung S.76

Subtest	Schicht	MW	SD
Muster Legen Neu Rohwert	obere Mittelschicht	5,56	2,326
	Mittelschicht	4,87	2,964
	untere Mittelschicht	4,07	2,775
Rechnen Rohwert	obere Mittelschicht	7,85	2,537
	Mittelschicht	6,29	3,233
	untere Mittelschicht	5,87	2,968
Gesamtentwicklung	obere Mittelschicht	5,67	1,271
	Mittelschicht	4,75	1,894
	untere Mittelschicht	4,09	1,804

7.2.1. Forschungsfrage 1: Soziale Schicht des Vaters und motorische Entwicklung

Im Vergleich der Leistungen der Kinder können keine signifikanten Unterschiede in der Grob- ($p = ,714$) und Feinmotorik ($p = ,162$) gefunden werden. Das deutet darauf hin, dass es den Kindern über ihre sozialen Schichten hinweg gleichermaßen gut gelingt, grob- und feinmotorische Fähigkeiten zu zeigen.

7.2.2. Forschungsfrage 2: Soziale Schicht des Vaters und Visumotorische Entwicklung

Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich in der Visumotorik ($p = ,934$). Alle Kinder zeigen annähernd die selben Fähigkeiten in ihrer visumotorischen Koordination. Im Subtest Bilderlotto ist ein signifikanter Unterschied ($p = ,035$) zugunsten der mittleren Oberschicht mit einem mittleren C- Wert von 5,85 im Vergleich zur Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 5,22) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 5,22) zu finden. Kinder der oberen Mittelschicht zeigen also die größeren Fähigkeiten zur differenzierten Raumlage- Wahrnehmung.

7.2.3. Forschungsfrage 3: Soziale Schicht des Vaters und Lernen und Gedächtnis

Im Lernen und Gedächtnis sind zwischen den einzelnen sozialen Schichten signifikante Unterschiede zu finden. Im Subtest Schatzkästchen ($p = ,008$) ist ein mittlerer C- Wert von 5,85 zugunsten der oberen Mittelschicht zu finden, wobei

diese Leistung im oberen Durchschnittsbereich anzusiedeln ist, während die Kinder der Mittelschicht einen mittleren C-Wert von 5,31 und jene der unteren Mittelschicht einen mittleren C-Wert von 4,47 aufweisen. Die Kinder der oberen Mittelschicht zeigen also die größten Fähigkeiten im visuell- räumlichen Speicher. Auch im Subtest Zahlen merken ($p = ,009$) dominiert die obere Mittelschicht mit einem mittleren C- Wert von 5,19 im Vergleich zur Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,09) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 3,72), das bedeutet, dass es den Kindern der oberen Mittelschicht am besten gelingt Aufgaben, welche den phonologischen Speicher überprüfen, zu lösen während die Leistung der Kinder der Mittelschicht deutlich im unteren Durchschnittsbereich liegt und jene der unteren Mittelschicht überhaupt im unterdurchschnittlichen Bereich.

7.2.4. Forschungsfrage 4: Soziale Schicht des Vaters und kognitive Entwicklung

Im Gegensatz zum Subtest Bunte Formen ($p = ,469$), welcher die Fähigkeiten zum induktiven Denken der Kinder misst sind in den Subtests Gegensätze ($p = ,000$) und Quiz ($p = ,005$) signifikante Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zugunsten der oberen Mittelschicht zu beobachten. Beim analogen Denken zeigen die Kinder der oberen Mittelschicht mit einem mittleren C- Wert von 6,15 eine überdurchschnittliche Leistung im Vergleich zu den Kindern der Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 5,01) und jenen der unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 3,91), deren Leistung als unterdurchschnittlich zu betrachten ist. In der Orientierung in ihrer Lebenswelt erzielen die Kinder der oberen Mittelschicht einen mittleren C- Wert von 5,74, gefolgt von der Mittelschicht mit einem mittleren C- Wert von 4,71 und der unteren Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 4,09. Hier ist die Leistung der Kinder der unteren Mittelschicht im unteren Durchschnittsbereich angesiedelt.

7.2.5. Forschungsfrage 5: Soziale Schicht des Vaters und Sprache

Im Vergleich der Leistungen der Kinder kann kein signifikanter Unterschied im Subtest Puppenspiel ($p = ,893$) festgestellt werden, das bedeutet, dass alle Kinder annähernd das gleiche Verständnis für grammatikalische Strukturen aufweisen. Betrachtet man dennoch die durchschnittlichen Leistung der Kinder so ist auffällig, dass sich diese bei jeder sozialen Schicht im unteren Durchschnittsbereich

befindet. Am besten schneiden hier noch die Kinder der oberen Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 4,19 ab, gefolgt von der Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 4,08 und der unteren Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 4,04. Im Unterschied dazu besteht im Subtest Wörter erklären ($p = ,052$) ein Trend zur Signifikanz zugunsten der oberen Mittelschicht (mittlerer C-Wert = 6,15) im Vergleich zur Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 5,51) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,98). Kinder der oberen Mittelschicht zeigen also tendenziell eine differenziertere sprachliche Begriffsbildung und ihre Leistung ist im überdurchschnittlichen Bereich angesiedelt.

7.2.6. Forschungsfrage 6: Soziale Schicht des Vaters und sozial- emotionale Entwicklung

In der Fähigkeit mimische Gesichtsausdrücke zu verstehen besteht kein signifikanter Unterschied ($p = ,553$).

7.2.7. Forschungsfrage 7: Soziale Schicht des Vaters und rechnerische Fähigkeiten

Im Subtest „Rechnen“ besteht mit einem p von ,028 ein signifikanter Unterschied zugunsten der Kinder der oberen Mittelschicht (mittlerer Rohwert = 7,85) im Vergleich zu den Kindern der Mittelschicht (mittlerer Rohwert= 6,29) und zu jenen der unteren Mittelschicht (mittlerer Rohwert= 5,87).

7.2.8. Muster legen Neu

Im Subtest Muster legen Neu kann ein Trend zur Signifikanz ($p = ,053$) zugunsten der oberen Mittelschicht mit einem mittleren C- Wert von 5,56 im Vergleich zur Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,87) und zur unteren Mittelschicht (mittlerer C-Wert= 4,07) beobachtet werden. Kindern der oberen Mittelschicht zeigen also tendenziell bessere Fähigkeiten im räumlichen Denken während die Leistung der Kinder der unteren Mittelschicht hier deutlich im unteren Durchschnittsbereich liegt.

7.2.9. Forschungsfrage 8: Soziale Schicht des Vaters und Gesamtentwicklung

Die durchschnittlichen Leistungen der Kinder unterscheiden sich über alle Subtest hinweg mit einem p von ,002 signifikant voneinander. Das beste Gesamtergebnis erzielen Kinder der oberen Mittelschicht (mittlerer C- Wert = 5,67) gefolgt von den Kindern der Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 4,75 und jenen der unteren Mittelschicht mit einem mittleren C-Wert von 4,09, deren Leistung insgesamt deutlich im unteren Durchschnittsbereich liegt.

8. Diskussion

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist die zentrale Fragestellung, ob der sozioökonomische Hintergrund eines Kindes Einfluss auf dessen Entwicklung ausübt.

Zahlreiche bisherig durchgeführte Studien zur Entwicklung und Intelligenzerfassung erheben den sozioökonomischen Status als wichtigen Faktor, jedoch betreffen diese zumeist Schulkinder und Jugendliche, da sowohl der Bildungsweg als auch der Bildungserfolg von diesem abhängen und folgend für die weitere berufliche Laufbahn bedeutsam ist. Der Grundstein für eine erfolgreich angeeignete Bildung sowie eine positive berufliche Perspektive wird jedoch nicht erst in der Schule gelegt, sondern bereits früher, im Kindergartenalter. In Anlehnung an den bisherigen Forschungsstand wird angenommen, dass ein niedriger sozioökonomischer Status einen entwicklungshemmenden Einfluss auf die kindlichen kognitiven und sprachlichen Kompetenzen ausübt.

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als wichtiger Anhaltspunkt des Nachweises eines sozioökonomischen Einflusses, der bereits von Kindheitsbeginn an besteht und maßgeblich die Zukunft eines Menschen mitbestimmt.

Zur Erfassung eines Einflusses des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Entwicklung von Kindergartenkindern wurden 157 Kinder aus niederösterreichischen und burgenländischen Kindergärten im Alter von vier bis sechs Jahren getestet, wobei auch auf den Datenpool von Danis (2010), Ipsits (2009) und Puchebner (2010) zurückgegriffen wurde.

Um den sozioökonomischen Hintergrund eines Kindes zu erfassen, wurde die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern erhoben. Ein Indiz für die soziale Schichtzugehörigkeit eines Mitgliedes unserer Gesellschaft ist seine Berufstätigkeit, welche in Anlehnung an Kastner-Koller und Deimann (2002) in folgende Kategorien eingeteilt wurde: Selbständige und freie Berufe; hohe Beamte/Angestellte in leitenden Positionen; mittlere Beamte/ Angestellte oder Facharbeiter; einfache Beamte/ Angestellte, angelernt oder als Hilfsarbeiter;

Personen, welche sich in Ausbildung, in Pension oder in der Arbeitslosigkeit befinden sowie jene Personen, welche es bevorzugen, keine Angabe über ihre berufliche Tätigkeit zu geben.

Die vorliegenden kategorisierten Berufstätigkeiten wurden nun in Folge zu drei sozialen Schichten, der oberen Mittelschicht, der Mittelschicht sowie der unteren Mittelschicht zusammengefasst. Als Mitglieder der oberen Mittelschicht gelten jene Personen, welche einer selbständigen beziehungsweise freien Tätigkeit nachgehen sowie hohe Beamte/ Angestellte in leitenden Positionen. Die Mittelschicht setzt sich aus jenen Personen zusammen, welche angaben, mittlere Beamte/ Angestellte oder Facharbeiter zu sein. Die untere Mittelschicht charakterisiert sich durch einfache, angelernte und Hilfsarbeit, in Ausbildung, Pension oder in Arbeitslosigkeit Befindliche sowie durch Personen, welche keine Angabe über ihre berufliche Tätigkeit machten.

27 Väter (17.2 %) sind nach der oben beschriebenen Zusammenfassung zu sozialen Schichten der Oberen Mittelschicht zuzuordnen. Mit 83 Vätern (52.9 %) in der Mittelschicht macht diese den größten Anteil der Gesamtstichprobe aus. Die Untere Mittelschicht ist mit 47 Vätern (29.9 %) am zweit häufigsten repräsentiert. 11 Mütter (7.0 %) sind Angehörige der Oberen Mittelschicht. Wie auch nach dem Vater ist die Mittelschicht mit 82 Müttern (52.2 %) am häufigsten, die Untere Mittelschicht mit 64 Müttern (40.8 %) am zweit häufigsten repräsentiert.

Zur Gewinnung differenzierter Aussagen hinsichtlich des kindlichen Entwicklungsstandes wurde das förderdiagnostische Verfahren WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2. überarbeitete und neu normierte Auflage) eingesetzt (siehe Kapitel 7.2.)

Anhand der Funktionsbereiche, die der WET erfasst, werden folgend die Ergebnisse diskutiert.

Bezüglich ihrer *grob- und feinmotorischen Entwicklung* konnten weder nach der sozioökonomischen Schicht der Mutter noch nach jener des Vaters signifikante Unterschiede zwischen den Kindern gefunden werden.

Das selbe galt für die *visumotorische Entwicklung* der Kinder mit der Ausnahme, dass sich ein signifikanter Unterschied zugunsten der oberen Mittelschicht nach dem Vater in der differenzierten Raumlage- Wahrnehmung ergab. Diese

Ergebnisse widersprechen jenen von Röthlisberger et al. (2010), welche einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status von Vorschulkindern und ihren motorischen Handfertigkeiten nachweisen konnten.

Im *Lernen und Gedächtnis* waren signifikante Unterschiede sowohl nach der sozialen Schicht der Mutter als auch nach jener des Vaters zu verzeichnen. Während im visuell- räumlichen Speicher jeweils die obere Mittelschicht die größten Fähigkeiten zeigte, so war es im phonologischen Speicher nach der Mutter die Mittelschicht, aber nach dem Vater wiederum die obere Mittelschicht. Die Ergebnisse zur *kognitiven Entwicklung* der Kinder waren von unterschiedlicher Natur. Während sich nach dem Vater im induktiven Denken kein signifikanter Unterschied zwischen den sozialen Schichten ergab, war dies nach der Mutter sehr wohl der Fall und zwar zugunsten der Mittelschicht, die hier auch im analogen Denken die größten Fähigkeiten zeigte, während dies nach der sozioökonomischen Schicht des Vaters die obere Mittelschicht tat. In der Orientierung in ihrer Lebenswelt erzielten sowohl nach der Mutter als auch nach dem Vater jeweils die Kinder der oberen Mittelschicht die besten Resultate. Was die rechnerischen Fähigkeiten der Kinder betraf, so zeigten sich nach dem Vater signifikante Unterschiede zugunsten der oberen Mittelschicht und nach der sozialen Schicht der Mutter immerhin ein Trend in diese Richtung. Im räumlichen Denken ergab sich, dass die Kinder nach ihrem Vater tendenziell bessere Fähigkeiten aufwiesen, nicht jedoch nach der Mutter.

Als Auffälligkeit ergab sich, dass in allen eben genannten Bereichen, in denen ein signifikanter Unterschied oder eine Tendenz in diese Richtung in den kognitiven Fähigkeiten zwischen den drei sozialen Schichten zu beobachten war, die untere Mittelschicht entweder Leistungen zeigte, die deutlich im unteren Durchschnittsbereich anzusiedeln war oder gar im Unterdurchschnittsbereich. Einen Hinweis hierzu lieferten die Forschungsergebnisse von Farah et al. (ohne Jahresangabe) die berichteten, dass bereits bei sechsjährigen Kindern, die unter widrigen sozioökonomischen Verhältnissen aufwachsen, mit einem Durchschnitts-IQ von 81 die kognitive Entwicklung verzögert ist. Sameroff et al. (1993) konnten nachweisen, dass sich Kinder der Unterschicht von Kindern der Oberschicht bis zum Ende ihres ersten Lebensjahres in ihrer Entwicklung nicht voneinander unterscheiden, jedoch dann bis zum Ende des vierten Lebensjahres eine extrem divergente Entwicklung eintrat, indem sich die Kinder der Oberschicht von denen

der Unterschicht um fast 30 IQ- Punkte unterschieden.

Bezüglich der *sprachlichen Entwicklung* konnten Röthlisberger et al. (2010) einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status bei Vorschulkindern und dem sprachlichen Wortschatz aufzeigen. Auch Kiese- Himmel et al. zeigten 1994, dass Kinder von Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss über einen geringeren Wortschatz verfügen, als Kinder, deren Eltern einen mittleren oder höheren Schulabschluss aufweisen. Beide Ergebnisse konnten in der vorliegenden Untersuchung insofern bestätigt werden, als dass nach der sozialen Schicht der Mutter signifikante Unterschiede im Verständnis für grammatikalische Strukturen sowie in der sprachlichen Begriffsbildung zugunsten der oberen Mittelschicht zu finden waren. Nach dem Vater zeigten die Kinder der oberen Mittelschicht immerhin tendenziell eine differenziertere sprachliche Begriffsbildung.

Wie auch in der sprachlichen Entwicklung konnte bei der *sozial-emotionalen Entwicklung* der Einfluss des sozioökonomischen Status der Mutter im Vergleich zu jenem des Vaters gezeigt werden, indem sich in der Fähigkeit mimische Gefühlsausdrücke zu verstehen nach der Mutter ein signifikanter Unterschied zugunsten der oberen Mittelschicht ergab, während dies nach dem Vater nicht der Fall war.

Die *Gesamtentwicklung* der Kinder betreffend ergab sich sowohl nach der sozialen Schicht der Mutter als auch nach jener des Vaters ein einheitliches Bild. Den Erwartungen entsprechend waren signifikante Unterschiede zwischen den drei sozialen Schichten zu beobachten. Die beste Gesamtentwicklung zeigten jeweils die Kinder der oberen Mittelschicht, gefolgt von der Mittelschicht und der unteren Mittelschicht.

9. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. Sie ist Teil der Neunomierungsstudie des förderdiagnostischen Verfahrens Wiener Entwicklungstest (WET; 1998, 2002) von Kastner-Koller und Deimann, welcher seit 2012 im Einsatz ist.

Im ersten Teil der Arbeit, welcher sich in die drei Kapitel Einführung zum Thema, Armut und das Konzept der Resilienz gliedert, werden die theoretischen Grundlagen sowie Ergebnisse der bisherigen themenrelevanten Forschung vorgestellt.

Die Einführung zum Thema gibt anfänglich einen Überblick über die aktuelle Bildungssituation in Österreich. Des Weiteren wird über die Definition und den Zusammenhang des für die vorliegende Arbeit bedeutsamen sozioökonomischen Status, der sozialen Schicht sowie der sozialen Lage diskutiert. Es wird die Thematik der Sozialisation in der Kindheit aufgegriffen sowie, um einen näheren Einblick in die Historie zu gewähren, ein Beispiel für die schichtspezifische Sozialisationsforschung gegeben. Ein kurzer Einblick in verschiedene Entwicklungsmodelle wird gegeben und abschließend auf die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner näher eingegangen.

Bei der Thematik der Armut wird der Versuch unternommen, Armut zu definieren und es wird ein Überblick über die gängigsten Armutsbegriffe und -konzepte, welche aus dem wissenschaftlichen, gesellschaftlichen sowie politischen Diskurs entstanden sind, gegeben. Die Begriffe der absoluten Armut, der relativen Armut, der objektiven und subjektiven Armut sowie der neuen, verdeckten Armut werden beschrieben und folgend die zwei in der wissenschaftlichen Forschung konträr positionierten Armutskonzepte, der Ressourcen- und der Lebenslagenansatz, diskutiert. Anschließend wird dem Phänomen der Kinderarmut, nämlich der Armut aus kindlicher Perspektive, auf den Grund gegangen sowie deren Dimensionen und Einflussfaktoren behandelt. Letztlich werden bisherige Forschungsergebnisse über den Einfluss des sozioökonomischen Status und der Armut auf die kindliche Entwicklung vorgestellt.

Bei den Ausführungen zum Konzept der Resilienz wird der Begriff der Resilienz definiert, sowie ihre Entstehung und Merkmale näher beleuchtet. Auch auf die Resilienzforschung, die nahe mit dem Risiko- und Schutzfaktorenkonzept der kindlichen Entwicklung verbunden ist, wird eingegangen. Abschließend werden die frühkindlichen risikoerhöhenden sowie -mildernden Bedingungen der kindlichen Entwicklung sowie deren Wirkmechanismen betrachtet.

Der zweite Teil dieser Arbeit widmet sich der empirischen Untersuchung. Die vorliegende Stichprobe umfasst 157 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren, welche anhand des Berufs ihrer Eltern in drei verschiedene soziale Schichten- der oberen Mittelschicht, der Mittelschicht sowie der unteren Mittelschicht- eingeteilt werden und deren Entwicklung mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) untersucht wird.

Anhand der Ergebnisse können die zentralen Forschungsfragen dieser Untersuchung wie folgt beantwortet werden. Sowohl nach der sozialen Schicht der Mutter als auch nach jener des Vaters konnten signifikante Unterschiede in der kindlichen Entwicklung in die erwartete schichtspezifische Richtung aufgezeigt werden. Der sozioökonomische Hintergrund des Kindes spielt nach der Mutter in der Gesamtentwicklung sowie in den Funktionsbereichen Lernen und Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprache sowie sozial- emotionale Entwicklung eine bedeutsame Rolle wobei interessanterweise in jenen Subtest, welche den phonologischen Speicher, das induktive Denken sowie das analoge Denken des Kindes erfassen die Mittelschicht diejenige war, die über die zwei anderen Schichten dominierte. Keinen Einfluss zeigt die soziale Schicht des Kindes nach seiner Mutter in der motorischen und visumotorischen Entwicklung sowie in der Fähigkeit im räumlichen Denken. Wie sich zeigt, spielt die soziale Schicht des Vaters bei der kindlichen Entwicklung zwar auch eine relevante, jedoch nicht so tragende Rolle wie jene der Mutter. Auf die Gesamtentwicklung des Kindes, beim Lernen und Gedächtnis, bei der visumotorischen Entwicklung im Bereich der visuellen Wahrnehmung, bei der Kognitiven Entwicklung im analogen Denken und in der Orientierung in der Lebenswelt sowie bei den rechnerischen Fähigkeiten des Kindes sind signifikante sozioökonomische Einflüsse nach der Schicht des Vaters nachweisbar. In der sprachlichen Begriffsbildung sowie im räumlichen Denken ist zumindest die Tendenz zu signifikanten Unterschieden zwischen den

drei sozialen Schichten nach dem Vater beobachtbar. Keinen Einfluss zeigte die soziale Schicht des Kindes nach seinem Vater in der motorischen Entwicklung, bei der visumotorischen Entwicklung in der visumotorischen Koordination, bei der kognitiven Entwicklung im induktiven Denken, bei der Sprache im Verständnis für grammatikalische Strukturen sowie in der sozial- emotionalen Entwicklung.

Literaturverzeichnis

- Bauer U., Bittlingmayer U.H. und Richter M. (Hrsg.). (2008). *Health Inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertram, H. (1991). Familie und soziale Ungleichheit. In H. Bertram (Hrsg.), *Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen* (S. 236-273). Opladen: Leske + Budrich.
- Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E.E. Maccoby, T.M. Newcomb, & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 400- 425). New York: Holt.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bronfenbrenner, U. (1990). The ecology of cognitive development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 101-114.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2013-2014). *Sozialbericht*. Zugriff am 19.12.15. Verfügbar unter http://www.sozialministerium.at/site/Soziales/Allgemeine_Sozialpolitik/%20Sozialberichte/Sozialbericht_2013_2014
- Chassé, K.A., Zander, M., Rasch, K. (2010). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Danis, M. (2010). *Die Entwicklung und Erfassung der mathematischen Fähigkeiten im Vorschulalter*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Davydov, D.M., Steward, R., Ritchie, K. & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review* 30, 479-495.
- Davis, A. & Havighurst, R. (1946). Social class and color differences in childrearing. In *American Sociological Review* XI. pp. 698-710.
- Davis, A. (1948). *Social-class influences upon learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Döbert, R. und Nunner-Winkler G. (1983). Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumwelt für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewußtseins in der Adoleszenz. In G. Lind, H.A. Hartmann & R. Wakenhut (Hrsg.), *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und*

- empirische Untersuchungen* (S. 95-122). Weinheim: Beltz.
- Eiffe, F.F. & Heitzmann, K. (2006). Armut im Kontext reicher Staaten: zur wissenschaftlichen Operationalisierung eines normativen Begriffs. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung* 75 (1), 43-57. Zugriff am 31.01.2016. Verfügbar unter <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/99423/1/vjh.75.1.43.pdf>
- Faktensammlung: Kinderarmut in Österreich. Armut und Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen in Österreich (2015). Zugriff am 19.01.2016. Verfügbar unter https://www.volkshilfe.at/images/content/files/Kinderarmut_Faktensammlung%20Stand%2022%20Juni%202015.pdf
- Farah, M. J., Noble, K. G. & Hurt, H. (ohne Jahresangabe): *Poverty, Privilege, and brain development: empirical finding and ethical implications*. Zugriff am 20.12. 2015. Verfügbar unter <http://www.mekids.org/assets/files/poverty/povertyprivilegebraindevelopment208.pdf>
- Fingerle, M. (1999). Resilienz- Vorhersage und Förderung. In G.Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S.94 -98). München: Ernst Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2009): *Resilienz*. München: Reinhardt.
- Greenbaum, C.W. & Auerbach, J.G. (1992). The Conceptualization of Risk, Vulnerability and Resilience in Psychological Development. In C.W. Greenbaum & J.G. Auerbach (Eds.), *Longitudinal Studies of Children at Psychological Risk: Cross- National Perspectives* (pp. 9-28). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Groh-Samberg, D. & Voges, W. (2013): Armut und soziale Ausgrenzung. In: S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S.58-79). Wiesbaden: Springer.
- Havighurst, R.J. & Davis, A. (1955). A comparison of the Chicago and Harvard studies of social class differences in child rearing. *American Sociological Review*, 20, 438-442.
- Havighurst, R.J. (1971). Schule und Jugend. In H. Röhrs (Hrsg.), *Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie* (S. 113-124). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft
- Hirschmann, N., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2008). Entwicklung und Diagnostik mathematischer Fähigkeiten in der frühen Kindheit. *Empirische Pädagogik*, 22, 178 -192.
- Holz, G. (2010). Früher Armutserfahrungen und ihre Folgen – Kinderarmut im Vorschulalter. In M. Zander (Hrsg.), *Kinderarmut. Einführendes Handbuch für Forschung und soziale Praxis* (2. Auflage, S.88-109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*. Von

- Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil S. (1992). Soziale Milieus und ihre empirische Untersuchung. In W. Glatzer (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur* (S. 6-35). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (2008). Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (7. Aufl., S. 211-234). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (1991). Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann & G. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S.3-20). Weinheim: Beltz.
- Ipsits, D. (2009). *Händigkeit und Geschlechtsunterschiede*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Kastner-Koller, U., Deimann, P. & Bruckner, J. (2007). Assessing handedness in preschoolers: construction of a hand preference test for 4-6-year-olds. *Psychology Science*, 49, 239-254.
- Kiese-Himmel, C. & Kruse, E. (1994). Untersuchungen zum aktiven Wortschatzumfang von 2- bis 5-jährigen entwicklungsrückständigen Kindern unter Berücksichtigung sozialer Variablen. *Sprache-Stimme-Gehör*, 18 (4), 186-174.
- Kocke, A. (2000). Methoden der Armutsmessung. Einkommens-, Unterversorgungs-, Deprivations- und Sozialhilfekonzent im Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie*, 29 (4) 313-329.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and Conformity. A Study in Values*. Homewood (Ill.): The Dorsey Press.
- Kohn, M. L. (1981). *Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lampert, T. & Richter, M. (2010): Armut bei Kindern und Gesundheitsfolgen. In G. Holz & A. Richter-Kornweitz (Hrsg.), *Kinderarmut und ihre Folgen. Wie kann Prävention gelingen?* (S. 55–65). München: Reinhardt.
- Largo, R. H. (2009): Kindliche Entwicklung und psychosoziale Umwelt. In H. G. Schlack, U. Thyen & R. von Kries (Hrsg.), *Sozialpädiatrie. Gesundheitswissenschaft und pädiatrischer Alltag* (S.7-22). Heidelberg: Springer.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19 (3), 97-108.

- Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der deutschen Bundesregierung (2001). Zugriff am 03.12.15. Verfügbar unter http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/gbe/6017_1.pdf
- Leu, R.E., Burri, S. & Priester, T. (1997). *Lebensqualität und Armut in der Schweiz* (2. Auflage). Bern- Stuttgart- Wien: Verlag Peter Haupt.
- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1995). Competence, resilience, and psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohan (Eds.), *Developmental psychopathology. Vol. II. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 715-752). New York: Wiley.
- Nahnsen, I. (1975). Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In M. Osterland (Hrsg.), *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential* (S. 145-166). Frankfurt am Main- Köln: Campus Verlag.
- Neurath, O. (1931). *Empirische Soziologie. Der wissenschaftliche Geschichte und Nationalökonomie*. Wien: Julius Springer Verlag.
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. überarb. und akt. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer
- Noble, K. G., Norman M. F. & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8, 74–87
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2015). *Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren*. Zugriff am 19.12.2015. Verfügbar unter http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2015_eag-2015-de
- Petermann, F., Kusch, M. & Niebank, K. (1998). *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Piachaud, D & Forester, D.(1992): Wie mißt man Armut? In S. Leibfried, W. Voges (Hrsg.), *Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S.63-87). Sonderheft 32. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Puchebner, M. (2010). *Hat das Geschlecht einen Einfluss auf die Rechenfertigkeiten von 4- bis 6-jährigen Kindern?* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Raithel, J., Dollinger, B.& Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik. Begriffe - Strömungen -Klassiker – Fachrichtungen*. (3. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Richter, M. (2005). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter. Der Einfluss sozialer Ungleichheit* (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegel, K. F. (1978). *Psychology, mon amour: A counter text*. Boston: Houghton Mifflin.
- Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Michel E. & Roebbers C.M. (2010). Exekutive

- Funktionen: Zugrundeliegende kognitive Prozesse und deren Korrelate bei Kindern im späten Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (2), Hogrefe: Göttingen 99- 110.
- Rowntree, B.S. (1901). *Poverty: a study of town life*. London: Routledge/ Thoemmes
- Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A. & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence – the influence of social and family risk-factors. *Child Development*, 64, 80–97.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theories and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 1: Theory and methods* (pp. 659-695). New York: Wiley.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (1), 3-14.
- Scheithauer, H., Petermann, F., & Niebank, K. (2000). Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus der entwicklungspsychologischen Sicht. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung :Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S.65- 97). Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Petermann, F., & Niebank, K. (2002). Frühkindliche Risiko- und Schutzbedingungen: Der familiäre Kontext aus entwicklungspsychologischer Sicht. In B. Rollett & H. Werneck (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie der Familie* (S. 69-97). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2012). *Entwicklungspsychologie*. (7., vollst. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Sen, A. (2005): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft* (3. Auflage). München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Duncker & Humbolt.
- Statistik Austria (2013/2014). *Bildung in Zahlen- Schlüsselindikatoren und Analysen*. Zugriff am 19.12. 2015. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html
- Statistik Austria (2015): Lebensbedingungen in Österreich – ein Blick auf Erwachsene, Kinder und Jugendliche sowie (Mehrfach-)Ausgrenzungsgefährdete. Wien
- Textor, M.R. (1991). *Familien: Soziologie, Psychologie. Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg: Lambertus.
- Townsend, P. (1979): *Poverty in the United Kingdom. A Survey of Household Resources*. London, Penguin.

- Tran, U.S., Glück, T.M. & Lueger-Schuster, B. (2013). Influence of personal and environmental factors on mental health in a sample of Austrian survivors of World War II with regards to PTSD: is it resilience? *BMC Psychiatry*, 13, 1-10.
- Weiß, H. (1994). Armut, Entwicklungsgefährdung und „frühe Hilfen“. Bedingungen, Probleme, Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern und ihren Familien in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 13 (4), 145-165.
- Weiß, H. (2010): Kinder in Armut als Herausforderung für eine Inklusive Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion- Online.net*, 4. Zugriff am 19.12. 2015. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/114/114>
- Werner, E. (2005). Resilience Research: Past, Present and Future. In R.D. Peters, B. Leadbeater & R.R. McMahon (Eds.), *Resilience in Children, Families and Communities, Linking Context to Practice and Policy* (S. 3-12). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Wiesinger, G. (2000): *Die vielen Gesichter der ländlichen Armut. Eine Situationsanalyse zur ländlichen Armut in Österreich*. Forschungsbericht Nr. 46. Bundesanstalt für Bergbauernfragen. Wien.
- Wintersberger, H. (1998). Ökonomische Verhältnisse zwischen den Generationen- Ein Beitrag zur Ökonomie der Kindheit. *Zeitschrift für Soziologie, Erziehung und Sozialisation*, 18 (1), 8-24.
- Wustmann, C. (2004): *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zander, M. (2010). *Armes Kind- starkes Kind? Die Chance der Resilienz* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer
- 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 and Adolescent Psychiatry*, 36, 165-178.

Anhang

Prüfung der Voraussetzung statistischer Verfahren

Tab. A 14: Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung nach Schicht der Mutter

Wet- Subtest	Schicht	Statistik	df	Signifikanz	NV
1 Lernbär C-Wert	obere Mittelschicht	,226	11	,120	nv
	Mittelschicht	,313	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,258	64	,000	nnv
2 Quiz C-Wert	obere Mittelschicht	,144	11	,200	nv
	Mittelschicht	,174	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,117	64	,028	nnv
3 Bilderlotto C-Wert	obere Mittelschicht	,142	11	,200	nv
	Mittelschicht	,116	80	,009	nnv
	untere Mittelschicht	,150	64	,001	nnv
4 Puppenspiel C-Wert	obere Mittelschicht	,204	11	,200	nv
	Mittelschicht	,194	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,135	64	,005	nnv
5 Schatz- kästchen C-Wert	obere Mittelschicht	,137	11	,200	nv
	Mittelschicht	,135	80	,001	nnv
	untere Mittelschicht	,134	64	,006	nnv

Fortsetzung S.96

Wet- Subtest	Schicht	Statistik	df	Signifikanz	NV
6 Bunte Formen C- Wert	obere Mittelschicht	,241	11	,074	nnv
	Mittelschicht	,123	80	,004	nnv
	untere Mittelschicht	,096	64	,200	nv
7 Zahlen merken C-Wert	obere Mittelschicht	,258	11	,039	nnv
	Mittelschicht	,156	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,129	64	,010	nnv
9 Wörter erklären C- Wert	obere Mittelschicht	,293	11	,009	nnv
	Mittelschicht	,126	80	,003	nnv
	untere Mittelschicht	,141	64	,003	nnv
10 Turnen C-Wert	obere Mittelschicht	,254	11	,046	nnv
	Mittelschicht	,213	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,224	64	,000	nnv
11 Nach- zeichnen C-Wert	obere Mittelschicht	,152	11	,200	nv
	Mittelschicht	,198	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,157	64	,000	nnv
12 Gegensätze C-Wert	obere Mittelschicht	,220	11	,143	nv
	Mittelschicht	,202	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,104	64	,084	nv

Fortsetzung S.97

Wet- Subtest	Schicht	Statistik	df	Signifikanz	NV
13 Fotoalbum C-Wert	obere Mittelschicht	,249	11	,056	nv
	Mittelschicht	,166	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,154	64	,001	nnv
Muster Legen Neu Rohwert	obere Mittelschicht	,274	11	,020	nnv
	Mittelschicht	,109	81	,019	nnv
	untere Mittelschicht	,142	62	,003	nnv
Rechnen Rohwert	obere Mittelschicht	,281	6	,149	nv
	Mittelschicht	,130	49	,038	nnv
	untere Mittelschicht	,218	25	,003	nnv
Gesamt- entwicklung C-Wert	obere Mittelschicht	,145	11	,200	nv
	Mittelschicht	,164	80	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,185	64	,000	nnv

Tab. A 15: Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung nach Schicht des Vaters

Wet- Subtest	Schicht	Statistik	df	Signifikanz	NV
1 Lernbär C-Wert	obere Mittelschicht	,229	27	,001	nnv
	Mittelschicht	,302	83	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,214	47	,000	nnv
2 Quiz C- Wert	obere Mittelschicht	,220	27	,002	nnv
	Mittelschicht	,116	83	,008	nnv
	untere Mittelschicht	,163	47	,003	nnv Fortsetzung S.98

Wet- Subtest	Schicht	Statistik	df	Signifikanz	NV
3 Bilderlotto C-Wert	obere Mittelschicht	,155	27	,096	nv
	Mittelschicht	,107	83	,020	nnv
	untere Mittelschicht	,169	47	,002	nnv
4 Puppenspiel C-Wert	obere Mittelschicht	,297	27	,000	nnv
	Mittelschicht	,179	83	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,193	47	,000	nnv
5 Schatz- kästchen C-Wert	obere Mittelschicht	,173	27	,037	nnv
	Mittelschicht	,152	83	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,129	47	,047	nnv
6 Bunte Formen C- Wert	obere Mittelschicht	,214	27	,003	nnv
	Mittelschicht	,119	83	,005	nnv
	untere Mittelschicht	,109	47	,200	nv
7 Zahlen merken C-Wert	obere Mittelschicht	,152	27	,108	nv
	Mittelschicht	,115	82	,009	nnv
	untere Mittelschicht	,192	47	,000	nnv
9 Wörter erklären C- Wert	obere Mittelschicht	,196	27	,009	nnv
	Mittelschicht	,166	83	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,135	47	,031	nnv

Fortsetzung S.99

Wet- Subtest	Schicht	Statistik	df	Signifikanz	NV
10 Turnen C-Wert	obere Mittelschicht	,185	27	,019	nnv
	Mittelschicht	,226	82	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,210	47	,000	nnv
11 Nach- zeichnen C-Wert	obere Mittelschicht	,146	27	,143	nv
	Mittelschicht	,161	83	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,169	47	,002	nnv
12 Gegensätze C-Wert	obere Mittelschicht	,160	27	,073	nv
	Mittelschicht	,171	83	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,142	47	,019	nnv
13 Fotoalbum C-Wert	obere Mittelschicht	,209	27	,004	nnv
	Mittelschicht	,186	83	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,124	47	,068	nv
Muster Legen Neu Rohwert	obere Mittelschicht	,202	27	,006	nnv
	Mittelschicht	,101	82	,037	nnv
	untere Mittelschicht	,205	45	,000	nnv
Rechnen Rohwert	obere Mittelschicht	,193	27	,011	nnv
	Mittelschicht	,113	83	,011	nnv
	untere Mittelschicht	,098	47	,200	Nv

Fortsetzung S.100

Wet- Subtest	Schicht	Statistik	df	Signifikanz	NV
Gesamt- Entwicklung C-Wert	obere Mittelschicht	,182	27	,023	nnv
	Mittelschicht	,181	81	,000	nnv
	untere Mittelschicht	,183	47	,000	nnv

Tab. A 16: Prüfung auf Homogenität der Varianzen nach Schicht der Mutter

Wet- Subtest	Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz	
1 Lernbär	,528	2	154	,591	n.s.
2 Quiz	2,351	2	154	,099	n.s.
3 Bilderlotto	1,946	2	154	,146	n.s.
4 Puppenspiel	2,432	2	154	,091	n.s.
5 Schatz- kästchen	1,828	2	154	,164	n.s.
6 Bunte Formen	1,403	2	154	,249	n.s.
7 Zahlen merken	1,515	2	153	,223	n.s.
9 Wörter erklären	3,755	2	154	,026	s.
10 Turnen	5,937	2	153	,003	s.
11 Nach- zeichnen	,070	2	154	,932	n.s.
12 Gegensätze	,350	2	154	,705	n.s.
13 Fotoalbum	,131	2	154	,877	n.s.
Muster Legen Neu	1,009	2	151	,367	n.s.
Rechnen	1,450	2	154	,238	n.s.
Gesamt- entwicklung	5,450	2	152	,005	s.

Tab. A 17: Prüfung auf Homogenität der Varianzen nach Schicht des Vaters

Wet- Subtest	Levene- Statistik	df1	df2	Signifikanz	
1 Lernbär	,806	2	154	,449	n.s.
2 Quiz	,902	2	154	,408	n.s.
3 Bilderlotto	2,836	2	154	,062	n.s.
4 Puppenspiel	1,995	2	154	,140	n.s.
5 Schatz- kästchen	,331	2	154	,719	n.s.
6 Bunte Formen	4,629	2	154	,011	s.
7 Zahlen merken	2,071	2	153	,130	n.s.
9 Wörter erklären	1,204	2	154	,303	n.s.
10 Turnen	2,112	2	153	,125	n.s.
11 Nach- zeichnen	,062	2	154	,940	n.s.
12 Gegensätze	1,176	2	154	,311	n.s.
13 Fotoalbum	,509	2	154	,602	n.s.
Muster Legen Neu	2,503	2	151	,085	n.s.
Rechnen	1,607	2	154	,204	n.s.
Gesamt- entwicklung	2,183	2	152	,116	n.s.



Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller Tel +43-1-427747861 **E-Mail** ursula.kastner-koller@univie.ac.at
Ass. Prof. Dr. Pia Deimann Tel+43-1-427747867 **E-Mail** pia.deimann@univie.ac.at

Liebe Eltern!

Um Kindern mit Problemen helfen zu können, muss man das übliche Verhalten normal entwickelter Kinder kennen. Zu diesem Zweck werden in österreichischen Kindergärten Erhebungen über den allgemeinen Entwicklungsstand und die Entwicklung der Lateralität (Händigkeit) von Kindergartenkindern im Alter von 4-6 Jahren durchgeführt. Dazu möchten wir Kindern den Wiener Entwicklungstest und einen ebenfalls an der Universität Wien entwickelten Händigkeitstest vorgeben. Beim Wiener Entwicklungstest handelt es sich um ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes für Kindergartenkinder, der folgende Entwicklungsbereiche abdeckt: Motorik, Visumotorik/Visuelle Wahrnehmung, Gedächtnis, kognitive Entwicklung, Sprache und emotionale Entwicklung. Die Erhebung wird im Kindergarten stattfinden und ist selbstverständlich anonym. Alle Aufgaben sind spielerisch gestaltet und machen den Kindern erfahrungsgemäß viel Spaß.

Für Sie bietet die Untersuchung die Möglichkeit, Informationen über den Entwicklungsstand Ihres Kindes zu erhalten. Wir stehen Ihnen diesbezüglich gerne für Rückmeldungen und Gespräche zur Verfügung. Wir würden uns sehr freuen, wenn Ihr Kind an unserer Untersuchung teilnehmen darf!

Mit freundlichen Grüßen

Monika Vargha

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner- Koller

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Ich bin einverstanden, dass mein Kind

.....

geboren am, an der Untersuchung teilnimmt.

Mein Kind ist weiblich männlich (bitte ankreuzen)

Ich denke mein Kind ist LinkshänderIn RechtshänderIn

Ich möchte Informationen über den Entwicklungsstand meines Kindes.

Name:

.....
Adresse:

.....
Telefon/ Email:

.....

.....

Unterschrift des

Erziehungsberechtigten

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispiele von Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter	37
Tabelle 2 : Anzahl der Kinder pro Testleiterin	55
Tabelle 3: Aufteilung der Kinder nach Altersgruppe und Geschlecht	63
Tabelle 4: Muttersprache der Kinder	64
Tabelle 5: Berufstätigkeit des Vaters	65
Tabelle 6: Berufstätigkeit der Mutter	66
Tabelle 7: Soziale Schichtzugehörigkeit des Vaters	66
Tabelle 8: Soziale Schichtzugehörigkeit der Mutter	67
Tabelle 9: Soziale Schichtzugehörigkeit der Kinder nach ihren Eltern	67
Tabelle 10: Ergebnisse des Kruskal- Wallis- Tests nach Schichtzugehörigkeit der Mutter über die Gesamtentwicklung sowie über alle Wet- Subtests hinweg	68
Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der C- Werte nach Schichtzugehörigkeit der Mutter	69
Tabelle 12: Ergebnisse des Kruskal- Wallis- Tests nach Schichtzugehörigkeit des Vaters über die Gesamtentwicklung sowie über alle Wet- Subtests hinweg	74
Tabelle 13: Mittelwerte und Standardabweichungen der C- Werte nach Schichtzugehörigkeit des Vaters	74
Tabelle A 14: Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung nach Schicht der Mutter	95
Tabelle A 15: Kolmogorov-Smirnov Test auf Normalverteilung nach Schicht des Vaters	97
Tabelle A 16: Prüfung auf Homogenität der Varianzen nach Schicht der Mutter	100
Tabelle A 17: Prüfung auf Homogenität der Varianzen nach Schicht des Vaters	101

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Klassifikationsschema von Entwicklungstheorien/- modellen	20
--	----

Lebenslauf

Name: Monika Vargha

Ausbildung

2003 Matura am Bundesrealgymnasium Henriettenplatz für
Berufstätige, 1150 Wien

2004- 2016 Diplomstudium Psychologie, Universität Wien

07/2008- 12/2008 Praktikum am AKH Wien (Kinderklinik, Onkologie)

Abstrakt (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes auf die Entwicklung von Kindergartenkindern. Sie ist Teil der Neunormierungsstudie des förderdiagnostischen Verfahrens Wiener Entwicklungstest (WET; 1998, 2002) von Kastner-Koller und Deimann, welcher seit 2012 im Einsatz ist. Das Ziel dieser Untersuchung besteht darin aufzuzeigen, in welchen Entwicklungsbereichen die soziale Schicht eines Kindes eine bedeutsame Rolle spielt. Hierbei wurden drei soziale Schichten- die obere Mittelschicht, die Mittelschicht und die untere Mittelschicht- anhand des Berufs der Eltern identifiziert und die Kinder entsprechend zugeteilt. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden 157 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren in ihren Kindergärten mit dem WET untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass in mehreren Funktionsbereichen der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes des Kindes nachweisbar ist, jedoch nicht nach der Mutter beziehungsweise nach dem Vater gleichermaßen. Auch lag nicht in allen untersuchten Entwicklungsbereichen eine Dominanz der oberen Mittelschicht vor, sondern vor allem nach der Mutter zeigte auch die Mittelschicht ausgereifere Fähigkeiten.

Abstract (English)

The present thesis investigates the influence of socioeconomic background on the development of kindergarteners. It is part of a study to recalibrate the diagnostic instrument "Wiener Entwicklungstest" (WET; 1998, 2002) by Kastner-Koller and Deimann that is in use since 2012. The aim of this study is to show in which developmental stages socioeconomic characteristics are important. Therefore, three socioeconomic classes – upper middle class, middle class, and lower middle class – were identified, based on parents' occupations, and assigned to the children accordingly. In total, 157 children aged between four to six years were tested in their kindergartens using the WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Results show that the influence of the child's socioeconomic background influences a number of developmental areas, although not equally for mothers and fathers. Furthermore, the upper middle class was not dominant in every area, but especially children with mothers in the middle class also showed better skills.