

Köckeritz, Martha / Klinkhammer, Julie und von Salisch, Maria

Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 59 (2010) 7, S. 529-544

urn:nbn:de:bsz-psydok-50205

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund

Martha Köckeritz, Julie Klinkhammer und Maria von Salisch

Summary

The Development of Emotional Understanding and Behavioral Self-Regulation in Kindergarten Children from German and Immigrant Families

The present study explores whether kindergarten children with and without immigrant parents in Germany differ in respect to their emotion understanding (TEC) and their behavioral self-regulation (HTKS). 356 three-to-six-year-olds with germanborn parents were contrasted with 155 children with at least one parent who was born abroad. In addition, influences of children's age, gender, and their receptive understanding of the German language were included in the analyses. There were strong effects for migration background and no main effects for gender. When children's language abilities were included in the analyses, the significant influence of having at least one immigrant parent on emotion understanding and behavioral self regulation disappeared. Moreover: receptive language skills that are related to parents' migration status exerted themselves a significant influence. Children with at least one non-german parent were on average less proficient in their receptive language abilities, their emotion understanding, and their behavioral self-regulation than children of two germanborn parents. The function of language for the acquisition of emotion understanding and self regulation is discussed.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59/2010, 529-544

Keywords

Emotion understanding – behavioral self regulation – migration – kindergarten children – Test of Emotion Comprehension (TEC)

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung erkundet, ob sich Kindergartenkinder mit und ohne Migrationshintergrund in ihrem Emotionsverständnis und ihrer behavioralen Selbstregulation unterscheiden. 356 drei- bis sechsjährige Kinder mit deutschen Eltern wurden mit 115 Kindern mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil hinsichtlich ihres Emotionsverständnisses (TEC) und ihrer Selbstregulation (HTKS) miteinander verglichen, wobei zunächst nur das Alter der Kinder kontrolliert wurde. Dabei konnten starke Haupteffekte für den Migrationshintergrund und keine Haupteffekte für das Geschlecht nachgewiesen werden. Nach Berücksichtigung des Sprachverständnisses der Kinder verschwand der Einfluss des Migrations-

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 59: 529 – 544 (2010), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2010

hintergrundes auf das Emotionsverständnis und die behaviorale Selbstregulation. Vielmehr konnte eine bedeutsame Rolle des rezeptiven Sprachverständnisses festgestellt werden, die wiederum mit dem Herkunftsland der Eltern zusammenhing. So zeigten Kinder mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil im Mittel ein schlechteres Sprachverständnis sowie weniger gut ausgebildete Fähigkeiten beim Emotionsverständnis und bei der behavioralen Selbstregulation als Kinder mit zwei deutschen Eltern. Die Rolle der Sprache beim Erwerb von Emotionsverständnis und Selbstregulation wird diskutiert.

Schlagwörter

Emotionsverständnis – behaviorale Selbstregulation – Migration – Kindergartenalter – Test of Emotion Comprehension (TEC)

1 Migration und die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter

1.1 Kinder im Vorschulalter und Migration

Seit dem Ende der 1950er Jahren hat sich die Bundesrepublik Deutschland zu einem Einwanderungsland entwickelt. Nach dem Mikrozensus für das Jahr 2005 hatten 18,6 % der gesamtdeutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund, das entsprach 15,3 Millionen Menschen. Im Altersbereich von 0 bis 6 Jahren stammt ein weitaus größerer Anteil der Bevölkerung, nämlich 32,5 %, aus Familien mit Migrationshintergrund. 92 % dieser jungen Kinder mit Migrationshintergrund wurden nach dem Mikrozensus in Deutschland geboren. Bezüglich des Besuchs von Kindertagesstätten nähern sich Kinder mit Migrationshintergrund ab vier Jahren den deutschen Kindern an, über 80 % von ihnen besuchen deutsche Kindergärten (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Diese Kinder durchlaufen alle Stufen des deutschen Betreuungs- und Bildungssystems, welches durch die kulturelle und soziale Heterogenität der Zuwandererfamilien sowie durch eventuelle Traumatisierungen vor oder während der Migration (Adam, 2009) vor beträchtliche Herausforderungen gestellt wird. Nach der repräsentativen KiGGS-Studie leiden nach Elternangaben auf dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) bereits in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen mit 10 % mehr als doppelt so viele Kinder aus Migrantenfamilien als Kinder ohne Migrationshintergrund (4,4 %) unter psychischen Auffälligkeiten, und zwar insbesondere unter emotionalen Problemen, Verhaltensproblemen und Peer-Problemen (Hölling, Erhardt, Ravens-Sieberer, Schlock, 2008; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann, Hahlweg, 2008). Zugleich gibt es in Deutschland ein starkes Gefälle zwischen Kindern nicht-deutscher und deutscher Herkunft beim Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen: Schon in der Grundschule sind Klassenwiederholungen deutlich häufiger bei Kindern nicht-deutscher Herkunft zu

verzeichnen; die Schullaufbahn ist oft verzögert und viele von ihnen erreichen nur einen Hauptschulabschluss (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006). Schulprobleme erhöhen zusammen mit anderen Faktoren das Risiko für gewalttätiges Verhalten und Gewaltdelikte im Jugendalter (Boers u. Reinecke, 2007).

Den Verhaltensauffälligkeiten und Schulproblemen (zeitlich) vorgelagert sind oft Defizite bei den sozialen und/oder emotionalen Kompetenzen der Heranwachsenden (Beelmann u. Raabe, 2007; von Salisch, 2002). Nordamerikanische Längsschnittstudien weisen darauf hin, dass die Ausbildung von sozialen und emotionalen Kompetenzen im Vorschulalter nicht nur für die spätere soziale Einbindung (Mostow et al., 2002) von Kindern bedeutsam ist, sondern auch für ihre Anpassung und ihren Erfolg in der Schule (Trentacosta u. IZard, 2007; Ladd, Birch, Buhs, 1999). Vor allem das Verständnis für die eigenen und fremden Emotionen spielt hier eine wichtige Rolle, denn Kinder, die ein fortgeschritteneres Emotionswissen haben, können auch prosozialer und sozial kompetenter handeln und werden von ihren Klassenkameraden mehr gemocht. Dies ermöglicht eine bessere soziale Anpassung an die Schulsituation, die wiederum mit besseren Schulleistungen einhergeht (Denham et al., 2003). Für Deutschland fehlen bislang entsprechende Untersuchungen.

1.2 Die Entwicklung des Emotionsverständnisses und kulturelle Einflüsse

Die Kindergartenjahre sind eine Zeit, in der das Emotionswissen bei allen Kindern mit schnellen Schritten wächst. Vor allem die Wahrnehmung und das Verständnis von Emotionen (Janke, 2002, 2010) mitsamt ihren Ursachen und Folgen entwickeln sich in raschem Tempo (Denham u. Weissberg, 2004). So gut wie alle Kinder sind mit vier oder fünf Jahren imstande, dem emotionalen Ausdrucksverhalten oder Situationen, die in der Regel mit Basisemotionen einhergehen, das entsprechende Emotionswort zuzuordnen (Brody u. Harrison, 1987). Umgekehrt können sie zu diesen Emotionswörtern auch relevante Situationen erfinden, etwa „Freude“ und „Geburtstag“ miteinander in Verbindung bringen oder entsprechende Emotionsgesichter identifizieren (Harris, 1992). Dadurch, dass Kinder im Kindergartenalter immer besser über die regelhaften Verknüpfungen von Emotionen mit Anlässen, Bewertungen, Ausdrucksmustern und körperlichen Reaktionen (Janke, 2008) Bescheid wissen, schaffen sie sich eine immer genauere mentale Repräsentation der emotionalen Prozesse, die sich in ihrer eigenen Person und – zum Teil ganz unterschiedlich – bei anderen Menschen abspielen. Bei all diesen Aspekten des Emotionsverständnisses ist eine klare Altersentwicklung zu beobachten, nach der Aufgaben, die die Zuordnung von Emotionswörtern zur Mimik und zu typischen Anlässen verlangen, in der Regel früher gelöst werden als solche, die eine Perspektivendifferenzierung im emotionalen Bereich voraussetzen (Pons u. Harris, 2005). Dies gilt mit geringen Abweichungen auch in Deutschland (Janke, 2008).

Zugleich beginnen Kinder schon sehr früh, ihr Ausdrucksverhalten an situative Anforderungen in Gegenwart von anderen Menschen anzupassen und ihre Enttäuschung

ggf. zu maskieren (Saarni, 1999). In den Vorschuljahren gelingt es ihnen immer besser, Auskunft über das willentliche Verbergen und andere Diskrepanzen zwischen Ausdruck und Erleben von Emotionen zu geben. Mit zunehmendem Alter verstehen Kinder ebenfalls, dass sich Emotionen nicht nur durch äußere Faktoren wie Ortswechsel, sondern auch durch ihre eigenen Gedanken beeinflussen lassen (Harris, 1992).

Kulturvergleichende Forschungsarbeiten legen nahe, dass die Ausdrucksformen der Basisemotionen Freude, Trauer, Angst und Ärger auf dem Gesicht auf Fotos sprachunabhängig und kulturübergreifend erkannt werden (Ekman, 1988; Friedlmeier u. Matsumoto, 2007). Darüber hinaus existieren kulturübergreifende Ähnlichkeiten bei der Verknüpfung von Situationen mit Emotionswörtern (Harris, 1992), dem Erkennen unterschiedlicher Perspektiven und dem Wissen um Strategien der Emotionsregulation. Außerdem scheint die Altersprogression der Entwicklung des Emotionswissens in vielen Kulturen ähnlich zu sein (Harris, 1992; Tenenbaum, Visscher, Pons, Harris, 2004). Kulturspezifische Unterschiede beim Erkennen von Emotionen scheinen in der Intensität der emotionalen Ausdrucksformen zu liegen, die wiederum durch kulturspezifische Darbietungsregeln erklärt werden können (Friedlmeier u. Matsumoto, 2007; Saarni, 1999). Dass Kinder ihren Ärger oder ihre Trauer offen ausdrücken, wird beispielsweise in vielen kollektivistischen Gesellschaften als wenig akzeptabel angesehen (z. B. Cole, Tamang, Shrestha, 2006), möglicherweise weil diese Emotionen die Bedürfnisse des Individuums in den Mittelpunkt stellen und damit die soziale Harmonie und die Gruppenbeziehungen stören können (Raval u. Martini, 2009). Außerdem gibt es Kulturunterschiede bei den beobachtbaren Strategien der Emotionsregulierung (Saarni, 1999).

1.3 Die Entwicklung der behavioralen Selbstregulation und kulturelle Aspekte

Das Vorschulalter ist das Zeitfenster, in dem neben dem fortschreitenden Wissen um Emotionen und Strategien der Emotionsregulation auch behaviorale Aspekte der Selbstregulation schnelle Fortschritte machen (Cameron et al., 2008). Da die behaviorale Selbstregulation Merkmale der Aufmerksamkeit, des Arbeitsgedächtnisses und der Impulskontrolle (McClelland et al., 2007) umfasst, stellt sie eine Komponente der exekutiven Funktionen dar. Verhaltensmerkmale, die mit diesem Konzept assoziiert werden, sind z. B. das aufmerksame Folgen von Instruktionen, still sitzen und selbständiges Arbeiten, ohne sich ablenken zu lassen (McClelland, Morrison, Holmes, 2000; McClelland u. Morrison, 2003). Diese Fähigkeiten scheinen vor allem beim Übergang in die Grundschule bedeutsam zu werden, wenn es darum geht, sich an die neuen Anforderungen anzupassen (Lin, Lawrence, Gorell, 2003). Sind die Fähigkeiten zur behavioralen Selbstregulation nicht ausreichend ausgeprägt, scheinen Kinder ein höheres Risiko zu haben, von ihren Peers abgelehnt zu werden und schlechtere akademische Leistungen zu erzielen (McClelland et al., 2007).

Ob die Fähigkeiten zur behavioralen Selbstregulation von Vorschulkindern mit dem kulturellen oder ethnischen Hintergrund ihrer Familien zusammenhängen, wurde bisher nur von McClelland und Kollegen (2007) untersucht, die „europäisch-ameri-

kanische“, also überwiegend englisch sprechende Kinder mit vorrangig spanisch sprechenden Kindern aus Einwandererfamilien in den USA verglichen. Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass die spanisch sprechenden Kinder gegenüber ihren Altersgenossen in ihren Fähigkeiten zur behavioralen Selbstregulation zurück lagen, was aber nicht ausschließlich auf der Herkunftskultur der Familie basierte, sondern darüber hinaus von Geschlecht und Alter der Kinder sowie vom Bildungsniveau ihrer Eltern beeinflusst wurde (McClelland et al., 2007).

Da es sich um unterschiedliche Ethnien handelt und sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und rechtlichen Regelungen bezüglich der Migration unterscheiden, sind diese Ergebnisse aus den USA nicht einfach auf deutsche Verhältnisse übertragbar, denn auch hier wirken mehrere Faktoren, wie etwa die Bildungsgeschichte der Eltern und die seit der Migration verstrichene Zeit (erste vs. zweite Einwanderergeneration) zusammen.

Auch der Vergleich mit kulturvergleichenden Studien kann nicht in allen Bereichen gezogen werden, da in Familien mit Migrationshintergrund Aspekte der Akkulturation eine Rolle spielen. Allerdings werden auch in Deutschland geborene Kinder durch die Kultur ihrer Eltern beeinflusst, die oftmals noch sehr eng mit der Kultur der Herkunftsländer verbunden sind. So zeigen beispielsweise Forschungsarbeiten im Grundschulalter, dass es innerhalb der Migrantengruppen in Deutschland „kulturelle“ Unterschiede bei der Regulierung von Ärger gibt. Auswertungen des Kinderlängsschnitts des Deutschen Jugendinstituts ergaben, dass türkischstämmige Grundschul Kinder nach eigenen Angaben häufiger als ihre russischstämmigen Altersgenossen bei Ärger in ihren Freundschaften konstruktive Strategien aber auch aggressive Strategien einsetzten. Mädchen aller ethnischen Gruppen berichteten häufiger konstruktive Strategien, während Jungen sich bei Ärger nach eigenen Angaben öfter aggressiv verhielten (Schröder u. von Salisch, 2005).

Aspekte der Akkulturation könnten im Bereich der Sprachentwicklung wirksam werden. Sowohl die empirische Betrachtung der behavioralen Selbstregulation als auch das Emotionsverständnis hängen mit dem sprachlichen Verständnis der Testfragen zusammen, das bei Kindern mit Migrationshintergrund ganz unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Außerdem gibt es empirische Hinweise, dass verschiedene Aspekte des Emotionsverständnisses mit den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zusammenhängen (Pons, Lawson, Harris, deRosnay, 2003; Harris, deRosnay, Pons, 2005). Daher ist es sinnvoll, das Emotionsverständnis und die behaviorale Selbstregulation im Zusammenhang mit dem Sprachverständnis der Kinder zu betrachten.

1.4 Ziele dieser Untersuchung

Leider liegen zurzeit noch kaum Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung des Emotionswissens bei Kindergartenkindern nicht-deutscher Herkunft vor. Außerdem gibt es bislang noch keine Untersuchung, die die Entwicklung der behavioralen Selbstregulation im Vorschulalter an einer europäischen Stichprobe zum Thema hatte. Beide Lücken sollen mit der vorliegenden Arbeit explorativ erschlossen werden. Daher soll erkundet werden,

ob der Migrationshintergrund von Vorschulkindern zum einen mit ihrem Emotionsverständnis und zum anderen mit ihrer behavioralen Selbstregulation zusammenhängt. Als wichtiger Einfluss auf diese Entwicklung soll neben dem Alter das rezeptive Sprachverständnis betrachtet werden. Da es einige Hinweise auf Geschlechtsunterschiede bei der Emotionsregulation (Saarni, 1999; von Salisch, 2000) und der behavioralen Selbstregulation (Cameron et al., 2008) gibt, wird auch das Geschlecht einbezogen.

2 Methode

2.1 Die Stichprobe der Studie „Emotionales Lernen ist *fantastisch*“ (Elefant)

In unserer Elefant-Studie wurden $N = 471$ Kinder aus 38 Kindergärten aus Niedersachsen einzeln interviewt. Das Alter der Kinder lag im Mittel bei 61,06 Monaten ($SD = 6,8$) und variierte zwischen 42,5 Monaten (3;5 Jahren) und 80,7 Monaten (6;7 Jahren; $t(469) = -.182, p = .86$). Das Geschlechterverhältnis der Kinder (247 Mädchen, 224 Jungen) war ausgeglichen ($\chi^2(1) = 1.12, p = .29$). Von 356 Kindern waren beide Eltern deutscher Herkunft; 115 Kinder hatten mindestens ein Elternteil, das nicht in Deutschland geboren war. Zusätzlich wurden $N = 96$ Erzieher/innen aus diesen Kindergärten um eine Einschätzung der Kinder aus ihrer Gruppe gebeten.

2.2 Durchführung

Die Elefant-Studie wurde als Längsschnittuntersuchung der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter konzipiert. Die Teilnahme der Kindergärten war freiwillig. Die Untersuchung erfolgte in den Kindergärten. Nach Abgabe des elterlichen Einverständnisses wurde jedes Kind durch eine geschulte Interviewerin zu zwei Zeitpunkten im Abstand von ca. zwei Monaten einzeln zu seinem Emotionsverständnis, seiner behavioralen Selbstregulation und seinem rezeptiven Sprachverständnis im Kindergarten getestet. Diese Testsitzungen dauerten durchschnittlich 20 Minuten. Darüber hinaus wurden die Gruppenerzieher/innen der Kinder mittels Fragebögen um eine Einschätzung des soziodemografischen Hintergrunds der Kinder gebeten.

2.3 Fragebögen und Instrumente

2.3.1 Erzieher/innen: Fragebogen zum soziodemografischen Hintergrund des Kindes

In dem Fragebogen zum soziodemografischen Hintergrund wurden die Gruppenerzieher/innen der Kinder gebeten, den Geburtstag des Kindes anzugeben sowie

Angaben zum Kind im Kindergartenkontext zu machen. Darüber hinaus wurden die Erzieher/innen zur aktuellen Lebenssituation der Kinder befragt (Anzahl der Geschwister, Herkunft der Eltern des Kindes), wobei leider nicht nach dem Herkunftsland der Eltern gefragt wurde.

2.3.2 Kinder: Erfassung des Emotionsverständnisses

Das Emotionswissen der Kinder wurde mit der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens für 3- bis 10-jährige Kinder“ (SEW; Janke, 2006) erfragt. Diese Skala ist die deutsche Übersetzung des „Tests of Emotion Comprehension“ (TEC; Pons u. Harris, 2002) und erfasst neun verschiedene Komponenten des Emotionsverständnisses, die zwischen drei und zehn Jahren erworben werden. Die Komponente 1 beschreibt das Erkennen verschiedener Emotionen anhand der Mimik. Die 2. Komponente erfasst die Zuordnung einer Emotion zu einem bestimmten situativen Anlass wie z. B. Freude zum Geburtstag. Bei der 3. Komponente geht es um Wünsche. Es wird untersucht, ob Kinder die Emotionsperspektive anderer übernehmen können und verstehen, dass Emotionen Zustände sind, die nicht das Resultat einer Situation, sondern einer Einschätzung der Situation durch die betreffende Person sind. Die 4. Komponente beinhaltet eine Frage nach der emotionalen Perspektivenübernahme. Komponente 5 bezieht sich auf die Erinnerung und soll überprüfen, ob Kinder verstehen, dass Emotionen auch durch interne „Auslöser“ hervorgerufen werden können. Komponente 6 erfragt Strategien zur Emotionsregulation der Kinder. Mit der 7. Komponente wird das Verbergen von Emotionen überprüft, d. h. ob die Kinder bereits verstehen, dass es manchmal notwendig sein kann, eine Emotion im Ausdruck vor anderen zu verbergen. Zur Erfassung ambivalenter Emotionen wurde die 8. Komponente entwickelt, die prüft, ob Kinder verstehen, dass eine Person zugleich zwei unterschiedliche Emotionen empfinden kann. In der 9. Komponente wird das Verständnis moralischer Emotionen wie etwa Schuld erfragt.

Zur Durchführung der SEW liegen zwei Versionen (Mädchen/Jungen) eines standardisierten Testheftes vor, das zu jeder der oben genannten Komponenten eine oder mehrere Aufgaben enthält (insgesamt 23 Items). Das Heft mit den Aufgaben wurde gemeinsam mit dem Kind betrachtet, wobei das Kind bei jeder Aufgabe die Instruktion erhielt, die jeweils richtige Emotion zu benennen bzw. aus vier vorgegebenen Gesichtern auszuwählen. Zur Berechnung der Kennwerte wurden die richtigen Antworten des Kindes aufsummiert. Die Kinder können zwischen 0 und 9 Punkten erreichen (s. auch Baumgartner, 2010).

2.3.3 Kinder: Test der behavioralen Selbstregulation

Zur Erfassung der behavioralen Selbstregulation kam die „Head-Toes-Knees-Shoulders-Task“ (HTKS; Cameron et al., 2008) zum Einsatz. Dieser soll behaviorale Aspekte der Selbstregulation bei Vorschulkindern erfassen und besteht aus zwei Trainingsteilen und zwei Testteilen. In der ersten Trainingseinheit wurde mit dem

Kind eingeübt, gegenteilige Handlungen auszuführen, die der Testleiter vorgibt (z. B. „Wenn ich dich bitte, deine/n Kopf/Füße zu berühren, berührst du deine/n Füße/Kopf.“). Es folgte der erste Testteil mit 10 Testaufgaben. Im zweiten Trainingsteil sollte das Kind darüber hinaus einüben, statt der Schultern (bzw. Knie) die Knie (bzw. Schultern) zu berühren. Es folgte der zweite Testteil mit wiederum 10 Aufgaben, die nun sowohl die Aufgaben des 1. Testteils zu Kopf/Füßen als auch die Aufgaben zum 2. Testteil zu Schultern/ Knien enthielten. Zur Berechnung des Kennwertes wurden die richtigen Reaktionen des Kindes in den beiden Testteilen (20 Items) gezählt. Die Kinder können in diesem Test zwischen 0 und 20 Punkten erreichen.

2.3.4 Kinder: Test des rezeptiven Sprachverständnisses

Um das rezeptive Sprachverständnis der Kinder zu erfassen, wurde der Untertest „Sprachverstehen“ des Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5; Grimm, 2000) eingesetzt. Dabei wurden den Kindern 15 Sätze vorgegeben, die sie mit verschiedenen Materialien in Handlungen umsetzen mussten. Hierbei steigerte sich die grammatikalische Komplexität der Aufgaben. Die Reaktionen des Kindes wurden protokolliert, um anschließend die Summe der korrekten Ausführungen bilden zu können. Die Kinder konnten zwischen 0 und 15 Punkten in diesem Test erreichen.

3 Ergebnisse

3.1 Fragebogen zum soziodemografischen Hintergrund des Kindes

Kinder, deren Eltern beide deutscher Herkunft waren, besuchten den Kindergarten vor der Befragung im Durchschnitt 23 Monate (SD = 9.95, Streuung 5-60 Monate), wohingegen es bei den Kindern mit mindestens einem ausländischen Elternteil im Durchschnitt 19 Monate (SD = 9.49, Streuung 6-48 Monate) waren. 90 % der deutschen Kinder waren vier Wochen zuvor regelmäßig im Kindergarten gewesen, bei den Kindern mit nicht-deutscher Herkunft waren es 85,2 %. 26 % der Kinder mit deutschen Eltern hatten keine Geschwister, bei den Kindern mit Migrationshintergrund waren es knapp 10 %.

3.2 Test des rezeptiven Sprachverständnisses

Unabhängig vom Geschlecht und dem Migrationshintergrund erzielten die 471 Kinder im Mittel 10,6 Punkte im Test zum rezeptiven Sprachverständnis ($M = 10.6$, $SD = 2.96$). Um Leistungsunterschiede bezüglich Geschlecht und Herkunftsland festzustellen, wurde eine zweifaktorielle ANOVA mit der SETK-Leistung als abhängige Variable gerechnet. Es zeigte sich, dass Jungen und Mädchen in ihrem rezeptiven Sprachverständnis

ungefähr gleich stark waren ($M = 10.71$ bzw. $M = 10.57$), $F(467) = 1.01$, $p = .32$. Kinder, deren Eltern beide aus Deutschland stammen, erreichten im Mittel 11.21 Punkte ($SD = 2.59$) und waren damit deutlich besser als Kinder, die mindestens ein nicht-deutsches Elternteil haben ($M = 8.83$, $SD = 3.31$; $F(467) = 66.00$, $p < .001$, $\eta^2 = .12$).

3.3 Test of Emotion Comprehension (TEC)

Um den Einfluss von Geschlecht und Herkunftsland der Eltern auf das Emotionsverständnis zu untersuchen, wurde eine zweifaktoriellen Varianzanalyse berechnet, wobei das Alter als Kovariate einbezogen wurde. Die Voraussetzungen für die Durchführung einer Varianzanalyse wurden erfüllt.

In der Kovarianzanalyse mit Geschlecht und Migrationshintergrund als Gruppierungsvariablen und Alter als Kovariate konnte kein Haupteffekt des Geschlechts ($F(466) = .027$, $p = .87$), wohl aber ein Haupteffekt des Herkunftslandes der Eltern ($F(466) = 7.49$, $p < .001$, $\eta^2 = .016$) nachgewiesen werden. Im Durchschnitt erreichten Kinder mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil im TEC einen Wert von 3.32 ($SD = 1.94$, Streuung: 0-7) gegenüber einem Durchschnittswert von 3.92 ($SD = 2.09$, Streuung: 0-8) bei den deutschstämmigen Kindern. Es gab außerdem eine im Trend signifikante Interaktion zwischen Geschlecht und Herkunftsgruppe ($F(466) = 3.59$, $p < .10$). Die Mädchen mit beiden Eltern aus Deutschland schnitten im Mittel am besten ab ($M = 4.06$, $SD = 2.05$), gefolgt von den Jungen aus derselben Herkunftsgruppe ($M = 3.77$, $SD = 2.08$). Bei den Kindern mit Migrationshintergrund war das Emotionsverständnis der Jungen im Mittel besser ausgeprägt als das der Mädchen ($M = 3.58$ bzw. $M = 3.14$), so dass sich kein eindeutiger Vorteil für das eine oder andere Geschlecht ergab. Des Weiteren konnte der erwartete Einfluss des Alters (als Kontrollvariable) bestätigt werden ($F(466) = 66.76$, $p < .001$); die Leistungen der Kinder im TEC korrelierten mit ihrem Alter mit $r = .35$ ($p < .001$). Da in beiden Herkunftsgruppen das Alter im Mittel gleich war, kann davon ausgegangen werden, dass die Leistungsunterschiede im TEC nicht aufgrund der Altersunterschiede, sondern aufgrund der verschiedenen Herkunftsgruppen zustande kommen.

Um zu überprüfen, ob diese Unterschiede im Emotionsverständnis unabhängig vom Sprachverständnis auftreten, wurde eine weitere Kovarianzanalyse durchgeführt, in der zusätzlich zum Alter auch das Sprachverständnis der Kinder statistisch kontrolliert wurde. Auch in dieser Analyse konnte kein signifikanter Effekt des Geschlechts der Kinder gefunden werden ($F(465) = .14$, $p = .71$). Durch die Kontrolle des Sprachverständnisses verschwand darüber hinaus der Haupteffekt des Herkunftslandes der Eltern der Kinder ($F(465) = 1.39$, $p = .24$). Allerdings zeigte sich ein Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht und dem Herkunftsland, $F(465) = 4.92$, $p = .03$, der mit $\eta^2 = .01$ aber praktisch unbedeutend ist. Während es bei den deutschen Kindern die Mädchen waren, die im TEC eine bessere Leistung als die Jungen erzielten, wiesen bei den Kindern mit Migrationshintergrund die Jungen durchschnittlich höhere Werte auf.

Die Kovariate Sprachverständnis zeigte einen deutlichen Effekt auf die Ergebnisse im TEC, $F(465) = 15.57$, $p < .001$, $\eta^2 = .032$. Im Mittel hatten Kinder mit beiden Eltern aus

Deutschland ein besseres Sprachverständnis als jene Kinder, die mindestens einen Elternteil aus einem anderen Land hatten. Außerdem korrelierten die Leistungen im SETK und TEC signifikant mit $r = .25$, $p < .001$ (s. Tab. 1). Das bedeutet, dass ein besseres Ergebnis im SETK mit besseren Leistungen im Test zum Emotionsverständnis einhergeht. Zum einen haben die Kinder mit schlechterem Sprachverständnis und schlechteren Leistungen im TEC häufiger mindestens einen nicht-deutschen Elternteil. Zum anderen erzielen auch jene Kinder mit Migrationshintergrund ein besseres Ergebnis im TEC, die über ein besseres Sprachverständnis verfügten. Die Kovariate Alter hatte einen signifikanten Effekt auf die Leistungen der Kinder. Auch hier bedeutete ein höheres Alter (auch innerhalb der Herkunftsgruppen) bessere Leistungen im TEC ($F(465) = 55.03$, $p < .001$).

3.4 Head-Toes-Knees-Shoulders-Task (HTKS)

Um Unterschiede aufgrund des Migrationshintergrundes bei der behavioralen Selbstregulation zu überprüfen, wurde neben dem Geschlecht das Herkunftsland der Eltern in eine weitere Kovarianzanalyse aufgenommen. Zusätzlich wurde das Alter der Kinder kontrolliert. Die Voraussetzung zur Durchführung einer Varianzanalyse war hinsichtlich der Normalverteilung gegeben, allerdings konnte die Varianzhomogenität nicht bestätigt werden. Laut Tabachnick und Fidell (2007) konnte allerdings mithilfe der Fmax-Methode festgestellt werden, dass trotz dieser Verletzung der Varianzhomogenität die Ergebnisse wie gewohnt interpretiert werden können, da das Verhältnis der abweichenden Stichprobengrößen beider Gruppen zu ihrer Varianzverteilung immer noch im statistisch akzeptablen Rahmen liegt.

Auch in dieser Varianzanalyse konnte kein Haupteffekt des Geschlechts gefunden werden, ($F(466) = 2.62$, $p = .11$), wohl aber ein signifikanter Haupteffekt des Migrationshintergrundes der Kinder ($F(466) = 9.20$, $p < .01$, $\eta^2 = .019$). Im HTKS erzielten die deutschstämmigen Kinder einen höheren Durchschnittswert von 10.92 ($SD = 6.6$) als die Kinder mit Migrationshintergrund ($M = 8.97$, $SD = 7.14$). Auch die Kontrollvariable Alter hatte einen signifikanten Einfluss auf die Leistungen im HTKS, $F(466) = 53.36$, $p < .001$, $\eta^2 = .103$. Das Alter korrelierte mit dem HTKS mit $r = .31$ (s. Tab. 1). Da es keine bedeutsamen Altersunterschiede in beiden Herkunftsgruppen gab, kann angenommen werden, dass die Leistungsunterschiede im HTKS auf den Migrationshintergrund zurückzuführen sind.

Um zu überprüfen, ob der Effekt des Migrationshintergrundes unabhängig vom Sprachverständnis auftrat, wurde wieder eine Kovarianzanalyse durchgeführt, in der zusätzlich zum Alter das rezeptive Sprachverständnis der Kinder kontrolliert wurde. Es konnte wiederum kein Geschlechtseffekt gefunden werden, $F(465) = 2.05$, $p = .15$. Ähnlich wie in den Analysen zum Emotionsverständnis verschwand der signifikante Haupteffekt der Herkunftsgruppe der Kinder, wenn für das rezeptive Sprachverständnis kontrolliert wurde ($F(465) = 2.10$, $p = .15$). Darüber hinaus hatte die Kontrollvariable Sprachverständnis einen bedeutsamen Effekt auf die Leistungen im HTKS ($F(465) = 15.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .033$). Außerdem korrelierten die Leistungen im SETK mit den

Ergebnissen im HTKS hochsignifikant mit $r = .26$, $p < .001$ (s. Tab. 1). Höhere Ergebnisse im Sprachverständnis gingen mit besseren Ergebnissen im HTKS einher. Auch wenn zusätzlich für das Sprachverständnis kontrolliert wurde, blieb der Effekt des Alters auf die Leistungen der Kinder hochsignifikant erhalten, $F(465) = 42.91$, $p < .001$, $\eta^2 = .084$.

Tabelle 1: Korrelationsmatrix zwischen den Konstrukten (Alter, TEC, HTKS, SETK)

	Alter	TEC Summe	HTKS	SETK*
Alter				
TEC Summe	.35			
HTKS	.31	.58		
SETK	.17	.25	.26	
Herkunft				-.31*

Alle Korrelationen werden auf dem Niveau $p < .001$ signifikant. TEC = Test of emotional comprehension, Emotionswissen; HTKS = Head-Toes-Knees-Shoulders-Task, behaviorale Selbstregulation; SETK = Sprachentwicklungstest für Kinder, Unterskala "Sprachverstehen"; Herkunft = Migrationshintergrund der Kinder. * SETK-Wert wurde in eine kategoriale Variable (3-stufig) umgewandelt.

4 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte erstmals in Deutschland die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Kindern im Vorschulalter mit und ohne Migrationshintergrund. Dabei konnten Unterschiede zwischen den beiden Kindergruppen in der Ausprägung der genannten Kompetenzen gefunden werden, die mit dem Sprachverständnis zusammenhängen.

In unserer Studie konnten wir die mit dem Alter verbundenen Entwicklungsunterschiede im Emotionsverständnis (Janke, 2008) und der behavioralen Selbstregulation (Cameron et al, 2008) bestätigen: Die mit dem Alter verbundenen Entwicklungsschritte erklären durchweg den größten Varianzanteil (zwischen 8 und 12 %). Durch den Nachweis von positiven Zusammenhängen zwischen dem Alter der Kinder und den Testleistungen in den verwendeten Verfahren kann davon ausgegangen werden, dass sich mit fortschreitendem Alter der Kinder auch die Fähigkeiten zum Emotionsverständnis (Harris, 1992) und die verhaltensbezogene Komponente der Selbstregulation in der Regel verbessern. Da die Altersverteilung in der vorliegenden Stichprobe eine relativ große Spannweite von 3;5 bis 6;7 Jahren hat, kann die Entwicklung dieser Fähigkeiten über einen weiten Teil des Vorschulalters bestätigt werden (Janke, 2008; Baumgartner, 2010).

Gleichwohl liegen zwischen den Kindern große interindividuelle Unterschiede beim Emotionsverständnis und bei der Selbstregulation vor. Im Vergleich zu Kindern mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil zeigten altersgleiche Kindergartenkinder, die mit zwei deutschen Elternteilen aufwuchsen, insgesamt ein fortgeschritteneres Emotionsverständnis. Ähnlich wie in der Studie von McClelland und Kollegen (2007) wiesen Kinder aus Einwandererfamilien weniger ausgeprägte Fähigkeiten zur

behavioralen Selbstregulation auf. Allerdings kann ebenso wie in jener Forschungsarbeit die Herkunft der Kinder nicht als alleinige Ursache für Unterschiede in den Fähigkeiten angesehen werden, sondern muss immer in Bezug zu anderen Variablen, wie hier Alter und Sprachverständnis der Kinder, interpretiert werden.

Der Einfluss des Sprachverständnisses könnte sich unter anderem darin zeigen, inwieweit die Kinder die Testinstruktionen verstehen konnten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass es den deutschstämmigen Kindern besser gelang, die Anweisungen auszuführen als ihren Altersgenossen mit Migrationshintergrund. Die Sprachfähigkeiten der Kinder sind zusammen mit ihrer behavioralen Selbstregulation Vorläufer (oder frühe Indikatoren) für Fähigkeiten, wie z. B. Instruktionen befolgen und Aufgabenverständnis, die später für gute Schulleistungen maßgeblich sind (Izard et al., 2001; McClelland u. Morrison, 2003). Wenn Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihres schlechteren Sprachverständnisses (und/oder ihrer Selbstregulation) Anweisungen schlechter folgen können, werden diese Kinder vermutlich häufiger Lehrer- und Handlungsanweisungen nicht richtig verstehen, Aufgaben nicht richtig erfüllen können und auffälligeres Verhalten im Klassenkontext zeigen. Desweiteren könnten diese Kinder dann von Lehrern als weniger kompetent hinsichtlich ihrer akademischen und sozialen Kompetenzen eingeschätzt werden. Dies würde die eingangs ausgeführten Untersuchungen bestätigen, nach denen viele Heranwachsende mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen benachteiligt sind (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Allerdings wurde in der vorliegenden Untersuchung auch deutlich: Wenn Kinder mit Migrationshintergrund sehr gute Fähigkeiten zum Verständnis von Emotionen und zur behavioralen Selbstregulation aufwiesen, dann war auch ihr deutsches Sprachverständnis besser ausgeprägt. Genauso zeigten auch Kinder mit deutscher Herkunft schlechter ausgeprägte Fähigkeiten in beiden Bereichen, wenn ihr rezeptives Sprachverständnis schlechter ausgebildet war. Es ist also nicht richtig, das Augenmerk – auch für zukünftige Fördermaßnahmen – allein auf die Kinder mit Migrationshintergrund zu richten bzw. pauschal anzunehmen, dass Kinder mit mindestens einem nicht-deutschen Elternteil generell schlechter deutsch verstehen (und vielleicht allein schon deshalb als sozial weniger kompetent erscheinen). Die Ergebnisse verdeutlichen vielmehr, wie wichtig die Sprachförderung im Kindergartenalter ist, und zwar für alle Kinder, also unabhängig vom Migrationshintergrund.

Darüber hinaus scheint die Sprache eine wichtige Rolle beim Erwerb des Emotionsverständnisses zu spielen. Darauf weist eine Längsschnittstudie mit naturalistischer Beobachtung der Gespräche zwischen Müttern und ihren Kindern im Vorschulalter hin, denn das Ausmaß des Sprechens über Emotionen und andere Befindlichkeiten im Familienkreis sagte einen einfachen Aspekt der emotionalen Perspektivendifferenzierung des jüngeren Kindes mehrere Monate später am besten vorher (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, Youngblade, 1991). Kinder mit fortgeschritteneren Fähigkeiten zur emotionalen Perspektivenübernahme mit etwas über drei Jahren hatten mit etwa sechs Jahren ein besseres Verständnis von ambivalenten Emotionen ausgebildet (Dunn u. Brown, 1994). Eine neue Interventionsstudie wies darüber hinaus nach, dass schon eine einmalige Be-

sprechung des emotionalen Gehalts von Szenen mit verborgenen bzw. ambivalenten Emotionen das Emotionsverständnis von Schulanfängern auf dem TEC signifikant verbesserte. Interessanterweise war der Effekt in beiden experimentellen Bedingungen zu beobachten, nämlich sowohl dann, wenn die Kinder sich den emotionalen Gehalt der Szenen (mit einem unterstützenden Erwachsenen) selbst erklärten als auch dann, wenn die erwachsene Versuchsleiterin die Erklärung übernahm (Tenenbaum, Alfieri, Brooks, Dunne, 2008). Wichtig scheint demnach allein das unterstützende Gespräch über emotionsbezogene Themen zu sein.

Förderprogramme zum sozialen und emotionalen Lernen unterstreichen ebenfalls, welche Bedeutung die Verbalisierung des emotionalen Geschehens hat. So erwies sich in der Evaluationsstudie zum PATHS-Curriculum („promoting emotional competence in school-aged children“) von Greenberg et al. (1995), dass nordamerikanische Grundschul Kinder ihre Fähigkeiten, Basisemotionen zu verstehen und zu verbalisieren, durch das Programm PATHS signifikant verbessern konnten. Den Schwerpunkt des Programms bildet der Gebrauch von etwa 35 Gefühlskarten, mit Hilfe derer die Kinder lernen sollten, Gefühle zu erkennen und zu benennen, d. h. sie im Gespräch einzusetzen. Nach der wöchentlichen Durchführung von drei Einheiten waren die Kinder nach 10 Monaten zum Beispiel in der Lage, eine größere Anzahl von positiven und negativen Gefühlswörtern zu benennen, einzelne komplexe Gefühle besser zu definieren oder angemessenere persönliche Beispiele für bestimmte Basisemotionen anzugeben. In einer Studie zur Evaluation des FAUSTLOS-Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten, stellten Schick und Cierpka (2004) ebenfalls fest, dass die trainierten Kinder u. a. Emotionen besser identifizieren konnten, mehr Lösungen für soziale Konflikte fanden, sozial kompetenter auf die Übungsaufgaben reagierten und mehr Selbstregulationstechniken abrufen konnten als die Vergleichsgruppe.

Auch wenn die vorliegende Studie die Rolle des Sprachverständnisses im Kontext von Migrationserfahrungen betont, so sind doch einige Beschränkungen festzuhalten. Gerade weil die Einwanderer eine recht heterogene Gruppe bilden, sind in zukünftigen Studien genauere Auskünfte zur Migration und zur Sprache zu Hause ebenso einzuholen wie Angaben zum Sozialstatus der Familie. Da die Erfassung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation der Kinder vor der Erhebung des Sprachverständnisses erfolgte, ist nicht auszuschließen, dass die Kinder in den dazwischen liegenden zwei Monaten bereits Fortschritte im Sprachverständnis gemacht haben. Eine letzte Beschränkung liegt im statistischen Bereich: Die Gleichheit der Varianzen konnte nur für den TEC, nicht aber für den HTKS bestätigt werden, möglicherweise wegen der unterschiedlich großen Untersuchungsgruppen. All dies kann in zukünftigen Studien korrigiert werden.

Die vorliegende Studie liefert erste Erkenntnisse zum Einfluss des Sprachverständnisses auf das Emotionsverständnis und die behaviorale Selbstregulation von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. Im Kindergarten Sprachförderung im Allgemeinen zu betreiben, scheint daher für alle Kinder sinnvoll und

nützlich zu sein – und zwar nicht nur zur Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch für die Ausbildung ihres Emotionsverständnisses und damit ihrer emotionalen Kompetenzen (von Salisch, 2001, 2002). Außerdem werden dadurch die „lernbezogenen sozialen Kompetenzen“ gefördert, die zu ihrem späteren Schulerfolg beitragen. Auch wenn Erkenntnisse zur Rolle der Sprache beim Erwerb des Emotionsverständnisses (und anderer Aspekte der Selbstregulation) bestätigt und auf die Gruppe der Kinder aus Einwandererfamilien ausgeweitet wurden, so ist eine Replikation sicherlich sinnvoll.

Literatur

- Adam, H. (2009). Seelische Probleme von Migrantenkindern und ihren Familien. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 244-266.
- Baumgartner, A. (2010). Das Emotionsverständnis von viktimisierten und mobbenden Kindern im Kindergarten – Ansatzpunkte für eine Prävention? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 513-528.
- Beelmann, A., Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Boers, K., Reinecke, J. (2007). *Delinquenz im Jugendalter: Erkenntnisse einer Münsteraner Längsschnittstudie*. Münster: Waxmann.
- Brody, L. R., Harrison, R. H. (1987). Developmental changes in children's abilities to match and label emotionally laden situations. *Motivation and Emotion*, 11, 347-365.
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.
- Cole, P. M., Tamang, B., Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*, 77, 1237-1251.
- Denham, S., Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where do we go from here? In E. Cheseborough, P. King, T.P. Gulotta, M. Bloom (Hrsg.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (S. 13-50). New York: Kluwer/Academic Publishers.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Dunn, J., Brown, J. (1994). Affect expression in the family, childrens' understanding of emotions and their interactions with others. *Merrill Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl*. Paderborn: Junfermann.
- Friedlmeier, W., Matsumoto, D. (2007). Emotion im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff, N. Birbaumer (Hrsg.), *Erleben und Handeln im kulturellen Kontext. Enzyklopädie der Psychologie, Theorie und Forschung, Serie 7: kulturvergleichende Psychologie, Bd. 2* (S. 219-281). Göttingen: Hogrefe.

- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Grimm, H. (2000). SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei-bis- fünfjährige Kinder. Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.
- Harris, P. (1992). Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt. Bern: Huber.
- Harris, P., deRosnay, M., Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69-73.
- Hölling, H., Erhardt, M., Ravens-Sieberer, U., Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50, 784-793.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Janke, B. (2002). Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B. (2006). Skala zur Erfassung des Emotionswissens für 3- bis 10-jährige Kinder. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Janke, B. (2008). Emotionswissen und soziale Kompetenz. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 22, 127-144.
- Janke, B. (2010). Was kannst Du tun, um Dich nicht mehr zu fürchten? Strategien zur Furchtregulation im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 561-575.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S., Hahlweg, K. (2008). Psychische Auffälligkeiten aus der Sicht der Eltern und Erzieherinnen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 161-172.
- Ladd, G., Birch, S., Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Lin, H. L., Lawrence, F. R., Gorell, J. (2003). Kindergarten teachers' view of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., McDonald Connor, C., Farris, C. L., Jewkes, A. M., Morrison, F. J. (2007). Links between behavioural regulation and preschooler's literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- Mostow, A., Izard, C. E., Fine, S., Trentacosta, C. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Pons, F., Harris, P. (2002). Test of Emotion Comprehension (TEC). Oxford: Oxford University Press.
- Pons, F., Harris, P.L. (2005). Longitudinal changes and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19, 1158-1174.

- Pons, F., Lawson, J. L., Harris, P. L., deRosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Raval, V. V., Martini, T. S. (2009). Maternal socialization of children's anger, sadness, and physical pain in two communities in Gujarat, India. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 215-229.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salisch, M.v. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern ... Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Salisch, M.v. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 310-319.
- Salisch, M. v. (2002) *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schick, A., Cierpka, M. (2004). FAUSTLOS – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In W. Melzer, H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 54-66). Baden-Baden: Nomos.
- Schröder, D., Salisch, M.v. (2005). Gehen Migrantenkinder mit ihrem Ärger anders um als deutsche Schulkinder? Posterbeitrag zur Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie in Bochum.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Tenenbaum, H., Alfieri, L., Brooks, P. J., Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249-263.
- Tenenbaum, H., Visscher, P., Pons, F., Harris, P. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoral village. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 471-478.
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.

Korrespondenzanschrift: Dipl.-Psych. Martha Köckeritz, Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Psychologie, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg; E-Mail: koeckeritz@uni.leuphana.de

Martha Köckeritz, Julie Klinkhammer und Maria von Salisch, Institut für Psychologie, Leuphana Universität Lüneburg.