

Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit den Sprachleistungen im Deutschen

Beyhan Ertanir^{1,2} , Jens Kratzmann³ und Steffi Sachse¹

¹Institut für Psychologie, Pädagogische Hochschule Heidelberg

²Psychologisches Institut, Universität Heidelberg

³Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt frühe Kindheit, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Zusammenfassung: Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die bislang kaum betrachteten sozio-emotionalen Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren reziproke Beziehungen mit den sprachlichen Kompetenzen im Deutschen. Unter Heranziehung längsschnittlicher Daten ($N = 216$) konnte in dieser Untersuchung gezeigt werden, dass die mehrsprachigen Kinder als Gruppe über altersangemessene sozio-emotionale Kompetenzen verfügen und diese im Zusammenhang mit den sprachlichen Leistungen der Kinder ($r = .18-.27, p \leq .001$) stehen. Eine Cross-lagged-panel-Analyse ergab ferner, dass frühe sozio-emotionale Kompetenzen den Zuwachs an Sprachkompetenzen nach einem Jahr prädictieren ($\beta = .08, p \leq .05$), allerdings der frühe Wortschatz nicht zur Vorhersage späterer sozio-emotionaler Kompetenzen beiträgt. Diese Befunde weisen auf einen unidirektionalen Zusammenhang in der frühen Kindheit hin. Abschließend werden Implikationen für zukünftige Forschung und pädagogische Praxis diskutiert.

Schlüsselwörter: Sozio-emotionale Kompetenzen, sprachliche Entwicklung, Mehrsprachigkeit, Zweitsprache

Socio-Emotional Competencies of Preschool Dual Language Learners and Their Interplay with (Second) Language Competencies in German

Abstract: This paper examines the socio-emotional competencies of young dual language learners and their bidirectional associations with language competencies in German. Using a longitudinal data set ($N = 216$), it could be shown that the sample consists of children with age-appropriate socio-emotional competencies and that these are related to children's vocabulary skills in German ($r = .18-.27, p \leq .001$). Moreover, cross-lagged-panel analysis provided support for early socio-emotional competencies serving as an indicator of gains in later language skills ($\beta = .08, p \leq .05$), rather than effects of early vocabulary skills on later socio-emotional skills. Our results suggest unidirectional relations in the early childhood period. Implications for further research and educational practice are discussed.

Keywords: socio-emotional competencies, language development, dual language learners, second language

Im Alter zwischen drei und sechs Jahren erwerben Kinder wichtige Grundkompetenzen, deren Bedeutung nicht nur für die spätere Entwicklung, insbesondere auch für den weiteren Bildungsweg zunehmend betont wird (Davies, 2010). Vor allem wird die frühe Kindheit als eine entscheidende Phase beschrieben, in der die Weichen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn gestellt werden können. Obwohl neuere Studien nahelegen, dass kindliche Mehrsprachigkeit eine wichtige Ressource hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten (Barac, Bialystok, Castro & Sanchez, 2014; Engel de Abreu, Cruz-Santos, Tourinho, Martin & Bialystok, 2012; Santillán & Khurana, 2018) sowie metasprachlicher Bewusstheit (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010) darstellt, zeigen Untersuchungen auf der ande-

ren Seite auch, dass die Sprachkenntnisse junger, mehrsprachiger Kinder meistens in allen für sie relevanten Sprachen hinter denen ihrer einsprachigen Gleichaltrigen liegen (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010; Hammer, Hoff, Uchikoshi, Gillanders, Castro & Sandilos, 2014; Uccelli & Páez, 2007). Dies ist sicher oft damit assoziiert, dass nicht die Gesamtsprachkompetenz der Kinder bewertet wird, sondern die Sprachkompetenz für die Sprachen getrennt im Vergleich zu einsprachigen Kindern – so zeigen sich zum Beispiel bei Betrachtung des Gesamtvocabulars zweijähriger Kinder in zwei Sprachen keine Unterschiede mehr zu einsprachigen Kindern (Budde-Spengler, Sachse & Rinker, 2018). Dennoch bleibt festzuhalten, dass dauerhaft niedrigere Sprachleistungen der Kinder vor allem in der Umge-

bungs-/Bildungssprache mit einem Risiko für die weitere Bildungslaufbahn der Kinder verbunden sind (OECD, 2016). Sprachliche und sozio-emotionale Kompetenzen zählen zu den wesentlichen Basiskompetenzen, die für das Aufbauen und Aufrechterhalten von sozialen Interaktionen bedeutsam sind. Kinder sind darauf angewiesen, mit ihren Gleichaltrigen und Bezugspersonen zu interagieren, positive Beziehungen aufzubauen und ihre Gefühle auszudrücken, um ihre persönlichen Ziele zu erreichen (Rose-Krasnor & Denham, 2009; Trösch, Keller & Grob, 2016). Außerdem treten im Alltag Situationen auf, in denen Sprache als essentielles Werkzeug zur angemessenen Wahrnehmung, Interpretation und Regulation von Emotionen dient (von Salisch, Haenel & Denham, 2015). Dies ist insbesondere dann von Bedeutung, wenn beispielsweise das Erreichen persönlicher Ziele mit situativen Bedingungen oder der Befriedigung von eigenen Wünschen in Konflikt steht. Zur Bewältigung dieser Konflikte kommt es dann nicht nur auf die kognitiven Emotionsregulationsstrategien, sondern auch auf die Kommunikationsfähigkeit des Kindes an. Kinder, denen nur beschränkte sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, sind häufig Opfer von Ausgrenzungen und Ausschluss aus Freundesgruppen (Hay, Payne & Chadwick, 2004; Gülay, 2011; von Grünigen, Perren, Nägele & Alsaker, 2010). Rubin, Coplan, Fox und Calkins (1995) zeigten beispielsweise, dass Kinder mit wenigen sozialen Interaktionen und unzureichenden Emotionsregulationsfähigkeiten vermehrt Internalisierungsstörungen aufwiesen. Ebenso konnten Zusammenhänge zwischen geringen sprachlichen Kompetenzen und externalisierendem Verhalten (Dawson & Williams, 2008; Hagan-Burke et al., 2016; Speltz, DeKlyen, Calderon, Greenberg & Fisher, 1999) sowie geringerem prosozialem Verhalten (Cassidy, Werner, Rourke & Zubernis, 2003) nachgewiesen werden. Zudem belegen zahlreiche klinische Studien den Zusammenhang zwischen Sprachentwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten sowie emotionalen Störungen (z.B. Beitchman et al., 2001; St. Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2011; Noterdaeme, Minnow & Amorosa, 1999). Somit deutet neben der zeitgleichen Entwicklung sprachlicher und sozio-emotionaler Kompetenzen auch das gemeinsame Auftreten von Störungen dieser beiden Entwicklungsbereiche darauf hin, dass sich sprachliche und sozio-emotionale Kompetenzen nicht unabhängig voneinander entwickeln (Multhaus & Bockmann, 2015).

Sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Kinder

Derzeit wachsen laut den Angaben des Bildungsberichts (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) ca. ein Drittel aller Kindergartenkinder mit mindestens einer nicht-deutschen Erstsprache auf, womit in Deutschland auch häufig eine Migrationszugehörigkeit verbunden ist. Ein Großteil dieser Gruppe verfügt nur über geringe sprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch (z.B. Caspar & Leyendecker, 2011; Ertanir, Kratzmann, Frank, Jahreiss & Sachse, 2018), was diesen Kindern eine aktive Teilnahme am Alltagsgeschehen im Kindergarten erschweren kann. Im Kontext von mehrsprachiger Entwicklung beschränken sich derzeitige Untersuchungen (vor allem im deutschsprachigen Raum) mehrheitlich auf die Erforschung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten. Aspekte der sozio-emotionalen Entwicklung wurden bei mehrsprachigen Kindern bis jetzt wenig behandelt. Neben den bereits erwähnten Untersuchungen, die die Vorteile hinsichtlich kognitiver Bereiche hervorheben, gibt es auch neuere Studien, die von sozialen und behavioralen Vorteilen berichten (Crosnoe, 2007; Winsler, Kim & Richard, 2014). Beispielsweise konnten Gampe, Wermelinger und Daum (2019) nachweisen, dass sich mehrsprachige Kinder, wahrscheinlich einhergehend mit ihren Erfahrungen mit herausfordernden Kommunikationssituationen, besser an die Bedürfnisse ihrer Kommunikationspartner anpassen. Ebenso weisen die Ergebnisse von Liberman, Woodward, Keysar & Kinzler (2017) auf sozio-kognitive Vorteile einer mehrsprachigen Umgebung hin. Sie konnten belegen, dass der frühe Kontakt zu mehreren Sprachen die Kommunikationsfähigkeiten von Kleinkindern positiv beeinflusst. Zugleich gibt es Untersuchungen, die zeigen, dass (mehrsprachige) Kinder mit niedrigen Sprachkenntnissen öfter Probleme in selbstregulatorischen Prozessen, im Aufbau von sozialen Interaktionen und im Internalisierungs- bzw. Externalisierungsverhalten erleben können (Halle et al., 2014). Beispielsweise weisen Dawson und Williams (2008) nach, dass Kinder mit spanisch-englischem Sprachhintergrund, die schlechte Englischkenntnisse besitzen, mehr durch Externalisierungsverhalten auffallen als Kinder, die über bessere Englischkenntnisse verfügen. Außerdem belegen Untersuchungen, dass mehrsprachige Kinder, die in beiden Sprachen gute Sprachleistungen erzielen, bessere sozio-emotionale Fähigkeiten und weniger Problemverhalten zeigen als Kinder, die nur in einer der Sprachen gute Sprachkenntnisse aufweisen (Goldfeld, O'Connor, Mithen, Sayers & Brinkmann, 2014; Guhn, Milbrath & Hertzman, 2016; Halle, Hair, Wandner, McManara & Chien, 2012). Ebenso gibt es in diesem Kontext auch Arbeiten, welche die The-

matik unter dem Gesichtspunkt der Migrationszugehörigkeit behandeln und eher die Verhaltensauffälligkeiten fokussieren. Die Datenlage diesbezüglich ist jedoch inkonsistent: Während einige Studien von einer erhöhten Rate an internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund berichten (Hölling, Erhart, Ravens-Sieberger & Schlack, 2007), zeigen andere Studien unauffällige oder sogar niedrigere Werte hinsichtlich des Problemverhaltens (Schreyer & Petermann, 2010; Stevens & Vollebergh, 2008). Diskutiert wird in diesem Rahmen, ob die Mehrsprachigkeit des Kindes oder auch die häufig damit verbundene Migrationszugehörigkeit zu erhöhtem Auftreten vom Problemverhalten führen kann. Denn vor allem der Migrationshintergrund und der damit einhergehende soziale Status werden als Risikofaktoren für Verhaltensprobleme beschrieben (für einen Überblick siehe Kouider, Koglin & Petermann, 2014), da der Migrationsstatus auch mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, unsicherer kulturellen Identität der Eltern, problematischen Eltern-Kind-Beziehungen oder auch mit erhöhter familiärer Belastung einhergehen kann (Kohl, Jäkel & Leyendecker, 2015; Kouider et al., 2014). Diese Faktoren scheinen auch mit dem Problemverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund negativ assoziiert zu sein (Halle et al., 2014).

Zudem ist der wechselseitige Zusammenhang zwischen sprachlichen und sozio-emotionalen Kompetenzen insgesamt bisher wenig untersucht. Vorangegangene nationale Arbeiten, die sich spezifisch mit den Wechselwirkungen dieser beiden Entwicklungsbereiche auseinandersetzen, prüfen die Entwicklungszusammenhänge zwischen sprachlichen und ausgewählten sozio-emotionalen Kompetenzen mit den Daten der Längsschnittstudie BiKS 3–10 („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter“, Rose, Ebert & Weinert, 2016; Rose, Lehl, Ebert & Weinert, 2018). Hierbei konnten Rose und Kollegen (2016) nachweisen, dass frühe Sprachkompetenz nicht nur prädiktiv für späteres kooperatives und aggressives Verhalten sowie emotionale Selbstregulation ist, sondern auch Entwicklungsveränderungen in diesen vorhersagt. Im Gegensatz dazu sagten sozio-emotionale Kompetenzen trotz vorliegender prädiktiver Zusammenhänge keine Veränderungen in der Sprachkompetenz vorher. Diesen Arbeiten liegt allerdings eine gemischte Stichprobe aus ein- und mehrsprachigen Kindern zugrunde, die keine isolierten Aussagen zur mehrsprachigen Entwicklung erlaubt. In einem Review fassen Halle et al. (2014) die Forschung zur sozio-emotionalen Entwicklung mehrsprachiger Kinder zusammen und betonen, dass die Forschung auch im internationalen Bereich begrenzt ist. Der Review umfasst 14 Studien, die häufig nur einzelne Aspekte sozialer Kompetenzen untersuchen. Außerdem sind sie zumeist von quer-

schnittlicher Natur und fokussieren keine Entwicklungsveränderungen und Wechselwirkungen. In einer der wenigen Studien, die den Zusammenhang der beiden Entwicklungsbereiche betrachten, konnten Winsler und Kollegen (2014) bei spanisch-amerikanischen Kindern nachweisen, dass gute sozio-emotionale Kompetenzen bessere Sprachleistungen vorhersagen. Kinder mit höheren sozialen Kompetenzen und geringen Verhaltensauffälligkeiten schnitten hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen am besten ab. Die Fragestellung, ob frühe Sprachleistungen spätere sozio-emotionale Kompetenzen vorhersagen, wurde allerdings nicht untersucht. In einer weiteren längsschnittlich angelegten Studie aus den USA untersuchten Hagan-Burke et al. (2016) die Zusammenhänge zwischen Problemverhalten und sprachlichen Kompetenzen bei spanisch-sprachigen Kindern. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das Problemverhalten nicht nur ein signifikanter Prädiktor des späteren Wortschatzes in der Zweitsprache ist, sondern, dass auch frühe rezeptive und expressive Wortschatzleistungen in der Zweitsprache spätere internalisierende Verhaltensauffälligkeiten vorhersagen. Die zu Beginn des Kindergartens ermittelten Wortschatzleistungen waren allerdings für spätere externalisierende Verhaltensauffälligkeiten nicht prädiktiv. Eine weitere Untersuchung, die ebenfalls nur einzelne Aspekte der sozio-emotionalen und sprachlichen Entwicklung erhebt, aber dafür longitudinale bidirektionale Zusammenhänge bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern fokussiert, stammt von Bohlmann, Maier und Palacios (2015). In dieser konnten anhand von cross-lagged-panel-Analysen reziproke Zusammenhänge zwischen dem Selbstregulationsverhalten und dem expressiven Wortschatz im Rahmen einer zweijährig angelegten Studie nachgewiesen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Beziehungen zwischen sprachlichen und sozio-emotionalen Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern angenommen werden, umfassende Untersuchungen zur Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen sowie zu (wechselseitigen) Beziehungen zwischen sprachlichen und sozio-emotionalen Kompetenzen für diese Kindergruppe jedoch bislang fehlen. Vor diesem Hintergrund werden im Rahmen dieser explorativen Untersuchung folgende Forschungsfragen behandelt:

1. Wie werden die sozio-emotionalen Kompetenzen und Problembereiche mehrsprachiger Kindergartenkinder durch ihre primären Bezugspersonen (Erzieher/innen und Eltern) eingeschätzt?
2. Welche wechselseitigen Zusammenhänge lassen sich zwischen sprachlichen (expressiver und rezeptiver Wortschatz in der (meist) Zweitsprache Deutsch) und von Erzieher/innen eingeschätzten sozio-emotionalen

Kompetenzen bei drei- bis sechsjährigen mehrsprachigen Kindern im Längsschnitt beobachten?

Methode

Datenerhebung

Die Daten wurden im Rahmen einer BMBF geförderten Längsschnittstudie gewonnen, welche im Oktober 2014 startete und sich mit den „Effekte[n] einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi)“ befasst (eine detaillierte Beschreibung der Studie findet sich in Frank, Jahreiß, Ertanir, Kratzmann & Sachse, 2016; Kratzmann & Sachse, 2018). Die Rekrutierung der Stichprobe geschah in Zusammenarbeit mit 19 Kindertageseinrichtungen aus zwei süddeutschen Städten, die hohe bis sehr hohe Anteile an mehrsprachigen Kindern (min. 50 %, im Durchschnitt 85 %) aufwiesen. Die Erhebungen erfolgten jährlich im Frühsommer. Für die Erfassung des deutschen Wortschatzes wurden standardisierte Verfahren herangezogen, die von geschulten Erheber/innen im Rahmen von ca. 45-minütigen Einzelsituationen durchgeführt wurden. Auskünfte zum sozio-emotionalen Entwicklungsstand und kindbezogenen Hintergrundvariablen wurden durch Eltern- und Erzieher/innen-Fragebögen gewonnen, von denen auch türkisch- und russischsprachige Versionen vorlagen. Für das Ausfüllen erhielten Eltern eine Aufwandsentschädigung von zehn Euro pro Messzeitpunkt.

Stichprobe

Die Stichprobe der Studie bestand zu Beginn aus 216 mehrsprachigen Kindern (114 Mädchen; 53 % und 102 Jungen; 47 %), die den Elternangaben zufolge mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Die Altersspanne reichte zum ersten Messzeitpunkt von 33 bis 77 Monaten, das durchschnittliche Alter betrug $M_{T1} = 52.67$ Monate ($SD = 9.54$). Der Stichprobenumfang reduzierte sich zum zweiten Messzeitpunkt, der genau ein Jahr später stattfand, auf 201 Kinder. Zwölf von diesen Kindern waren umgezogen oder hatten die Kindertageseinrichtung gewechselt, bei drei Kindern sind die Gründe der fehlenden Daten unbekannt. In der Gruppe waren als nicht-deutsche Sprachhintergründe Türkisch ($n = 71$; 32 %), Russisch ($n = 39$; 17 %), Albanisch ($n = 14$; 6 %) und Kurdisch ($n = 12$; 5.6 %) am häufigsten vertreten. Zusätzlich wurden 17 weitere Sprachen als nicht-deutsche Sprachhintergründe angegeben, die aber nur in jeweils weniger als 2 % der Fälle vorkamen.

Von den befragten Eltern haben zum ersten Messzeitpunkt 175 von 216 (81 %), zum zweiten Messzeitpunkt 146 von 201 (73 %) den Elternfragebogen zurückgesendet, wobei auch Fragen nicht beantwortet wurden, sodass die Fehlwertproportionen variieren. Aus den Elternangaben geht hervor, dass ca. 10 % der Eltern keinen Sekundarschulabschluss haben, 71 % einen Haupt- oder Realschulabschluss besitzen und ca. 18 % (Fach-)Abitur oder einen gleichwertigen Abschluss erlangt haben. Der Bildungshintergrund für 27 % der Elternpaare ist unbekannt. Informationen zum Geburtsland der Kinder lagen für 73 % ($n = 158$) der Kinder vor. Der überwiegende Teil der Kinder gehört entweder zur zweiten ($n = 126$; 80 %) oder zur dritten ($n = 16$; 10 %) Generation der Zuwanderer/innen an. Von den übrigen Kindern sind ca. 10 % ($n = 16$) im Herkunftsland geboren und gehören somit zur ersten Generation der Zuwanderer/innen an. Der höchste sozio-ökonomische Status (SÖS) der Familien (Antwortquote 75 %), erfasst mit dem Internationalen Sozioökonomischen Index (HISEI; Ganzeboom & Treiman, 1996), lag bei 40.48 ($SD = 12.42$). Die durchschnittliche Betreuungsdauer der Kinder in der Kita (Anzahl der Monate, die das Kind von Geburt bis zum Zeitpunkt der Erhebung in einer Kindertageseinrichtung betreut wurde) variierte zum ersten Messzeitpunkt zwischen zwei und 46 Monaten ($M = 19.31$, $SD = 11.17$), wobei von 79 Kindern (37 %) keine oder ungenaue Angaben zur Betreuungsdauer vorlagen. Von den 137 Kindern, zu denen diese Angabe vorlag, besuchten zum ersten Messzeitpunkt 41 % ($n = 56$) der Kinder seit zwei bis zwölf Monaten, 31 % ($n = 42$) seit 13 bis 24 Monaten, 23 % ($n = 32$) seit 24 bis 36 Monaten und 5 % ($n = 7$) seit 37 bis 46 Monaten eine Kindertageseinrichtung.

Zusätzlich wurden die Eltern zur Kontaktdauer zu den Sprachen des Kindes und zur familiären Sprachverwendung befragt. Aus den ausgefüllten Elternfragebögen ($n = 144$ für diese Frage; 67 %) geht hervor, dass zum ersten Messzeitpunkt ca. 93 % der Kinder ($n = 134$) mit den genannten nicht-deutschen Herkunftssprachen seit der Geburt in Kontakt sind, wobei die übrigen Kinder ($n = 10$; 7 %) mit spätestens dem dritten Lebensalter mit der nicht-deutschen Sprache in Kontakt kamen. Zur Kontaktdauer mit der deutschen Sprache liegen Informationen zu 153 Kindern vor (71 %). Von diesen Kindern sind ca. 55 % ($n = 84$) seit der Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt, z. B. über Familienmitglieder wie Eltern oder Geschwister. Eltern jener Kinder, die die deutsche Sprache eindeutig als zweite Sprache erworben haben ($n = 44$; 29 %), geben an, dass dies ab ca. drei Jahren erfolgt. Der erste Kontakt zur deutschen Sprache findet für alle weiteren Kinder ($n = 23$; 15 %) zwischen dem ersten und dem dritten Lebensalter statt.

Tabelle 1. Familiäre Sprachverwendung Zuhause T₁

	Vater (n = 159)	Mutter (n = 166)	Geschwister (n = 119)
Nur andere Sprache	24.5 %	21.1 %	5.9 %
Hauptsächlich andere Sprache	25.8 %	21.7 %	5.0 %
Beide Sprachen ausgewogen	32.7 %	36.7 %	46.3 %
Hauptsächlich Deutsch	10.1 %	9.6 %	21.8 %
Nur Deutsch	6.9 %	10.8 %	21.0 %

Anmerkung: N_{T1} = 216.

Die familiäre Sprachverwendung im häuslichen Kontext ist in Tabelle 1 dargestellt. Ein Großteil der Eltern spricht zuhause nur oder hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch, wohingegen fast 89 % aller Geschwisterkinder entweder beide Sprachen ausgewogen oder hauptsächlich Deutsch verwenden.

Erhebungsinstrumente

Sozio-emotionale Entwicklung

Die Einschätzung der sozio-emotionalen Kompetenzen sowie des Problemverhaltens erfolgte durch die Eltern und das pädagogische Fachpersonal in den Kindertageseinrichtungen. Erhoben wurden das Sozialverhalten der Kinder im Kindergartenalltag, wie etwa das prosoziale Verhalten und soziale Kompetenzen, sowie Verhaltensauffälligkeiten und Auffälligkeiten im emotionalen Bereich. Zur Erfassung wurde zum einen der Strengths and Difficulties Questionnaire in deutscher Fassung (SDQ-Deu; Goodman, 1997, 2005; Woerner, Becker, Friedrich, Klasen, Goodman & Rothenberger, 2002) eingesetzt. Der SDQ-Deu wurde für die Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken bei Kindern und Jugendlichen im Alter von zwei bis vier bzw. vier bis 16 Jahren entwickelt. Es handelt sich um einen Kurzfragebogen mit 25 Items, welche sich zunächst zu fünf Einzelskalen (Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten) zusammenfassen lassen. Aus den Werten der ersten vier Einzelskalen wurde ein Gesamtproblemwert (GPW) und ein Wert für prosoziales Verhalten ermittelt. Anhand dieser beiden Werte erfolgte anschließend eine Einstufung der Kinder zu den Kategorien der „unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder“. Die Kategorien sind so gewählt, dass ca. 80 % der Kinder als normal, 10 % als grenzwertig auffällig und 10 % als auffällig eingestuft werden. Hohe Punktwerte in der prosozialen Unterskala entsprechen den Stärken des Kindes, wohingegen hohe Punktwerte in den vier anderen Skalen eher Schwierigkeiten abbilden. Je nach Altersgruppe liegt

der Fragebogen in Eltern-, Erzieher_innen-/Lehrer_innen- und Selbstbeurteilungsversionen vor. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden für alle untersuchten Kinder sowohl die Eltern- als auch die Erzieher(in)version des Fragebogens eingesetzt. Je nach Messzeitpunkt lagen die Werte der internen Konsistenzen für einzelne Subskalen des SDQs bei den Eltern (T1: Cronbach's α = .49-.63; T2: Cronbach's α = .45-.65) im knapp akzeptablen bis zufriedenstellenden Bereich, wohingegen die Skalen bei den Erzieher_innen zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen aufweisen (T1: Cronbach's α = .60-.82; T2: Cronbach's α = .62-.84).

Zum anderen wurden die KIPPS-Skalen aus dem BIKO 3-6 (BIKO [Bildung im Kindergarten organisieren] – Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige, Seeger, Holodyski & Souvignier, 2014) eingesetzt, anhand dessen die pädagogische Fachkraft auf einer vierstufigen Ratingskala („trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“, „trifft zu“) zusätzlich beurteilte, inwieweit Kinder im Kindergartenalltag über altersgemäße sozio-emotionale Kompetenzen verfügen. Das Screening umfasst 38 Items, die zu den Skalen Kooperationsverhalten gegenüber Erziehungspersonen, Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen, Problemverhalten gegenüber Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten gegenüber Gleichaltrigen, Spiel- und Aufgabenverhalten sowie Regulationsverhalten bezüglich Emotionen gruppiert werden. Die Skalen weisen in unserer Stichprobe hohe bis sehr hohe interne Konsistenzen auf (T1: Cronbach's α = .83-.88; T2: Cronbach's α = .84-.91).

Rezeptiver Wortschatz

Der rezeptive Wortschatz im Deutschen wurde anhand der deutschen Version des PPVT-4 (Peabody Picture Vocabulary Test- 4, Dunn & Dunn, 2007; Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015) erfasst. Bei diesem Verfahren wird das Kind aufgefordert, aus einer Auswahl von jeweils vier Bildern auszuwählen, welches Bild das durch den Testleiter/in vorgesprochene Wort abbildet. Insgesamt besteht das Verfahren aus 228 Items und wurde für die

Erfassung des rezeptiven Wortschatzes bei drei- bis 16-jährigen Kindern entwickelt.

Expressiver Wortschatz

Für die Erfassung des expressiven Wortschatzes im Deutschen wurde der AWST-R 3–5 (Kiese-Himmel, 2005) eingesetzt. Es handelt sich hierbei um ein Bildbenennungsverfahren, innerhalb dessen die expressiven Wortschatzleistungen über das Benennen von Alltagsgegenständen und -tätigkeiten erfasst werden.

Da auf T-Wert-Ebene kein Zuwachs im Verlauf abbildbar war, wurden für die Zusammenhangsanalysen (Fragestellung 2) die Rohwerte des expressiven und rezeptiven Wortschatzes z-standardisiert und zu einem Wortschatzmaß zusammengefasst ($r = .84, p \leq .001$).

Statische Analysen

Alle statistischen Analysen erfolgten mit den Statistik-Programmen SPSS Version 22 (IBM Corp., 2013) und *Mplus* 7 (Muthén & Muthén, 1998–2012). Da zum ersten Messzeitpunkt die maximale Anzahl an Kindern vorlag, wurde für die deskriptive Darstellung nur auf die Daten des ersten Messzeitpunkts zurückgegriffen. Hierbei wurde aus den Elternratings ersichtlich, dass die Subskalen des SDQs zum einen niedrige internen Konsistenzen aufwiesen und zum anderen auch ein relativ hoher Anteil fehlender Werte (23 % für den Gesamtproblemwert und 24 % für prosoziales Verhalten) vorlag. Im nächsten Schritt wurden für alle relevanten Untersuchungsvariablen und ausgewählten Kontrollvariablen bivariate Korrelationen berechnet. Als Kontrollvariablen wurden das Alter, das Geschlecht, der familiäre sozio-ökonomische Status sowie die Betreuungsdauer des Kindes in der Kindertageseinrichtung zum ersten Messzeitpunkt berücksichtigt, da die Variablen potenziell mit Unterschieden in der sprachlichen und sozio-emotionalen Entwicklung verbunden sein können. Zur Untersuchung der längsschnittlichen, wechselseitigen Beziehungen zwischen Sprache und sozio-emotionaler Entwicklung wurden unter Einbezug von Kontrollvariablen autoregressive Cross-lagged-panel-Analysen mit *Mplus* 7 (Muthén & Muthén, 1998–2012) durchgeführt. Aufgrund der niedrigen bis teilweise nicht akzeptablen internen Konsistenzen der SDQ-Elternratingskalen sowie der hohen Übereinstimmung zwischen den SDQ-Ratings der Erzieher/innen und dem BIKO, wurde für die Modellierung ausschließlich auf die BIKO-Einschätzungen durch die Erzieher/innen zurückgegriffen. Die einzelnen Skalen weisen hohe bis sehr hohe interne Konsistenzen und zufriedenstellende Korrelationen miteinander auf, sodass ein zusammengefasster Gesamtscore gebildet wurde (BIKO-SE, $r = .34 - .71, p \leq .01$). Das Modell wurde mit einem robusten Maximum-Likelihood-Schätzer (MLR, Muthén & Satorra, 1995) spe-

zifiziert, um der Mehrebenenstruktur der Daten Rechnung zu tragen. Außerdem berücksichtigt der MLR-Schätzer auch jegliche Probleme hinsichtlich der Datenstreuung und ist unempfindlich gegenüber Abweichungen von der Normalverteilung (Muthén & Muthén, 1998–2012).

Umgang mit fehlenden Werten

Für die im Modell verwendeten Variablen reichten die Fehlwerte von 3,2 % (Wortschatz T1) bis 37 % (für die Betreuungsdauer des Kindes in einer Kindertageseinrichtung), wobei bei 26 % der Kinder Angaben zum sozio-ökonomischen Status und bei 13 % der Kinder ein Wortschatzwert für den zweiten Messzeitpunkt fehlt. Für die BIKO-Werte, die die sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder abbilden sollen, lagen zum ersten Messzeitpunkt bei 13 % der Kinder, zum zweiten Messzeitpunkt bei 8 % der Kinder fehlende Werte vor. Um eine übermäßige Reduktion der Stichprobengröße oder eine Verzerrung der Ergebnisse bei Fehlwerten zu vermeiden, wurde für die Analyse die Full-Information-Maximum-Likelihood-Option (FIML) gewählt. Durch diese Methode werden auch Personen in die Berechnungen einbezogen, bei denen einzelne Fehlwerte vorliegen (Enders & Bandalos, 2001). Bei der FIML-Methode werden keine fehlenden Werte imputiert oder geschätzt, sondern lediglich eine Schätzung der Populationsparameter und ihrer Standardfehler auf der Basis der beobachteten Daten vorgenommen (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007).

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

Dem Manual von BIKO 3–6 (Seeger, Holodyski & Souvignier, 2014) zufolge stellt ca. 1/6 (= 16,7 %) aller Kindergartenkinder eine Risikogruppe hinsichtlich der sozio-emotionalen Kompetenzen dar. Die BIKO-Ergebnisse der untersuchten Stichprobe können Tabelle 2 entnommen werden.

Hinsichtlich des Kooperationsverhaltens gegenüber Erziehungspersonen, der Integration in die Gruppe der Gleichaltrigen, des prosozialen Verhaltens gegenüber Gleichaltrigen, Spiel- und Aufgabenverhaltens wird die Gesamtgruppe der Kinder zum ersten Messzeitpunkt als weitgehend unauffällig erachtet. Auf Ebene des Spiel- und Aufgabenverhaltens hingegen liegt der Anteil an auffälligen Kindern nur leicht über dem Wert von 16,7 %. Dies deckt sich auch weitgehend mit den Ergebnissen des SDQs. Sowohl Eltern als auch Erzieher_innen beurteilen die Kinder hinsichtlich des Gesamtproblemwerts als unauffällig (siehe Tabelle 3). Betrachtet man die subjektiven

Tabelle 2. Klassifikation der Kinder anhand der BIKO-Subskalen zum ersten Messzeitpunkt (T1)

	BIKO-Verteilung			
	Unauffällig	<i>n</i>	Risikogruppe	<i>n</i>
Kooperationsverhalten (<i>n</i> = 189)	91.5 %	173	8.5 %	16
Integration (<i>n</i> = 189)	93.7 %	177	6.3 %	12
Prosoziales Verhalten (<i>n</i> = 188)	88.8 %	167	11.2 %	21
Spielverhalten (<i>n</i> = 189)	82.5 %	156	17.5 %	33
Problemverhalten (<i>n</i> = 189)	84.1 %	159	15.9 %	30
Regulationsverhalten (<i>n</i> = 189)	89.4 %	169	10.6 %	20

Anmerkung: $N_{T1} = 216$.

Tabelle 3. Klassifikation der Kinder anhand der SDQ-Subskalen zum ersten Messzeitpunkt (T1)

	SDQ-Verteilung					
	normal	<i>n</i>	grenzwertig	<i>n</i>	auffällig	<i>n</i>
Erzieherurteil:						
GPW _{T1} (<i>n</i> = 189)	71.5 %	135	19 %	36	9.5 %	18
Elternurteil:						
GPW _{T1} (<i>n</i> = 166)	83.1 %	138	9 %	15	7.9 %	13
Erzieherurteil:						
Prosoziales V. _{T1} (<i>n</i> = 189)	71.4 %	135	16.4 %	31	12.2 %	23
Elternurteil:						
Prosoziales V. _{T1} (<i>n</i> = 165)	88.5 %	146	7.9 %	13	3.6 %	6

Anmerkung: $N_{T1} = 216$; GPW = Gesamtproblemwert; Prosoziales V. = Prosoziales Verhalten.

Tabelle 4. Wortschatzleistungen im Deutschen zum ersten Messzeitpunkt (T1)

	Rohwert		T-Wert	
	M (SD)	<i>n</i>	M (SD)	<i>n</i>
Rezeptiver Wortschatz _{T1}	46.1 (30.2)	211	34.5 (7.7)	211
Expressiver Wortschatz _{T1}	13.3 (12.3)	211	26.4 (7.6)	182 ^a

Anmerkungen: $N_{T1} = 216$; ^aAnzahl der Kinder (*n*) bezieht sich auf eine Untergruppe von Kindern zwischen 3;00 und 5;06 Jahren, da der AWST-R ausschließlich Normwerte für diesen Altersbereich anbietet.

SDQ-Einschätzungen der Erzieher/innen hinsichtlich des prosozialen Verhaltens, fällt auf, dass der Wert mit 12.2 % nur leicht über dem angenommen Wert von 10 % liegt.

Tabelle 4 zeigt die mittleren Roh- und T-Werte sowie die Standardabweichungen der erfassten Wortschatzleistungen in der deutschen Sprache. Im Vergleich zur Normstichprobe, die sich aus vorwiegend monolingual aufwachsenden Kindern zusammensetzt, liegen die sprachlichen Leistungen der Kinder im deutschen Wortschatz im unteren Leistungsbereich. Die Gesamtgruppe erzielt zum ersten Zeitpunkten nur unterdurchschnittliche

Sprachleistungen im expressiven und rezeptiven Wortschatz (T-Werte: $M = 34.5$ ($SD = 7.7$) und $M = 26.4$ ($SD = 7.6$)).

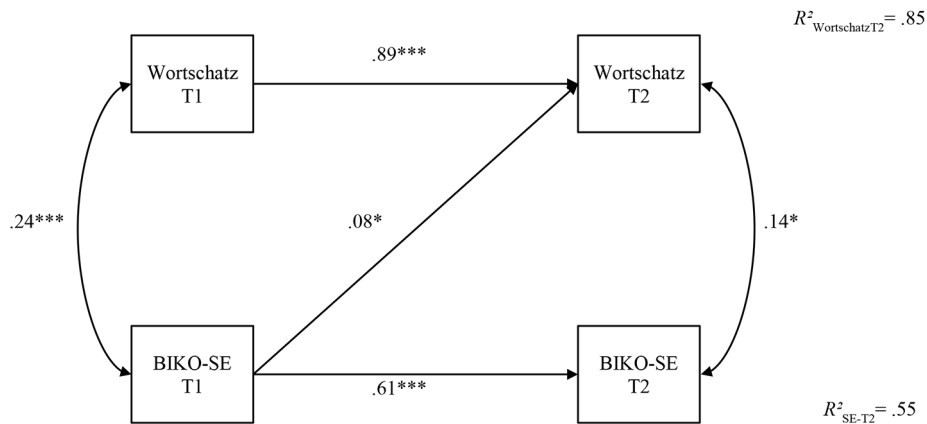


Abbildung 1. Zusammenhänge zwischen deutschen Sprachleistungen (Wortschatz) und sozio-emotionalen Kompetenzen ($N_{T1} = 216$)

Anmerkungen. Darstellung der signifikanten, standardisierten Pfadkoeffizienten des autoregressiven Cross-lagged-panel-Modells mit Kontrollvariablen (Alter, Geschlecht, SÖS (HISEI), Betreuungsdauer) aus Mplus 7; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, R^2 = aufgeklärte Varianz; BIKO- SE = Sozio-emotionale Kompetenzen (BIKO), T1 = Erster Messzeitpunkt (Sommer Jahr 1), T2 = Zweiter Messzeitpunkt (Sommer Jahr 2)

Zusammenhänge zwischen sozio-emotionalen Kompetenzen und Wortschatzleistungen zu beiden Messzeitpunkten

Tabelle 5 gibt eine Übersicht über die Korrelationen zwischen den sozio-emotionalen Kompetenzen, den zusammengefassten Wortschatzleistungen im Deutschen sowie den Kontrollvariablen Alter, Geschlecht, SÖS sowie die Betreuungsdauer der Kinder. Die BIKO- und SDQ-Werte (eingeschätzt durch die Erzieher/innen) zeigen hohe Übereinstimmungen ($r = -.87$ bis $r = .76$, $p \leq .001$). Das Alter korreliert mit fast allen Variablen, ausgenommen einzelner SDQ-Werte eingeschätzt durch die Eltern. Das Geschlecht steht mit fast allen Werten sozio-emotionaler Entwicklung im Zusammenhang ($r = -.12$ bis $r = .38$, $p \leq .001$), weist aber kaum Zusammenhänge zu den Wortschatzleistungen der Kinder auf. Somit zeigen ältere Kinder bessere Sprachleistungen und werden sozio-emotional kompetenter eingeschätzt. Auch werden Mädchen hinsichtlich sozio-emotionaler Aspekte insgesamt unauffälliger erachtet als Jungen. Der sozio-ökonomische Status hingegen korreliert ausschließlich mit den Wortschatzleistungen ($r = .21$, $p \leq .01$) und weist sonst keine Zusammenhänge zu den sozio-emotionalen Variablen auf. Ebenso korreliert die Betreuungsdauer sowohl mit den sprachlichen ($r = .55$, $p \leq .001$ bis $r = .58$, $p \leq .001$) als auch mit den meisten sozio-emotionalen Variablen ($r = -.25$, $p \leq .01$ bis $r = .30$, $p \leq .001$), was darauf hindeutet, dass Kinder, die schon länger in einer Kindertageseinrichtung sind, nicht nur bessere sprachliche Leistungen erzielen, sondern ebenfalls als sozio-emotional kompetenter eingeschätzt werden.

In der Korrelationsmatrix wird ersichtlich, dass zu beiden Messzeitpunkten deutsche Wortschatzleistungen si-

gnifikante Beziehungen mit dem BIKO und mit fast allen SDQ-Werten aufweisen ($r = -.18$, $p \leq .05$ bis $r = .27$, $p \leq .001$), wobei sich lediglich geringe Verbindungen zu den SDQ-Skalen (vor allem eingeschätzt durch die Eltern) finden lassen. Demnach gehen bessere sprachliche Fähigkeiten der mehrsprachigen Kinder mit höheren Werten für Kooperation und prosoziales Verhalten, emotionale Regulationsfähigkeiten und geringerem Problemverhalten einher. Geringere sozio-emotionale Kompetenzen zum Zeitpunkt T1 stehen auch in einem Zusammenhang mit geringeren sprachlichen Leistungen ein Jahr später zum Zeitpunkt T2.

Zur Prüfung der Fragestellung, ob und inwieweit die Sprachkompetenzen und sozio-emotionalen Kompetenzen über die Ausgangsleistungen hinaus Bedeutung für die Kompetenzzuwächse haben, wurde unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen ein Cross-lagged-Pfadmodell spezifiziert (siehe Abbildung 1). Dies impliziert, dass die autoregressiven Effekte des Wortschatzes und der sozio-emotionalen Kompetenzen kontrolliert wurden. Die als saturiert spezifizierten Modelle zeigen, dass im Hinblick auf die Determinanten des späten Wortschatzzuwachses in der deutschen Sprache, über die frühen Wortschatzleistungen ($\beta = .89$, $p \leq .001$) hinaus, auch die frühen sozio-emotionalen Kompetenzen ein signifikanter Prädiktor ($\beta = .08$, $p \leq .05$) sind. Mit Blick auf die umgekehrte Wirkrichtung zeigt sich allerdings, dass der Zuwachs in späten sozio-emotionalen Kompetenzen lediglich von frühen sozio-emotionalen Kompetenzen ($\beta = .61$, $p \leq .001$) und nicht von frühen Sprachleistungen ($\beta = -.02$, $p = .82$) prädiziert werden. Die kongruenten, bivariaten Zusammenhänge zwischen den Wortschatzleistungen und den sozio-emotionalen Kompetenzen belaufen sich dabei auf $r = .24$ ($p \leq .001$) und $r = .14$ ($p \leq .05$).

Tabelle 5. Bivariate Korrelationen (zweiseitig) sprachlicher und sozio-emotionaler Kompetenzen über beide Messzeitpunkte

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Alter	1														
2. Geschlecht (0 = m; 1 = w)	.07	1													
3. SÖS (HISEI)	-.04	-.18*	1												
4. Betreuungsdauer	.60***	-.02	.24**	1											
5. Wortschatz ^a - T1	.46***	-.08	.21**	.58***	1										
6. Wortschatz ^a - T2	.44***	-.05	.21**	.55***	.91***	1									
7. BIKO (SE)-T1	.24***	.34***	.10	.20*	.20**	.27***	1								
8. BIKO (SE)-T2	.30***	.38***	-.01	.30***	.19**	.25***	.69***	1							
9. SDQ-Eltern-GPW-T1	-.02	-.12	-.02	-.06	-.16*	-.14	-.26***	-.18*	1						
10. SDQ-Eltern-GPW-T2	-.18*	.07	-.15	-.22*	-.17*	-.15	-.27***	-.27***	.44***	1					
11. SDQ-Erz-GPW-T1	-.18*	-.22**	.02	-.16	-.08	-.13	-.64***	-.55***	.15	.27**	1				
12. SDQ-Erz-GPW-T2	-.21**	-.34***	.06	-.25**	-.12	-.18*	-.59***	-.87***	.17*	.28***	.55**	1			
13. SDQ-Eltern-Prosoz.-T1	.21**	.28***	.04	.13	.02	.07	.16*	.23**	-.38***	-.32***	-.05	-.12	1		
14. SDQ-Eltern-Prosoz.-T2	.16	-.06	.06	.06	.08	.07	.15	.22**	-.20*	-.40***	-.03	-.15	.53***	1	
15. SDQ-Erz-Prosoz.-T1	.21**	.28***	.04	.13	.18*	.24***	.76***	.58***	-.14	-.25**	-.45***	-.44***	.18*	.07	1
16. SDQ-Erz-Prosoz.-T2	.22**	.34***	-.03	.23**	.19**	.27***	.60***	.76**	-.17*	-.28***	-.43***	-.63***	.23**	.24**	.66***

Anmerkungen: N_{T1} = 216 (Kinder im Verlauf); ^a z-standardisierter Gesamtwertsatz; AWST-R, PPVT-4; T1 = Erster Messzeitpunkt (Sommer Jahr 1), T2 = Zweiter Messzeitpunkt (Sommer Jahr 2); SÖS (HISEI) = Sozio-ökonomischer Status; BIKO(SE) = Zusammengefasster BIKO-Wert (Sozio-emotionale Kompetenzen); SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; GPW = Gesamtproblemlösung; GPW = Skala Prosoziales Verhalten SDQ; Eltern = Elterneinschätzung; Erz = Erzieher_inneneinschätzung; * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Diskussion

Zu den Zielen der vorliegenden Studie zählten zum einen die Beschreibung der sozio-emotionalen und sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Kinder zum anderen die Untersuchung der eventuell vorliegenden (bidirektionalen) Zusammenhänge zwischen den sozio-emotionalen Kompetenzen und den Wortschatzleistungen dieser Kinder. Die Studie erlaubt damit Aussagen über das sozio-emotionale Verhalten mehrsprachiger Kinder in Deutschland sowie die Betrachtung wechselseitiger Zusammenhänge anhand von Cross-lagged-panel-Pfadmodellen bei mehrsprachiger Entwicklung.

Im Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung zeigte sich, dass sowohl Erziehern/innen als auch Eltern die Kinder als weitgehend unauffällig einschätzen. Die Anteile an Risiko-Kindern unter den mehrsprachig aufwachsenden Kindern unterschieden sich nicht von den erwarteten Anteilen an Risiko-Kindern der (vorrangig) einsprachig aufwachsenden Kinder. In unserer Studie konnte folglich kein Nachweis dafür gefunden werden, dass mehrsprachige Kinder generell über niedrige sozio-emotionale Kompetenzen verfügen. Dies stimmt mit den Ergebnissen des Reviews von Halle et al. (2014) überein, die von mindestens vergleichbaren, wenn nicht sogar besseren sozio-emotionalen Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern berichten, wenn man sie mit einsprachigen Kindern vergleicht. Demnach wäre in Übereinstimmung mit anderen Autoren (Kouider et al., 2014) auch zu überlegen, ob eher der Migrationshintergrund und nicht die Mehrsprachigkeit per se ein erhöhter Risikofaktor für niedrige sozio-emotionale Kompetenzen darstellt. Hinsichtlich des Problemverhaltens wird beispielsweise vermutet, dass die Migrationszugehörigkeit nicht direkt im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen steht, sondern sich indirekt über erhöhte soziale und familiäre Belastung auf Kinder auswirkt (Erol, Simsek, Oner & Munir, 2005; Kohl, Jäkel & Leyendecker, 2015; Jäkel, Leyendecker & Agache, 2015).

In der vorliegenden Studie zeigte sich in Bezug auf die Beurteilung zudem, dass Eltern und pädagogische Fachkräfte in ihrer Beurteilung nur wenig übereinstimmen. Diskrepanzen und Unterschiede in der Beurteilung sind bereits auch aus anderen Studien mit einsprachigen Kindern (Gagnon, Vitaro & Tremblay, 1992; Schreyer & Petermann, 2010; Tröster & Reineke, 2007) bekannt und können möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass Erzieher/innen im Alltag zahlenmäßig mehr Kinder beobachten und begleiten als Eltern. Erzieher/innen erleben Kinder in unterschiedlichen Kontexten und stellen ganz andere Anforderungen an Kinder, sodass sie ver-

mutlich divergierende Beurteilungsmaßstäbe und Referenzrahmen haben (Schreyer & Petermann, 2010).

Betrachtet man die Sprachkompetenzen, liegen die Wortschatzleistungen im Deutschen im unterdurchschnittlichen Bereich. Diese Ergebnisse decken sich auch mit den Ergebnissen vorangegangener Studien (z. B. Casper & Leyendecker, 2011; Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008; Ertanir et al., 2018; Rinker, Budde-Spengler & Sachse, 2017). Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die eingesetzten Verfahren nicht zur Erfassung von Sprachkompetenzen von mehrsprachigen Kindern entwickelt wurden und daher keine Normen für mehrsprachige Kinder vorliegen. Die Bestätigung der Annahme des positiven Zusammenhangs zwischen Sprache und sozio-emotionaler Entwicklung im Querschnitt deckt sich mit den Ergebnissen internationaler Untersuchungen (Bohlmann et al., 2015; Hagan-Burke et al., 2016; Kang, Haddad, Cheng & Greenberger, 2014). Demnach gehen bessere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen mit ausgeprägterem Kooperations-, Integrations-, Spiel- und Aufgabenverhalten, prosozialem Verhalten, Regulationsfähigkeiten sowie geringerem Problemverhalten einher. Im Rahmen der vorliegenden Studie sagen diese Fähigkeiten zudem auch den Zuwachs der späteren Wortschatzleistungen nach einem Jahr vorher. Allerdings ist auch festzuhalten, dass frühe Sprachkompetenzen nicht prädiktiv für den Zuwachs in sozio-emotionalen Kompetenzen sind und somit kein Nachweis für die umgekehrte Wirkrichtung, wie sie die einzige deutsche Untersuchung von Rose et al. (2016) an einer gemischten Stichprobe ein- und mehrsprachiger Kinder annimmt, erbracht werden konnte.

Diese Befunde sind für die pädagogische Praxis und theoretische Diskussion von Bedeutung. Es ist bekannt, dass gute selbstregulatorische Kompetenzen notwendig sind, um Gedanken, Emotionen und Verhalten kontrollieren zu können (Liew, 2012; McClelland & Ponitz, 2012). Infolgedessen kann besseres Regulationsverhalten von Kindern zum Beispiel dazu beitragen, dass mehr Peer-Interaktionssituationen entstehen, in denen Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen besser entwickeln können (Roben, Cole & Armstrong, 2013). Ebenso sind diese Kinder eher in der Lage, Aufträgen oder Hinweisen von Erzieher/innen Folge zu leisten sowie den Kitalltag weniger zu stören (Blair & Diamond, 2008; Ponitz, McClelland, Matthews & Morrison, 2009; Fuhs, Nesbitt, Farran & Dong, 2014). Schließlich ergeben sich vermutlich auch insgesamt vermehrte und positivere Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften, die für die Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten im Kindergartenalter von zentraler Bedeutung sind (Dickinson & Sprague, 2001; Dickinson & Porche, 2011; Girolametto & Weitzmann, 2002). Schließlich werden sozio-emotional kompetente Kinder,

die unter anderem auch weniger bzw. keine Verhaltensauffälligkeiten zeigen, besser in Peer-Gruppen aufgenommen und weniger aus Spielsituationen ausgeschlossen (Gülay & Önder, 2013). Dies könnte in der längsschnittlichen Betrachtung eine weitere Erklärung für die ermittelte Prädiktionskraft früher sozio-emotionaler Kompetenzen auf die jeweils späteren Sprachkompetenzen darstellen. Allerdings muss hier erwähnt werden, dass im vorliegenden Beitrag eine kurze Entwicklungsspanne von einem Jahr fokussiert wurde und Rose et al. (2016, 2018) einen größeren Altersbereich untersuchten. Es ist denkbar, dass sich Zusammenhänge in späteren Entwicklungsstadien ändern. Auch wäre zu überlegen, ob beispielsweise ein bestimmtes Niveau an Sprachkompetenzen vorhanden sein muss, damit prädiktive Zusammenhänge zu sozio-emotionalen Kompetenzen sichtbar werden. Ebenso muss auch berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um Kompetenzen in Deutsch als (meistens) Zweitsprache handelt. Es ist nicht ausgeschlossen, dass sich die Zusammenhänge in der Erstsprache ändern könnten. Beispielsweise können Kinder vermutlich ihre Erstsprachkompetenzen ebenso für ihre Selbstregulation nutzen. Somit könnten bessere Sprachkompetenzen auch einen Einfluss auf die Entwicklung von späteren sozio-emotionalen Kompetenzen haben.

Methodisch wurde über bisherige Studien in diesem Forschungsfeld hinausgegangen, indem die Zusammenhänge zwischen Sprache und sozio-emotionaler Entwicklung für den mehrsprachigen Entwicklungsverlauf außerhalb klinischer Kontexte gezeigt wurde. Dabei wurden nicht nur spezifische Facetten sozio-emotionaler Kompetenzen bzw. nur ein einziges Sprachmaß in die Analysen einbezogen, sondern eher ein Ansatz zur komplementären Betrachtung der beiden Konstrukte gewählt. Hierfür wurden sowohl die rezeptive als auch die expressive Modalität und im Hinblick auf die sozio-emotionale Entwicklung auch unterschiedliche Bereiche des Sozialverhaltens im Kita-Alltag berücksichtigt. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass nur behaviorale und affektive Komponenten sozio-emotionaler Kompetenzen herangezogen wurden und Aspekte der emotionalen Entwicklung, wie Emotionswissen und -verständnis etc., nicht betrachtet wurden. Die längsschnittliche Datenbasis ermöglicht es, komplexe Beziehungsstrukturen anhand von Cross-lagged-panel-Analysen genauer zu untersuchen. Es sei jedoch angemerkt, dass längsschnittliche Modellierungen Wirkzusammenhänge nur stützen können und keineswegs nachweisen. Hierfür sind experimentelle Ansätze notwendig (Weinert & Ebert, 2017). Zu beachten ist weiterhin, dass diese Befunde nur für den beobachteten Entwicklungszeitraum gelten und Beziehungen sich altersbedingt oder aufgrund der dynamischen Natur der kindlichen Entwicklung ändern können.

Es muss zudem einschränkend berücksichtigt werden, dass für das Zusammenspiel der beiden Entwicklungsbereiche nur auf Erzieher/inneneinschätzungen zurückgegriffen wurde. Dies war durch die vergleichsweise niedrigen internen Konsistenzen der SDQ-Elternskalen begründet. Außerdem bleibt ebenfalls festzuhalten, dass es sich hinsichtlich der sozio-emotionalen Kompetenzen nur um Fremdbeurteilungen handelt, die subjektiven Verzerrungen unterliegen können. Zur Absicherung der Befunde kann in weiteren Analysen auf noch objektivere Verhaltens- oder Beobachtungsmaße zurückgegriffen werden, um validere Aussagen zu ermöglichen. Auch ist an dieser Stelle noch einmal hervorzuheben, dass der Einsatz von Verfahren für die Erfassung des Sprachstands monolingual aufwachsender Kinder als kritisch zu betrachten ist.

Die Ergebnisse sind mit Blick auf die Praxis und im Hinblick auf die frühkindliche Förderung und für die Prävention emotionaler sowie sprachlicher Schwierigkeiten mehrsprachiger Kinder besonders relevant. Neben rein sprachlich oder sozio-emotional ausgerichteten Förder- bzw. Interventionsansätzen sollten auch Ansätze in Erwägung gezogen werden, die mehrere Entwicklungsbereiche umfassen. Dies kann insbesondere für Kinder aus nicht-deutschsprachigem Elternhaus von Bedeutung sein, da gering ausgeprägte sozio-emotionale Kompetenzen sich negativ auf die weitere sprachliche Entwicklung auswirken und sich die bereits eingeschränkten Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht entfalten können. Somit könnten Maßnahmen, welche z. B. Verhaltensregulierung fokussieren oder sozio-emotionale Fertigkeiten fördern, einen Weg zur Steigerung von Lerngelegenheiten mit Peers oder Erzieher/innen darstellen. Pädagogische Fachkräfte sollten es als ihre Aufgabe sehen, Anlässe zu initiieren, die Kinder in ihren sozialen und sprachlichen Fähigkeiten herausfordern. Sie können Gelegenheiten und Anlässe schaffen, in denen soziale und sprachentwicklungsbezogene Prozesse im geschützten Rahmen des Kindergartens begünstigt werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkung und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C. & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 699–714. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.003>

- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E. et al. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 75–82. <https://doi.org/10.1097/00004583-200101000-00019>
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525–531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Bohlmann, N. L., Maier, M. F. & Palacios, N. (2015). Bidirectionality in self-regulation and expressive vocabulary: Comparisons between monolingual and dual language learners in preschool. *Child Development*, 86, 1094–1111. <https://doi.org/10.1111/cdev.12375>
- Budde-Spengler, N., Sachse, S. & Rinker, T. (2018). The relationship between input factors and early lexical knowledge in Turkish-German children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1543647>
- Caspar, U. & Leyendecker, B. (2011). Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 118–132. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a00046>
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M. & Zuberin, L. S. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 198–221. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00229>
- Crosnoe, R. (2007). Early childcare and the school readiness of children from Mexican immigrant families. *International Migration Review*, 41, 152–181. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2007.00060.x>
- Davies, D. (2010). *Child development: A practitioner's guide* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Dawson, B. A. & Williams, S. A. (2008). The impact of language status as an acculturative stressor on internalizing and externalizing behaviors among Latino/a children: A longitudinal analysis from school entry through third grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 399–411. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9233-z>
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dickinson, D. K. & Sprague, K. E. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. In S. B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 1, pp. 263–280). New York, NY: Guilford Publications.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124–134. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.3.124>
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test: PPVT-4* (4th ed.). Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Enders, C. K. & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 8, 430–457. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0803_5
- Engel de Abreu, P. M., Cruz-Santos, A., Tourinho, C. J., Martin, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingualism enriches the poor: Enhanced cognitive control in low-income minority children. *Psychological Science*, 23, 1364–1371. <https://doi.org/10.1177/0956797612443836>
- Erol, N., Simsek, Z., Oner, O. & Munir, K. (2005). Effects of internal displacement and resettlement on the mental health of Turkish children and adolescents. *European Psychiatry*, 20, 152–157. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2004.09.033>
- Ertanir, B., Kratzmann, J., Frank, M., Jahreiss, S. & Sachse, S. (2018). Dual language competencies of Turkish-German children growing up in Germany: Factors supportive of functioning dual language development. *Frontiers in Psychology*, 9, 2261. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02261>
- Frank, M., Jahreis, S., Ertanir, B., Kratzmann, J. & Sachse, S. (2016). *Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik*. Verfügbar unter: <http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/1/Methodenbericht-IMKi.pdf>
- Fuhs, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C. & Dong, N. (2014). Longitudinal associations between executive functioning and academic skills across content areas. *Developmental Psychology*, 50, 1698–1709. <http://doi.org/10.1037/a0036633>
- Gampe, A., Wermelinger, S. & Daum, M. M. (2019). Bilingual children adapt to the needs of their communication partners, monolinguals do not. *Child Development*, 90, 98–107. <https://doi.org/10.1111/cdev.13190>
- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239. <https://doi.org/10.1006/ssre.1996.0010>
- Gagnon, C., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (1992). Parent-teacher agreement on kindergarteners' behavior problems: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1255–1261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00944.x>
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268–281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Goldfeld, S., O'Connor, M., Mithen, J., Sayers, M. & Brinkman, S. (2014). Early development of emerging and English-proficient bilingual children at school entry in an Australian population cohort. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 42–51. <https://doi.org/10.1177/0165025413505945>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R. (2005). *Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires*. Verfügbar unter: <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Guhn, M., Milbrath, C. & Hertzman, C. (2016). Associations between child home language, gender, bilingualism and school readiness: a population-based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 95–110. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.003>
- Gülay, H. (2011). Effects of peer relationships and gender on Turkish children's language skills. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39, 979–992. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.7.979>
- Gülay, H. & Önder, A. (2013). A study of social-emotional adjustment levels of preschool children in relation to peer relationships. *Education*, 41, 514–522. <https://doi.org/10.1080/03004279.2011.609827>

- Hagan-Burke, S., Soares, D. A., Gonzalez, J. E., Zhu, L., Davis, H. S., Kwok, O. M. et al. (2016). Associations between problem behaviors and early vocabulary skills among Hispanic dual-language learners in pre-K. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36, 91–102. <https://doi.org/10.1177/0271121415599663>
- Halle, T. G., Hair, E., Wandner, L., McNamara, M. & Chien, N. (2012). Predictors and outcomes of early versus later English language proficiency among English language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.004>
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenburg, L., Anderson, R., Daneri, P. et al. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 734–749. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C. & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 715–733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 50, 784–793. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0241-7>
- Jäkel, J., Leyendecker, B. & Agache, A. (2015). Family and individual factors associated with Turkish immigrant and German children's and adolescents' mental health. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1097–1105. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9918-3>
- Kang, H. S., Haddad, E., Chen, C. & Greenberger, E. (2014). Limited English proficiency and socioemotional well-being among Asian and Hispanic children from immigrant families. *Early Education and Development*, 25, 915–931. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.883664>
- Kiese-Himmel, C. (2005). *AWST-R: Aktiver Wortschatztest für 3-bis 5-jährige Kinder*. Göttingen: Hogrefe.
- Kohl, K., Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2015). Schlüsselfaktor Elterliche Beteiligung: warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27, 69–83. <https://doi.org/10.3224/zff.v27i2.20076>
- Kouider, E. B., Koglin, U. & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23, 373–391. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0485-8>
- Kratzmann, J. & Sachse, S. (2018). Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch eine In-House Weiterbildung. *Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13, 403–416. <https://doi.org/10.3224/dis-kurs.v13i4.02>
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)*. Frankfurt a. M.: Pearson Clinical Assessment.
- Lieberman, Z., Woodward, A. L., Keysar, B. & Kinzler, K. D. (2017). Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy. *Developmental Science*, 20, e12420. <https://doi.org/10.1111/desc.12420>
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6, 105–111. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58, 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- McClelland, M. M. & Ponitz, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6, 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- Multhaus, B. & Bockmann, A.-K. (2015). Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und emotionaler Entwicklung. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (S. 63–77). München: Elsevier.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus Version 7 User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B. O. & Satorra, A. (1995). Technical aspects of Muthén's LISCOMP approach to estimation of latent variable relations with a comprehensive measurement model. *Psychometrika*, 60, 489–503. <https://doi.org/10.1007/BF02294325>
- Noterdaeme, M., Minow, F. & Amorosa, H. (1999). Anwendbarkeit der Child Behavior Checklist bei entwicklungsgefährdeten Kindern. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 27, 183–188. <https://doi.org/10.1024//1422-4917.27.3.183>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education* (Volume I). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Ponitz, C.C., McClelland, M. M., Matthews, J. S. & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605–619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Rinker, T., Budde-Spengler, N. & Sachse, S. (2017). The relationship between first language (L1) and second language (L2) lexical development in young Turkish-German children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 218–233. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1179260>
- Roben, C. K. P., Cole, P. M. & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84, 891–905. <https://doi.org/10.1111/cdev.12027>
- Rose, E., Ebert, S. & Weinert, S. (2016). Zusammenspiel sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung vom vierten bis zum achten Lebensjahr. *Frühe Bildung*, 5, 66–72. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000254>
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S. & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29, 342–356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-Emotional Competence in Early Childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 162–179). New York, NY: Guilford Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49–62. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006337>
- Santillán, J. & Khurana, A. (2018). Developmental associations between bilingual experience and inhibitory control trajectories in Head Start children. *Developmental Science*, 21, e12624. <https://doi.org/10.1111/desc.12624>
- Schreyer, I. & Petermann, U. (2010). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei Kindern im Vorschulalter und deren Mütter. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 18, 119–129. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000020>

- Seeger, D., Holodyski, M. & Souvignier, E. (2014). *BIKO-Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige*. Göttingen: Hogrefe.
- Speltz, M. L., Deklyen, M., Calderon, R., Greenberg, M. T. & Fisher, P. A. (1999). Neuropsychological characteristics and test behaviors of boys with early onset conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 108, 315–325. <http://doi.org/10.1037/0021-843X.108.2.315>
- St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44, 186–199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>
- Stevens, G. W. J. M. & Vollebergh, W. A. M. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 276–294. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01848.x>
- Trösch, L. M., Keller, K. & Grob, A. (2016). Language competence and social preference in childhood. *European Psychologist*, 21, 167–179. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000262>
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Vorschulalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 171–179. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.3.171>
- Uccelli, P. & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 225–236. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007\)024](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007)024)
- Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C. & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: The role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 679–697. <https://doi.org/10.1348/026151009X470582>
- Von Salisch, M., Haenel, M. & Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from Northern Germany. *Early Education and Development*, 26, 792–806. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.994465>
- Weinert, S. & Ebert, S. (2017). Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung – Ergebnisse aus der BiKS-3 – 10 Studie. In V. Mall, F. Voigt & N. H. Jung (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen: Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung* (S. 13–33). Lübeck: Schmid-Römhild Verlag.
- Winsler, A., Kim, Y. K. & Richard, E. R. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology*, 50, 2242–2254. <http://doi.org/10.1037/a0037161>
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, 105–112. <http://doi.org/10.1024//1422-4917.30.2.105>

ORCID

Beyhan Ertanir

 <https://orcid.org/0000-0002-6091-6403>

Beyhan Ertanir

Prof. Dr. Steffi Sachse

Institut für Psychologie
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
ertanir@ph-heidelberg.de
sachse@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Jens Kratzmann

Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt frühe Kindheit
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Kapuzinergasse 2
85072 Eichstätt
jens.kratzmann@ku.de