

Die Multi-Informanten-Perspektive auf dem Prüfstand
Fremdeinschätzungen zu sozial-emotionalen Kompetenzen von
Kindergartenkindern im Vergleich

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

- Doctor rerum politicarum -

der Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von

M.A. Carina Franziska Schönmoser

Bamberg 2024



Diese Arbeit hat der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als kumulative Dissertation vorgelegen.

Tag der mündlichen Prüfung: 24.10.2024

Erstgutachterin: Prof. Dr. Corinna Kleinert

Zweitgutachter: Dr. Timo Gnambs

Drittgutachter: Prof. Dr. Mark Trappmann

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar.

Dieses Werk ist durch das deutsche Urheberrecht geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die geltende Gesetzgebung zum deutschen Urheberrecht erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-1047024

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-104702>

Von der genannten Lizenzangabe ausgenommen ist folgender Bestandteil dieser Dissertation:

Teil III "Parent and Teacher Assessments of Social-emotional Competence in Three-Year-Old Children: Does Sibling Status Matter?" (S. 95-117) steht unter der CC-Lizenz CC BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Attribution 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	iv
Tabellenverzeichnis	v
Teil I: Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindergartenkindern betrachtet aus der Multi-Informanten-Perspektive – Zusammenfassung und Überblick.....	1
1 Einleitung.....	1
2 Sozial-emotionale Kompetenzen	6
2.1 Der Kompetenz-Begriff	6
2.2 Definition sozial(-emotionaler) Kompetenzen	7
2.3 Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen	10
2.4 Sozial-emotionale Kompetenzen im Kindergartenalter.....	12
3 Lebenskontexte von Kindergartenkindern.....	14
3.1 Familie	14
3.2 Betreuungseinrichtung	15
4 Kontextabhängigkeit von (sozial-emotionalen) Kompetenzen.....	17
4.1 Sozialisation: Habitus und Feld bei Pierre Bourdieu.....	18
4.2 Erziehung: Lernen und Lehren durch soziale Prozesse nach Lev Vygotskij.....	21
4.3 Soziale Ungleichheit im Kindergartenalter.....	23
4.4 Schlussfolgerungen für die vorliegende Forschungsarbeit.....	25
5 Forschungsfragen.....	29
6 Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen.....	30
6.1 Operationalisierung sozial-emotionaler Kompetenzen.....	31
6.2 Erhebungsmodi der Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen	33
6.3 Beobachtungsfehler bei der Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen.....	35
7 Forschungsstand.....	36
7.1 Die Multi-Informanten-Perspektive.....	37
7.2 Determinanten sozialer Ungleichheit und die Einschätzungen Dritter.....	38
7.3 Determinanten sozialer Ungleichheit und die Korrelation der unterschiedlichen Einschätzungen	41
7.4 Zusammenhang sozial-emotionaler Kompetenzen und kognitiver Kompetenzen	41
7.5 Zusammenfassung und Einordnung der bisherigen Forschung.....	42
8 Beiträge.....	44
8.1 Erster Beitrag: Sind Indikatoren sozialer Ungleichheit verantwortlich für eine Nicht-Übereinstimmung der Einschätzungen?	45

8.2 Zweiter Beitrag: Werden Einzelkinder weniger sozial kompetent eingeschätzt? 46	
8.3 Dritter Beitrag: Beeinflusst die Wahrnehmung sozial-emotionaler Kompetenzen die Entwicklung kognitiver Kompetenzen?	47
9 Fazit.....	48
9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beitrag zur Forschung	48
9.2 Limitationen der Forschungsarbeit und Forschungsausblick.....	51
9.3 Fazit und Empfehlungen	53
Literaturverzeichnis.....	55
Teil II: Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern - Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive.....	69
1 Einleitung	70
2 Theorie und Forschungsstand.....	71
2.1 Prosoziales Verhalten.....	71
2.2 Die Messung prosozialen Verhaltens als Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmal	72
3 Untersuchungscharakteristika und Hypothesen	74
3.1 Das Alter des Kindes.....	75
3.2 Das Geschlecht des Kindes	75
3.3 Die Sprachkompetenz des Kindes.....	76
3.4 Die soziale Herkunft des Kindes.....	77
4 Methodisches Vorgehen.....	78
4.1 Daten und Operationalisierung.....	78
4.2 Analytisches Vorgehen	80
5 Ergebnisse	81
5.1 Deskriptive Befunde.....	81
5.2 Multivariate Befunde.....	83
6 Diskussion	86
Literaturverzeichnis.....	89
Teil III: Parent and Teacher Assessments of Social-emotional Competence in Three-Year-Old Children: Does Sibling Status Matter?	95
1 Social-Emotional Competence.....	96
1.1 Agreement between Informants and Potential Influences of Siblings.....	97
1.2 Research Questions	98
2 Method	98

2.1 Participants.....	98
2.2 Measure.....	99
2.3 Analytical Approach	99
3 Results.....	101
3.1 Multi-Trait Multi-Informant Analyses of Social-emotional Competence	101
3.2 The Role of Sibling Status	103
4 Discussion.....	105
4.1 Limitations	106
4.2 Conclusion	107
References.....	108
Supplemental Material for Parent and Teacher Assessments of Social-emotional Competence in Three-Year-old Children: Does Sibling Status Matter?	112
Teil IV: Die Prädiktivität sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern für deren Mathematikkompetenz in Klassenstufe vier	118

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einordnung der Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen in drei Bereiche (perzeptiv-kognitiver, behavioraler, motivational-emotionaler Bereich)	11
Abbildung 2: Theoretisches Erklärungsmodell	27
Abbildung 3: Methodische Zugänge zur Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen....	31
Abbildung 4: Eltern- und Erziehereinschätzung des prosozialen Verhaltens der Kinder	82
Abbildung 5 & Abbildung 6: Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens nach Alter und Geschlecht der Kinder	85
Abbildung 7 & Abbildung 8: Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens nach Wortschatz- und Grammatikkompetenz der Kinder	85
Abbildung 9 & Abbildung 10: Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens nach Bildungshintergrund und sozioökonomischer Position der Eltern.....	85
Figure 11: CTC(M-1) Model for Social-Emotional Competence.....	102

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beobachtungsfehler.....	36
Tabelle 2: Überblick über die drei empirischen Studien dieses Dissertationsprojektes ...	44
Tabelle 3: Stichprobenmerkmale	79
Tabelle 4: Deskriptive Ergebnisse der Einschätzungen.....	82
Tabelle 5: Vergleich der Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens unter Berücksichtigung spezifischer Merkmale.....	84
Table 6: Items of the Social-Emotional Competence Scale.....	100
Table 7: McDonald’s Omega Reliabilities for Social-Emotional Competence Scales by Informant.....	101
Table 8: Standardized Loading Parameters of the CTC(M-1) Model for the Total Sample and the Child Group Subsamples.....	103
Table 9: Convergent and Discriminant Validity	104
Table 10: Model Fit of the Multi-Group CTC(M-1) Model	105
Table 11: Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for Child Group Subsamples	105
Table S12: Sample Description.....	112
Table S13: Descriptive Statistics for the Total Sample	113
Table S14: Descriptive Statistics for the Child Group Samples	114
Table S15: Variances (on the main diagonal) and Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for the Total Sample	115
Table S16: Standardized Loading Parameters of the CTC(M-1) Model for the Total Sample and the Child Group Subsamples (Reference Method: Parents)	115
Table S17: Convergent and Discriminant Validity (Reference Method: Parents).....	116
Table S18: Variances (on the main diagonal) and Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for the Total Sample (Reference Method: Parents)..	116
Table S19: Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for Child Group Subsamples (Reference Method: Parents)	117

Teil I: Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindergartenkindern betrachtet aus der Multi-Informanten-Perspektive

– Zusammenfassung und Überblick

1 Einleitung

Soziale Kompetenzen sind als Schlüsselqualifikation sowohl in den schulischen Lehrplänen als auch in den Personalbüros der Wirtschaft angekommen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kanning, 2015). Bereits seit den 1960er Jahren beschäftigt sich die Forschung mit den sozialen Aspekten menschlicher Entwicklung (Parker et al., 1995; Rose-Krasnor, 1997). Dieser Forschungstrend hat in den 1990er Jahren noch einmal an Fahrt aufgenommen und es kristallisierte sich immer klarer ein Zusammenhang zwischen frühem sozial kompetentem Verhalten (im Alter von drei bis fünf Jahren) und späteren Erfolgen in Schule und Beruf heraus (Graf, 2002; Ladd, 1990). Gleichwohl gibt es noch immer unerforschte Aspekte des Zusammenhangs der Entwicklung sozial(-emotionaler) Kompetenzen und anderen kognitiven und akademischen Kompetenzen über den Lebensverlauf hinweg, womit sich die heutige Forschung und – in Teilen – die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt.

Soziale Kompetenzen werden zusammenfassend als die effektive Interaktion eines Individuums mit seiner sozialen Umwelt definiert (Rose-Krasnor, 1997). Sie entfalten sich über das Lebensalter der Menschen hinweg in Wechselwirkung mit anderen menschlichen Entwicklungsbereichen. Die Grundlagen sozialen Verhaltens entwickeln sich parallel und wechselseitig mit der emotionalen Kompetenz, vor allem im frühen Kindesalter, weshalb in Bezug auf das Kindesalter überwiegend von der Kombination sozial-emotionaler Kompetenzen gesprochen wird. In diesem Alter kommt es zudem zu großen Entwicklungssprüngen im Bereich der Sprachkompetenz und des kognitiven Denkens. Psychopathologinnen und -Pathologen bekräftigen die Komorbidität der menschlichen Entwicklung in der frühen Kindheit, die sich darin ausdrückt, dass bei Verzögerungen in einem Entwicklungsbereich, andere Entwicklungsbereiche oftmals ebenfalls betroffen sind. So zeigen sich bei Problemen in der Sprachentwicklung häufig gleichzeitig Verhaltensprobleme im Umgang mit anderen Kindern oder Erwachsenen, wie z. B. aggressives

Verhalten oder fehlende emotionale Selbstregulation (Fujiki et al., 2002; Gallagher, 1999; Grimm, 2012; Rose, 2019; Weinert, 2005). Verzögerungen oder Probleme bei der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen – und potenziellen anderen Entwicklungsbereichen – in diesem frühen Stadium können sich durch das Grundschul- bis zum Jugendalter hindurchziehen, sofern sie unentdeckt und unbehandelt bleiben (Fisak et al., 2011).

Studien belegen des Weiteren den Einfluss früh gemessener sozial-emotionaler Kompetenzen auf kognitive Kompetenzen in der Grundschule und darüber hinaus (Galindo & Fuller, 2010; Mackintosh & Rowe, 2020; McClelland et al., 2006; McClelland et al., 2000). Sozial und emotional kompetente Kinder berichten z. B. größeres allgemeines Wohlbefinden und zeigen bessere Leistungen in der Schule als Kinder mit weniger ausgeprägten sozial-emotionalen Kompetenzen (Damon et al., 2006; Guerra & Bradshaw, 2008; Masten & Coatsworth, 1998; Weissberg & Greenberg, 1998). Da das Lernen in der Schule stark mit sozialen und emotionalen Kompetenzen zusammenhängt, sind diese Ergebnisse nicht überraschend (Zins et al., 2004). Kinder mit gering ausgeprägten sozial-emotionalen Kompetenzen haben Schwierigkeiten, sich in neue Gruppen zu integrieren. Sie sind weniger schnell sozial eingebunden und von den anderen Kindern akzeptiert. Dadurch verpassen sie wichtige Lerngelegenheiten, empfinden das Klassenklima als eher negativ und scheuen sich davor, Fragen zu stellen oder Hilfe einzufordern (Blair & Raver, 2015). Schaffen Kinder es nicht eine positive Beziehung zur Schule und zum Lernen aufzubauen, weitet sich der Graben von der Grundschule über die Sekundarstufe hinweg zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Institutionen, sodass ihre schulischen Leistungen, ihr Verhalten und ihre Gesundheit darunter leiden (Blum & Libbey, 2004). Auch soziologische Studien, die auf dem Sozialkapitalansatz nach Coleman (1988) basieren, unterstreichen die Relevanz sozialer Beziehungen für den Bildungserfolg (Kleine et al., 2013). Darüber hinaus haben Studien gezeigt, dass Jugendliche mit gering ausgeprägten sozial-emotionalen Kompetenzen häufiger Drogen konsumieren sowie gewalttätig und straffällig werden als Jugendliche, die dank solider sozial-emotionaler Kompetenzen gut sozial integriert sind (Sutherland et al., 2018). Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen hat sich auch über das Kindes- und Jugendalter hinaus als günstig erwiesen. So werden Kernkompetenzen des Arbeitslebens, wie z. B. Team- und Kommunikationsfähigkeiten durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen trainiert, während Risikoentwicklungen wie Gewalt, politischer Extremismus und Delinquenz reduziert werden (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

Die Beobachtung der Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern bereits ab dem frühen Kindesalter ist somit unabdingbar, um eventuellen Fehlentwicklungen (wie z. B. Sprachdefizite, aggressives Verhalten, Delinquenz) entgegensteuern und eine bestmögliche (Kompetenz-)Entwicklung ermöglichen zu können. Zur Messung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen liegen unterschiedliche Operationalisierungen, Methoden und Schwerpunkte vor, die zum Teil disziplinabhängig sind (Rose-Krasnor, 1997). Eine in der Psychopathologie, aber mittlerweile auch in den quantitativen Sozialwissenschaften etablierte Methode ist die Einschätzung bestimmter Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen auf Ratingskalen aus der Multi-Informanten-Perspektive. Kindergartenkinder können selbst wenig Auskunft über ihre sozial-emotionalen Kompetenzen geben, weshalb Aussagen anderer Personen nötig sind. Da soziales Verhalten stark kontextabhängig ist, werden bei der Multi-Informanten-Perspektive Informationen von Personen aus verschiedenen sozialen Kontexten des Kindes herangezogen, um ein möglichst umfassendes Bild des kindlichen Verhaltens zu erlangen. Es überrascht daher nicht, dass die Verhaltens-Einschätzungen von Personen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten selten übereinstimmen (Renk & Phares, 2004; Rescorla et al., 2014). Darüber hinaus gibt es weitere Faktoren, welche die Übereinstimmung und Korrelation der Einschätzungen eher fremder Beurteilender variieren lassen. So können Verhaltenseinschätzungen von Beurteilenden beispielsweise durch unterschiedliche Maßstäbe, Vergleichsmöglichkeiten, Kompetenzen oder auch gewisse gesellschaftsspezifische Stereotype beeinflusst werden (Imhof & Ulber, 2014, S. 62; Wirtz & Caspar, 2002).

In der Bildungsforschung werfen geringe Übereinstimmungen zwischen den Beurteilenden einige Fragen auf, da die Forschenden sich nicht nur für Extrem- bzw. Grenzwerte (wie es in der Psychotherapie der Fall ist) interessieren. Denn höhere oder niedrigere Ausprägungen von eingeschätzten sozial-emotionalen Kompetenzen können inhaltliche Zusammenhänge moderieren. Daraus ergeben sich zwei Problemstellungen:

1. Welche der Einschätzungen Dritter zu den sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern soll für weitere Sekundäranalysen verwendet werden? Worauf basiert die Entscheidung für oder gegen den Einsatz einer Einschätzung? Auf welche Beurteilenden wurde in den einzelnen Studien zurückgegriffen, und ändert es etwas, wenn die Beurteilenden ausgetauscht werden?
2. Welcher Zusammenhang besteht zwischen den unterschiedlichen Einschätzungen und den unterschiedlichen Lernsettings bzw. dem Lernerfolg der Kinder? Was

sagen geringausgeprägte sozial-emotionale Kompetenzen über die einzelnen sozialen (Lern-) Kontexte aus? Ist es problematisch für die kindliche Entwicklung, wenn die Kinder nur in einem sozialen Kontext kompetent auftreten, und wie sehen die Zusammenhänge mit späteren akademischen Kompetenzen aus?

Um einen Teil der eben aufgeworfenen Problemstellungen zu bearbeiten, beschäftigt sich diese kumulative Arbeit mit den Eltern- und Erziehungskraft¹-Einschätzungen zu sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern in Deutschland und untersucht, ob die geringe Übereinstimmung der Einschätzungen mit Kind- bzw. Familienmerkmalen der eingeschätzten Kinder in Zusammenhang steht. Da die Grundlagen sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter gelegt werden und zu diesem Zeitpunkt Interventionen besonders fruchtbar sind, ist die Beobachtung in diesem frühen Alter von besonderer Relevanz, um eventuelle Unterschiede u. a. aufgrund sozialer Ungleichheit aufzudecken. Bis zum heutigen Zeitpunkt befassten sich vor allem Psychologinnen und Psychologen mit den Verhaltenserhebungen im vorschulischen Bereich. Diese erforschten in ihren Arbeiten jedoch nicht, warum sich die Einschätzungen unterscheiden und welchen Zusammenhang dieser Umstand mit der Entwicklung der Kinder haben könnte. Mit Blick auf (kognitive) Kompetenzunterschiede von Kindern, die bereits am Anfang der Grundschule bestehen und auf soziale Ungleichheit zurückgeführt werden können, ist es aus Sicht der Soziologie relevant, diese Mechanismen sozialer Ungleichheit schon im Kindergarten zu untersuchen und aufzudecken.

Der Tradition soziologischer Ungleichheitsforschung folgend, liegt der Fokus der Arbeit auf der Untersuchung von Kind- und Familienmerkmalen als typische Determinanten sozialer Ungleichheit und deren Einfluss auf die Einschätzungen der Beurteilenden zu sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern. „Soziale Ungleichheit liegt überall dort vor, wo die Möglichkeiten des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel, 1988, S. 385). Kreckels Definition sozialer Ungleichheit bezieht sich im frühkindlichen Alter auf den Zugang zu Bildung – als erstrebenswertes Gut – und die Interaktionsmöglichkeiten. Viele bildungsferne Familien verstehen die Betreuungseinrichtungen nicht als

¹ *Pädagogisches Fachpersonal* und *Erziehungskraft* werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

Bildungseinrichtungen. Einerseits werden die Chancen, die ein Krippen- oder Kindergartenbesuch für die Kinder beinhalten, nicht gesehen und deshalb nicht genutzt; andererseits fehlt es an ausreichenden Betreuungsplätzen im Krippenbereich, sodass bildungsferne Familien oftmals aus verschiedenen Gründen das Nachsehen haben und keinen Betreuungsplatz bekommen. Interaktionsmöglichkeiten sind besonders wichtig für Kinder. Sie lernen und entwickeln sich in der Interaktion mit anderen Menschen, indem diese durch ihr Verhalten und ihre Erklärungen das Kind in einem kooperativen Dialog anleiten (Vygotskij, 2002). Werden die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder positiv eingeschätzt, gestaltet sich die soziale Interaktion mit ihnen positiv, wodurch die Kompetenzen der Kinder gefördert werden. Werden sie negativ eingeschätzt, wird auch die soziale Interaktion als negativ bewertet und eventuell vermieden, wodurch das Kind kaum Kompetenzen erweitern kann. Determinanten sozialer Ungleichheit können einen Einfluss auf die Wahrnehmung von Kindern und ihren sozial-emotionalen Kompetenzen haben, deren Interaktionsmöglichkeiten bestimmen und damit die Entwicklung der Kinder beeinflussen. Es wird daher des Weiteren untersucht, ob die Einschätzung der Beurteilenden unterschiedliche Zusammenhänge zu späteren kognitiven Fähigkeiten aufweisen. Damit wird der Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit und insbesondere die Chancenungleichheit der Kinder an seiner Basis, nämlich schon im Kindergartenalter, beleuchtet.

In der vorliegenden Arbeit wurden systematische Studien vorgenommen, welche den Einfluss von Merkmalen der einzuschätzenden Personen oder der Beurteilenden auf die Verhaltenseinschätzungen untersuchen. Die ersten beiden Artikel dieser Arbeit beschäftigen sich detailliert mit der Übereinstimmung der Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Abhängigkeit von verschiedenen soziodemographischen Faktoren des beobachteten Kindes und dessen Familie. Darunter zählen vor allem typische Dimensionen sozialer Ungleichheit, wie das Alter und Geschlecht des betrachteten Kindes, der familiäre Bildungs- und sozioökonomische Hintergrund (1. Artikel, vgl. Teil II), aber auch die Anwesenheit von Geschwistern im Haushalt (2. Artikel, vgl. Teil III) sowie kognitive Kompetenzen des Kindes, wie die Sprachkompetenz (1. Artikel, vgl. Teil II). Der dritte Artikel (vgl. Teil IV) untersucht den Zusammenhang sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten, gemessen in unterschiedlichen sozialen Kontexten, und der kognitiven Kompetenzen der Kinder in der Jahrgangsstufe vier. Nähere Betrachtung finden die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder, indem sie durch Subdimensionen der sozial-emotionalen Kompetenzen wie dem prosozialen, dem aggressiven und kooperativen

Verhalten, dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen sowie der emotionalen Selbstregulation, operationalisiert werden.

Teil I dieser Arbeit beginnt mit der Erläuterung, Eingrenzung und theoretischen Verortung der Begriffe *Kompetenz* und *sozial-emotionale Kompetenz*. Ebenso wird ein kurzer Einblick in die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergartenalter gegeben (Kapitel 2). Im nächsten Schritt werden die Familie und die Betreuungseinrichtung – als typische Lebenskontexte von Kindergartenkinder – dargestellt (Kapitel 3). Kapitel 4 beleuchtet diese Kontextabhängigkeit sozial-emotionaler Kompetenzen aus theoretischer Perspektive, woraus im Anschluss die Forschungsfragen für diese Forschungsarbeit abgeleitet und vorgestellt werden (Kapitel 5). Daraufhin wird auf die Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen und auf dabei auftretende Herausforderungen eingegangen (Kapitel 6). Nach einem kurzen Überblick über den Forschungsstand zur Multi-Informanten-Perspektive bei der Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen und dem Zusammenhang von sozial-emotionalen und kognitiven Kompetenzen (Kapitel 7), folgt eine Darstellung der einzelnen Forschungsbeiträge, die dieses Dissertationsprojekt umfasst (Kapitel 8). Der erste Teil dieser Arbeit schließt mit einem Fazit (Kapitel 9). Teil II bis IV umfassen die drei Forschungsartikel dieser Arbeit.

2 Sozial-emotionale Kompetenzen

2.1 Der Kompetenz-Begriff

Um sozial-emotionale Kompetenzen definieren zu können, muss sich zuerst dem Begriff *Kompetenz* genähert werden. Nach Pierre Bourdieu hat „Kompetenz“ im Deutschen Sprachgebrauch zwei Bedeutungen: Einmal wird von personengebundener Handlungsfähigkeit, das andere Mal – ähnlich wie bei Max Weber (Kurtz, 2010, S. 8) – von positionsgebundener Handlungsbefugnis gesprochen (Bourdieu, 1985, S. 12). Das Interesse der heutigen Bildungsforschung und damit auch dieser Arbeit liegt bei den personengebundenen Handlungsfähigkeiten und der Darstellung eben jener. In der Psychologie wird Kompetenz als ein gewisses Potenzial für bestimmtes Handeln verstanden. Selbst wenn das Individuum nicht in jeder Situation als kompetent eingestuft wird, besitzt es dennoch die Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu. Bei dieser Definition von Kompetenz sind die Fähigkeiten von der Situationsspezifität des Verhaltens getrennt. Daher muss eine Unterscheidung vorgenommen werden: Kompetenz ist nicht immer gleichzusetzen mit kompetentem Verhalten. Bei Erstem ist die Voraussetzung für ein bestimmtes Verhalten, beim Zweiten das tatsächlich kompetente Verhalten in einer

spezifischen Situation gemeint. Auch wenn die Voraussetzungen stimmen, kommt es nicht immer zum gewünschten Ergebnis. Es wird z. B. von überdurchschnittlich intelligenten Kindern berichtet, die in der Schule nur mäßige oder sogar schlechte Leistungen bringen. Die Kinder sind überdurchschnittlich intelligent, d. h. die Kompetenz steht zur Verfügung, wird jedoch von den Kindern nicht eingesetzt (Kanning, 2009, 12f). Franz E. Weinert zählt neben der rein fachlichen Kompetenz (z. B. fremdsprachlicher Art), der fachübergreifenden Kompetenz (z. B. Teamfähigkeit) auch die Handlungskompetenz auf. Letztere wird wie folgt definiert und vereint die – für die vorliegende Arbeit – relevanten Aspekte: Handlungskompetenz wird verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002, 27f). Positiv hervorzuheben ist wie bereits erwähnt die Situationsabhängigkeit von Kompetenzen. Des Weiteren sticht hervor, dass Weinert hier von Erlernbarem spricht und seinen Kompetenzbegriff damit von (angeborener) Intelligenz abgrenzt. Dies ist für diese Arbeit von besonderer Bedeutung, da die betrachtete Personengruppe sich im Kindergartenalter befindet und die Kompetenzentwicklung und deren Förderung einen wichtigen Aspekt dieser Arbeit ausmachen. Ein Nachteil seiner Definition ergibt sich aus den motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekten seiner Definition, welche die Messbarkeit und die Ableitung von Erklärungsansätzen für die „Bilanzierung von Bildungsprozessen“ z. B. für große Vergleichsstudien wie PISA erschweren (Hartig, 2008).

2.2 Definition sozial(-emotionaler) Kompetenzen

Obwohl das Interesse an sozialen Kompetenzen als Forschungsobjekt nun schon seit einigen Jahrzehnten besteht, gibt es nach wie vor keine einheitliche Definition. Ein Blick in die Fachliteratur bringt eine große Auswahl an Definitionen zutage. Keiner dieser Ansätze ist jedoch flächendeckend akzeptiert (Frey, 2013, S. 29). Eine Übersicht aus 13 Publikationen mit jeweils unterschiedlicher Definition von sozialen Kompetenzen (Rose-Krasnor, 1997, S. 113) zeigt, dass sehr vage – jedoch übergreifend – soziale Kompetenzen als die Möglichkeit angesehen werden, effektiv mit der Umwelt zu interagieren (White, 1959). In Metastudien zu den Kernaspekten von Definitionen sozialer Kompetenzen in der Wissenschaft (Rose-Krasnor, 1997; Wolf, 2004) gilt die „Effektivität der Interaktionen“ als der übergreifende und zentrale Aspekt sozialer Kompetenzen. Mit der Effektivität liegt wieder ein Begriff vor, der allgemein gehalten und wenig konkret ist (Frey, 2013, S. 45).

In manchen Studien wird daher ganz auf eine Definition des Konstruktes der sozialen Kompetenzen verzichtet (Frey, 2013, S. 30). Der Begriff scheint den Autoren so sehr in den Alltag integriert, dass ein Verständnis für soziale Kompetenzen intuitiv erfolgt (Frey, 2013, S. 30). Das Fehlen einer einheitlichen Definition ist in dem breiten Spektrum an menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten begründet, die sozialen Kompetenzen zugerechnet werden können. In den unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachbereichen hat das Konstrukt sozialer Kompetenzen verschiedene Schwerpunkte. Dementsprechend vielfältig fallen die Definitionen für soziale Kompetenzen aus.

In der Soziologie können soziale Kompetenzen am ehesten mit Interaktions- oder Kommunikationskompetenz verglichen werden. Bei Jürgen Habermas gilt die kommunikative Kompetenz, die im Zuge des Spracherwerbs schon im Kindesalter erlernt wird, als Grundlage der menschlichen Verständigung (Habermas, 1981). Sie befähigt den Einzelnen, in der Interaktion Bezug auf seine Umwelt zu nehmen (Kurtz, 2010). Diese kommunikative Kompetenz beinhaltet dabei nicht automatisch Qualitäten, die man intuitiv den sozial-emotionalen Kompetenzen zuordnen würde, wie die Fähigkeit, sich in jemanden hineinzusetzen, Empathie zu empfinden oder die eigenen Ziele sozialverträglich umsetzen zu können. Erving Goffmann beschreibt hingegen in Bezug auf seine Interaktionskompetenz recht detailliert, welche Fähigkeiten notwendig sind, um kompetent mit anderen zu interagieren: Interaktionskompetente Menschen müssen „alle möglichen Handlungsweisen und ihre Folgen (...) überdenken, und zwar aus dem Blickwinkel aller beteiligten Parteien; die Gewohnheit, alle persönlichen Gefühle und alle Impulsivität bei der Analyse der Situation und der Durchführung eines Handlungsplans beiseitezusetzen; die Fähigkeit, unter Druck zu denken und zu handeln, ohne nervös zu werden oder sich etwas anmerken zu lassen; die Fähigkeit, auf momentane Demonstrationen von Scharfsinn und Charakter zugunsten langfristiger Interessen zu verzichten; und natürlich die Fähigkeit und Bereitschaft, in jeder Hinsicht zu täuschen, [...]“ (Goffman, 1981, S. 86). Goffman geht es vor allem darum, durch das kompetente Handeln in der Interaktion einen Gesichtsverlust zu vermeiden (Knoblauch, 2011). Dieser Ansatz geht in Richtung des Verständnisses von sozialen Kompetenzen der Organisations- und Personalpsychologie, für die das Vorhandensein und die Höhe der Ausprägung sozialer Kompetenzen vor allem in Bezug auf die Arbeitswelt von Interesse ist.

Die klinische Psychologie hat hingegen besonderes Interesse an fehlenden sozialen Kompetenzen – also sozialer Inkompetenz, sowie an deren Entstehung und Überwindung. In der klinischen Psychologie wird die Durchsetzungsfähigkeit als der wichtigste Aspekt

sozialer Kompetenzen erachtet. Menschen, die nicht „Nein“ sagen können, soziale Situationen fürchten und/ oder meiden, bisweilen aggressiv werden, fehlt es an Durchsetzungsfähigkeit. Sie sind nicht fähig, ihre eigenen Interessen in der Interaktion mit anderen Teilnehmenden durchzusetzen (Kanning, 2009, S. 14). Die Entwicklungspsychologinnen und -Psychologen erachten andererseits die Fähigkeit zur Anpassung als den Kernaspekt sozialer Kompetenzen. Sie verbinden damit die Bewältigung bedeutsamer Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf und die dafür aufgewendeten Kosten sowie die Anpassung an soziale Umstände und Regeln (Arnold et al., 2012, S. 7; Kanning, 2009, S. 14). Damit stehen sich zwei, teilweise verhärtete, Sichtweisen in der Psychologie in Bezug auf die Definition sozialer Kompetenzen gegenüber. Jedoch kann weder der eine noch der andere Aspekt für sich allein genommen das Potenzial sozialer Kompetenzen im Ganzen widerspiegeln. Obwohl Durchsetzungsfähigkeit und Anpassung gemeinsam ein gegensätzliches Begriffspaar bilden, so ist es gerade die Verbindung der beiden Eigenschaften, welche das sozial kompetente Handeln ausmacht. Eine generelle Kompromissbereitschaft ist demnach einer der wichtigsten Charakterzüge sozialer Kompetenzen, die im frühen Kindesalter erlernt werden müssen (Kanning, 2002, S. 155).

Daraus lässt sich folgende Definition ableiten, an der sich auch die vorliegende Arbeit orientiert: Soziale Kompetenzen sind „die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning, 2002, S. 155). Sozial kompetentes Verhalten meint das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird (Kanning, 2009, S. 15). Das Ziel sozial kompetenten Verhaltens ist die Verwirklichung der Interessen aller Beteiligten.

Ähnlich wie der Kompetenzbegriff bei Weinert (2002, 27f.) verweist diese Definition auf das Potenzial, kompetent zu handeln, das hinter sozialen Kompetenzen steht. Mit sozial kompetentem Verhalten ist mithin die Fähigkeit gemeint, „den strukturellen Kern einer sozialen Handlungsanforderung immer wieder für jede konkrete Handlungssituation neu rekonstruieren zu können“ (Dewe, 2010, S. 114). Soziale Kompetenzen sind also von äußeren Umständen und Rahmenbedingungen abhängig und münden demnach nicht in jeder Situation in kompetentem Verhalten, aber dessen Wahrscheinlichkeit wird erhöht.

Im Kindergartenalter stehen nicht nur soziale, sondern auch emotionale Entwicklungsschritte im Vordergrund, deren Entwicklung sich, wie oben bereits erwähnt, gegenseitig stark bedingen: “The development of the social-cognitive skills and knowledge, including the capacity for emotional control, to mediate behavioral performance in specific contexts, which in turn are judged by the self and others to be successful and thereby increase the likelihood of positive psychosocial adjustment” (Yeates & Selman, 1989, S. 66). Der starke Zusammenhang von sozialen und emotionalen Kompetenzen wird nicht nur von Yeates und Selman propagiert. Auch Denham, Bassett, Zinsser und Wyatt (2014) verstehen diese beiden Kompetenzen als untrennbar, wie es aus ihrem Modell sozial-emotionalen Lernens hervorgeht. Uwe Kanning spricht zwar nur von sozialen und nicht von sozial-emotionalen Kompetenzen, führt jedoch die Fähigkeit der Emotionsregulation und den adäquaten Umgang mit den Emotionen anderer als Kernkompetenz sozialer Kompetenzen auf (Kanning, 2002). Im Sinne affektiver sozialer Kompetenz (Halberstadt, Denham und Dunsmore, 2001) lernen Kinder zunächst das Bewusstsein darüber, dass sie in sozialen Interaktionen Gefühle an andere Personen senden und empfangen. Im Anschluss lernen sie, diese zu benennen, sie können sie verstehen und sogar regulieren. Die sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes können vom Interaktionspartner abhängig sein. Haben Kinder Schwierigkeiten, ihre eigenen Gefühle zu formulieren, erschwert das eine gute Abstimmung des Verhaltens mit dem Interaktionspartner. Vor allem fremde Interaktionspartner, die das Kind nicht kennen, haben Schwierigkeiten, dessen Gefühle zu interpretieren und angemessen zu reagieren. Vor allem im Kindergartenalter wird daher von der Kombination, nämlich von sozial-emotionalen Kompetenzen, gesprochen (Denham et al., 2003). Diese Begriffsverwendung wird folglich auch für diese Arbeit übernommen.

2.3 Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen

Wird in der Wissenschaft von *sozialer Kompetenz* oder von *sozial-emotionalen Kompetenzen* gesprochen, erweckt das oft den Eindruck, es handele sich dabei „um direkt messbare, einheitliche Konstrukte“ (Hartig, 2008). Der Begriff *sozial-emotionale Kompetenzen* beschreibt vielmehr eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit gesellschaftlicher Interaktion in Zusammenhang stehen. Urs Grob und Katharina Maag Merki (2001) führen Fähigkeiten auf, die auf einen konkreten Verhaltensbezug verweisen, wie Kooperations-, Kommunikations- und Koordinationsfähigkeit sowie Konflikt- und Teamfähigkeit. Außerdem nennen sie Faktoren, die sozial und emotional kompetentes Verhalten erklären können, wie Sensibilität, Empathie, Durchsetzungsfähigkeit und interpersonale Flexibilität. Um dieser Vielfalt an Faktoren und Fähigkeiten gerecht zu

werden, benutzen Grob und Maag Merki die Pluralform „Kompetenzen“, wie es auch in der vorliegenden Arbeit gehandhabt wird (Boer, 2014, S. 24; Grob & Maag Merki, 2001, S. 396). Sozial-emotionale Kompetenzen können demnach als ein multidimensionales Konstrukt verstanden werden, welches durch sozialkognitive Fähigkeiten, soziales Verhalten und persönliche Erwartungen und Werte beeinflusst wird (Dodge & Murphy, 1984). Um eine empirische Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen dennoch zu ermöglichen, wird ein Kompetenzkatalog verwendet, der die in einer Vielzahl an Publikationen verwendeten Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen drei ähnlichen Bereichen zuordnet (Kanning, 2002): dem perzeptiv-kognitiven Bereich, dem motivational-emotionalen Bereich und dem behavioralen Bereich (vgl. Abbildung 1).

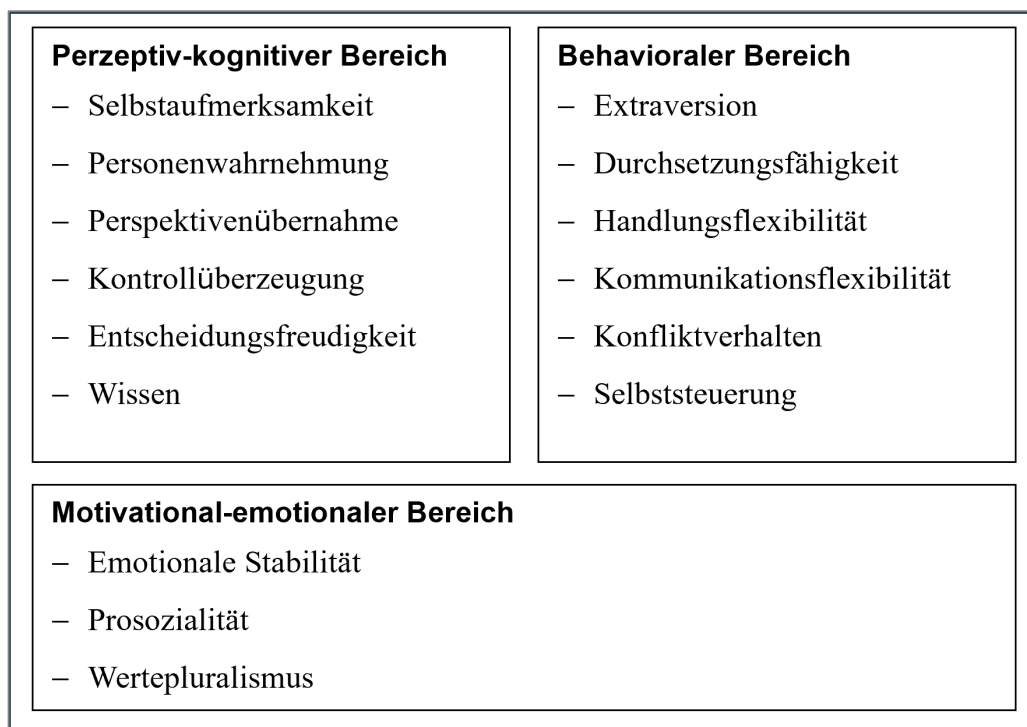


Abbildung 1: Einordnung der Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen in drei Bereiche (perzeptiv-kognitiver, behavioraler, motivational-emotionaler Bereich)

Anmerkung. Eigene Darstellung angelehnt an Kanning (2002).

Durch die bereits in der Psychologie etablierte Trias der klassischen Subjektregionen „Denken, Fühlen, Handeln“ (Bayer et al., 2012, S. 5) an die die drei Bereiche angelehnt sind, wird die Multidimensionalität sozial-emotionaler Kompetenzen widergespiegelt.

In der vorliegenden Arbeit werden mehrere Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen betrachtet, die alle während der frühen Entwicklung im Kindergartenalter eine prominente Rolle spielen. Die zwei Dimensionen *prosoziales Verhalten* und *emotionale Selbstregulation* können dem motivational-emotionalen Bereich zugeordnet werden. Prosozialität beschreibt dabei willentliches Handeln, welches dazu beiträgt, das

Wohlergehen einer anderen Person aufrecht zu halten oder zu erhöhen (Bierhoff, 2010; Simoni et al., 2016). Unter *emotionaler Selbstregulation* ist die Fähigkeit der willentlichen Regulation der eigenen Emotionen gemeint, welche als Voraussetzung für erfolgreiches Handeln in sozialen Situationen gilt (Nass et al., 2016).

Die anderen Dimensionen, die in der vorliegenden Arbeit betrachtet werden, gehören dem behavioralen Bereich an: Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen, störendes Verhalten, aggressives Verhalten und kooperatives Verhalten. Letzteres zeichnet sich durch ein gemeinsames Ziel, die Bereitschaft, sich auf die Absichten und Handlungen des Gegenübers einzulassen, sowie durch gegenseitige Unterstützung aus (Kammermeier & Paulus, 2018). Dem entgegen stehen das störende Verhalten und das aggressive Verhalten als Beispiele für externalisierende Verhaltensprobleme. Aggressives Verhalten beschreibt dabei jegliches Verhalten, welches willentlich einem anderen Lebewesen, ohne dessen Einwilligung, physischen oder psychischen Schaden oder Verletzungen zufügt (Mummendey & Otten, 2002). Von störendem Verhalten wird gesprochen, wenn das Verhalten einer Person „von zeit-, kultur- oder gruppenspezifischen Erwartungsnormen abweicht“ (Linderkamp & Grünke, 2007, S. 14). Aggressives Verhalten kann als gesteigerte Unterform des störenden Verhaltens verstanden werden. Das Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen dient als Beispiel für Probleme mit Gleichaltrigen, wie z. B. sozialer Rückzug, (Un-)Beliebtheit bei anderen Kindern und Mobbing Erfahrungen (Goodman, 1997). Es werden unterschiedliche Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenz betrachtet, da ihre Ausprägung bei ein und derselben Person variieren kann. Ein Kind kann gewisse soziale-emotionale Kompetenzen aufweisen und zeitgleich auffälliges Verhalten, wie z. B. störendes Verhalten, zeigen (Koglin & Petermann, 2013, S. 22).

2.4 Sozial-emotionale Kompetenzen im Kindergartenalter

Dieses Kapitel beschreibt, welche Meilensteine der sozial-emotionalen Entwicklung im Alter von drei bis einschließlich sechs Jahren liegen und welche Erwartungen pädagogisches Fachpersonal an das Sozialverhalten der Kinder in diesem Alter hat.

Die meisten Kinder (92%) in Deutschland befinden sich spätestens mit einem Alter von drei Jahren in einer außerhäuslichen Betreuung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Damit geht eine längere Trennung von der Hauptbezugsperson (meistens einem Elternteil) einher. Die Kinder sind in der Betreuungseinrichtung mit einer großen Zahl an Gleichaltrigen konfrontiert und lernen in diesem Alter, sich in einer Gruppe von Kindern

zurechtzufinden, auf andere zuzugehen und die Initiative zu ergreifen (Denham et al., 2009; Kasten, 2008, S. 121).

Die Emotionskontrolle der Kinder wächst und die sprachlichen Fähigkeiten nehmen stark zu, was differenzierteres Verstehen begünstigt. Ist das Kind fähig, sich in einen Anderen hineinzusetzen und die Gefühle des Anderen nachzuempfinden, zeigen die meisten Kinder auch Hilfsbereitschaft. Die Entwicklungssprünge sind in dieser Zeit so groß, dass das Interesse der größeren an den kleineren Kindern viel geringer ist als umgekehrt (Bischof-Köhler, 2011, S. 285; Kasten, 2008, S. 129; Knopf, 2006, S. 24). Unstimmigkeiten, Streitereien und Konflikte kommen immer wieder zwischen Kindern auf. Sie lernen in dieser ersten Kindergartenphase Mehrheitsentscheidungen anzunehmen und Kompromisse auszuhandeln, die zu einer mehr oder weniger friedlichen Konfliktlösung führen (Knopf, 2006, S. 24). Sind die sozialen Fähigkeiten *Perspektivenübernahme*, *Empathie*, *Hilfsbereitschaft* und *Konfliktfähigkeit* erlernt, ist das Kind fähig, sich prosozial gegenüber anderen zu verhalten: Das Kind versucht, auf sein Gegenüber einzugehen und dessen Sorgen und Leiden zu lindern. Es zeigt die Fähigkeit und Bereitschaft, sich der Interaktion gegenüber anderen zu öffnen (Bischof-Köhler, 2011, S. 264). Zum Ende des fünften Lebensjahres kann das Kind sich vorstellen, dass andere Menschen eine andere Innenwelt haben und darauf basierend das eigene Handeln mit den Bedürfnissen anderer abstimmen. Grundlegende Normen und Verhaltensregeln hat das Kind bereits verinnerlicht und kann „gut“ von „böse“ ohne große Probleme unterscheiden (Kasten, 2008, 179f). Im sechsten Lebensjahr nimmt das Wissen über soziale Regeln und Normen und darüber, wie man sich in gewissen Situationen zu verhalten hat, zu. Freundschaftsbeziehungen werden fester und das Kind findet sich zunehmend auch in unterschiedlichen sozialen Gruppen zurecht. Das Verständnis für moralische Maßstäbe ist bereits grundlegend ausgebaut und wächst mit den Informationen, die das Kind von seinen Bezugspersonen im Alltag erfährt (Kasten, 2008, S. 180). Damit ist der Großteil der benötigten Fähigkeiten erworben, um sich in der sozialen Gemeinschaft zurechtzufinden.

Es liegt in der Natur sozial-emotionaler Kompetenzen, dass diese nur in Interaktion mit anderen Menschen zutage treten. Insbesondere bei Kindern, die gerade erst in Kontakt mit außerfamiliären Individuen kommen, ist es daher nicht immer und in jeder Situation einfach für die Beurteilenden, ihr sozial und emotional kompetentes Verhalten wahrzunehmen und einzuschätzen. Die folgenden Kapitel gehen näher auf diesen Aspekt ein.

3 Lebenskontexte von Kindergartenkindern

In den folgenden zwei Unterkapiteln sollen die typischen Lebens- und Lernkontexte von Kindern im Alter von etwa drei bis sechs Jahren und der Zusammenhang mit der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen dargestellt werden. Damit werden auch die sozialen Kontexte vorgestellt, in welchen am häufigsten die Beobachtung von sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern stattfindet.

3.1 Familie

Der erste und engste soziale Kontext, in dem sich Kinder bewegen und der als kleinstes gesellschaftliches Teilsystem angesehen werden kann, ist der der eigenen Familie. Talcott Parsons und Robert Bales verstanden die Kernfamilie als „Fabriken, die menschliche Persönlichkeiten produzieren“ (Parson & Bales, 1953/55, S. 16–17). Sie sei die zentrale Institution, welche die Existenz sozialer Systeme garantiere (Broderick, 1993), indem sie neue Gesellschaftsmitglieder reproduziere und sozialisiere (Bertram, 2010, S. 246). Durch die traditionelle familiäre Arbeitsteilung, in der zum einen die Frau die Rolle der Mutter und Hausfrau und zum anderen der Mann die Rolle des erwerbstätigen Versorgers einnimmt, tragen beide Elternteile auf ihre Art und Weise zur Entwicklung des Kindes bei (Bertram, 2010). Zurecht wurden Parsons und Bales für diesen Punkt kritisiert, denn die traditionelle Kernfamilie bestand zwar zu einem gewissen Zeitpunkt vor allem in der Mittelschicht westlich industrialisierter Länder, jedoch machte sie nur einen Teil der gesamtgesellschaftlichen Familienkonstellationen aus. Neben der traditionellen Kernfamilie existierten und existieren auch im Besonderen heute noch viele andere Familienformen nebeneinander, die aufgrund z. B. der Erwerbstätigkeit beider Eltern diese laut Parsons und Bales genuine *Funktion der Familie* nicht immer (allein) leisten können. Dennoch wird die Familie auch heute noch als „unverzichtbare Bildungsinstitution“ (Krappmann, 2002, S. 35) bezeichnet, die der Gesellschaft nicht nur Nachwuchs an sich, sondern vornehmlich *qualifizierten* Nachwuchs generiert (Krappmann, 2002).

Allerdings wissen wir nicht erst seit dem Chancenmonitor von Ludger Wößmann und Kolleginnen und Kollegen (2023), dass sich Familien in der Ausstattung mit kulturellem Kapital und den Ressourcen zur Weitergabe unterscheiden. Dies gilt auch für sozial-emotionales Verhalten (Walper & Grgic, 2013), da sich z. B. eine hohe Sprachkompetenz im Kindergarten, die mit einem hohen Bildungshintergrund des Elternhauses stärker ausgeprägt ist, positiv auf sozial-emotionale Kompetenzen auswirkt (Pace et al., 2019; Tietze et al., 2013). Kinder aus niedrigeren Gesellschaftsschichten weisen daher oftmals

bereits im Kindergarten eine geringere sozial-emotionale Kompetenz auf als ihre bessergestellten Peers (Denham, Bassett, Mincic et al., 2012; Martinsone et al., 2021; McClelland et al., 2000).

Daneben kann die familiäre Zusammensetzung Einfluss auf die Ausbildung sozial-emotionaler Kompetenzen haben. Laut Parson und Bales (1953/55) fehlt bereits ein Entwicklungsfaktor, wenn das Kind mit einem alleinerziehenden Elternteil, z. B. bei nur dem Vater oder nur der Mutter, aufwächst. In Ein-Kind-Familien fehlt der Kontakt zu Geschwistern, in kinderreichen Familien reduzieren sich demgegenüber die Aufmerksamkeit und die Ressourcen der Eltern für das einzelne Kind (Blake, 1989; Karwath, 2022). Mehrgenerationenhaushalte gibt es kaum mehr. 40 Prozent der Kinder wachsen oftmals allein in einem bisweilen kleinen Kreis von Erwachsenen auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Oft stoßen die Kinder in der Kinderkrippe oder im Kindergarten, seltener erst in der Schule, zum ersten Mal auf größere Kindergruppen. Das Zurechtfinden in einer solchen Situation gestaltet sich nicht einfach, gerade wenn das Kind bisher allein bei einem oder zwei Erwachsenen aufwächst. Kinder können sich in solchen Situationen überfordert fühlen ohne die nötige Hilfestellung und Aufmerksamkeit der Betreuungspersonen. Als Reaktion auf eine solche Situation ziehen sie sich im schlimmsten Falle zurück, werden ängstlich, depressiv oder gar aggressiv (Roth, 2006, S. 9).

Neben dem sozialen und Bildungshintergrund des Kindes ist daher auch das Vorhandensein von Geschwistern aus mehreren Gründen für diese Forschungsarbeit interessant: Einzelkinder gelten oftmals als weniger sozial-emotional kompetent, weil sie erst spät in einen engen Kontakt mit anderen Kindern kommen. Das kann, muss aber nicht auf Tatsachen basieren. Bisweilen handelt es sich bei solchen Aussagen vielmehr um Vorurteile. Zum anderen sind die Ressourcen einer Familie begrenzt und müssen bei mehreren Kindern aufgeteilt werden. Dies kann sich, gerade bei ökonomisch benachteiligten Familien, auch auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen der Kinder auswirken (Karwath, 2022).

3.2 Betreuungseinrichtung

Kinderbetreuungseinrichtungen stellen neben der Familie für die meisten Kinder heutzutage den nächsten sozialen Kontext dar, in dem sie sich bewegen. Betreuungseinrichtungen tragen zur Schulvorbereitung der Kinder bei. Mehr noch soll aber jenes an Entwicklungs- und Erziehungsarbeit geleistet werden, was über die Möglichkeiten des Elternhauses oftmals hinausgeht. Darunter fallen kognitive Anregungen, das Ausbilden

eigener Sichtweisen und Interessen, der Umgang mit Fehlern und Enttäuschungen sowie das Bewusstsein über und die Generierung von alternativen Möglichkeiten (Krappmann, 2002). Darüber hinaus werden in den Betreuungseinrichtungen explizit – durch angeleitete Gruppenarbeit – und implizit – durch das Aufeinandertreffen ungefähr gleichaltriger Kinder – sozial-emotionale Fähigkeiten gefördert.

Anders als Schulen, unterliegen Kinderbetreuungseinrichtungen in der Regel nicht der Sprengel-Regelung. Je nach Verfügbarkeit, Nähe zum Arbeits- oder Wohnort und pädagogischen Präferenzen der Eltern, kann sich die Wahl der Betreuungseinrichtung von Familien innerhalb des gleichen Wohnbezirks bzw. der gleichen sozialen Schicht unterscheiden. Das sorgt dafür, dass die Zusammensetzung der Kindergärten nicht zwangsläufig sozial homogen ausfällt und stattdessen Kinder aus ökonomisch und sozial unterschiedlich aufgestellten Familien aufeinandertreffen können. Damit sind die Kinder meist zum ersten Mal mit einem Abbild der Gesellschaft und ihren unterschiedlichen Mitgliedern konfrontiert. Sie stehen Erwachsenen und Kindern außerhalb des familiären Kontextes gegenüber, „deren Aufmerksamkeit sie zu gewinnen und mit den sie Wünsche auszuhandeln lernen“ (Krappmann, 2002, S. 37). Vor allem der Umgang mit Gleichaltrigen wird als „die Wurzeln von Kooperation, Partnerschaft und Demokratie“ (Krappmann, 2002, S. 37) gesehen.

Die Praxis in den Betreuungseinrichtungen sieht jedoch nicht überall gleich aus, mit dem Ergebnis, dass Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen in die Grundschule starten (Heil et al., 2019; Tietze et al., 2013, S. 147). Das liegt unter anderem daran, dass Kinder aus benachteiligten Familien oftmals schlechtere Voraussetzungen mitbringen und seltener Zugang zu qualitativ hochwertigen Betreuungseinrichtungen haben (Stahl et al., 2018). Auch der Mangel an pädagogischen Fachkräften trägt zur geringen Qualität, insbesondere in Einrichtungen mit hoher interkultureller Zusammensetzung, bei (Faas et al., 2023). Obwohl Studien belegen, dass der Einfluss der Herkunftsfamilie auf den späteren Bildungserfolg höher ausfällt als der Einfluss des Kindergartenbesuchs (Roßbach, 2005; von Maurice et al., 2007), kann Letzterer einen positiven Einfluss insbesondere auf Kinder aus benachteiligten Familien haben (Becker & Lauterbach, 2016; Büchner & Spieß, 2007).

4 Kontextabhängigkeit von (sozial-emotionalen) Kompetenzen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die typischen Lebens- und Lernkontexte von Kindergartenkindern dargestellt wurden, beschäftigt sich das Kapitel 4 aus theoretischer Perspektive mit deren Bedeutung für die Kompetenzentwicklung von Kindern.

Die Beschäftigung mit Kindern im Kindergartenalter und deren Entwicklung sozial-emotionaler und kognitiver Kompetenzen sind in erster Linie keine soziologischen Topoi (Löw & Geier, 2014, S. 24). Allerdings gelingt der Erwerb jener Fähigkeiten vor allem dann, wenn die Individuen durch Sozialisation und Erziehung an die Regeln der Gesellschaft herangeführt werden. Anders als im breiteren Begriff der Sozialisation, welcher die „grundlegende und allseitige Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft oder eines Teiles einer Gesellschaft“ (Berger & Luckmann, 1969, S. 140f) meint, zielt der Begriff der Erziehung mehr auf die Beziehung zwischen Lernenden und Erziehenden (Lehrenden) und deren absichtsvolle Einwirkung ab (Löw & Geier, 2014, S. 24). Während im Zuge der Sozialisation demnach unterbewusst gesellschaftliche Anforderungen verinnerlicht werden, so werden bei der Erziehung bereits im Voraus festgelegte Ziele verfolgt und in der Interaktion – also durch gezielte soziale Prozesse – vermittelt (Hurrelmann, 1994). Die Ansprüche und Anforderungen an das Sozialverhalten des Kindes können sich aus der Perspektive der Akteure unterschiedlicher sozialer Kontexte unterscheiden. So ist die Erwartungshaltung an das Kind innerhalb der Familie eventuell eine andere als innerhalb der Betreuungseinrichtung, weshalb das Sozialverhalten der Kinder von den einzelnen Akteuren unterschiedlich bewertet werden kann.

Im Folgenden werden sowohl die Sozialisation als auch die Erziehung eines Menschen anhand zweier theoretischer Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen beleuchtet. Während Pierre Bourdieu als Vertreter der Soziologie die Bedeutung der (schichtspezifischen) Sozialisation für das Verhalten der Individuen und für die Wahrnehmung des Verhaltens durch Dritte fokussiert, wird sich anhand von Lev Vygotskij aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive der Bedeutung von sozialer Interaktion bzw. im speziellen von gezielter Anleitung für den Kompetenzerwerb der Kinder genähert. Anschließend wird in einem dritten Unterkapitel darauf eingegangen, inwiefern soziale Ungleichheiten im Bildungssystem greifen können. Dieses Unterkapitel ist von besonderer Bedeutung für diese Arbeit, da es darlegt, inwiefern soziale Ungleichheiten schon im Kindergarten den Kompetenzerwerb der Kinder beeinflussen können. Es basiert ebenfalls auf Bourdieus theoretischen Arbeiten. Im anschließenden Fazit des Kapitels 4 wird darauf

eingegangen, inwiefern die beiden dargestellten Ansätze aufeinander aufbauen und für die vorliegende Arbeit integriert werden können.

4.1 Sozialisation: Habitus und Feld bei Pierre Bourdieu

Bourdieu geht davon aus, dass Dreiviertel der menschlichen Handlungen automatisiert ablaufen: „[...] - es sind Entscheidungen in actu, die keine Wahlakte voraussetzen“ (Bourdieu 1982, S. 740). Sie werden nicht in voller Bewusstheit ausgeführt. Während sich die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit jenem Viertel beschäftigen, welches den Menschen bewusst ist, interessiert sich Bourdieu vielmehr für alltägliche Handlungen, die nicht rational entschieden werden und worüber sich der Einzelne im Normalfall keine Gedanken macht; jene Handlungen also, welche nicht in Frage gestellt werden (Liebau, 1987, 59f). Diese unterbewussten Prozesse können auf zwei wichtige Aspekte dieser Forschungsarbeit bezogen werden: auf die herkunftsspezifische Sozialisation von neuen Mitgliedern einer Gesellschaft (z. B. den Kindern) und auf die Wahrnehmung des kindlichen Sozialverhaltens durch Angehörige unterschiedlicher Gesellschaftsschichten. Hier zeigt sich, inwiefern die Ausstattung und Struktur von Kapital eines Individuums, strukturelle Ungleichheiten in der Gesellschaft generiert und diese zu sozialen Ungleichheiten führt.

Das Individuum entwickelt sich in der Interaktion mit seinem sozialen Umfeld und wird von diesem geprägt (Bourdieu, 1985, S. 69). Bourdieu spricht von zwei „Zuständen des Sozialen“: Sozialer Zustand bedeutet für Bourdieu zum einen der soziale Raum (bestehend aus sozialen Feldern), der alles, was gesellschaftlich gewachsen ist, wie z. B. Institutionen, Sitten und Gebräuche, in sich vereint. Zum anderen bezeichnet er mit sozialem Zustand den Habitus, das System dauerhafter Dispositionen jedes einzelnen Menschen. Diese zwei Zustände – „Habitus und Feld, Leib gewordene und Ding gewordene Geschichte“ (Bourdieu, 1985, S. 69) – hängen miteinander zusammen und bedingen sich gegenseitig (Bourdieu, 1985, S. 69).

„Die als Konstruktionsprinzipien des sozialen Raums fungierenden Eigenschaften (bzw. Merkmale) bilden die verschiedenen Sorten von Macht oder Kapital, die innerhalb der einzelnen Felder jeweils in Kurs sind [...]“ (Bourdieu, 1985, S. 10). Der soziale Raum setzt sich aus sozialen Feldern zusammen, wie z. B. dem politischen Feld oder dem außenwirtschaftlichen Feld. In jedem dieser Felder herrscht eine individuelle Struktur und

gelten spezifische Regeln, die auf Bourdieus definierten Kapitalarten² beruhen. Personen sind an gewissen Stellen im sozialen Raum verortet und agieren innerhalb gewisser Felder. Innerhalb dieser Felder gibt es soziale Positionen, vergleichbar mit der Position eines Fußballspielers auf dem Fußballfeld. Das jeweils zur Verfügung stehende Kapital (bzw. eine bestimmte Zusammensetzung der drei Kapitalarten, die zwischen den Feldern variiert) entscheidet, wer welche Position innerhalb eines bestimmten Feldes einnimmt (Bourdieu, 1985, S. 10f; Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 128). Hohe, einflussreiche Positionen setzen demnach eine gewisse Menge und eine gewisse Kombination an Kapital voraus (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 128f). Die Existenzbedingungen einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe sind verantwortlich für potenziell zur Verfügung stehende Positionen in einem sozialen Feld (Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 126ff; Bremer, 2007, S. 131).

„Ausgehend von den Stellungen im Raum, lassen sich Klassen im Sinne der Logik herauspräparieren, das heißt Ensembles von Akteuren mit ähnlichen Stellungen, und die, da ähnlichen Konditionen und ähnlichen Konditionierungen unterworfen, aller Voraussicht nach ähnliche Dispositionen und Interessen aufweisen, folglich auch ähnliche Praktiken [...]“ (Bourdieu 1985, S. 12). Ähnliche Positionen basieren auf ähnlichen Ressourcen und resultieren in ähnlichen Praktiken. Der soziale Raum ist demnach eng mit dem Habitus verknüpft. Dieser beschreibt die Dispositionen, Verhaltensmuster und Einstellungen einer Person. Der Habitus gehorcht dem Prinzip der Zirkularität und verändert sich eher schwerfällig: Bewährtes Handeln wird immer wieder reproduziert, solange sich die Bedingungen nicht verändern oder der Habitus dysfunktional wird (Hysteresis-Effekt)(Bourdieu, 1993, S. 116f). Dadurch entwickeln sich Handlungsmuster wie Verhaltensregeln und Traditionen. Eine andere Kapitalvoraussetzung resultiert gleichzeitig in einem anderen Habitus. Bourdieu spricht deshalb von einem Klassenhabitus. Jedes Kind wird in ein soziales Umfeld hineingeboren und in einer Umgebung sozialisiert, die sich je nach Existenzbedingungen unterscheidet (Bourdieu, 1993, S. 98). Erfahrungen, welche sich über Generationen angesammelt haben und auf den Gegebenheiten einer bestimmten Gruppe basieren, werden an die jungen Mitglieder weitergegeben (Bourdieu, 1993, S. 116). Gleiches gilt für weitere soziale Merkmale wie die Zugehörigkeit zum weiblichen oder männlichen Geschlecht. Ein Kind erlernt ein Verhalten und Handlungsschemata, welche aus jenen Bedingungen heraus möglich und nötig sind. Es kann sich weder dafür noch

² Bourdieu beschreibt drei Kapitalarten: Ökonomisches Kapital (Geld, Vermögen), kulturelles Kapital (Kultur, Bildung, Zertifikate), soziales Kapital (Zugehörigkeit zu einer Gruppe). Die Kapitalarten können ineinander umgewandelt werden, was je nach Kapitalart mehr oder weniger aufwendig ist (Bourdieu, 2005).

dagegen entscheiden, denn weder hat es in diesem Moment andere Optionen, noch wäre es sich jener bewusst. Der Habitus ist strukturierte Struktur, also durch die soziale Lage bestimmt, und somit „einheitsstiftend[es] Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis“ (Bourdieu 1982, S. 283). Ähnliche Existenzbedingungen resultieren in ähnlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Bourdieu, 1982, 282f; Bremer, 2007, S. 128). „Mit dem Habitus können die Praktiken und Werke mit einem geringeren Aufwand an Absicht nicht nur erzeugt, sondern auch entziffert werden“ (Bourdieu 1993, S. 108). Demnach ist die Verständigung zwischen Angehörigen derselben sozialen Klasse leichter als zwischen Angehörigen unterschiedlicher sozialer Klassen. Der Habitus zeigt sich sodann – als strukturierende Struktur – in allen Bereichen des menschlichen Daseins: Die Art sich zu bewegen, sich zu kleiden, zu sprechen aber auch der Geschmack, die Interessen und Ziele sind Teil des Habitus – des „System[s] der aufeinander abgestimmten Eigenschaften“ (Bourdieu, 1982, S. 283) und somit Teil der unbewussten drei Viertel des menschlichen Handelns, da sie „[...] nur höchst bruchstückhaft dem Bewusstsein zugänglich [sind]“ (Bourdieu, 1982, S. 283).

Positionen und Positionsabfolgen innerhalb der sozialen Felder sind mit bestimmten Anforderungsprofilen verbunden. Sie setzen bestimmte Kapitalarten und somit auch einen bestimmten Habitus voraus. Diese Dispositionen werden dem Individuum bewusst, sobald es sich über seine Gruppe hinausbewegt, was sich bei vertikaler und horizontaler Mobilität im sozialen Raum ergibt. Bourdieu schreibt über soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger: „[D]iese wiederum haben mehr Chancen, sich dessen bewusst zu werden, was sich für andere von selbst versteht, sind sie doch gezwungen, auf sich achtzugeben und schon die ersten Regungen eines Habitus bewusst zu korrigieren, der wenig angemessene oder ganz deplazierte Verhaltensformen hervorbringen kann“ (Bourdieu 2001, S. 209). Bisher geltende Regeln und unhinterfragte Verhaltenskodizes können bei sozialer Mobilität plötzlich keine Gültigkeit mehr haben. Die Positionen verlangen unterschiedliche Verhaltensweisen und Kompetenzen, die mit der Aneignung des Habitus garantiert sind. Bourdieu beschreibt den sozialen Raum als einen „Raum von Beziehungen“, in dem „Stellenwechsel und Ortsveränderungen nur um den Preis von Arbeit, Anstrengungen und vor allem Zeit zu haben sind (dem Aufsteiger sieht man die Kletterei an)“ (Bourdieu, 1985, S. 13). Er geht deshalb davon aus, dass in den verschiedenen gesellschaftlichen Klassen, in welchen verschiedene Positionen zu besetzen sind, ein Grundstock an unterschiedlichen Kompetenzen vorhanden ist. Ausgehend von den zur Verfügung stehenden Ressourcen werden in den jungen Mitgliedern der Klasse unterschiedliche Kompetenzen implizit und

explizit gefördert. Die (soziale) Praxis, die Ausführung der Positionen, strukturiert also einerseits das Handeln der sozialen Akteure. Andererseits führt das Handeln der Akteure wiederum zur Reproduktion der strukturierenden Strukturen innerhalb des Feldes (Bourdieu, 1982, S. 729). Der soziale Raum und der Habitus sind also insofern miteinander verbunden, als jeder Position innerhalb eines sozialen Feldes ein Habitus entspricht, der das Verhalten, die Ansichten und Eigenschaften der innehaltenden Person moderiert und gleichzeitig die Anforderungen der Position reproduziert (Bourdieu, 1982, S. 729; Bremer, 2007, S. 131f). „Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes“ (Bourdieu, 1985, S. 69).

4.2 Erziehung: Lernen und Lehren durch soziale Prozesse nach Lev Vygotskij

Vygotskij vertritt die These, dass psychische Prozesse (wie z. B. das Erlernen kognitiver Kompetenzen) ihren Ursprung in sozialen Prozessen haben (Flammer, 2017, S. 235). „Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung des Kindes erscheint auf zwei Ebenen – zuerst auf der sozialen, dann auf der psychologischen Ebene, zuerst als Form zwischenmenschlicher Zusammenarbeit, als kollektive, interpsychische Kategorie, dann als Mittel des individuellen Verhaltens, als intrapsychische Kategorie“ (Vygotskij, 1987, S. 629). Kinder lernen somit in und durch soziale Interaktionen. Sie erlernen Kompetenzen durch die Interaktion mit einer kompetenteren Person, indem diese durch ihr Verhalten und ihre Erklärungen das Kind in einem kooperativen Dialog anleitet. Die Rolle dieses kompetenten Anderen können Eltern, Erziehungs- und Lehrkräfte, aber auch andere Kinder einnehmen, die in einem bestimmten Bereich über höhere Kompetenzen verfügen (Vygotskij, 2002). Im Zentrum der geistigen Entwicklung steht laut Vygotskij die soziale Umwelt des Kindes (Vygotskij, 1987, S. 85).

Um dem Fachunterricht in der Schule folgen zu können, müssen bei den Kindern erst bestimmte Grundlagen vorhanden sein. „Somit wird es zur unmittelbaren Aufgabe [...] beim Vorschulkind diese allgemeine Vorstellung von der Natur und der Gesellschaft auszubilden“ (Vygotskij, 1987, S. 267). Dem Kind werden daher in erster Linie Sprache, aber auch Denkweisen und Problemlösungsstrategien durch die kompetenten Anderen vermittelt, welche die Entwicklung höherer Gedankengänge weiter ausbauen (Flammer, 2017, S. 235). Der Fokus liegt daneben auf Lerninhalten, wie z. B. Wert-, Rollen- und Verhaltensvorstellungen, welche das Kind benötigt, um sich in bestimmten sozialen und kulturellen Kontexten zurechtzufinden (Textor, 2000). „Die Strukturen der höheren psychischen Funktionen sind also ein Abguß der kollektiven, der sozialen,

zwischenmenschlichen Beziehungen“ (Vygotskij, 1987, S. 629). Vygotskij postuliert des Weiteren, „daß die höheren psychischen Funktionen ohne soziologische Studien nicht verstehbar, daß sie also ein Produkt nicht der biologischen, sondern der sozialen Entwicklung des Verhaltens sind“ (Vygotskij, 1992, S. 59f). Die Kompetenzentwicklung der Kinder weist demzufolge kulturelle Aspekte auf, die je nach sozial-kulturellem Milieu variieren können.

Der Kontakt zu kompetenten Personen aus anderen sozialen Kontexten, der sich vor allem aus der außerfamiliären Betreuung (meist) ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr ergibt, führt zu einer höheren Kommunikation zwischen dem Kind und dem Erwachsenen. „Am bemerkenswertesten ist in der Entwicklung des kindlichen Denkens die Tatsache, daß sich die Verallgemeinerung beim Kind erweitert, je mehr sich die Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen entwickelt“ (Vygotskij, 1987, S. 263). Das Kind lernt, die eigenen Gedanken zu verallgemeinern, um sie anderen mitteilen zu können. Es erkennt, dass Worte und ihre Bedeutungen oder Verhaltensanforderungen in anderen Kontexten – außerhalb der Familie – variieren können. Die Entwicklung des logischen Denkens des Kindes basiert demnach unter anderem auf Diskussionen mit Personen aus anderen sozialen Kontexten, da das Kind dadurch genötigt wird, das eigene und das Denken des Gegenübers zu analysieren (Vygotskij, 1987, S. 627).

In Bezug auf die optimale Förderung der kindlichen Kompetenzen ist Vygotskij der Meinung, „daß es für jede Art von Unterricht optimale, günstige Zeiträume gibt“ (1987, S. 260). Die kulturelle Entwicklung des Kindes ist von seiner biologischen Entwicklung abhängig. So muss jeweils ein gewisses biologisches Entwicklungsstadium erreicht sein, um kulturelle Kompetenzen zu erwerben und zu beherrschen (Vygotskij, 1992, S. 70ff). Ist der Zeitpunkt der Förderung kindlicher kultureller Kompetenzen falsch gewählt (zu früh oder zu spät), kann das die Entwicklung des Kindes ungünstig beeinflussen. Orientiert sich die Instruktion der anleitenden Person z. B. an den aktuellen kindlichen Kompetenzen, lernt das Kind nichts Neues dazu. Werden die Kompetenzen des Kindes hingegen weit überschätzt und Anleitungen daran orientiert, kann das Kind von den gestellten Anforderungen überfordert sein, was den Kompetenzerwerb hemmt. Die anleitende Person sollte daher durch Beobachtung und Bewertung die aktuellen Kompetenzen des Kindes einschätzen und in der Interaktion mit dem Kind die jeweils nächste Kompetenzstufe einleiten. Durch Nachahmung des Gezeigten kann das Kind dann höhere Kompetenzen erreichen, als wenn es allein lernt. Vygotskij (1987, S. 80ff) spricht hier von der *Zone der nächsten Entwicklung* und meint damit das potenzielle Kompetenzniveau, welches von dem

Kind durch gezielte Förderung in der Interaktion mit dem kompetenten Anderen als nächstes erreicht werden kann. Allerdings kann sich die Zone der nächsten Entwicklung bei gleichaltrigen Kindern unterscheiden. Während das eine Kind durch eine interaktive Anleitung Aufgaben lösen kann, die seinem Wissensstand zwei Monate voraus sind, kann das andere Kind durch eine interaktive Anleitung Aufgaben lösen, die seinem Wissensstand zwei Jahre voraus sind. Demzufolge ist es nicht nur wichtig, zu ermitteln, was das Kind bereits kann, sondern auch, was es gerade zu begreifen beginnt und mittels Hilfestellung bereits erreichen kann.

4.3 Soziale Ungleichheit im Kindergartenalter

Kinder starten schon am Anfang der ersten Klasse mit Kompetenzunterschieden in die Grundschule. Diese Kompetenzunterschiede können durch die Schule nicht verringert werden, sondern verfestigen sich noch im Laufe der Schullaufbahn. Studien haben gezeigt, dass diese Kompetenzunterschiede mit der Schichtzugehörigkeit der Kinder in Verbindung stehen (Heil et al., 2019; Tietze et al., 2013, S. 147) und schon vor dem Schuleintritt beobachtbar sind. Dieses Kapitel befasst sich mit sozialer Ungleichheit und legt dar, auf welche Art und Weise soziale Ungleichheit bereits im Kindergarten(alter) greifen kann. Als theoretische Grundlage wird Bourdieu und sein bereits in Kapitel 4.1 beschriebener Ansatz herangezogen.

Pierre Bourdieu versucht mit seinen Arbeiten systematische Unterschiede zwischen sozialen Gruppen aufzudecken und beschreibt dabei (vgl. Kapitel 4.1), wie sich Menschen in ihrem Verhalten, ihrem Geschmack und ihren Interessen je nach sozialer Umwelt, in der sie sozialisiert wurden, und der Menge und Struktur an Kapital, das sie besitzen, unterscheiden. Diese systematischen Unterschiede führen laut Bourdieu zu sozialer Ungleichheit, da der Zugang zu bestimmten Positionen von ihnen abhängt. Es handelt sich bei sozialer Ungleichheit also um „gesellschaftlich verankerte Formen der Begünstigung und Bevorrechtigung einiger, der Benachteiligung und Diskriminierung anderer [, ...]“ (Kreckel, 1988) und nicht um biologische Verschiedenartigkeit.

Folgende Auswahl an Kind- und Familienmerkmalen dient Bourdieu als Indikatoren eines (klassen-)spezifischen Habitus und jene können somit als Determinanten sozialer Ungleichheit verstanden werden: das Geschlecht, die soziale Herkunft sowie die Sprachkompetenz der Kinder und ihrer Familien.

Bourdieu versteht das Geschlecht nicht als naturgegeben, sondern als sozial hergestellt (Bourdieu, 1998). Damit geht eine unterschiedliche Erziehung, verbunden mit unterschiedlichen geschlechterbezogenen Rollenvorstellungen und Geschlechterstereotype, einher. So unterscheidet sich das Verhalten von Mädchen und Jungen durchaus voneinander. Es unterscheiden sich aber vor allem die Rollenvorstellungen und die Wahrnehmung durch andere je nach Geschlecht, da unterschiedliche Erwartungen an die Zugehörigen des jeweiligen Geschlechts gestellt werden.

Die Benachteiligung eines Kindes bzw. dessen Familie aufgrund der sozialen Herkunft in Bezug auf Betreuungseinrichtungen hat mehrere Facetten, welche die Verfügbarkeit, die Inanspruchnahme und den Zugang zu Betreuungseinrichtungen, aber auch das Verhalten und den Umgang innerhalb der Betreuungseinrichtungen betrifft. Während erstere Aspekte (Verfügbarkeit, Inanspruchnahme und Zugang zu Betreuungseinrichtungen) in Deutschland mittlerweile vor allem auf frühkindliche Betreuung zutreffen und anhand von z. B. Rational-Choice-Ansätzen (u. a. Steinberg & Kleinert, 2022) untersucht werden, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf den beiden letzten Aspekten. Bourdieu bezieht sich in seinen Ausführungen auf die Schule als Institution und damit auf Schulkinder. Gleichwohl können ähnliche Phänomene in den vorschulischen Betreuungseinrichtungen beobachtet werden.

Bourdieu führt aus, dass Kinder aus bildungsnahen Familien Gewohnheiten und antrainierte Verhaltensweisen besitzen, die im schulischen Umfeld unmittelbar eingesetzt werden können. Sie erfahren direkte Unterstützung durch die Eltern und haben von jenen Wissen, „Neigungen und einen „guten Geschmack““ (Bourdieu, 2001, S. 29) vermittelt bekommen. Die soziale Herkunft eines Kindes bestimmt sein Verhalten, sein Wissen und auch seine Art, sich auszudrücken. Diese nicht aktiv gelernten, sondern „auf osmotische Weise übertragen[en]“ (Bourdieu, 2001, S. 31) kulturellen Fertigkeiten werden von den Lehrkräften in die Bewertungen der schulischen Fähigkeiten der Kinder miteinbezogen bzw. zum Teil bereits vorausgesetzt. „Eine aristokratische Kultur, und vor allem ein aristokratisches Verhältnis zu dieser Kultur, ist das, was das Bildungssystem vermittelt und verlangt“ (Bourdieu, 2001, S. 41). Der selbstverständliche Umgang mit kulturellen Gütern der bildungsnahen Familien und deren Kindern wird dabei höher bewertet als das mühsam erarbeitete kulturelle Wissen der Kinder aus bildungsferneren Familien. So erhalten Kinder aus bildungsnahen Familien bessere Bewertungen und öfter eine Empfehlung für eine weiterführende Schule als Kinder aus bildungsfernen Familien. Dieser Aspekt ist auch für das deutsche Bildungssystem empirisch gut belegt (u. a. Maaz & Nagy, 2010; Stubbe et al.,

2012). Die Schule verfestigt somit soziale Ungleichheit, indem sie „alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt [...]“ (Bourdieu, 2001, S. 39).

Eine besondere Bedeutung misst Bourdieu der Sprache der Kinder bei. „Von allen kulturellen Hindernissen sind die, die mit der im familialen Milieu gesprochenen Sprache zusammenhängen, gewiss die gravierendsten und tückischsten. Das gilt vor allem für die ersten Schuljahre, wo das Verständnis und die Beherrschung der Sprache der Hauptansatzpunkt für das Urteil der Lehrer bilden“ (Bourdieu, 2001, S. 30). So werden „[...] der Reichtum, die Differenziertheit und der Stil des Ausdrucks implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst in Rechnung gestellt“ (Bourdieu, 2001, S. 30). Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass sie und die Lernenden über eine gemeinsame Sprache verfügen. Die Schulsprache, die den Kindern bildungsnaher Familien die Muttersprache ist, müssen sich Kinder bildungsferner Familien erst aneignen. Letzteren fehlt es an „Ungezwungenheit“ im Ausdruck, wenn es nach der Beurteilung der Lehrkräfte geht (Bourdieu, 2001, S. 42). Da diese Schulsprache der Vermittlung anderer Kompetenzen zugrunde liegt, sind Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien doppelt benachteiligt (Bourdieu, 2001, S. 31).

Das Verhalten der Kinder aus bildungsnahen Familien entspricht in sämtlicher Hinsicht den Erwartungen, welche die Schule an Ihre Schülerinnen und Schüler hat. Es entspringt derselben Kultur. Die Bildungsbeflissenheit bildungsfernerer Gruppen wird hingegen abgewertet gegenüber der Natürlichkeit im Umgang mit Kultur und Sprache der bildungsnahen Gruppen. Dieser Umstand schlägt sich auf die Leistungsbewertungen und somit auf den schulischen Erfolg nieder. Bildungsinstitutionen sind demzufolge ein Instrument, um bestehende gesellschaftliche Strukturen zu reproduzieren.

4.4 Schlussfolgerungen für die vorliegende Forschungsarbeit

Kinder werden in einem spezifischen sozialen Kontext sozialisiert und eignen sich einen entsprechenden herkunftsspezifischen Habitus an. Dieser Habitus ist unter anderem abhängig von der sozialen Herkunft der Kinder, deren Geschlecht sowie dem Beruf der Eltern, und zeigt sich z. B. in der Art des Sprechens, des Verhaltens und der Art, sich zu kleiden. Dieser, somit dem sozialen Umfeld der Familie eines Kindes entsprechende Habitus, kann sich von dem Habitus, der sich in Betreuungseinrichtung etabliert hat, unterscheiden. In diesem Fall entspricht die Betreuungseinrichtung einem anderen sozialen Feld – also einer Abweichung vom eigenen sozialen Feld –, in dem andere Anforderungen

an das Kind gestellt werden und in dem andere Regeln gelten als im sozialen Feld der eigenen Familie. Für die Einschätzung der sozial-emotionalen Kompetenzen durch die Eltern und Erziehungskräfte spielt das Konzept des Habitus eine entscheidende Rolle. Das Verhalten der Kinder wird demnach nach unterschiedlichen Maßstäben und Vorstellungen beurteilt, je nach Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse und dem entsprechenden Habitus. So werden Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Disziplin, Leistungsbereitschaft und die Fähigkeit, Belohnungen aufzuschieben, in den Bildungseinrichtungen nachgefragt und meist in den Familien mittlerer und höherer Gesellschaftsschichten den Kindern anerzogen (Becker & Lauterbach, 2016, S. 33f). Das kann – in abgeschwächtem Ausmaß – auch für (frühkindliche) Betreuungseinrichtungen der Fall sein. Eine Erzieherin beschreibt das Idealbild eines Kindes als „selbstständig und interessiert sowie kommunikations- und kontaktfreudig“ (Beyer 2013, S. 199). Als problematisch werden hingegen Kinder eingeschätzt, „die schüchtern sind, wenig reden und sich Anderen gegenüber nicht öffnen“ (Beyer 2013, S. 199). Aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte der Betreuungseinrichtung kann das Verhalten der Kinder aus anderen Gesellschaftsschichten von dem gewünschten und zu erwartenden Habitus abweichen. Kinder, die sich das erwartete Verhalten in Betreuungseinrichtungen (noch) nicht angeeignet haben, werden im Vergleich mit anderen Kindern, die dieses Verhalten bereits beherrschen, oft unterbewusst anders – bisweilen negativer – eingeschätzt. Je ähnlicher der Habitus der Kinder dem Habitus der Beurteilenden ist, desto einfacher gelingen Interaktionen. In der Konsequenz sollten die Kinder und ihre sozial-emotionalen Kompetenzen kompetenter beurteilt werden, wenn Kind und Beurteilender aus der gleichen sozialen Klasse entstammen und einen ähnlichen Habitus aufweisen (vgl. Abb. 2, linke Seite). In dieser Arbeit werden die Kind- und Familienmerkmale wie z. B. das Geschlecht, die soziale Herkunft der Kinder sowie deren Sprachkompetenz – da diese Teile eines klassenspezifischen Habitus sind – betrachtet. Sie dienen somit als Indikatoren für eine bestimmte soziale Zugehörigkeit und können in Zusammenhang mit der (ungleichen) Wahrnehmung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder durch unterschiedliche Beurteilende stehen.

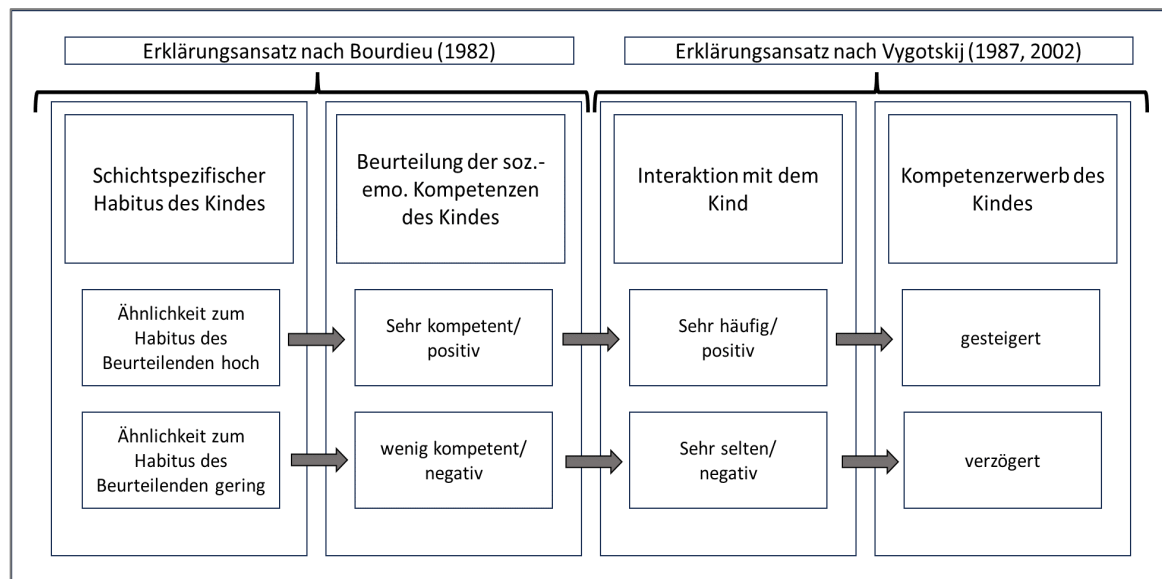


Abbildung 2: Theoretisches Erklärungsmodell

Anmerkung. Eigene Darstellung.

Anders als bei Bourdieu wird bei Vygotskij das Kind bewusst in der Interaktion durch eine kompetentere Person angeleitet und gelehrt. Diese soziale Interaktion mit anderen Personen ist für den Kompetenzerwerb unabdingbar. Bewegt sich das Kind in neuen sozialen Kontexten, werden die Kompetenzen des Kindes zusätzlich ausgebaut. Die Häufigkeit und Intensität der sozialen Interaktionen mit dem Kind sind ausschlaggebend für seinen Kompetenzerwerb (vgl. Abb. 2, rechte Seite).

Aus der Kombination der Ansätze von Bourdieu und Vygotskij, lässt sich nun schlussfolgern, dass sich die Interaktionen zwischen den Kindern und den Interaktionspartnern jeweils unterschiedlich ausgestalten können, je nach Wahrnehmung der Kinder und ihres Sozialverhaltens durch die Interaktionspartner. Da sich die Ansprüche und Anforderungen an das Sozialverhalten des Kindes aus der Perspektive der Akteure unterschiedlicher sozialer Kontexte und Klassen unterscheiden können – wie bei Bourdieu beschrieben –, kann das Sozialverhalten der Kinder von den einzelnen Akteuren sehr heterogen bewertet werden (vgl. Abb. 2). Eine negative Bewertung des kindlichen Sozialverhaltens könnte sich negativ auf die Häufigkeit und Intensität der Interaktion mit dem Kind und damit auf die Lerngelegenheiten des Kindes, um weitere Kompetenzen zu erwerben, auswirken. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass ein hohes Maß an sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder die Häufigkeit und Qualität sozialer Interaktionen mit kompetenten Anderen begünstigt (Blair & Raver, 2015; Huffmann et al., 2000) und somit den Erwerb weiterer, z. B. kognitiver Kompetenzen forciert (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Mit Kindern, die als weniger sozial und emotional kompetent wahrgenommen werden, wird eher ungern und weniger häufig interagiert. Die Aneignung der

neuen Verhaltenskodizes bedeutet Arbeit und Zeit, welche für die Aneignung anderer Kompetenzen dann nicht mehr zur Verfügung steht. Kinder, die mit dem *passenden* Habitus in die Betreuungseinrichtung starten, haben daher bereits einen Vorteil, da sie diese Zeit der Aneignung einsparen und für etwas anderes nutzen können. In der Folge könnte sich das bereits bestehende Kompetenzdefizit und damit die bereits bestehende Chancenungleichheit verstetigen. Der generelle Kompetenzerwerb des Kindes könnte demzufolge unter den selteneren Interaktionen mit kompetenteren Personen leiden. Damit werden die Wichtigkeit sozialer Interaktionen und die Notwendigkeit sozial-emotionaler Kompetenzen für den Erwerb weiterer Kompetenzen betont.

Mit der Kombination der beiden theoretischen Ansätze wird der Versuch unternommen, die auf dem Habitus der Kinder basierende, variierende Wahrnehmung der kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen durch potenzielle kompetente Andere und den Erwerb kognitiver Fähigkeiten der Kinder durch die Interaktion mit denselben in Verbindung zu bringen. Der Zusammenhang zwischen Bourdieu und Vygotskij, zwischen der Wahrnehmung der Kinder und dem Kompetenzerwerb innerhalb von Interaktionen, steht im Mittelpunkt der Studie. Es soll demzufolge zunächst geprüft werden, ob Kinder aufgrund ihres Habitus unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden.

Daneben betont Vygotskij, wie wichtig eine gute Kompetenzeinschätzung für die Kompetenzförderung der Kinder ist, um diese nicht zu über- aber auch nicht zu unterfordern. Wenngleich Vygotskijs Fokus auf kognitiven Kompetenzen liegt, kann Gleiches für sozial-emotionale Kompetenzen angenommen werden. Dabei werden den Interaktionspartnern unterschiedliche Beobachtungskompetenzen zugesprochen. Pädagogischen Fachkräften schreibt die Gesellschaft aufgrund ihrer Ausbildung höhere Kompetenzen, sowohl im Beobachten und Bewerten als auch im Fördern der kindlichen Kompetenzentwicklung, zu als den Eltern (Schrader & Praetorius, 2018). Die Bedeutung der Familie eines Kindes sollte jedoch nicht unterschätzt werden, bildet sie doch den ersten und engsten Sozialisationsrahmen des Kindes (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Anschließend wird folglich untersucht, ob anhand der Einschätzungen der kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen durch Angehörige potenziell unterschiedlicher sozialer Kontexte Aussagen über spätere kognitive Kompetenzen der Kinder getroffen werden können.

5 Forschungsfragen

In diesem Dissertationsprojekt betrachte ich als übergeordnetes Forschungsthema die Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern aus der Multi-Informanten-Perspektive und den Zusammenhang dieser Erfassung auf den späteren Kompetenzerwerb der Kinder. Aufgrund unterschiedlicher Sozialisation und damit aufgrund eines unterschiedlichen Habitus können sich Ansprüche und Vorstellungen an das Verhalten einer Person und somit auch die Wahrnehmung dieser Person unterscheiden. Auf dieser theoretischen Basis soll untersucht werden, ob Unterschiede in der Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen aus der Multi-Informanten-Perspektive auf Kind- und Familienmerkmale zurückzuführen sind. Dabei werden Merkmale des betrachteten Kindes und dessen Familie, welche als typische Determinanten sozialer Ungleichheit gelten, betrachtet und deren Korrelation mit einzelnen Einschätzungen ihrer sozial-emotionalen Fähigkeiten berücksichtigt. Zu den Merkmalen zählen soziodemographische Indikatoren, die im nachfolgenden Kapitel vorgestellt werden (das Alter und Geschlecht des betrachteten Kindes, der familiäre Bildungs- und sozioökonomische Hintergrund, die Anwesenheit von Geschwistern, die Sprachkompetenz des betrachteten Kindes).

Die Wahrnehmung sozial-emotionaler Kompetenzen eines Kindes durch andere Kinder und Erwachsene kann dessen Interaktionshäufigkeit und damit seine Lerngelegenheiten moderieren. Denn laut Vygotskij lernen Kinder am meisten durch soziale Interaktionen. Es kann demnach sein, dass sich in den sozialen Kontexten, in welchen sich das Kind bewegt, je nach Verhaltenswahrnehmung unterschiedliche Interaktionsmöglichkeiten und damit unterschiedliche Lernoptionen für das Kind ergeben. Daher werden in dieser Arbeit die durch die Multi-Informanten-Perspektive eingeschätzten sozial-emotionalen Kompetenzen der Kindergartenkinder und ihre späteren kognitiven Kompetenzen zusammenhängend untersucht. Anhand dessen soll ein Einblick in frühe Prozesse der Chancenungleichheit und damit der Reproduktion sozialer Ungleichheit schon im Kindergartenalter gelingen.

Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder werden durch Subdimensionen wie dem prosozialen, dem aggressiven und kooperativen Verhalten, dem Problemverhalten im Umgang mit Gleichaltrigen, sowie der emotionalen Selbstregulation operationalisiert. Ziel der vorliegenden Forschung ist es außerdem, die Mechanismen hinter den Einschätzungen durch die Multi-Informanten-Perspektive freizulegen und den Forscherinnen und Forschern Anhaltspunkte zu liefern, inwiefern Indikatoren zum sozialen Verhalten von Kindern,

gemessen durch die Multi-Informanten-Perspektive, in weitere Forschungsarbeiten integriert werden können.

Folgenden konkreten Forschungsfragen wird sich in dieser Arbeit angenommen:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kind- bzw. Familienmerkmalen und
 - den jeweiligen Einschätzungen von Eltern und Erziehungskräften zu den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (1. und 2. Artikel)?
 - der Korrelation zwischen den Einschätzungen der Eltern und der Erziehungskräften zu den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder (1. und 2. Artikel)?
- Unterscheiden sich die Zusammenhänge mit späteren kognitiven Fähigkeiten der Kinder, wenn die Einschätzungen unterschiedlicher Beurteilender herangezogen werden (3. Artikel)?
- Was sagen diese Befunde über die Validität der Multi-Informanten-Perspektive aus? Können Schlussfolgerungen für die Forschung bzw. die Praxis in den Betreuungseinrichtungen abgeleitet werden (Synopsis)?

6 Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen

Die Erforschung sozial-emotionaler Kompetenzen setzt deren wissenschaftliche Erfassung voraus. Die Messung von Persönlichkeits- und Verhaltenscharakteristika ist aus verschiedenen Gründen herausfordernd. Neben unterschiedlichen Herangehensweisen, Maßstäben, Ansichten und Definitionen dazu, welche Eigenschaften das jeweilige Konstrukt ausmachen, können Verhaltenscharakteristika im Gegensatz zu kognitiven Kompetenzen nur mit hohem Aufwand – wenn überhaupt – objektiv gemessen werden, zumal Kindergartenkinder – die hier interessierende Personengruppe – noch nicht selbst Auskunft über ihre eigenen sozial-emotionalen Kompetenzen geben können. Im folgenden Abschnitt werden die häufigsten Operationalisierungen (Kapitel 6.1) und Erhebungsmethoden sozial-emotionaler Kompetenzen (Kapitel 6.2) vorgestellt und kurz auf eventuelle Vor- und Nachteile eingegangen. Der Fokus liegt dann auf der Vorgehensweise, die hier und in den meisten sozialwissenschaftlichen Studien Verwendung findet. Zuletzt wird auf Beobachtungsfehler bei der Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen hingewiesen (Kapitel 6.3).

6.1 Operationalisierung sozial-emotionaler Kompetenzen

Ausgehend von den interessierenden Aspekten sozial-emotionaler Kompetenzen, wie sie in Kapitel 2 vorgestellt wurden, gibt es mehrere Möglichkeiten der Operationalisierung. Im Allgemeinen werden sozial-emotionale Kompetenzen (1) durch die Messung (kognitiver) sozial-emotionaler Kompetenzen, (2) durch die Messung des Verhaltens in sozialen Situationen oder (3) durch die Messung der Konsequenzen von sozial-emotionalen Kompetenzen erfasst (vgl. Abb. 3).

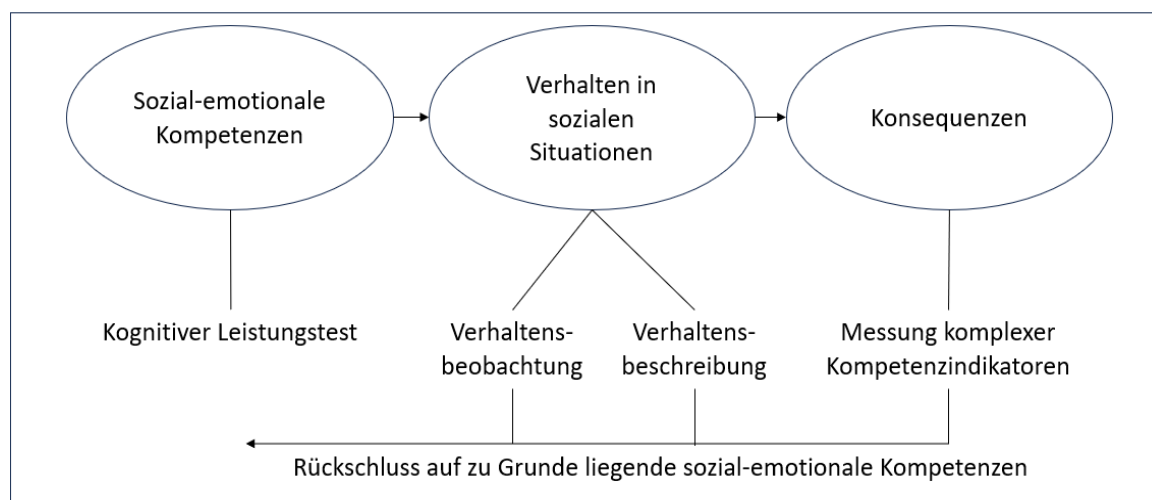


Abbildung 3: Methodische Zugänge zur Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen
Anmerkung. Eigene Darstellung angelehnt an Kanning (2009, S. 27).

Die direkte Erfassung (kognitiver) sozial-emotionaler Kompetenzen (1) beinhaltet diagnostische Verfahren, welche kognitive Leistungstests einsetzen. Dabei sollen die gestellten Aufgaben, die „das Verständnis grundlegender Prozesse der Kommunikation sowie des Handelns“ (Kanning, 2009, S. 27) erfassen oder nach dem „Wissen um soziale Normen“ (Kanning, 2009, S. 27) fragen, von den Testpersonen mit den Antwortoptionen *richtig* oder *falsch* beantwortet werden. Das Wissen allein gibt jedoch keine Hinweise darauf, ob jenes auch in sozialen Situationen kompetent eingesetzt werden kann.

Soll das Verhalten eines Individuums in einer sozialen Situation (2) im Sinne von *Interaktionserfolgen (functional approach)* bewertet werden, so ist es wichtig, das Interesse des Handelnden zu kennen. Es muss in Betracht gezogen werden, ob die Realisierung des Handlungsinteresses in dieser Situation und in diesem sozialen Kontext überhaupt möglich ist. Je nach sozialem Kontext kann ein und dieselbe Handlung als sozial und emotional kompetentes oder inkompetentes Verhalten betrachtet werden. Bei der Diagnostik des Sozialverhaltens muss daher immer auch das soziale Umfeld mitbetrachtet werden. Es geht nicht nur darum, ob die betrachtete Person ihr Vorhaben durchsetzt, sondern auch darum,

ob das Vorgehen in dem sozialen Umfeld akzeptiert wird (Rose-Krasnor, 1997). Eine Erfolgsbeurteilung darf somit nicht allein auf der Perspektive des Agierenden beruhen, sondern muss den sozialen Bezugspunkt, d. h. die Perspektive der beteiligten Personen, einbeziehen. Bei der Erhebung von sozial-emotionalen Kompetenzen ist ebenfalls der temporale Bezugspunkt zu berücksichtigen. Kurzfristig inkompetentes sozial-emotionales Verhalten kann sich auf lange Sicht als kompetent herausstellen und umgekehrt (Kanning, 2002, S. 155). Die Erfolgsbeurteilung fällt besonders schwer aus, wenn von der betrachteten Person mehrere, vielleicht in Konflikt stehende, Ziele verfolgt werden. Gerade bei Kindern liegt die Rate der Interaktionserfolge bei gerade mal 50-60%. Es wird daher angenommen, dass der Zusammenhang von Interaktionserfolgen und sozial-emotionalen Fähigkeiten nicht linear, sondern vielmehr gekrümmt verläuft (Rose-Krasnor, 1997).

Eine weitere Herangehensweise lässt sich ebenfalls der Operationalisierung von sozial-emotionalen Kompetenzen als das Verhalten in sozialen Situationen (2) zurechnen (Rose-Krasnor, 1997). Versteht man sozial-emotionale Kompetenzen als ein *Set von verschiedenen sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten (skill-based approach)*, muss zuerst einmal definiert werden, welches Verhalten sozial-emotionale Kompetenzen beschreibt und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu benötigt werden. Die Antworten auf diese Fragen sind in großem Umfang kultur- und kontextabhängig. Indem einzelne Fähigkeiten getrennt voneinander beobachtet werden, fehlt bisweilen der Blick für das Ganze. Denn es wird dabei häufig nicht betrachtet, ob ein Kind verschiedene Fertigkeiten miteinander kombinieren oder aneinanderreihen kann. Der Fokus wird dabei auf das Können des Kindes gelegt und weniger auf den Interaktionsprozess mit anderen (Rose-Krasnor, 1997).

Der Operationalisierung von sozial-emotionalen Kompetenzen anhand von Konsequenzen (3) können z. B. folgende Herangehensweisen zugewiesen werden (Rose-Krasnor, 1997): Beim *Beliebtheitsstatus (peer status approach)* sollen anhand der Angaben von Kindern, wen sie besonders gerne haben, Ranglisten erstellt werden, welche die Beliebtheit der Kinder innerhalb einer Gruppe widerspiegeln. Es handelt sich dabei um eine schnelle, einfache und stark kontextbezogene Erhebung. Allerdings lässt sich durch sie nicht erklären, warum Kinder beliebt sind, zumal sich Kinder oft gegenseitig angeben und dadurch vor allem Zweier-Verbindungen zum Vorschein kommen. Ähnlich verhält es sich mit dem *Freundschaftsstatus (relationship approach)*. Die Kinder werden nach ihrer besten Freundin bzw. ihrem besten Freund gefragt oder nach der Gesamtanzahl der Freunde, die sie haben (Rose-Krasnor, 1997). Eine Freundschaft kann sehr subjektiv definiert werden

und es ist nicht klar, inwiefern z. B. Freunde in sozialen Medien oder Netzwerken dazuzuzählen sind (Rose, 2019). Ähnlich wie beim Beliebtheitsstatus erfährt man beim Freundschaftsstatus vor allem, welche Kinder sozial isoliert sind. Der Erkenntnisgewinn dieser beiden Herangehensweisen ist begrenzt, zumal Freunde auch einen negativen Einfluss auf das eigene Verhalten haben können (Hartup, 1996).

Obwohl jede Operationalisierungsvariante seine Vor- und Nachteile hat und sich nach Erkenntnisinteresse unterscheidet, wird oftmals auf die Konzeption des *skill-based approach* (Set von verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten) zurückgegriffen. Sie ist einfach zu konzipieren und liefert die Basis für Erhebungs-Checklisten (z. B. in Form von Ratingskalen wie z. B. das *Achenbach System of Empirically Based Assessment* „ASEBA“ (Achenbach & Rescorla, 2001-2013)) und Interventionsprogrammen (Rose-Krasnor, 1997). Diese Form der Operationalisierung lässt sich kurz und kosteneffizient, vor allem in Studien mit hoher Fallzahl, ausgestalten, weshalb sie in sozialwissenschaftlichen Studien mittlerweile die bevorzugte Operationalisierung von sozial-emotionalen Kompetenzen darstellt.

6.2 Erhebungsmodi der Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen

Die Erhebungsmöglichkeiten sind im *skill-based approach* vielfältig (freie und strukturierte Interviewmethoden, biografische Analysen sowie experimentelle Erfassungen, Verhaltensbeobachtung und -beschreibung). Es gibt keinen „gold“-Standard für die Erhebung von Verhaltensmerkmalen bei Kindern (Richters, 1992). Hier sollen im Folgenden die bereits erwähnten Erhebungsmodi der *Verhaltensbeobachtung* und der *Verhaltensbeschreibung* dargestellt werden (vgl. Abbildung 3), da diese am häufigsten in Kombination mit Ratingskalen (und teils auch in groß angelegten Befragungen) eingesetzt werden.

Bei der Verhaltensbeobachtung wird das Verhalten von Kindern anhand längerer Beobachtung durch Experten erfasst. Die Beurteilenden sollten austauschbar sein, d. h. die Unterschiede zwischen den Urteilen unterschiedlicher Beurteilender für dieselbe Person sollten möglichst klein sein, um eine möglichst hohe Reliabilität der Einschätzungen garantieren zu können (Wirtz & Caspar, 2002, S. 15). Die betrachteten Personen müssten in verschiedenen Situationen und sozialen Kontexten beobachtet und ihre Merkmale jeweils in Bezug auf diese eingeschätzt werden. Um eine Vergleichbarkeit zwischen den betrachteten Personen zu garantieren, ist es allerdings sinnvoll, gleiche soziale Kontexte als Informationsbasis zu wählen. Hier bieten sich Kontexte an, in denen sich alle betrachteten

Personen befinden, wie z. B. der Kontext der institutionellen Betreuung und der Familie (Arnold et al., 2012). Die Beobachtungen sollten darüber hinaus versteckt passieren, um sozialerwünschtes bzw. angepasstes Verhalten der betrachteten Personen zu vermeiden. Dies ist aus zeitlichen, organisatorischen und finanziellen Gründen nicht immer möglich (Kanning, 2009, S. 27).

Bei der Verhaltensbeschreibung handelt es sich um eine sprachliche Zusammenfassung von bereits in der Vergangenheit liegendem, beobachtetem sozialem Verhalten. Hier kann es sich wie bei der Verhaltensbeobachtung sowohl um eine Beschreibung durch Fremde (Expertinnen und Experten, Eltern, Freundinnen und Freunde, Kolleginnen und Kollegen, Mitschülerinnen und Mitschüler) als auch um eine Selbstbeschreibung handeln. Diese Erhebungsmethode hat sich in den letzten Jahren vor allem in sozialwissenschaftlichen Studien in Form von Ratingskalen etabliert: Personen aus verschiedenen Lebenskontexten einer Person bzw. eines Kindes schätzen diese hinsichtlich bestimmter Merkmale auf einer Ratingskala ein. Das Verhalten der betrachteten Person wird dabei nicht direkt gemessen, sondern aus ihrem Sozialverhalten durch andere Personen retrospektiv abgeleitet. Die Befragung aus dieser Multi-Informanten-Perspektive, d. h. aus der Sicht gleich mehrerer Kontextpersonen, ermöglicht es, ein ganzheitliches Persönlichkeits- und Verhaltensbild der betrachteten Person durch die Beschreibungen der Beurteilenden zu erhalten. Daneben wird das „natürliche Alltagsverhalten“ (Lösel et al., 2005, S. 141) erfasst, welches durch eine direkte Verhaltensbeobachtung kaum zu messen ist. Ein großer Nachteil der Verhaltensbeschreibung ergibt sich jedoch aus der Laienhaftigkeit der Beurteilungen, da diese oft unsystematisch erhoben werden und durch Wahrnehmungsfehler (wie z. B. Stereotype und Hypothesen; vgl. Kapitel 6.3) verzerrt sein können. Darüber hinaus haben die Beurteilenden immer nur Informationen zu einem Lebensaspekt der betrachteten Person, d. h. bei den Informationen handelt es sich um einen selektiven Ausschnitt des Sozialverhaltens. Dabei hat die Erhebung aus der Multi-Informanten-Perspektive auch Vorteile: Eine Datenerhebung auf diese Weise ist besonders ökonomisch. In kürzester Zeit können viele Daten über eine Person, auch Informationen über mehrere ihrer Lebenskontexte hinweg, erhoben werden. Die Beschreibungen beziehen sich auf Situationen im Alltag der Person und sind somit nicht durch künstliche Settings oder sozial erwünschtes Verhalten der betrachteten Person verzerrt (Kanning, 2009, S. 72). Durch die Befragung mehrerer Personen können die genannten Nachteile (z. B. die selektive Wahrnehmung und der selektive Ausschnitt des Sozialverhaltens) gemildert werden.

6.3 Beobachtungsfehler bei der Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen

Die Reliabilität einer Skala hängt vor allem von ihrem Gebrauch ab. Die Beurteilenden sollten vorab im Gebrauch der Ratingskalen geschult werden, was in den seltensten Fällen – zumindest im Fall von sozialwissenschaftlichen Studien – unternommen wird. Unterscheidet sich die Anleitung und Ausbildung im Gebrauch der Ratingskalen zwischen den Beurteilenden oder weisen letztere unterschiedliche Kenntnisse von theoretischen Grundlagen auf, kann sich die Reliabilität der Ratingskala unterscheiden (Wirtz & Caspar, 2002, S. 24). Die Qualität der Informationen hängt also von dem Vermögen und der Bereitschaft der Beurteilenden ab, objektive Einschätzungen zu liefern. Gerade bei der Verhaltensbeschreibung geben meistens Kolleginnen und Kollegen, Freundinnen und Freunde, Vorgesetzte oder Familienangehörige Auskunft – Personengruppen, die in der Nutzung von Ratingskalen nicht sonderlich geschult wären.

Bei der Beobachtung gibt es verschiedene Teilschritte, die jeweils Fehlerquellen beinhalten können. Angefangen mit der Auswahl und Wahrnehmung eines bestimmten Ausschnitts der Realität über die Sinnesorgane, der Sortierung der Informationen durch den Wahrnehmungsapparat, der Verarbeitung des Wahrgenommenen und letztendlich der Versprachlichung, kann es durch persönliche Perspektiven, situative Einflüsse, Erfahrungen und Einstellungen sowie durch kulturelle Codes, Konventionen und Interessen zur unterschiedlichen Wahrnehmung ein und desselben Objekts bzw. derselben Situation kommen (Faßnacht, 1995, S. 83f). Die Auskunftspersonen unterliegen in unterschiedlichem Maße verschiedenen Wahrnehmungsfehlern wie z. B. Projektionen, Erwartungseffekten, emotionaler Beteiligung, Erinnerungsfehlern, Deutungs- und Informationsfehlern u.v.m. (Imhof & Ulber, 2014; Wirtz & Caspar, 2002). Die Wahrscheinlichkeit dieser Fehlerquellen erhöht sich, je größer der zeitliche Abstand zwischen der Beobachtung und der Dokumentation des zu messenden Verhaltens ist. In Tabelle 1 sind systematische Fehler der Wahrnehmung, Interpretation und Erinnerung der Beobachtenden aufgelistet und kurz beschrieben.

Tabelle 1: Beobachtungsfehler

Fehler der Wahrnehmung	
Referenzgruppeneffekt (Festinger, 1954; Trautwein & Baeriswyl, 2007)	Die Leistung einer Person wird am mittleren Leistungswert einer Gruppe bemessen. Dadurch fällt die Leistung einer Person in leistungsstarken Gruppen geringer und in leistungsschwachen Gruppen höher aus.
Halo-Effekt	Von einem prominenten Merkmal einer Person wird auf deren andere Merkmale geschlossen, ohne diese beobachtet zu haben.
Konsistenzeffekte (hypothesengeleitete Wahrnehmung)	Der erste Eindruck, den man von einer Person hat, wird beibehalten. „Neue“ dazu widersprüchliche Informationen werden nicht gewertet.
Einfluss vorausgehender Information	Vorausgehende (Hintergrund-) Informationen zu einer Person beeinflussen die Beobachtung und Einschätzung anderer Merkmale.
Projektion (Identifikation)	Durch Identifikation mit der betrachteten Person wird die Beobachtung verzerrt, indem der Beobachter von sich auf andere schließt.
Erwartungseffekte (Pygmalion-Effekt\ Selbsterfüllende Prophezeiung)	Positive Erwartungen an die betrachtete Person wirken sich auf die Interaktion mit dieser aus und verzerren damit das Beobachtungsverhalten und die -ergebnisse.
Emotionale Beteiligung	Persönliche Interessen und Bewertungen sowie großes Engagement mindern die Objektivität der Forschenden.
Logische oder theoretische Fehler	Theoriegeleiteter Fokus auf bestimmte Merkmale und Zusammenhänge, die zusammen ein sinnvolles, aber verzerrtes Gesamtbild ergeben.
Observer drift (Wahrnehmungsanker und Kriterien)	Veränderung der Wahrnehmungsanker und deren Kriterien führen zu verminderter Konzentration und Sorgfalt bei der Beobachtung.
Fehler der Interpretation	
Zentrale Tendenz	Vermeidung extrem positiver wie negativer Urteile.
Persönliche Tendenzen oder Dispositionen	Persönliche Tendenz der Forschenden zur Milde bzw. Strenge und damit gesteigerter Fokus auf gewisse Merkmale.
Fehler der Erinnerung	
Kapazitätsgrenzen	Erste und letzte Eindrücke bleiben z. B. länger in Erinnerung bei den Forschenden, ebenso wie außergewöhnliche Merkmale.
Erinnerungsverzerrungen und Selektion	Inhalte werden reduziert, zusammengefasst und kategorisiert z. B. bei der Akzentuierung oder dem Konkretheitsverlust.

Anmerkung. Eigene Darstellung (angelehnt an Imhof & Ulber, 2014, 61ff).

7 Forschungsstand

Kapitel 7.1 legt den Forschungsstand zur Multi-Informanten-Perspektive bei der Erhebung sozial-emotionalen Verhaltens dar. Die darauffolgenden Kapitel beschäftigen sich mit den

einzelnen soziodemographischen Merkmalen, die in dieser Arbeit untersucht werden, und damit, welchen Einfluss diese auf die Eltern- und Erziehungskraft-Einschätzungen des Sozialverhaltens der Kinder (Kapitel 7.2) und auf den Zusammenhang zwischen den Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften (Kapitel 7.3) haben können. Kapitel 7.4 setzt sich mit der bisherigen Literatur zu sozial-emotionalen Kompetenzen und ihrem Zusammenhang zu kognitiven Kompetenzen auseinander und Kapitel 7.5 ordnet die hier bearbeiteten Forschungsfragen in den Forschungsstand ein.

7.1 Die Multi-Informanten-Perspektive

Es existiert bereits eine Vielzahl an Forschungsarbeiten, die Einschätzungen zum sozial-emotionalen Verhalten von Kindern aus der Multi-Informanten-Perspektive betrachten (u. a. Achenbach et al., 1987; Dinnebeil et al., 2013; Koskelainen, 2008; Stone et al., 2010). Es hat sich gezeigt, dass Beobachtungen und Einschätzungen Dritter in den seltensten Fällen miteinander übereinstimmen (Elberling et al., 2010; Fält et al., 2018; Janssens & Deboutte, 2009; Koskelainen, 2008; Satake et al., 2003; Stone et al., 2010). Das betrifft sowohl die Höhe der Übereinstimmung als auch die Höhe der Korrelation der Einschätzungen unterschiedlicher Beurteilender (Lösel et al. 2005). Dabei lassen sich folgende übergreifende Ergebnisse der Multi-Informanten-Perspektive festhalten:

(1) Beurteilende, die das Verhalten der Kinder in einem ähnlichen Kontext beobachten, wie z. B. Mutter und Vater im Familienkontext oder Erziehungskräfte in der gleichen Kindergruppe, stimmen häufiger miteinander überein als Beurteilende aus unterschiedlichen Kontexten wie z. B. Lehrkräfte und Eltern (Achenbach et al., 1987; Korsch & Petermann, 2014; Kuschel et al., 2007). Zum einen beobachten sie tatsächlich gleiches Verhalten, zum anderen besitzen sie dieselben Anforderungen an das kindliche Sozialverhalten oder werden durch ähnliche Wahrnehmungsfehler beeinflusst.

(2) Manche Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen sind für die Beurteilenden einfacher zu erfassen als andere. So wird auffälliges Verhalten, wie z. B. aggressives Verhalten oder Hyperaktivität, deutlicher wahrgenommen als unauffälligeres Verhalten, wie z. B. prosoziales Verhalten oder Ängstlichkeit. Bei Ersteren zeigen sich höhere Korrelationen zwischen den Aussagen der Beurteilenden als bei Letzteren (Achenbach et al., 1987; Duhig et al., 2000; Los Reyes & Kazdin, 2005; Renk & Phares, 2004).

(3) Insbesondere bei der Einschätzung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern hat sich gezeigt, dass Eltern in großem Ausmaß sowohl positive als

auch negative Verhaltensweisen berichten (Dinnebeil et al., 2013). Pädagogische Fachkräfte berichten hingegen seltener extreme Einschätzungen. Diese gegenläufigen Einschätzungen lassen sich darauf zurückführen, dass fehlende sozial-emotionale Kompetenzen im Kindergarten stärker auffallen als zuhause. Der Mangel jedoch an einer Vergleichsgruppe und darüber hinaus der Einfluss von sozial erwünschtem Antwortverhalten spielen für die Einschätzungen der Eltern eine größere Rolle (Hoffer & Bengel, 2020).

Neben diesen spezifischen Charakteristika der Multi-Informanten-Perspektive und den unterschiedlichen sozialen Kontexten, aus denen die Einschätzungen stammen (und damit von Natur aus verschieden ausfallen können), können auch die in Kapitel 6.3 benannten Beobachtungs- und Wahrnehmungsfehler, die zum Teil auf einem klassenspezifischen Habitus basieren, bei den Forschenden und Beurteilenden zu Abweichungen in den Einschätzungen führen. Diese Verzerrungen basieren bei den Einschätzungen von psychopathologischem Verhalten von Kindern und Jugendlichen oftmals auf Charakteristika der betrachteten Person und ihrer Familie (Bergold et al., 2019; Los Reyes & Kazdin, 2005). Für sozial-emotionale Kompetenzen und anhand einer nicht-klinischen Stichprobe wurden kaum Studien zum Thema Verzerrung der Einschätzungen durchgeführt. In dieser Arbeit wurden deshalb die folgenden, bereits in Kapitel 4 theoretisch abgeleiteten, Kind- und Familienmerkmale für die Untersuchung des Forschungsvorhabens ausgewählt:

- Geschlecht des Kindes
- soziale Herkunft des Kindes
- Sprachkompetenz des Kindes

Zusätzlich werden zwei weitere Charakteristika des Kindes betrachtet, da diese stark mit der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen zusammenhängen:

- Alter des Kindes
- mögliche Geschwisterkinder des Kindes

7.2 Determinanten sozialer Ungleichheit und die Einschätzungen Dritter

Die Forschung hat gezeigt, dass Erziehungskräfte Mädchen prosozialer einschätzen als Jungen. Letztere werden hingegen problematischer im Verhalten, im Umgang mit anderen Kindern und hyperaktiver eingeschätzt (Bouchard et al., 2008; Koglin et al., 2007).

Ähnliche Ergebnisse werden für die Elterneinschätzung berichtet (Winsler & Wallace, 2002).

Unterschiede in der sozialen Herkunft gehen bisweilen mit soziokulturellen Unterschieden einher (Bourdieu, 1982). Wie bereits in Kapitel 4 erläutert wurde, können die Einschätzungen von sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder durch Eltern unterschiedlicher sozialer Schichtzugehörigkeit und durch pädagogische Fachkräfte aufgrund verschiedener sozio-kultureller Maßstäbe und Praktiken voneinander abweichen. Das Sozialverhalten der Kinder muss unterschiedlichen Maßstäben entsprechen und wird in der Konsequenz als vermehrt positiv oder negativ von den einzelnen Beurteilenden eingeschätzt. Zudem kann das Sozialverhalten der Kinder aufgrund von Vorurteilen der Erziehungskräfte, die soziale Herkunft der Kinder betreffend, über- oder unterschätzt werden (Rabe-Kleberg, 2011, S. 50). Forschungsarbeiten zeigen, dass Kinder aus bildungsfernen Familien bisweilen Diskriminierung durch die pädagogischen Fachkräfte erfahren (Rabe-Kleberg, 2011, 45ff). So werden zum einen soziale Unterschiede in den Vordergrund gestellt und dadurch manifestiert (Rosken, 2009, S. 216); zum anderen wird den benachteiligten Kindern durch übermäßige Gleichbehandlung Förderung vorenthalten (Rabe-Kleberg, 2011, S. 50). Einige Erziehungskräfte sehen den Kindergarten als Vorbereitung auf die Schule, wobei auf individuelle Entwicklungsschwierigkeiten nicht eingegangen werden könne (Beyer, 2013). Beate Beyer hat anhand ihrer qualitativ ausgelegten Forschungsarbeit gezeigt, dass sozial benachteiligte Kinder bisweilen missachtende, passive wie auch ignorierende Verhaltensweisen durch die pädagogischen Fachkräfte erfahren (2013, S. 210).

Die Sprachkompetenz entwickelt sich parallel und in Wechselwirkung mit den sozial-emotionalen Kompetenzen im Kindesalter (vgl. Kapitel 2.4). Zudem ist Sprache ein Teil des Habitus und damit abhängig von sozialer Zugehörigkeit (Bourdieu, 1982). Angehörige der gleichen sozialen Schicht verstehen sich daher einfacher, da Sprache als hauptsächliches Kommunikationsmittel dient (Vygotskij, 1987). Es verwundert daher nicht, dass sprachkompetentere Kinder in außerfamiliären Kontexten oftmals als sozial und emotional kompetenter eingeschätzt werden, häufig nur aufgrund der Tatsache, dass die Kommunikation mit ihnen leichter fällt als mit weniger sprachkompetenten Kindern (DeThorne & Watkins, 2001; Fujiki et al., 1999; Lindsay et al., 2002). Dies trifft vor allem für Jungen zu (Bouchard et al., 2008). Innerhalb der Familie wird hingegen oftmals non-verbal kommuniziert, weshalb die Sprachkompetenz der Kinder hier für die Kommunikation und Interaktion und damit auch für die Einschätzung sozial-emotionaler

Kompetenzen weniger relevant ist (Papousek, 2012; Zollinger, 2000). Studien, die einen Vergleich des Zusammenhangs mit den Sprachkompetenzen der Kinder aus der Multi-Informanten-Perspektive angestrebt haben, sind der Autorin bisher nicht bekannt.

Sozial-emotionale Kompetenzen entwickeln sich im frühen Kindesalter. Schon wenige Monate Altersunterschied können hier ausschlaggebend sein. Ältere Kinder weisen daher oftmals ein kompetenteres Sozialverhalten auf als jüngere Kinder (Vitiello et al., 2012). Es wird daher in dieser Arbeit angenommen, dass auch die Einschätzungen zu sozial-emotionalen Kompetenzen durch Dritte altersentsprechend ausfallen. In Bezug auf die unterschiedlichen Beurteilenden hat sich anhand einer kleinen Stichprobe (N = 47) jedoch kein Alterseffekt bei den Elterneinschätzungen gezeigt, anders als bei den Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte (Winsler & Wallace, 2002). Dies kann unter anderem daran liegen, dass Eltern noch nicht genau einordnen können, was für Fähigkeiten das Kind in welchem Alter besitzen sollte, wohingegen der Beobachtungsfokus und das Wissen von Erziehungskräften bei genau diesen Entwicklungsschritten liegen (Strickland et al., 2012). Hier zeigt sich die von Vygotskij (1987) betonte große Bedeutung der Beurteilungskompetenz der Interaktionspartner für die Kompetenzentwicklung der Kinder.

Einzelkinder sind selbstüchtig, einsam, sozial ausgegrenzt, unsympathisch und unangepasst, laut vielen gängigen Stereotypen (Polit & Falbo, 1987; Sulloway, 1995; Thompson, 1974). Da sie als einziges Kind mit einem oder zwei Erwachsenen aufwachsen, werden ihnen oftmals schlechtere sozial-emotionale Fähigkeiten zugesprochen. Viele Studien finden allerdings keinen Unterschied in den sozialen Fähigkeiten zwischen Einzelkindern und Kindern mit Geschwistern (Polit & Falbo, 1987; Riggio, 1999). Bisher hat sich nur eine Studie mit dem Zusammenhang zwischen der Existenz von Geschwisterkindern und den Einschätzungen von unterschiedlichen Beurteilenden von sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder beschäftigt. Downey und Condrón (2004) berichten, dass pädagogische Fachkräfte Kinder mit einem oder zwei Geschwisterkindern sozial kompetenter einschätzen als Kinder ohne oder mit mehr als zwei Geschwistern. Bei den Eltern wurden keine derartigen Unterschiede in den Einschätzungen gefunden, obwohl Eltern mit mehr als einem Kind deutlich bessere Vergleichsmöglichkeiten haben als Eltern mit nur einem Kind. Demnach stellt sich zunächst die Frage, ob Eltern und Erziehungskräfte von den gleichen Stereotypen beeinflusst werden, die das Sozialverhalten von Einzelkindern betreffen. Es gilt zu klären, ob die beiden Beurteilendengruppen, wenn überhaupt, in gleicher Weise durch diese Klischees beeinflusst werden.

7.3 Determinanten sozialer Ungleichheit und die Korrelation der unterschiedlichen Einschätzungen

Mittlerweile hat sich gezeigt, dass Eltern und Erziehungskräfte sozial-emotionale Kompetenzen von Jungen ähnlicher einschätzen, als dies bei Mädchen der Fall ist. Dies zeigt sich bei Einschätzungen zum Problemverhalten, zur Hyperaktivität und zum prosozialem Verhalten der Kinder (Fält et al., 2018; Hoffer & Bengel, 2020). Für höhere Korrelationen der Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften aufgrund des Vorhandenseins von Geschwistern oder der Sprachkompetenz der betrachteten Kinder, liegen noch keine Ergebnisse vor.

Inkonsistente Befunde lassen sich stattdessen für die Korrelationen der Einschätzungen zu den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder und deren soziale Herkunft finden. Die Bildung der Mutter, das Berufsprestige des Vaters sowie das jährliche Haushaltseinkommen scheinen keinen Zusammenhang mit der Übereinstimmung der Einschätzungen aufzuzeigen (Dinnebeil et al., 2013; Gagnon et al., 1992). Nur bei der Beurteilung des Problemverhaltens von Jungen scheinen die Einschätzungen von Erziehungskräften und Eltern mit höherem Berufsprestige höher zu korrelieren (Gagnon et al., 1992).

Die Forschung hat weiterhin gezeigt, dass die Korrelation der Einschätzungen für bereits ältere Kinder und Jugendliche deutlich höher ausfällt als für jüngere Kinder (Achenbach et al., 1987; Hoffer & Bengel, 2020; Kuschel et al., 2007). Dies kann, wie bereits beschrieben, an der unterschiedlichen Beurteilungskompetenz von Eltern und pädagogischen Fachkräften liegen (Strickland et al., 2012).

7.4 Zusammenhang sozial-emotionaler Kompetenzen und kognitiver Kompetenzen

Viele Forschende haben sich der Erforschung des Zusammenhangs von sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern (eingeschätzt durch pädagogisches Fachpersonal) und ihren (späteren) kognitiven Kompetenzen mittels Quer- und Längsschnittstudien gewidmet (Denham et al., 2014; Dobbs et al., 2006; Doctoroff et al., 2016; Galindo & Fuller, 2010; Mackintosh & Rowe, 2020). Insbesondere früh gemessene sozial-emotionale Kompetenzen zeigen einen positiven Zusammenhang mit kognitiven Kompetenzen in der Grundschule und darüber hinaus (Galindo & Fuller, 2010; Mackintosh & Rowe, 2020; McClelland et al., 2006; McClelland et al., 2000). Es hat sich gezeigt, dass Kindergartenkinder mit gering ausgeprägten sozial-emotionalen Kompetenzen schlechtere Ergebnisse in Mathematik und Lesen in der zweiten und sechsten Klassenstufe erzielten

(McClelland et al., 2006). Außerdem zeigen unterschiedliche Dimensionen und Facetten sozial-emotionaler Kompetenzen von drei- bis vierjährigen Kindern unterschiedliche Zusammenhänge mit deren kognitiven Kompetenzen: Das prosoziale Verhalten der Kinder korreliert positiv (Denham, Bassett, Thayer et al., 2012), während Verhaltensprobleme und das aggressive Verhalten negativ (Dobbs et al., 2006; Suchodoletz et al., 2009) mit den kognitiven Kompetenzen der Kinder korrelieren. Die Einschätzungen der Eltern über das soziale Problemverhalten der Kinder und deren Zusammenhang zu schulischen Kompetenzen wurden bisher nur bei McClelland und Kolleginnen und Kollegen (2000) betrachtet. Bei einem Gruppenvergleich zeigten die Kinder der gering performenden Gruppe in Bezug auf schulische Kompetenzen ebenfalls ein von den Eltern eingeschätztes, hohes soziales Problemverhalten. (McClelland et al., 2000).

7.5 Zusammenfassung und Einordnung der bisherigen Forschung

Die Einschätzungen sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern wurden in der Vergangenheit nicht systematisch erforscht. In den meisten Studien wird nur eine Einschätzung, nämlich die der pädagogischen Fachkräfte, betrachtet. Wie bereits gezeigt wurde, ist eine Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen aus der Multi-Informanten-Perspektive jedoch aus mehreren Gründen ratsam (vgl. Kapitel 6). Studien, die mehrere Einschätzungen betrachten, fokussieren entweder eine andere Altersgruppe (meist ältere Kinder), oder ein klinisches Sample, worin sich Kinder mit deutlichen, diagnostizierten Verhaltensproblemen befinden. Für die Bildungs- und Ungleichheitsforschung und für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind jedoch nicht derartige Extremfälle relevant. Es wird sich stattdessen für eine nicht-klinische Kindergarten-Stichprobe interessiert und für die Auswirkungen einer verzerrten Wahrnehmung durch Dritte auf die schulische Laufbahn nicht-verhaltensauffälliger Kinder. Daran lässt sich mit der Tatsache anschließen, dass viele Studien nur eine Dimension sozial-emotionaler Kompetenzen oder ausschließlich nur auffälliges Verhalten erforschen. Kinder können sowohl positive als auch negative Verhaltensweisen zeigen. Daher ergibt sich durch die Erfassung nur einer Dimension ein unvollständiges Bild der sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern.

Einige Studien betrachten den Einfluss unterschiedlicher Faktoren wie das Geschlecht und das Alter der eingeschätzten Kinder auf einzelne Einschätzungen (meist des pädagogischen Fachpersonals). Es fehlen jedoch unterschiedliche, im vorangegangenen Absatz beschriebene Punkte. So wurden z. B. keine Elterneinschätzungen betrachtet (vgl. z. B. Koglin et al., 2007). Noch dünner ist die Studienlage, wenn die Übereinstimmung oder die

Korrelation der Einschätzungen in Abhängigkeit anderer Faktoren betrachtet werden sollen. Zum Zeitpunkt der Artikeleinreichung war der Autorin nur eine Studie bekannt, in der anhand einer kleinen US-amerikanischen Stichprobe (N = 47) mehrere Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern durch Erziehungskräfte und Eltern eingeschätzt und die Korrelation der Einschätzungen in Zusammenhang mit dem Geschlecht und dem Alter der Kinder untersucht werden (Winsler & Wallace, 2002). Weitere Determinanten sozialer Ungleichheit, wie die soziale Herkunft und deren Zusammenhang zur Übereinstimmung der Einschätzungen, werden nur vereinzelt betrachtet und liefern inkonsistente Ergebnisse (Dinnebeil et al., 2013; Gagnon et al., 1992). Die Geschwisteranzahl und die Sprachkompetenz der Kinder wurden im Zusammenhang mit Übereinstimmung der Einschätzungen sozial-emotionalen Verhaltens bisher nicht betrachtet. Es ergibt sich daher insofern eine erste Forschungslücke, dass eine systematische Betrachtung des Zusammenhangs zwischen zwei Einschätzungen sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern und Kind- und Familienmerkmalen anhand einer großen deutschen Stichprobe bisher nicht vorgenommen wurde.

Eine zweite Forschungslücke bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und kognitiven Kompetenzen. Obwohl dieser Zusammenhang schon häufig untersucht wurde, weisen die wenigsten Studien eine Fallzahl von über 500 Fällen auf. Um aufschlussreiche Aussagen treffen zu können, ist jedoch eine deutlich höhere Fallzahl von Vorteil. Daneben wurden als Indikatoren für kognitive Kompetenzen oftmals sowohl Kompetenzeinschätzungen der Lehrkräfte oder anderer Beurteilender als auch Schulnoten verwendet. Beiden Indikatoren mangelt es an Objektivität und Vergleichbarkeit, zumal Noten viel mehr widerspiegeln (wie z. B. Unterrichtsengagement) als nur die reinen Kompetenzen der Kinder. Bei der Messung sozial-emotionaler Kompetenzen wurde in den meisten Fällen nur eine Quelle aus einem sozialen Kontext herangezogen und in diesem Zuge auf eine Multi-Informanten-Perspektive verzichtet. Dieser Umstand ist auf mehreren Ebenen problematisch: (1) Wie oben bereits dargelegt werden Kindern je nach sozialem Kontext unterschiedliche Inhalte gelehrt. (2) Das Verhalten der Kinder kann zudem, je nach sozialem Kontext, unterschiedlich ausfallen, wodurch sich unterschiedliche Zusammenhänge mit den kognitiven Kompetenzen ergeben könnten. (3) Die Erhebung aus der Multi-Informanten-Perspektive bietet deutliche Vorteile, da Einschätzungen zum Teil auf Beobachtungs- und Wahrnehmungsfehlern basieren und Fehler durch mehrere Einschätzungen unterschiedlicher Beurteilender ausgeglichen werden können.

8 Beiträge

Wie in Kapitel 3 aufgezeigt, sind die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern stark kontextabhängig. Es ist zunächst also nicht verwunderlich, dass die Einschätzungen von pädagogischen Fachkräften in Betreuungseinrichtungen und von Eltern zum Sozialverhalten der Kinder unterschiedlich ausfallen. Gleichwohl lassen sich Hinweise dafür finden, dass die Einschätzungen dieser beiden Beurteilendengruppen je nach Ausprägung spezifischer Merkmale ähnlicher ausfallen. Kristallisieren sich hier gewisse Schemata heraus, lässt das Aussagen über die Einschätzungen der Beurteilenden und deren Beziehung zu dem einzuschätzenden Kind zu. Die ersten beiden Artikel untersuchen deshalb den Zusammenhang zwischen Kind- und Familienmerkmalen und den Einschätzungen der Beurteilenden. In Artikel 1 und 2 wird anhand verschiedener methodischer Vorgehensweisen und anhand einer unterschiedlichen Datenbasis diese erste Fragestellung behandelt. Der dritte Artikel untersucht sodann mögliche Konsequenzen der unterschiedlichen Einschätzungen sozial-emotionaler Kompetenzen der Kindergartenkinder für ihre späteren kognitiven Kompetenzen.

Tabelle 2: Überblick über die drei empirischen Studien dieses Dissertationsprojektes

Teil	Titel (Veröffentlichungs- sprache)	Zeitschrift	Beiträge der	
			Autorin	Co-Autorinnen und Co-Autoren
II	Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive (dt.)	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	55%	Monja Schmitt 30% Christian Lorenz 10% Ilona Relikowski 5%
III	Parent and Teacher Assessments of Social-Emotional Competence in Three-Year-Old Children: Does Sibling Status Matter? (engl.)	Journal of Psycho-educational Assessment	55%	Claudia Karwath 30% Timo Gnams 15%
IV	Die Prädiktivität sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern für deren Mathematikkompetenz in Klassenstufe vier (dt.)	Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation	100%	-

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die drei bereits veröffentlichten empirischen Studien dieser Arbeit, die beitragenden Autorinnen und Autoren sowie über Veröffentlichungsdetails. Im Anschluss werden die einzelnen Artikel in aller Kürze dargestellt, ohne die Ergebnisse zu interpretieren. Diese Interpretationen werden im letzten Kapitel des ersten Teils dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert.

8.1 Erster Beitrag: Sind Indikatoren sozialer Ungleichheit verantwortlich für eine Nicht-Übereinstimmung der Einschätzungen?

Im Frühjahr 2018 ist der erste Artikel mit dem Titel „Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive“ in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* in Kooperation mit Monja Schmitt, Christian Lorenz und Ilona Relikowski erschienen (Schönmoser et al., 2018).

Familien unterscheiden sich aus soziokultureller Sicht in ihren Ansichten, Werten und Verhaltensweisen untereinander, aber auch von den Erziehungskräften in den Betreuungseinrichtungen (Bourdieu, 2011). Dieser Umstand führt dazu, dass sowohl das soziale Verhalten von Kindergartenkindern als auch die Bewertung des kindlichen Sozialverhaltens durch die Eltern und pädagogischen Fachkräfte variiert. Bisher ist nicht bekannt, unter welchen Bedingungen bzw. bei welchen Merkmalsausprägungen die Verhaltenseinschätzungen von unterschiedlichen Beurteilenden ähnlicher oder unähnlicher sind bzw. ob diese von spezifischen Stereotypen gelenkt werden. Dieser Artikel untersucht deshalb vergleichend, inwiefern typische Determinanten sozialer Ungleichheit, wie das Alter und das Geschlecht sowie die soziale Herkunft und die Sprachkompetenz des Kindes in Zusammenhang mit der Eltern- und Erziehungskrafteinschätzung zu sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern (durchschnittliches Alter: fünf Jahre) stehen.

Auf Basis der ersten Welle der Startkohorte 2 des Nationalen Bildungspanels (NEPS SC2; doi:10.5157/NEPS:SC2:1.0.0) und anhand multivariater Mehrebenenanalysen werden die Einschätzungen der Eltern und der Erziehungskräfte zu den sozial-emotionalen Kompetenzen von insgesamt 1.946 Kindern aus dieser nichtklinischen Stichprobe in Augenschein genommen. Die sozial-emotionalen Kompetenzen werden mittels des *prosozialen Verhaltens* der Kinder operationalisiert, welches anhand einer Subskala des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) von Goodman (1997) erhoben wird.

Zunächst konnten bestehende Befunde bestätigt werden. Die Einschätzungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften zum prosozialem Verhalten von Kindergartenkindern weichen insofern voneinander ab, dass Eltern das prosoziale Verhalten ihrer Kinder höher einschätzen als die Erziehungskräfte. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Erziehungskrafteinschätzungen im Gegensatz zu den Elterneinschätzungen deutlich mit den untersuchten Kindmerkmalen variieren. So werden Mädchen, ältere Kinder, sprachkompetentere Kinder sowie Kinder mit einem höheren sozioökonomischen- und Bildungshintergrund von den pädagogischen Fachkräften prosozialer eingeschätzt als

Kinder, die nicht diese Merkmalsausprägungen aufweisen. Die Einschätzung der Eltern variiert hingegen nur mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie: Eltern mit höherem sozioökonomischem Hintergrund schätzen ihre Kinder weniger prosozial ein als Eltern mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund. Daneben sind sich die Einschätzungen von Eltern und Erziehungskräften ähnlicher, je höher die Sprachkompetenz des eingeschätzten Kindes und die soziale Herkunft der Eltern sind, sowie wenn ein Mädchen eingeschätzt wird. Dabei erklären das Geschlecht und die Sprachkompetenz der Kinder die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der beiden Beurteilenden am besten. Die soziale Herkunft spielt hingegen eine untergeordnete Rolle, wie schon andere Forschungsarbeiten zeigen konnten (Dinnebeil et al., 2013; Gagnon et al., 1992).

8.2 Zweiter Beitrag: Werden Einzelkinder weniger sozial kompetent eingeschätzt?

In Zusammenarbeit mit Claudia Karwath und Timo Gnams ist im Jahr 2022 der zweite Artikel dieses Dissertationsprojektes mit dem Titel „Parent and Teacher Assessments of Social-emotional Competence in Three-Year-Old Children: Does Sibling Status Matter?“ im *Journal of Psychoeducational Assessment* erschienen (Schönmoser et al., 2022).

Obwohl es schon mehrere Studien zum Sozialverhalten von Einzelkindern versus Kindern mit Geschwistern gibt (Downey & Condon, 2004; Thompson, 1974), wurde der Einfluss von Geschwistern auf die Einschätzungen des kindlichen Sozialverhaltens von unterschiedlichen Beurteilendengruppen als Grund für Verzerrungen bisher noch nicht untersucht. Ob ein Kind Geschwister hat oder ein Einzelkind ist, ist aus zwei Gründen interessant für dieses Forschungsprojekt: Zum einen können zusätzliche Kinder im Haushalt den Eltern als Referenzgruppe dienen und die Eltern-Einschätzung zu sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder verändern; zum anderen herrschen Stereotype gegenüber den (womöglich weniger ausgeprägten) sozial-emotionalen Kompetenzen von Einzelkindern, wodurch die Einschätzung beider Beurteilenden verzerrt sein könnte. In dieser Studie wurde deshalb anhand $n = 532$ Dreijähriger (47 % Mädchen) und Multitrait-Multiinformant Analysen (Eid, 2000; Eid et al., 2003) untersucht, ob der Geschwisterstatus Diskrepanzen in den Beurteilungen sozial-emotionaler Kompetenzen zwischen den beiden Beurteilendengruppen erklären kann.

Für dieses Forschungsprojekt wird die Welle 1 der nicht-klinischen Längsschnittstudie *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter* (BiKS-3-13. doi: 10.5159/IQB_BIKS_3_10_v6.) als Datenbasis herangezogen. Sozial-emotionale Kompetenzen werden anhand des kooperativen und aggressiven

Verhaltens sowie der emotionalen Selbstregulation (deutsche Adaption der Skala California-Child-Q-Sort, (Götttert & Asendorpf, 1989)) der Kinder operationalisiert, welche jeweils in Form eines Summenwerts als abhängige Variablen dienen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die drei eingesetzten Skalen gute Reliabilitäten aufweisen, dass sie unabhängig voneinander gemessen werden (diskriminante Validität) und, dass die Zusammenhänge in den beiden Gruppen dank metrischer Invarianz miteinander verglichen werden können. Des Weiteren kann anhand der Erziehungskraftinformation nur in geringem Maße die Einschätzung der Eltern erklärt werden (geringe konvergente Validität), was darauf hindeutet, dass die Beurteilenden nicht die gleichen Konstrukte messen. Im Gruppenvergleichen (Einzelkinder versus Geschwisterkinder) zeigen sich ähnliche Ergebnisse wie für die gesamte Stichprobe. Der Geschwisterstatus in der Familie trägt demnach kaum zu den beobachteten Diskrepanzen in den Einschätzungen von Eltern und Erziehungskräften bei. Nur deskriptive Analysen zeigen eine höhere Korrelation der Beurteilenden bei der Einschätzung von aggressivem und kooperativem Verhalten von Einzelkindern.

8.3 Dritter Beitrag: Beeinflusst die Wahrnehmung sozial-emotionaler Kompetenzen die Entwicklung kognitiver Kompetenzen?

In Alleinautorenschaft ist im Jahr 2023 ein dritter Artikel mit dem Titel „Die Prädiktivität sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern für deren Mathematikkompetenz in Klassenstufe vier“ in der *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* erschienen (Schönmoser, 2023).

Sozial-emotionale Kompetenzen sind grundlegend für die Entwicklung akademischer Kompetenzen und deren weiteren Ausbau über den Lebenslauf hinweg (Denham et al., 2014; Dobbs et al., 2006; Doctoroff et al., 2016; Galindo & Fuller, 2010; Mackintosh & Rowe, 2020). Zur Erfassung ersterer werden bisweilen unterschiedliche Beurteilende herangezogen. Nur mit geringer Fallzahl wurde der Zusammenhang von kognitiven Leistungen und sozial-emotionalen Kompetenzen, gemessen anhand zweier Einschätzungen – der Eltern- und der Erziehungskrafteinschätzung – untersucht (Martinsone et al., 2021). Damit wurde ein sozialer Kontext (meistens der familiäre) und dessen Einfluss als wichtiger Lernort für die Entwicklung der Kinder ignoriert. Denn elterliche Kompetenzüberzeugungen über ihre Kinder sind zentral für die Entwicklung kindlicher Kompetenzüberzeugungen und somit für deren Kompetenzen (Buff et al., 2011; Eccles et al., 1983). In diesem Artikel wird deshalb der vermeintlich unterschiedliche

Zusammenhang von Eltern- und Erziehungskrafteinschätzung zu sozial-emotionalen Kompetenzen von $n = 1.079$ fünfjährigen Kindergartenkindern mit deren späteren mathematischen Kompetenzen in der Jahrgangsstufe vier untersucht.

Als Datenbasis für die hier durchgeführten genesteten linearen Regressionsanalysen dienen die Welle 1, 2 und 6 der NEPS-Startkohorte 2 (NEPS SC2; doi:10.5157/NEPS:SC2:1.0.0). Sozial-emotionale Kompetenzen werden durch das *störende Verhalten* (der Skala *Teacher Assessment of Social Behavior*, TASB, (Cassidy & Asher, 1992) das *prosoziale Verhalten* sowie durch die *Verhaltensprobleme im Umgang mit Gleichaltrigen* (der Skala *Strengths and Difficulties Questionnaire*, SDQ (Goodman, 1997)) der Kinder widerspiegelt.

Die linearen Regressionsmodelle lassen keine Zusammenhänge zwischen den Eltern- und Erziehungskrafteinschätzungen zu prosozialem oder Problemverhalten und den späteren Mathematikkompetenzen der Kinder erkennen. Die Einschätzung zum störenden Verhalten der Eltern weist jedoch auf eine höhere Mathematikkompetenz in Klassestufe vier hin, während die Einschätzung der pädagogischen Fachkraft auf eine geringere Kompetenz in Mathematik hinweist.

9 Fazit

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beitrag zur Forschung

Sozial-emotionale Kompetenzen sind besonders relevant für den späteren Erfolg in Schule und Beruf. Da Kinder mit unterschiedlich ausgeprägten kognitiven Kompetenzen in die Grundschule starten, ist es nötig, mögliche Mechanismen sozialer Ungleichheit schon im Kindergarten und im Zusammenhang mit sozial-emotionalen Kompetenzen zu untersuchen. Doch die Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen birgt viele Herausforderungen, welche in der Konsequenz Fragen für die Weiterverwendung der erfassten Konstrukte in wissenschaftlichen Sekundäranalysen aufwirft. In der hier dargestellten Forschung wurden daher die möglicherweise verzerrten Einschätzungen sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern und der Zusammenhang zu ihren späteren kognitiven Kompetenzen betrachtet, um Empfehlungen für Forschung und Praxis ableiten zu können.

Kindergartenkinder sind noch zu jung, um eine Selbstauskunft über ihre sozial-emotionalen Kompetenzen zu geben. Die Erfassung durch Verhaltensbeschreibung mit Hilfe der Multi-Informanten-Perspektive bietet den Vorteil, dass sie anhand Dritter Informationen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten der Kinder ein umfangreiches Bild der kindlichen

Kompetenzen generiert. Die Heterogenität der Beurteilenden in ihren Einschätzungen von kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen, macht es nötig, die einzelnen Einschätzungen auf Verzerrungen zu überprüfen, um eine sinnvolle Weiterverwendung zu garantieren. Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht eventuelle Einflüsse auf die Einschätzungen sozial-emotionaler Kompetenzen durch soziodemographische Merkmale des Kindes bzw. dessen Familie und überprüft weiterhin, ob die Eltern- oder die Erziehungskrafteinschätzung sozial-emotionaler Kompetenzen der Kindergartenkinder in Zusammenhang mit deren Mathematikkompetenzen am Ende der Grundschulzeit stehen. Die verwendeten längsschnittlichen Datensätze der NEPS- und der BiKS-Studie weisen zum einen die für die Analysen unerlässlichen Einschätzungen von zwei Beurteilenden auf, worauf in vielen anderen Bildungsstudien – meist aus ökonomischen Gründen – verzichtet wird. Zum anderen verfügen die Datensätze über eine nationale Stichprobe mit umfangreicher Fallzahl aus dem nichtklinischen Bereich ($n > 500$), worauf nur wenige andere Forschungsarbeiten in diesem Bereich zurückgreifen können. Damit ergibt sich aus der vorliegenden Arbeit ein erster Beitrag zur aktuellen Forschung, indem der Forschungsgegenstand anhand einer nationalen und umfangreichen Stichprobe analysiert wird.

Die ersten beiden Artikel dieses Forschungsprojektes tragen des Weiteren zum derzeitigen Forschungsstand zu heterogenen Beurteilungen unterschiedlicher Akteure im Zuge der Multi-Informanten-Perspektive bei, indem mögliche Gründe für die Verzerrung der Einschätzungen und deren Nicht-Übereinstimmung untersucht werden. Sie beschäftigen sich mit soziodemographischen Merkmalen des einzuschätzenden Kindes bzw. dessen Familie und deren Einfluss auf die Eltern- und Erziehungskrafteinschätzungen sozial-emotionaler Kompetenzen der Kindergartenkinder. Es zeigt sich, dass die Einschätzung pädagogischer Fachkräfte durchaus anhand der untersuchten Kindmerkmale variiert. Das prosoziale Verhalten von Mädchen, älteren und sprachkompetenteren Kindern sowie von Kindern mit einem höheren sozioökonomischen und Bildungshintergrund wird von den pädagogischen Fachkräften positiver eingeschätzt als das Verhalten von Kindern, welche diese Merkmalsausprägungen nicht aufweisen. Auf die Elterneinschätzung trifft dies größtenteils nicht zu. Eltern schätzen ihre Kinder grundsätzlich positiver als die Erziehungskräfte ein. Nur Eltern mit höherem sozioökonomischen Status bewerten das prosoziale Verhalten ihres Kindes ähnlich niedrig. Die Einschätzungen finanziell bessergestellter Eltern gleichen fast den Einschätzungen der Erziehungskräfte, was vermuten lässt, dass hier gleiche herkunftsspezifische Maßstäbe und Ansichten wie in der

Betreuungseinrichtung vorherrschen. Zum einen liegt die Annahme nahe, dass die Eltern einem Urteilsfehler unterliegen, indem sie sozial erwünschtes Antwortverhalten zeigen, da sie ihre eigenen Kinder einschätzen. Zum anderen lassen sich diese Ergebnisse als Belege für die theoretisch hergeleiteten Annahmen anführen, die behaupten, dass die Einschätzungen des sozial-emotionalen Verhaltens von Kindergartenkindern durch Dritte von Kind- und Familienmerkmalen und somit dem Habitus der Kinder abhängen können und, dass dieser Umstand vor allem auf die Einschätzung durch die pädagogischen Fachkräfte zutrifft. Sie betrachten die Kinder in einem anderen sozialen Kontext als dem, indem die Kinder erstmals sozialisiert wurden, und beobachten dabei Verhaltensweisen, die dem Habitus der Betreuungseinrichtung nicht zwangsläufig entsprechen.

In Bezug auf den Zusammenhang der Einschätzungen unterschiedlicher Beurteilender zeigen sich höhere Korrelationen, je höher die Sprachkompetenz des eingeschätzten Kindes und die soziale Herkunft der Eltern ist, sowie wenn ein Mädchen eingeschätzt wird. Die soziale Herkunft spielt eine untergeordnete Rolle bei der Erklärung der Übereinstimmung in den Einschätzungen, wie schon andere Forschungsarbeiten zeigen konnten (Dinnebeil et al., 2013; Gagnon et al., 1992). Das Alter und die Anzahl an Geschwistern zeigen hingegen keinen Zusammenhang zur Korrelation der Einschätzungen.

Somit wird anhand dieser beiden Arbeiten der Einfluss gesellschaftlicher Strukturen auf die Erfassung nicht-kognitiver Kompetenzen schon im Kindergartenalter deutlich. Eine Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen aus der Multi-Informanten-Perspektive ist unerlässlich, um ein umfangreiches Bild der kindlichen Kompetenzen zu erhalten. Da sich die Einschätzungen der Beurteilenden als sehr heterogen erwiesen haben, sollten wichtige Entscheidungen über die Zukunft eines Kindes nicht auf nur einer Kompetenzeinschätzung basieren.

Der dritte Artikel untersucht, ob diese potenziell verzerrten Eltern- und Erziehungskrafteinschätzungen der sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindergartenkindern einen Zusammenhang mit den mathematischen Fähigkeiten der Kinder am Ende der Grundschulzeit aufweisen. Die Einschätzung der Eltern zum störenden Verhalten der Kinder weist auf eine höhere Mathematikkompetenz der Kinder in Klassestufe vier hin, während die Einschätzung der pädagogischen Fachkraft auf eine geringere Kompetenz in Mathematik hinweist. Störendes Verhalten kann demnach in manchen Kontexten positive, in anderen Kontexten negative Auswirkungen auf die Interaktion mit einem kompetenten Anderen und damit auf den Kompetenzerwerb haben. Vorherige Studien analysierten vorrangig die Fachkräfteeinschätzung der kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen auf

die späteren kognitiven Kompetenzen und konnten dabei jeweils auf nur eine geringe Fallzahl ($n < 500$) zurückgreifen. Zudem wurde in den meisten Studien eine Gesamtskala als Indikator für sozial-emotionale Kompetenzen anstatt, wie in der vorliegenden Arbeit, einzelne Dimensionen betrachtet (Ashdown & Bernard, 2012; Mackintosh & Rowe, 2020). Letztere können sich je nach sozialem Kontext unterscheiden, weshalb eine unabhängige Betrachtung voneinander erkenntnisreicher ist. Zudem wurde in dieser Arbeit auf Daten aus Mathematikkompetenztests anstatt auf Noten, die subjektiv und durch viele andere Faktoren beeinflusst sein können, zurückgegriffen (Martinsone et al., 2021). Der Beitrag zur Forschung liegt demnach darin, dass der Zusammenhang (1) mehrerer Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern, (2) erhoben mittels zweier Einschätzungen Dritter aus unterschiedlichen Kontexten, mit (3) Ergebnissen eines Mathematikkompetenztests auf Grundlage einer (4) großen nationalen Stichprobe, untersucht wurde.

9.2 Limitationen der Forschungsarbeit und Forschungsausblick

Die vorliegenden Forschungsarbeiten weisen einige Limitationen aufgrund der Datenbasis auf: Weder in der NEPS- noch in der BiKS-Studie wurden die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder in kurzen Abständen anhand der Multi-Informanten-Perspektive erneut erfasst. In der NEPS-Studie wurde die Messung in der Grundschule mit einem Elternteil und einer Lehrkraft wiederholt. Leider konnte jedoch aufgrund des Stichprobendesigns nur ein geringer Teil der Kindergartenkinder in der Grundschule wiedergefunden und getestet werden, sodass nur für einen geringen Anteil Lehrkräfteeinschätzungen vorliegen. Aufgrund der verwendeten Datenbasis konnten daher für die ersten beiden Artikel nur Querschnittsanalysen durchgeführt werden. Eine Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen in kurzen Panelabständen über einen längeren Zeitraum hinweg, wäre für zukünftige Studien gewinnbringend, da sich der Zusammenhang zwischen Kind- und Familienmerkmalen und den Einschätzungen sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern durch Dritte über die Zeit hinweg verändern könnte. Des Weiteren konnten Angaben zur sozialen Herkunft des pädagogischen Fachpersonals nicht herangezogen werden, wodurch sich unterschiedliche kulturelle Ansprüche auf Personenebene nicht belegen lassen. Es wird daher angenommen, dass in der Bildungseinrichtung als Institution ein gewisser Habitus gewünscht ist. Die Erziehungskräfte messen das Sozialverhalten der Kinder an diesem Ideal.

Auch der Zusammenhang der Einschätzungen zu sozial-emotionalen Kompetenzen mit der Entwicklung der Mathematikkompetenzen (dritter Artikel) konnte nicht längsschnittlich untersucht werden, da die Mathematikkompetenztests mit den Kindern nur für einen Bruchteil der Stichprobe zur Verfügung standen (Kompetenztests wurden in den Grundschulen, nicht aber in der individuellen Nachverfolgung regelmäßig durchgeführt). In der BiKS-Studie gab es noch in der Kindergartenzeit der Kinder eine weitere Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen. Hierfür wurde allerdings zum einen eine andere Skala zur Messung verwendet, zum anderen wurden nur die pädagogischen Fachkräfte und nicht die Eltern erneut befragt. Auch für diese Fragestellung wären kurze Panelabstände über einen längeren Zeitraum hinweg und die Erfassung beider Einschätzungen sinnvoll, um den Zusammenhang zwischen der Entwicklung sozial-emotionaler und kognitiver Kompetenzen zukünftig detaillierter darstellen zu können.

Die sozial-emotionalen Kompetenzen wurden in den verwendeten Studien anhand des SDQs (Goodman, 1997) (in NEPS) und anhand einer Adaption der deutschen Kurzversion des California-Child-Q-Sort-Fragebogens (Göttert & Asendorpf, 1989) (in BiKS) gemessen. Leider weisen die Unterskalen des SDQs vor allem für die Elterneinschätzungen, wie in anderen Forschungsarbeiten auch, eher mangelhafte interne Konsistenzen auf (Becker et al., 2006; Janssens & Deboutte, 2009; Stone et al., 2010). Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass die Items der Subskalen für Eltern nicht im gleichen Maße eindimensional sind wie für Erziehungskräfte. Erziehungskräfte unterliegen hingegen womöglich dem Halo-Effekt (vgl. Tab. 1) und schließen von einem Verhalten des Kindes auf anderes kindliches Verhalten, ohne es tatsächlich beobachtet zu haben (Stone et al., 2010).

Auch theoretische Limitationen können nicht geleugnet werden. So beschäftigt sich Pierre Bourdieu nicht explizit mit sozial-emotionalen Kompetenzen in seinem Werk. Anhand Bourdieus Ausführungen zum milieuspezifischen Habitus, lässt sich eine variierende Wahrnehmung des kindlichen Sozialverhaltens aufgrund unterschiedlicher Habitusausprägungen durchaus ableiten. Bourdieu erläutert jedoch des Weiteren nicht, inwiefern Kinder kognitive Kompetenzen erwerben und inwiefern das mit dem Sozialverhalten in Verbindung steht. Seine Ausführungen beziehen sich auf ältere Kinder, die sich bereits in der Schule befinden. Der Kompetenzerwerb durch Interaktionen mit kompetenten Anderen ist hingegen ausführlich bei Vygotskij beschrieben. Hier fehlen jedoch Hinweise darauf, wie sich die Stellung des Kindes bzw. dessen Familie innerhalb der Gesellschaft auf den Kompetenzerwerb bzw. den schulischen Erfolg auswirken kann.

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sind des Weiteren in ihrer Aussagekraft begrenzt. Es können keine Aussagen darüber getroffen werden, welcher Beurteilende die realistischeren Aussagen macht, da keine objektiven Messungen durchgeführt, sondern subjektive Einschätzungen zu den sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder erfasst wurden. Die Ergebnisse erklären weiterhin nur einen kleinen Teil der Heterogenität der Einschätzungen, was zum einen an den unterschiedlichen Beobachtungskontexten liegt. Im ersten Artikel wurde daneben nur eine Dimension sozial-emotionaler Kompetenzen, nämlich das prosoziale Verhalten der Kinder, betrachtet. Pädagogisches Fachpersonal reagiert bisweilen strenger auf störendes Verhalten bei Kindern aus bildungsfernen Familien (Beyer, 2013). Dies konnte in dieser Arbeit nicht überprüft werden. Die Ergebnisse und Aussagen sind daher in ihrer Bedeutung begrenzt. Eine Reanalyse mit weiteren Dimensionen sozial-emotionaler Kompetenzen würde einen weiteren Beitrag zum Forschungsstand leisten.

Zuletzt ist anzumerken, dass nur ausgewählte Kind- und Familienmerkmale beobachtet wurden. Weitere Merkmale wie z. B. die Erziehungskraft-Kind-Interaktion, soziodemographische Merkmale der Beurteilenden (z. B. das Geschlecht der pädagogischen Fachkraft und des beurteilenden Elternteils), die Betreuungsdauer oder die Geschwisterkonstellation des Kindes könnten sowohl die Heterogenität und die geringe Übereinstimmung der Einschätzungen als auch eventuelle Verzerrungen zusätzlich erklären und könnten in zukünftigen Forschungsarbeiten untersucht werden.

9.3 Fazit und Empfehlungen

Nicht jedes Kind entwickelt sich gleich und lernt dieselben Inhalte, wofür unter anderem die Ausgestaltung des Lernumfeldes verantwortlich ist. Für die soziologische Bildungsforschung wird dabei die Bedeutung der Betreuungseinrichtungen und der Familien als Bildungsinstitutionen unterstrichen. Anhand der Studien konnte gezeigt werden, dass es nicht unerheblich ist, welche Einschätzung in weiteren Studien verwendet wird, da die Eltern- und Erziehungskrafteinschätzungen sowohl durch unterschiedliche Kindmerkmale beeinflusst sind als auch unterschiedliche Zusammenhänge mit der Entwicklung späterer kognitiver Kompetenzen aufzeigen. Für Sekundäranalysen sollten daher alle vorliegenden Einschätzungen zu sozial-emotionalen Kompetenzen berücksichtigt werden. Darüber hinaus weist die Forschungsarbeit einmal mehr darauf hin, dass sich die Reproduktion sozialer Ungleichheit bereits im vorschulischen Bereich zeigt und sich auf den Erwerb nicht-kognitiver Kompetenzen auswirkt. Sozial-emotionale

Kompetenzen sollten daher, trotz einiger Nachteile, auch weiterhin aus der Multi-Informanten-Perspektive erhoben werden. Eine Sensibilisierung der Befragten für mögliche Urteilsfehler könnte im Vorauskang der Befragung durchgeführt werden. Dadurch könnte auch die Reliabilität der Messung sozial-emotionalen Verhaltens verbessert werden. Für die pädagogische Praxis bedeuten die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit, dass eine Intensivierung des Austausches und der Kommunikation zwischen Betreuungseinrichtung und Familien angestrebt werden sollte. Die unterschiedlichen Perspektiven eröffnen ein breiteres Bild über die sozial-emotionalen Kompetenzen eines Kindes und die Entscheidung über einen Förderbedarf könnte so leichter getroffen werden. Daneben sollten Erziehungskräfte für das Thema Diversität und Ungleichheit bei Kindern sensibilisiert und ihre Reflexionsfähigkeit geschult werden. Pädagogischen Fachkräften sollten Förderprogramme an die Hand gegeben werden, um Kinder aus gesellschaftlich benachteiligten Familien mehr einzubinden und ihre sozial-emotionalen Kompetenzen zu fördern, da diese den Grundstein für den Erwerb weiterer Kompetenzen darstellen.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001-2013). *ASEBA school-age forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. ASEBA.
- Arnold, K.-H., Lindner-Müller, C., & Riemann, R. (2012). *Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen* (NEPS Working Paper Nr. 7). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Bayer, M., Ditton, H., & Wohlking, F. (2012). *Konzeption und Messung sozialer Kompetenz im Nationalen Bildungspanel* (NEPS Working Paper Nr. 8). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2016). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (5. Aufl., S. 3-53). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1
- Becker, A., Steinhausen, H.-C., Baldursson, G., Dalsgaard, S., Lorenzo, M. J., Ralston, S. J., Dopfner, M., & Rothenberger, A. (2006). Psychopathological screening of children with ADHD: Strengths and Difficulties Questionnaire in a pan-European study. *European child & adolescent psychiatry*, *15 Suppl 1*, I56-62. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-1008-7>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer.
- Bergold, S., Christiansen, H., & Steinmayr, R. (2019). Interrater agreement and discrepancy when assessing problem behaviors, social-emotional skills, and developmental status of kindergarten children. *Journal of clinical psychology*, *75*(12), 2210–2232. <https://doi.org/10.1002/jclp.22840>
- Bertram, H. (2010). Die Familientheorie von Talcott Parsons. In R. Nave-Herz (Hrsg.), *Die Geschichte der Familiensoziologie in Portraits* (S. 239-262). ERGON.
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00660-0>

- Bierhoff, H.-W. (2010). *Psychologie prosozialen Verhaltens: Warum wir anderen helfen* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Kohlhammer.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blake, J. (1989). *Family Size and Achievement*. University of California Press.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). Executive Summary. *Journal of School Health*, 74(7), 231–232. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08278.x>
- Boer, H. de. (2014). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen - ein komplexer Prozess. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung* (S. 23–38). Springer VS.
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F., & Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 338–357. <https://doi.org/10.1080/17405620600823744>
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“: 2 Vorlesungen*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Schriften zu Politik & Kultur (Band 1). Die verborgenen Mechanismen der Macht* (1992. Aufl., S. 49–79). VSA-Verl.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). Die männliche Herrschaft. In I. Dölling (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis* (S. 153–217). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Suhrkamp.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Juventa-Verl.
- Broderick, C. B. (1993). *Understanding Family Process: Basics of Family Systems Theory*. SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Büchner, C., & Spieß, K. (2007). *Die Dauer vorschulischer Betreuung- und Bildungserfahrungen – Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten* (DIW Berlin Discussion Papers Nr. 10). Berlin: DIW
- Buff, A., Reusser, K., Dinkelmann, I., & Steiner, E. (2011). Unser Kind ist gut in Mathematik! Zur Bedeutung elterlicher kindbezogener Kompetenzüberzeugungen hinsichtlich Selbstkonzept und Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter: Modelle - empirische Ergebnisse - pädagogische Konsequenzen* (S. 209–227). Kohlhammer.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350–365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology, 94*(1), 95-120.
- Damon, W., Lerner, R. M., & Eisenberg, N. (Hrsg.) (2006). *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development* (6., Aufl.). John Wiley & Sons.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Mincic, M. S., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing Preschoolers' Social-Emotional Behavior: Structure, Foundations, and Prediction of Early School Success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246–278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- 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*(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health, 63 Suppl 1*, i37-52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- DeThorne, L. S., & Watkins, R. V. (2001). Listeners' Perceptions of Language Use in Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*(3), 142–148. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/012))

- Dewe, B. (2010). Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Soziologie der Kompetenz* (S. 107–118). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinnebeil, L. A., Sawyer, B. E., Logan, J., Dynia, J. M., Cancio, E., & Justice, L. M. (2013). Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.001>
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., & Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(2), 97–108. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.008>
- Doctoroff, G. L., Fisher, P. H., Burrows, B. M., & Edman, M. T. (2016). Preschool Children's Interest, Social-Emotional Skills, And Emergent Mathematics Skills. *Psychology in the Schools*, 53(4), 390–403. <https://doi.org/10.1002/pits.21912>
- Dodge, K. A., & Murphy, R. R. (1984). The assessment of social competence in adolescents. *Advances in Child Behavioral Analysis & Therapy*, 3, 61–96.
- Downey, D. B., & Condron, D. J. (2004). Playing Well with Others in Kindergarten: The Benefit of Siblings at Home. *Journal of Marriage and the Family*, 66(2), 333–350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>
- Duhig, A. M., Renk, K., Epstein, M. K., & Phares, V. (2000). Interparental agreement on internalizing, externalizing, and total behavior problems: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(4), 435–453. <https://doi.org/10.1093/clipsy.7.4.435>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motivation.: Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). W. H. Freeman.
- Eid, M. (2000). A multitrait-multimethod model with minimal assumptions. *Psychometrika*, 65(2), 241–261. <https://doi.org/10.1007/BF02294377>
- Eid, M., Lischetzke, T., Nussbeck, F. W., & Trierweiler, L. I. (2003). Separating trait effects from trait-specific method effects in multitrait-multimethod models: a multiple-indicator CT-C(M-1) model. *Psychological methods*, 8(1), 38–60. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.1.38>
- Elberling, H., Linneberg, A., Olsen, E. M., Goodman, R., & Skovgaard, A. M. (2010). The prevalence of SDQ-measured mental health problems at age 5-7 years and identification of predictors from birth to preschool age in a Danish birth cohort: the Copenhagen Child Cohort 2000. *European child & adolescent psychiatry*, 19(9), 725–735. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0110-z>

- Faas, S., Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2023). *Auf die Kitaqualität kommt es an* (Analysen & Argumente Nr. 503). Berlin: Konrad-Adenauer Stiftung e. V..
- Fält, E., Wallby, T., Sarkadi, A., Salari, R., & Fabian, H. (2018). Agreement between mothers', fathers', and teachers' ratings of behavioural and emotional problems in 3-5-year-old children. *PloS one*, 13(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206752>
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung: Eine Einführung in die Methodologie und Praxis* (2. Aufl.). E. Reinhardt.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fisak, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: a meta-analytic review. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 12(3), 255–268. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0210-0>
- Flammer, A. (2017). *Entwicklungstheorien* (5. Aufl.). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85810-000>
- Frey, K. A. (2013). *Soziale Kompetenz: Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Waxmann.
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion Regulation in Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102–111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/008))
- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M., & Hart, C. H. (1999). Withdrawn and Sociable Behavior of Children With Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(2), 183–195. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3002.183>
- 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(7), 1255–1261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00944.x>
- Galindo, C., & Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental psychology*, 46(3), 579–592. <https://doi.org/10.1037/a0017821>
- Gallagher, T. M. (1999). Interrelationships among Children's Language, Behavior, and Emotional Problems. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 1–15. <https://doi.org/10.1097/00011363-199902000-00003>
- Goffman, E. (1981). *Strategische Interaktion*. Hanser.

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Göttert, R., & Asendorpf, J. B. (1989). Eine deutsche Version des California-Child-Q-Sort, Kurzform. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21(1), 70–82.
- Graf, A. (2002). Schlüsselqualifikation Soziale Kompetenz – Eine Vergleichsstudie in deutschen und US-amerikanischen Versicherungsunternehmen. *German Journal of Human Resource Management*, 16(3), 376–391. <https://doi.org/10.1177/239700220201600305>
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen, Ursachen, Diagnose, Intervention, Prävention* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Peter Lang.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *New directions for child and adolescent development*, 2008(122), 1–17. <https://doi.org/10.1002/cd.225>.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective sozial competence. *Social Development*, 10, 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung Band Nr. 26, S. 15–23). Referat Bildungsforschung.
- Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x>
- Heil, J., Roux, S., Knör, E., Thalhoffer, K., & Bertrand, U. (2019). Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 257–262). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_33
- Hoffer, R., & Bengel, J. (2020). Übereinstimmung von Eltern und Fachkräften in der Beurteilung von psychischen Auffälligkeiten, psychosozialen Ressourcen und Handlungsbedarf im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(1), 3–21. <https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.1.3>

- Huffmann, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*. (S. 2–93). FPG Child Development Center.
- Hurrelmann, K. (1994). Mut zur demokratischen Erziehung! *Pädagogik*, 46(7-8), 13-17.
- Imhof, M., & Ulber, D. (2014). *Beobachtung in der Frühpädagogik*. Kohlhammer.
- Janssens, A., & Deboutte, D. (2009). Screening for psychopathology in child welfare: the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) compared with the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA). *European child & adolescent psychiatry*, 18(11), 691–700. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0030-y>
- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164–174. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.164>
- Kammermeier, M., & Paulus, M. (2018). Stichwort: Kooperatives Handeln. *Frühförderung interdisziplinär*, 37(3), 151-155. <https://doi.org/10.2378/fi2018.art23d>
- Kanning, U. P. (1999). *Die Psychologie der Personenbeurteilung*. Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Karwath, C. (2022). *Von Geschwistern lernen? Der Einfluss von Geschwistern auf den Wortschatz im Primar- und Sekundarbereich*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität. <https://doi.org/10.20378/irb-53796>
- Kasten, H. (2008). *Soziale Kompetenzen: Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen*. Scriptor.
- Kleine, L., Schmitt, M., & Doll, J. (2013). Soziale Beziehungen und das schulische Selbstkonzept während der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2013(3), 283–299.
- Knoblauch, H. (2011). Erving Goffman: Die Kultur der Kommunikation. In S. Moebius & D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (2. Aufl., S. 189–201). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92056-6_16
- Knopf, H. (2006). *Prosozialität statt Aggressivität. Schriftenreihe zur Entwicklung sozialer Kompetenz (Band 8)*. Rhombos-Verlag.

- Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H., & Petermann, F. (2007). Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität der Lehrer-/Erzieherversion für Kindergartenkinder. *Diagnostica*, *53*(4), 175–183.
- Koglin, U., & Petermann, F. (2013). *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Korsch, F., & Petermann, F. (2014). Agreement Between Parents and Teachers on Preschool Children's Behavior in a Clinical Sample with Externalizing Behavioral Problems. *Child psychiatry and human development*, *45*, 617–627. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0430-6>
- Koskelainen, M. (2008). *The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents*. University of Turku.
- Krappmann, L. (2002). Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. In R. Münchmeier, H.-U. Otto & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz* (S. 33–47). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99975-7_3
- Kreckel, R. (1988). Soziale Ungleichheit. In E. Lippert & G. Wachtler (Hrsg.), *Frieden* (S. 380–390). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-85630-2_36
- Kurtz, T. (2010). Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Soziologie der Kompetenz* (1. Aufl., S. 7–25). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S., & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *35*(1), 51–58. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.35.1.51>
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, *61*(4), 1081–1100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x>
- Liebau, E. (1987). *Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung: Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Materialien*. Juventa-Verl.
- Linderkamp, F., & Grünke, M. (2007). Lern- und Verhaltensstörungen: Klassifikation, Prävalenz & Prognostik. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen: Genese, Diagnostik, Intervention* (S. 14–28). Beltz.
- Lindsay, G., Dockrell, J., Letchford, B., & Mackie, C. (2002). Self esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*(2), 125–143. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct231oa>

- Los Reyes, A. de, & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, *131*(4), 483–509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>
- Lösel, F., Stemmler, M., Beelmann, A., & Jaursch, S. (2005). Aggressives Verhalten im Vorschulalter. Eine Untersuchung zum Problem verschiedener Informanten. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 141–176). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Löw, M., & Geier, T. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (3. Aufl.). Budrich.
- Maaz, K., & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 151- 180).
- Mackintosh, B. B., & Rowe, M. (2020). Baseline Inequalities: Social Skills at Preschool Entry Moderate Math Development. *Journal of Research in Childhood Education*, *35*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02568543.2020.1728446>
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O’Riordan, M. R., & Grazzani, I. (2021). Social Emotional Competence, Learning Outcomes, Emotional and Behavioral Difficulties of Preschool Children: Parent and Teacher Evaluations. *Frontiers in psychology*, *12*, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.205>
- Maurice, J. von, Artelt, C., Blossfeld, H.-P., Faust, G., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2007). Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter: Überblick über die Erhebungen in den Längsschnitten BiKS-3-8 und BiKS-8-12 in den ersten beiden Projektjahren. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.8879>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, *21*(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- 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*(3), 307–329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)

- Mummendey, A., & Otten, S. (2002). Aggressives Verhalten. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (S. 353–380). Springer VS.
- Nass, J. R., Schiller E.-M., & Kärtner, J. (2016). Von der Koregulation zur Selbstregulation: Entwicklungsförderliche Begleitung sozioemotionaler Kompetenz in Kindertagesstätten. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 208–226). Kohlhammer.
- Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, *46*, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Papousek, M. (2012). Anfänge des Spracherwerbs im Entwicklungskontext der frühen Eltern-Kind-Kommunikation. In T. Hellbrügge & B. Schneeweiss (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung* (1. Aufl., S. 13–38). Klett-Cotta.
- Parker, J., Rubin, K., Price, J., & Desrosiers, M. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Hrsg.), *Developmental Psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder and adaptation* (Band 2, S. 96–161). Wiley.
- Parson, T., & Bales, R. F. (1953/55). *Family, Socialisation, and Interaction Process*. (III). Glencoe.
- Polit, D. F., & Falbo, T. (1987). Only Children and Personality Development: A Quantitative Review. *Journal of Marriage and the Family*, *49*(2), 309. <https://doi.org/10.2307/352302>
- Rabe-Kleberg, U. (2011). Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung (Band 30). Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2. Aufl., S. 45–55). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, *24*(2), 239–254. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.01.004>
- Rescorla, L. A., Bochicchio, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Almqvist, F., Begovac, I., Bilenberg, N., Bird, H., Dobrea, A., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Fung, D. S. S., Lambert, M. C., Leung, P. W. L., Liu, X., Marković, I., Markovic, J., . . . Verhulst, F. C. (2014). Parent-teacher agreement on children's problems in 21 societies. *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent*

- Psychology, American Psychological Association, Division 53, 43(4), 627–642.*
<https://doi.org/10.1080/15374416.2014.900719>
- Richters, J. E. (1992). Depressed mothers as informants about their children: a critical review of the evidence for distortion. *Psychological Bulletin, 112(3), 485–499.*
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.485>
- Riggio, H. R. (1999). Personality and social skill differences between adults with and without siblings. *The Journal of Psychology, 133(5), 514–522.*
<https://doi.org/10.1080/00223989909599759>
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*(S.55–174), München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rose, E. (2019). *Zusammenhänge zwischen sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen - Längsschnittliche Analysen im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zur Sekundarstufe.* opus. <https://doi.org/10.20378/irbo-54763>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development, 6(1), 111–135.* <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rosken, A. (2009). *Diversity und Profession.* Dissertation (1. Aufl.). VS Research.
- Roth, W. K. (2006). *Sozialkompetenz fördern: In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis.* Klinkhardt.
- Satake, H., Yoshida, K., Yamashita, H., Kinukawa, N., & Takagishi, T. (2003). Agreement Between Parents and Teachers on Behavioral/Emotional Problems in Japanese School Children Using the Child Behavior Checklist. *Child Psychiatry and Human Development, 34(2), 111–126.* <https://doi.org/10.1023/A:1027342007736>
- Schönmoser, C. (2023): Die Prädiktivität sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern für deren Mathematikkompetenz in Klassenstufe vier. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (3/2023), 315-332.*
<https://doi.org/10.3262/ZSE2303315>
- Schönmoser, C., Karwath, C., & Gnams, T. (2022). Parent and Teacher Assessments of Social-Emotional Competence in Three-Year-Old Children: Does Sibling Status Matter? *Journal of Psychoeducational Assessment, 40(5), 621-633.*
<https://doi.org/10.1177/07342829221077503>
- Schönmoser, C., Schmitt, M., Lorenz, C., & Relikowski, I. (2018). Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern – Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(2), 317–337.*
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0783-x>
- Schrader, F.-W., & Praetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl., S. 92–98). Beltz.

- Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S., & Licht, B. (2016). Frühe soziale Kompetenz unter Kindern. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2. Aufl., S. 15–35). Kohlhammer.
- Stahl, J. F., Schober, P. S., & Spiess, C. K. (2018). Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, *44*, 304–317. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011>
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A., & Janssens, J. M. A. M. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4- to 12-year-olds: a review. *Clinical child and family psychology review*, *13*(3), 254–274. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0071-2>
- Strickland, J., Hopkins, J., & Keenan, K. (2012). Mother-teacher agreement on preschoolers' symptoms of ODD and CD: does context matter? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*(6), 933–943. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9622-y>
- Stubbe, T. C., Bos, W., & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Waxmann.
- Suchodoletz, A. von, Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, *19*(4), 561–566. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.006>
- Sullo way, F. J. (1995). Birth Order and Evolutionary Psychology: A Meta-Analytic Overview. *Psychological Inquiry*, *6*(1), 75–80. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0601_15
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>
- Textor, M. R. (2000). Lew Wygotski - der ko-konstruktive Ansatz. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 67–78). Beltz.
- Thompson, V. D. (1974). Family Size: Implicit Policies and Assumed Psychological Outcomes. *Journal of Social Issues*, *30*(4), 93–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb01757.x>

- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. verlag das netz.
- Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 119–133. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.119>
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Vygotskij, L. S. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Ausgewählte Schriften / Lew Semjonowitsch Wygotski (Band. 2)*. Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, L. S. (1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Lit Verlag.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Beltz Verlagsgruppe.
- Walper, S.; Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 503–531. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0375-3>
- Weinert, F. E. (2002). Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31). Beltz.
- Weinert, S. (2005). Umschriebene Entwicklungsstörungen der Sprache. In P. F. Schlottke, R. K. Silbereisen, S. Schneider & G. W. Lauth (Hrsg.), *D Praxisgebiete: 2 Klinische Psychologie. Störungen im Kindes- und Jugendalter - Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf* (S. 483–543). Hogrefe.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs. In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*, Vol. 4, (5. Auf., S. 877–954). John Wiley & Sons.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior Problems and Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relations with Classroom Observations. *Early Education and Development*, 13(1), 41–58. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_3.
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe.

- Wolf, H. (2004). *Soziale Kompetenz: Psychologische Bedeutung und Beziehungen zu Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmalen*. Pabst.
- Wößmann, L., Schoner, F., Freundl, V., & Pfaehler, F. (2023). Der ifo-"Ein Herz für Kinder"-Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? *ifo Schnelldienst*, 76 (4), 33-47.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9(1), 64–100. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(89\)90024-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(89)90024-5)
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Hrsg.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zollinger, B. (2000). *Kinder im Vorschulalter: Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. P. Haupt.

Teil II: Prosoziales Verhalten von Kindergartenkindern - Ein Vergleich der Eltern- und Erzieherperspektive

Carina Schönmoser

Monja Schmitt

Christian Lorenz

Ilona Relikowski

Dieser Artikel ist 2018 in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (2), 317-337 erschienen. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0783-x>

Zusammenfassung Anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden in dieser Arbeit die Einschätzungen von Eltern und Erziehern zum prosozialem Verhalten von Kindergartenkindern vergleichend untersucht. Es kann zum einen gezeigt werden, dass die Einschätzungen der beiden Beurteilergruppen nur eine geringe Übereinstimmung aufweisen und zum anderen, dass die Einschätzungen der Eltern deutlich höher als die der Erzieher ausfallen. Weiterhin variieren die Einschätzungen der Erzieher mit verschiedenen Kind- und Familienmerkmalen wie dem Alter, dem Geschlecht und der Sprachkompetenz der Kinder, während die Einschätzungen der Eltern weitestgehend stabil sind.

Schlüsselwörter Beurteilerübereinstimmung, Kindergartenkinder, Multi-Informanten-Perspektive, Prosoziales Verhalten

1 Einleitung

Prosoziales Verhalten entwickelt sich bereits im frühen Kindesalter und ist eng mit der emotionalen und kognitiven Entwicklung verknüpft (vgl. Reinders, 2008; Denham et al., 2009, S. 37). Defizite in dem einen Bereich können Defizite in einem anderen Bereich hervorrufen. Werden Entwicklungsverzögerungen nicht entdeckt und wird ihnen dementsprechend auch nicht begegnet, kann dies negative Konsequenzen haben, die weit in das Jugendalter reichen und denen dann nicht mehr entgegengewirkt werden kann (Reinders, 2008; Malti und Perren, 2011, S. 332).

Da sich prosoziales Verhalten vor allem im Kindergartenalter ausbildet, ist es notwendig, das Sozialverhalten schon zu diesem Zeitpunkt zu beobachten und angemessene Strategien der Erfassung anzuwenden. Allerdings gibt es viele unterschiedliche Herangehensweisen, Ansichten und Definitionen dazu, was das prosoziale Verhalten ausmacht. Diese theoretische Uneinigkeit erschwert die Messung prosozialen Verhaltens. Alle Messungen sind dabei, selbst bei einheitlicher theoretischer Definition, von subjektiven Einschätzungen der Beurteiler abhängig (vgl. Kanning, 2009, S. 72).

Aus diesem Grund hat sich in der Wissenschaft in Bezug auf die Erhebung von Persönlichkeits- und Verhaltenscharakteristika die Berücksichtigung der Multi-Informanten-Perspektive etabliert. Dabei werden nicht nur eine, sondern mehrere Personen aus unterschiedlichen Lebenskontexten der Untersuchungsperson zu nicht direkt beobachteten theoretischen Konstrukten wie dem prosozialem Verhalten befragt. Untersuchungen zu Beurteilerübereinstimmungen wurden bislang im entwicklungsrelevanten Vorschulbereich nur selten durchgeführt und Merkmale der einzuschätzenden Personen nicht ausreichend berücksichtigt.

Im vorliegenden Beitrag widmen wir uns deshalb der Frage, inwiefern Einschätzungen verschiedener Personen zum prosozialem Verhalten von fünfjährigen Kindergartenkindern übereinstimmen und wie diese Einschätzungen – getroffen in unterschiedlichen Kontexten – von zentralen Kind- und Familienmerkmalen (Alter, Geschlecht, Sprachkompetenz sowie der sozialen Herkunft des Kindes) moderiert werden.

2 Theorie und Forschungsstand

2.1 Prosoziales Verhalten

Das prosoziale Verhalten wird dem Konstrukt der sozialen Kompetenz zugeordnet, welche sich aus einem breiten Spektrum menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammensetzt. Sehr allgemein – jedoch Disziplinen übergreifend – wird soziale Kompetenz als die Möglichkeit angesehen, effektiv mit der Umwelt zu interagieren (White, 1959), d. h. positive soziale Beziehungen aufzubauen und diese zu erhalten, während eigene Ziele erreicht werden (Malti und Perren, 2011, S. 332). Prosozialität ist ein „intentionales und willentliches Handeln [, welches] potenziell oder tatsächlich zum Wohlergehen einer Empfängerperson beiträgt“ (Bierhoff, 2010, S. 13). Es gehört nach Kanning (2002) zum motivational-emotionalen Bereich der sozialen Kompetenz und ist deren Dimension der Anpassungsfähigkeit zuzurechnen. Laut den Entwicklungsmeilensteinen von Denham et al. (2009) entwickelt sich prosoziales Verhalten vor allem in der Kindergartenphase und dabei parallel zur emotionalen Kompetenz und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Theory of mind). Kinder können erste soziale Emotionen ausdrücken und selbstständig regulieren. Grundlegende Normen und Verhaltensregeln werden verinnerlicht. Im Rollenspiel trainieren Kinder ihre Fähigkeit der Perspektivenübernahme, wie anhand einer Studie von Goldstein und Winner (2012) erneut veranschaulicht wurde, und tauschen sich mit anderen aus. Unabhängig von der Gefühlsansteckung im jüngeren Kleinkindalter erkennen Kinder nun, wie es dem Gegenüber ergeht und was er braucht (vgl. Denham et al., 2009, S. 39). Sie zeigen die Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zu interagieren und Hilfe anzubieten (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 264).

Prosoziales Verhalten – als Schlüsselkompetenz der sozialen Kompetenz (vgl. Malti und Perren, 2011, S. 336) – sorgt dafür, dass Menschen Freundschaften schließen und diese auch halten können. Es beeinflusst die Qualität späterer Paarbeziehungen und mindert soziale Ängste sowie die Wahrscheinlichkeit, straffällig zu werden. Der prädiktive Charakter der sozialen Kompetenz lässt darüber hinaus auch Aussagen über das akademische Fortkommen der Individuen zu (vgl. Denham et al., 2014). Kinder mit einem ausgeprägten sozialkompetenten Verhalten zeigen bessere Leistungen in der Schule und haben höhere Chancen auf beruflichen Erfolg (vgl. Reinders, 2008, S. 27; Denham et al., 2009; Pfadenhauer, 2009).

2.2 Die Messung prosozialen Verhaltens als Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmal

Persönlichkeits- und Verhaltenscharakteristika wissenschaftlich zu erfassen ist aus verschiedenen Gründen nicht trivial. Neben unterschiedlichen Herangehensweisen, Maßstäben, Ansichten und Definitionen dazu, was das jeweilige Konstrukt eigentlich ausmacht, können sie anders als z. B. kognitive Kompetenzen nicht ohne großen Aufwand objektiv gemessen werden, sondern werden stattdessen meist aus den Beobachtungen anderer Personen abgeleitet.

Zur Übereinstimmung von Erzieher³-, Lehrer-, Eltern-, Peer- und Selbsteinschätzungen wurde seit Anfang der 1980er-Jahre eine Vielzahl von Studien, hauptsächlich zu auffälligem oder störendem Verhalten der Zielperson, durchgeführt (vgl. Döpfner et al., 1993; Kuschel et al., 2007; Koskelainen, 2008; Janssens und Deboutte, 2009; Elberling et al., 2010; Dinnebeil et al., 2013). Metastudien von Achenbach et al. (1987), von Renk und Phares (2004) (zu Einschätzungen von sozialer Kompetenz) sowie Stone et al. (2010) belegen im Allgemeinen geringe Übereinstimmungen zwischen den Urteilern – auch für den Teilbereich prosozialen Verhaltens (Pearsons $r = 0,22$ bis $0,48$). Rescorla et al. (2014) bestätigen diese Ergebnisse anhand einer in 25 verschiedenen Ländern durchgeführten Studie. Ein zentraler Grund für die geringe Übereinstimmung von Beobachterurteilen ist die Kontextabhängigkeit des Sozialverhaltens. Werden Personen aus unterschiedlichen Lebenskontexten um eine Einschätzung gebeten (mit dem Ziel ein ganzheitliches Bild des Verhaltens der Zielperson zu erhalten), weichen diese häufig voneinander ab (vgl. Ulber und Imhof, 2014, S. 54). Daher überrascht es nicht, dass Beurteilerpaare mit ähnlichen Rollen wie z. B. Vater/ Mutter oder zwei Erzieher derselben Kindergartengruppe höhere Übereinstimmungswerte haben als z. B. Mütter/Erzieher (vgl. Achenbach et al., 1987; Kuschel et al., 2007, S. 54; Korsch und Petermann, 2013). Die Einschätzungen können dabei auch aus anderen Gründen als dem kontextspezifischen Verhalten der einzuschätzenden Person variieren. Stereotype z. B. können in der Einschätzung des Sozialverhaltens eine Rolle spielen. Sie beeinflussen unser Denken, Handeln und die Weise, auf die wir bestimmte Dinge interpretieren (vgl. Hilton und Hippel, 1996, S. 240).

Darüber hinaus besitzen Beobachter unterschiedliche Interessen, Maßstäbe, Vergleichsmöglichkeiten und Kompetenzen (Erzieher besitzen anders als Eltern beispielsweise eine Fachausbildung und erleben Kinder täglich im Vergleich), wodurch ein und dasselbe Verhalten häufig anders eingestuft wird (vgl. Wirtz und Caspar, 2002, S. 31;

³ Im Folgenden wird auf das generische Maskulinum zurückgegriffen. Gemeint sind beide Geschlechter.

Ulber und Imhof, 2014, S. 61ff.). Darüber hinaus sind Eltern stärker emotional involviert, wenn sie das Sozialverhalten ihres Kindes einschätzen, als Erzieher, die mit professioneller emotionaler Distanz an die Einschätzung herangehen (vgl. Mohr und Glaser, 2010, S. 138; Koch et al., 2011, S. 244). So berichten Korsch und Petermann (2013), dass Eltern ihre Kinder sowohl für positive als auch für negative Verhaltenscharakteristika (vgl. Rescorla et al., 2014, S. 11) systematisch höher einschätzen als Erzieher, wobei auch letztere die Fähigkeiten der Kinder eher über- als unterschätzen (vgl. Koch et al., 2011, S. 247). Dabei stimmen die Einschätzungen von beiden Beurteilergruppen höher bei externalisiertem als bei internalisiertem Problemverhalten überein. Kognitive Charakteristika werden besser eingeschätzt als emotional-soziale Eigenschaften (vgl. Miller und Davis, 1992; Koch et al., 2011, S. 253). In einer weiteren Studie stellen Frischknecht et al. (2015, S. 76) elterliche Einschätzungen zur Entwicklung ihrer Kinder objektiven Testergebnissen gegenüber. Im Fokus standen die Bereiche Kognition, Allgemeine Entwicklung, Sozial-Emotionale Kompetenz, logisch-mathematisches Denken und Sprache, die jeweils mit nur einem Item erfasst wurden. Es zeigt sich, dass Eltern durch ihre Einschätzungen zwar die Rangposition ihres Kindes innerhalb einer Gruppe bestimmen können, jedoch nicht zur frühzeitigen Diagnostik von Entwicklungsdefiziten geeignet sind. Chung et al. (2011) attestieren der elterlichen Besorgnis um ihre Kinder hingegen einen hohen Stellenwert als reliable Informationsbasis um Entwicklungsstörungen aufzudecken.

Im Besonderen in Bezug auf das prosoziale Verhalten korrelieren die Einschätzungen verschiedener Beobachter nur gering miteinander. Untersuchungen zu Beurteilerübereinstimmungen sind im für die Entwicklung zentralen Vorschulbereich selten und berücksichtigen mögliche Zusammenhänge der Beobachterurteile mit sozialen Herkunftsmerkmalen der einzuschätzenden Kinder, wie z. B. der mütterlichen Bildung, dem Haushaltseinkommen sowie der Ethnie oder auch der Sprachkompetenz der Kinder (vgl. Gagnon et al., 1992; Döpfner et al., 1993; Phillips und Lonigan, 2010; Dinnebeil et al., 2013) kaum. Inwiefern das Alter oder auch das Geschlecht des zu beurteilenden Kindes im Zusammenhang mit der Übereinstimmung der Einschätzungen steht, ist bereits eingehender untersucht worden (vgl. Renk und Phares, 2004). Studien, die die Sprachkompetenz von Kindern und ihren Zusammenhang mit der Übereinstimmung von Einschätzungen betrachten, liegen bislang nicht vor.

3 Untersuchungscharakteristika und Hypothesen

Im Fokus des vorliegenden Beitrags liegt die Übereinstimmung von Beurteilereinschätzungen zum prosozialem Verhalten von Kindergartenkindern unter der Berücksichtigung verschiedener Kind- und Familienmerkmale. Dazu leiten wir aus dem zuvor dargestellten Forschungsstand konkrete Hypothesen für unsere Fragestellung ab. Zum einen ist davon auszugehen, dass die Fähigkeit zum prosozialem Handeln vom sozialen Kontext, also von der sozialen Gruppe und Situation, abhängt (vgl. Renk und Phares, 2004, S. 249; Malti und Perren, S. 334). Es werden somit von den beiden Beurteilern zwei unterschiedliche Aspekte der Prosozialität der Kinder beobachtet. Die durchgehend geringen Korrelationen könnten auch auf das zu erfassende Konstrukt des prosozialem Verhaltens zurückzuführen sein. Übereinstimmungen in den Einschätzungen zu anderen psychologischen Konstrukten, wie z. B. Verhaltensauffälligkeiten, sind von allen Beteiligten einfacher wahrzunehmen. Die Einschätzungen weisen hier eine höhere Übereinstimmung auf (vgl. Achenbach et al., 1987; Renk und Phares, 2004). Unter Berücksichtigung des Forschungsstands zur Übereinstimmung von Beurteilereinschätzungen nehmen wir an, *dass die Einschätzungen der Eltern und der Erzieher zum einen keine hohe Übereinstimmung aufweisen und zum anderen die Einschätzungen der Eltern systematisch über denen der Erzieher liegen.*

Darüber hinaus wird untersucht, welche Faktoren sich auf das prosoziale Verhalten und dessen Einschätzung auswirken könnten. In Ergänzung zu bisher geleisteter Forschung integrieren wir folgende Kind- und Familiencharakteristika als relevante Untersuchungskriterien: Alter, Geschlecht, sprachliche Kompetenzen und soziale Herkunft. Bei der Betrachtung dieser Merkmale muss die Überlegung miteinbezogen werden, ob (1) von kontextunabhängigen Zusammenhängen zwischen berücksichtigtem Merkmal und dem Sozialverhalten der Kinder auszugehen ist (die Beurteiler sollten damit zu gleichen Einschätzungen gelangen) oder, (2) ob ein kontextabhängiges Verhalten der Kinder anzunehmen ist und sich die Einschätzungen deshalb unterscheiden. (3) Zudem muss erwägt werden, ob (bei bestimmten Merkmalen) die verschiedenen Fähigkeiten, Vergleichsmöglichkeiten und Maßstäbe der Beurteiler oder ob auch Stereotype zu unterschiedlichen Einschätzungen führen.

3.1 Das Alter des Kindes

Das prosoziale Verhalten entwickelt sich größtenteils zwischen dem dritten und dem fünften Lebensjahr⁴ (vgl. Kasten, 2008; Bischof-Köhler, 2011). In dieser ersten Zeit wächst das Vermögen der Kinder, andere zu verstehen, sich mit deren Ansichten auseinanderzusetzen und Hilfe anzubieten (vgl. Denham et al., 2009, S. 38). Santos et al. (2014) berichten hingegen beides, Stabilität und Wechsel in Bezug auf die Entwicklung sozialer Kompetenz im Kindergartenalter.

Bisher konnte in Metastudien nur gezeigt werden, dass die Übereinstimmung der Einschätzungen bei älteren Kindern und Jugendlichen höher ausfällt als bei Kindergartenkindern, so werden bei Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren die höchsten Korrelationen berichtet (vgl. Achenbach et al., 1987). Die im Rahmen des Nationalen Bildungspanels untersuchten Kinder sind zwei Jahre vor ihrer Einschulung hingegen noch vergleichsweise jung. *Wir nehmen an, dass der Entwicklungsprozess sowohl im Familien- als auch im Kindergartenkontext deutlich sichtbar ist, sodass ältere Kinder von beiden Beurteilergruppen prosozialer eingeschätzt werden als jüngere Kinder.*

3.2 Das Geschlecht des Kindes

Zwischen Mädchen und Jungen gibt es hinsichtlich ihres Sozialverhaltens Unterschiede. Die bisherige Forschung in diesem Bereich konnte belegen, dass Mädchen weniger aggressives Verhalten zeigen (vgl. Eagly und Steffen, 1986; Pasterski et al., 2011, S. 285ff.; Rescorla et al., 2014, S. 12), besser darin sind, nonverbale Signale zu dekodieren (vgl. Renk und Phares, 2004, S. 242) und harmoniebedürftiger sind als Jungen. Diese sind hingegen hilfsbereiter Fremden (vgl. Eagly, 1987, S. 68) gegenüber. Diese Geschlechtsunterschiede werden anhand Theorien verschiedenster Disziplinen untersucht. Der sozialpsychologische Erklärungsansatz stellt die Interaktion der Individuen in den Mittelpunkt der Ursachenforschung, wobei soziale Rollenzuschreibungen und damit auch Geschlechterstereotype eine wichtige Rolle spielen.

Empirisch wurde bislang kein Unterschied in der Höhe der Übereinstimmung der Einschätzungen aufgrund des Geschlechts der einzuschätzenden Person berichtet (vgl. Achenbach et al., 1987; Renk und Phares, 2004). Studien zeigten jedoch, dass Mädchen tendenziell prosozialer eingeschätzt werden als Jungen (vgl. van Widenfelt et al., 2003, S. 286; Koglin et al., 2007, S. 179). Leider kann der Einfluss von Stereotype an dieser Stelle

⁴ Kompetenzen in diesem Bereich werden jedoch weiterhin bis ins Jugendalter erworben.

nicht untersucht werden. *Wir nehmen folglich an, dass sowohl Eltern als auch Erzieher das Verhalten von Mädchen gegenüber dem Verhalten von Jungen als eher rücksichtsvoll, hilfsbereit und offen einschätzen – unabhängig davon, ob sich Mädchen prosozialer verhalten oder ihnen dieses Verhalten durch die Beurteiler nur unterstellt wird.*

Darüber hinaus könnten im Kindergartenkontext häufiger Situationen entstehen, welche Geschlechtsstereotype aktivieren. So kann sich das geschlechterspezifische Verhalten beim Spielen innerhalb geschlechtshomogener Gruppen verstärken (vgl. Maccoby, 2000) und Geschlechterunterschiede in heterogenen Gruppen stärker zu Tage treten. *Es wird daher ergänzend ein stärkerer geschlechtsspezifischer Zusammenhang für die Einschätzungen der Erzieher als für die der Eltern erwartet.*

3.3 Die Sprachkompetenz des Kindes

Die Sprachkompetenz entwickelt sich parallel und in Wechselwirkung mit anderen Entwicklungsbereichen. Eine verzögerte Sprachentwicklung ist daher meistens ein Symptom oder auch die Ursache für eine Verzögerung in der Entwicklung des Sozialverhaltens (vgl. Peter, 2000, S. 51). Es kann daher ein genereller Zusammenhang zwischen dem Sozialverhalten und der Sprachkompetenz des Kindes angenommen werden: *Kinder mit höheren sprachlichen Fähigkeiten weisen ein prosozialeres Verhalten auf.*

In der Beobachtung dieser Unterschiede sollte der Kontext jedoch eine zentrale Rolle einnehmen. In der häuslichen Umwelt ist eine Kommunikation mittels Sprache nicht unbedingt nötig: Innerhalb der Familien wird schon vor dem ersten richtigen Wort des Kindes miteinander kommuniziert. Ritualisierte innerfamiliäre Abläufe vereinfachen dabei eine sprachfreie Kommunikation. Die Kinder sind daher durchaus fähig, sich mit den Familienmitgliedern zu verständigen, auch ohne den Gebrauch von Sprache. Eine etablierte nonverbale Kommunikation zwischen Eltern und Kind rückt Sprache als Kommunikationsmittel in den Hintergrund (vgl. Zollinger, 2000; Papousek, 2012). Im Kindergarten basiert Kommunikation hingegen hauptsächlich auf Sprache. Bei vorhandenen Sprachdefiziten gelingt die Kommunikation mit den anderen Kindern und den Erziehern nicht so gut wie in der Familie. In der Studie von Horowitz et al. (2007) wurden elf Jungen mit Sprachbeeinträchtigung unter 20 Jungen mit normaler Sprachentwicklung in einer Kindergartengruppe untersucht. Der Fokus lag auf unkooperativen Verhalten. Sie fanden heraus, dass die Jungen mit Sprachbeeinträchtigung häufiger Rückzugs- und Vermeidungsstrategien anwendeten und weniger häufig Aggressionsstrategien im Konfliktmanagement zeigten. Kindern mit Sprachdefiziten fällt es schwer, soziale Kontakte aufzubauen. Sie entwickeln ein auffälliges Verhalten, welches sich in extremen

Rückzugsverhalten oder bisweilen auch durch Aggressivität zeigen kann (vgl. Mathieu, 2000, S. 84; Zollinger, 2000, S. 65; Horowitz et al., 2007). *Wir nehmen für unsere Untersuchung an, dass Unterschiede im Sozialverhalten zwischen Kindern mit höheren sprachlichen Fähigkeiten und Kindern, deren sprachliche Kompetenzen weniger gut entwickelt sind, vom Erzieher stärker wahrgenommen werden, da diese die Unterschiede bei der Interaktion mit und zwischen den Kindern in der Kindergartengruppe beobachten können.*

3.4 Die soziale Herkunft des Kindes

Studien belegten, dass Mütter mit einem geringeren sozioökonomischen Status weniger mit ihren Kindern reden (vgl. Hoff-Ginsberg und Tardif, 1995), dass sie ihnen eher autoritär begegnen und sie öfter bestrafen (vgl. Hart und Risley, 1995). Während sie ihnen weniger erklären, diskutieren Mütter mit höherem sozioökonomischen Status mit ihren Kindern, bieten ihnen Wahlmöglichkeiten und beeinflussen sie auf subtile Weise (vgl. Lareau, 2003). *Wir nehmen daher an, dass sich daraus ein herkunftsspezifisches Sozialverhalten entwickelt, welches sich sowohl im Kontext der Familie als auch im Kindergarten zeigen sollte.*

Die soziale Herkunft des Kindes beeinflusst möglicherweise auch die Einschätzungen der beiden Beurteilergruppen. Beyer (2013) weist darauf hin, dass soziale Ungleichheit und Stereotype bereits im Kindergarten eine Rolle spielen. Bei den Erziehern könnten stereotype Ansichten greifen, wonach mögliche Unterschiede im Sozialverhalten der Kinder unter- bzw. überschätzt werden. Bei den Eltern variieren dagegen die Ansichten und Maßstäbe je nach sozialer Herkunft (vgl. Bremer, 2007, S. 128; Bourdieu, 2011, S. 282f.), was sich in ihren Erwartungen an das Sozialverhalten ihrer Kinder widerspiegelt. Studien zur Beurteilerübereinstimmung zeigten diesbezüglich widersprüchliche Ergebnisse. Dinnebeil et al. (2013) haben die Übereinstimmung der Einschätzungen zu sozialer Kompetenz und Problemverhalten von Kindern im Hinblick auf die Bildung der Mutter und das jährliche Haushaltseinkommen untersucht. Sie sind zu dem Ergebnis gekommen, dass die genannten Faktoren in keinem Zusammenhang zur Beurteilerübereinstimmung stehen (vgl. Dinnebeil et al., 2013, S. 148). Gagnon et al. (1992, S. 126) untersuchten den Zusammenhang der Übereinstimmung mit der Bildung der Mutter und dem Berufsprestige des Vaters und fanden ebenfalls keine Zusammenhänge. Lediglich bei der Einschätzung des Problemverhaltens von Jungen fanden sie höhere Korrelationen zwischen den Eltern- und Erziehereinschätzungen, wenn das Berufsprestige der Eltern höher war. *Wir gehen*

daher davon aus, dass die Einschätzungen von Erzieher und Elternteil dann ähnlicher ausfallen, wenn die Eltern der Kinder aus höheren gesellschaftlichen Schichten stammen.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Daten und Operationalisierung

4.1.1 Das Nationale Bildungspanel (NEPS)

Als Datengrundlage für unsere Analysen verwenden wir die erste Erhebung der Startkohorte 2 des Nationalen Bildungspanels (vgl. NEPS; Blossfeld et al., 2011). Die Ausgangsstichprobe stellten im Jahr 2011 durchschnittlich 60 Monate alte Kindergartenkinder in ihrem vorletzten Kindergartenjahr dar. Mit den teilnehmenden Kindern dieser deutschlandweit repräsentativen Stichprobe wurden individuelle Kompetenztests in ihren Kindergärten durchgeführt. Darüber hinaus fanden telefonische Interviews mit einem Elternteil statt, welche u. a. die Einschätzung des prosozialen Verhaltens des Kindes und soziodemographische Angaben der Familie beinhaltete. Zudem füllten die Erzieher für jedes teilnehmende Kind einen Einschätzungsbogen aus. Nach Berücksichtigung sämtlicher Variablen liegen für 1946 Kinder aus 615 Kindergarten- gruppen je eine Eltern- und eine Erziehereinschätzung zum prosozialen Verhalten des Kindes vor.

4.1.2 Das prosoziale Verhalten der Kinder (SDQ) als abhängige Variable

Unsere abhängige Variable, das prosoziale Verhalten der Kinder, wurde über eine Unterskala des SDQ⁵ (Strengths and Difficulties Questionnaire (vgl. Goodman, 1997) – Skala für prosoziales Verhalten) operationalisiert. Der SDQ ist ein oft benutztes Instrument in der Sozialforschung und in der klinischen Psychologie. Es handelt sich dabei um einen Fragebogen zur Erfassung von Stärken und Schwächen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren (vgl. Goodman, 1997, S. 581; Woerner et al., 2002, S. 106). Zur Erfassung des prosozialen Verhaltens im NEPS beantworteten sowohl Erzieher als auch ein Elternteil folgende Frage: „Bitte beurteilen sie das Verhalten dieses Kindes auf Basis der letzten sechs Monate. Wie gut treffen die folgenden Beschreibungen auf das Kind zu?“ Die fünf Items zur Erfassung des prosozialen Verhaltens lauteten: „rücksichtsvoll“, „teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)“, „hilfsbereit,

⁵ Der SDQ besteht aus insgesamt 25 Items. Jeweils fünf Items bilden eine Unterskala, sodass sich folgende fünf Unterskalen ergeben: Prosoziales Verhalten, Hyperaktivität, Emotionale Probleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Goodman, 1997; Woerner et al., 2002).

wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind“, „lieb zu jüngeren Kindern“ und „hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)“. Die Beurteiler konnten zwischen den Antwortkategorien „nicht zutreffend“ (= 0), „teilweise zutreffend“ (= 1) und „eindeutig zutreffend“ (= 2) wählen. Aus den je fünf Items wurde ein Summenscore gebildet, der den Wertebereich von 0 (besonders antisoziales Verhalten) bis 10 (besonders prosoziales Verhalten) abdeckt.

4.1.3 Unabhängige Variablen

Die Variable Beurteiler (0 = Eltern; 1 = Erzieher) indiziert, welche Einschätzung zum prosozialem Verhalten eines Kindes von einem Elternteil oder einem Erzieher abgegeben wurde. Neben dem Alter (in Monaten) und dem Geschlecht (0 = Junge; 1 = Mädchen) dient die Sprachkompetenz der Kinder als unabhängige Variable. Diese wurde im NEPS auf zwei Arten erfasst: anhand des Hörverstehens auf Satzebene („Grammatikkompetenz“) und anhand des Hörverstehens auf Wortebene („Wortschatzkompetenz“). Das Hörverstehen auf Satzebene wird mittels des „Tests for Reception of Grammar“ (TROG) von Bishop (1989) getestet, der seit 2006 auch in einer deutschen Version (TROG-D) (vgl. Fox, 2008) zur Verfügung steht. Der Test wurde im NEPS in einer gegenüber dem Original gekürzten Version mit 48 Items eingesetzt. Demnach konnten die Kinder hier maximal 48 Punkte erreichen. Das Hörverstehen auf Wortebene wurde in vielen Studien mittels des Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) erhoben. In seiner Originalversion kann dieser Test über einen großen Altersbereich hinweg eingesetzt werden. Der PPVT steht jedoch erst für Kinder ab dem Alter von 13 Jahren in einer deutschen Version zur Verfügung, weshalb im NEPS auf ein dem PPVT ähnliches Verfahren zurückgegriffen wurde. Es konnten maximal 77 Punkte erreicht werden (vgl. Otto-Friedrich-Universität, Nationales Bildungspanel, 2011, S. 6).

Tabelle 3: Stichprobenmerkmale

Stichprobenumfang	N = 1946 Kindergartenkinder aus 615 Kindergarten- gruppen
Alter des Kindes zum Testtag in Mona- ten	AM = 60.00; SD = 4.16; Min = 51; Max = 74
Geschlecht des Kindes	50.2 % männlich 49.8 % weiblich
Wortschatzkompetenz	AM = 48.71; SD = 16.61; Min = 0; Max = 73
Grammatikkompetenz	AM = 31.90; SD = 7.05; Min = 2; Max = 47
H-CASMIN	AM = 14.41; SD = 2.49; Min = 8; Max = 18
HISEI	AM = 52.94; SD = 16.67; Min = 16; Max = 90
Anmerkung. AM = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum.	

Neben den genannten Merkmalen und Kompetenzen des Kindes wurde auch die soziale Herkunft der Familie in die Analyse aufgenommen. Sie wurde anhand des höchsten Bildungsabschlusses im Haushalt in Jahren (H-CASMIN: Highest Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations, König et al., 1988) und anhand des höchsten beruflichen Status im Haushalt (HISEI: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status, Ganzeboom et al., 1992) operationalisiert. Tabelle 3 gibt einen Überblick.

4.2 Analytisches Vorgehen

Als analytisches Vorgehen wählen wir einen Mehrebenenansatz, da sich die Einschätzungen zum prosozialem Verhalten der Kinder sowohl in den Kindern selbst (jede Angabe entspricht einer einzelnen Zeile im Datensatz) als auch in den Kindergartengruppen nesten. Der Vorteil dieses Vorgehens gegenüber der Verwendung von Differenzwerten besteht zum einen darin, dass ermittelt werden kann, ob und wie stark die mittleren Einschätzungen der Erzieher und der Eltern voneinander abweichen. Zum anderen erlaubt der gewählte Ansatz zu untersuchen, ob und inwiefern die Einschätzungen der Beurteiler jeweils mit den kindbezogenen Merkmalen

variieren und ob sich diese Effekte je Beurteiler voneinander unterscheiden. Für den letztgenannten Punkt werden für alle theoretisch relevanten Variablen (Alter, Geschlecht, Sprachkompetenz, HCASMIN in Jahren, HISEI) Interaktionsterme mit der Variablen *Beurteiler* berechnet, um die relative Relevanz der einzelnen Indikatoren für die jeweilige Angabe (Eltern oder Erzieher) zum prosozialem Verhalten zu ermitteln. Die (quasi-)metrischen Variablen (Alter, Sprachkompetenz, HCASMIN, HISEI) werden dabei z-standardisiert, um sowohl die Effekte der erklärenden Variablen innerhalb eines Modells als auch die Effekte dieser Variablen zwischen den Modellen miteinander vergleichen zu können.

Um dieser besonderen Struktur der Daten gerecht zu werden, muss ermittelt werden, ob Unterschiede der abhängigen Variablen auf den verschiedenen Ebenen, d. h. zum einen auf Unterschiede zwischen den Kindern und zum anderen auf Unterschiede aufgrund der Zugehörigkeit zu Kindergartengruppen bestehen. Überprüft werden kann dies mithilfe des ICC⁶ (Intraklassenkorrelation; Intra-Class-Correlation) (vgl. Rabe-Hesketh und Skrondal, 2008): Nimmt dieser den Wert null an, so sind keine systematischen Unterschiede zwischen den Kindern bzw. den Kindergartengruppen zu erkennen und die gesamte zu erklärende

⁶ $ICC = \text{Var}(_cons) / (\text{Var}(_cons) + \text{Var}(\text{Residual}))$

Varianz ist auf Ebene der Einschätzungen (unabhängig, ob diese aus Eltern- oder Erzieherperspektive erteilt wurde) an sich verortet. Ein Wert von eins indiziert das Gegenteil. Es zeigt sich anhand des Nullmodells (vgl. Tab. 5, Modell M0), dass rund 12% der Variabilität in den Einschätzungen durch Unterschiede zwischen den Kindern erklärt werden kann, durch die Zugehörigkeit zu einer Kindergartengruppe nur rund 6%.

Die Analyse des prosozialen Verhaltens in Abhängigkeit von verschiedenen Merkmalen und je nach Beurteiler erfolgt als Konsequenz des hohen ICCs auf Kindebene mittels hierarchisch linearer Regression (vgl. Rabe-Hesketh und Skrondal, 2008; Snijders und Bosken, 2012). Mit dieser Herangehensweise wird letztlich für den nicht unerheblichen Unterschied zwischen den Kindern kontrolliert (random intercept). Aufgrund des geringen Erkenntnisgewinns auf Kindergartenebene wird darauf verzichtet, die Kindergartengruppe zusätzlichen als separate Ebene zu modellieren. Somit befinden sich auf erster Ebene die Einschätzungen zum prosozialen Verhalten eines Kindes und auf zweiter Ebene die verschiedenen Kinder. Die genestete Datenstruktur wird dennoch durch die Schätzung robuster Standardfehler berücksichtigt. Die Anforderung unabhängiger Beobachtungen wird aufgeweicht, indem diese lediglich zwischen den Kindergartengruppen unabhängig sein müssen, aber nicht notwendigerweise innerhalb der Gruppen. Um den im Datensatz vorkommenden Missingquoten angemessen zu begegnen, haben wir fehlende Werte durch die Methode der Multiple Imputation by Chained Equations (MICE, vgl. Royston, 2004) ergänzt. Da sich die Ergebnisse und Signifikanzen mit imputierten Daten nicht änderten und nur geringfügige Unterschiede in der Höhe der Koeffizienten auftraten, werden in diesem Beitrag die Ergebnisse auf Grundlage der Originaldaten berichtet. Alle Analysen wurden mit Hilfe der Statistik-Software STATA 13 berechnet.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde

Die Skalen zu beiden Einschätzungen zum prosozialen Verhalten weisen eine linksschiefe Verteilung auf, d. h., sowohl Eltern als auch die Erzieher berichten überdurchschnittlich häufig, dass das jeweilige Kind eher prosoziales als antisoziales Verhalten zeigt. Die Abweichungen von einer Normalverteilung stellen sich aufgrund ausreichender Varianz allerdings als relativ unproblematisch dar. Wie u. a. in Abbildung 4 zu erkennen ist, variieren die Einschätzungen der Erzieher im Vergleich stärker als die der Eltern. Die Erzieher vergeben zudem niedrige Werte zwischen 0 und 2 Punkte auf der Skala für

prosoziales Verhalten, während die Angaben der Eltern ausnahmslos bei mindestens 3 Punkte liegen.

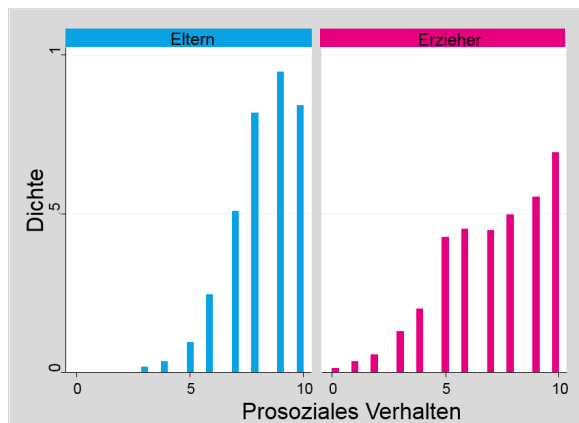


Abbildung 4: Eltern- und Erziehereinschätzung des prosozialen Verhaltens der Kinder
Anmerkung. Histogramm der Eltern- und Erziehereinschätzung

Mit einem Cronbachs Alpha von 0,81 weist die Skala der Erzieher eine hohe interne Konsistenz auf. Die Reliabilität der Skala basierend auf den Elterneinschätzungen ist mit $\alpha = 0,54$ mangelhaft. Andere Studien fanden ähnlich geringe Alpha-Werte für die Elterneinschätzung des prosozialen Verhaltens (vgl. Becker et al., 2006; Janssens und Deboutte, 2009, S. 694; Stone et al., 2010, S. 261; Klinkhammer, 2013, S. 137). Beide Itemsets weisen Faktorladungen zwischen $>0,4$ und $<0,7$ (mit Ausnahme des Items „teilt gerne mit anderen Kindern“ der Eltern-Skala mit einer Ladung von $0,37^7$) auf. Ein Vergleich der Einschätzungen (vgl. Tab. 4) zeigt, dass beide Beurteiler nicht nur durchweg hohe Werte berichten, sondern, dass die Eltern darüber hinaus durchschnittlich höhere Werte angeben als die Erzieher. Die Erziehereinschätzung ist in fast 57% der Fälle niedriger als die Elterneinschätzung, in knapp 18% der Fälle ist sie identisch. Eine niedrige Korrelation (Pearson) von $r = 0,24$ bestätigt ergänzend, dass Eltern und Erzieher unterschiedliche Einschätzungen des prosozialen Verhaltens des jeweiligen Kindes vornehmen.

Tabelle 4: Deskriptive Ergebnisse der Einschätzungen

Elterneinschätzung	AM = 8.31; SD = 1.44; Min = 3; Max = 10; $\alpha = .54$
Erziehereinschätzung	AM = 7.19; SD = 2.27; Min = 0; Max = 10; $\alpha = .81$
Vergleich der Einschätzungen	24.51 % Elterneinschätzung niedriger als Erziehereinschätzung 18.66 % Erzieher- und Elterneinschätzung identisch 56.83 % Erziehereinschätzung niedriger als Elterneinschätzung
Korrelation (Pearson) der Einschätzungen	$r = .24^{***}$

Anmerkung. AM = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Min = Minimum; Max = Maximum; α = Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha). *** Effekt signifikant bei $p < .001$.

⁷ Ähnlich geringe Ladungswerte für dieses Item wurden bei Stone et al. (2010) gefunden.

5.2 Multivariate Befunde

Mittels hierarchisch linearer Regressionen kann zunächst die erste Annahme und der deskriptive Befund signifikant höherer Einschätzungen zum prosozialem Verhalten durch die Eltern bestätigt werden (vgl. Tab. 5, Modell M1). Erzieher schätzen das prosoziale Verhalten der Kinder im Schnitt um 1,13 Punkte auf der zehnstufigen Skala geringer ein als Eltern, und das über alle betrachteten Merkmale hinweg.

Weiterhin zeigt sich, dass die Einschätzungen mit steigendem Alter der Kinder höher ausfallen (vgl. Tab. 5, Modell M1) – unabhängig davon, ob sie durch einen Elternteil oder einen Erzieher erfolgten (vgl. Tab. 5, Modell M2; Abb. 5). So werden die jüngsten Kinder mit etwas mehr als 50 Monaten (etwa 4 Jahren) von den Erziehern durchschnittlich einen guten halben Punkt weniger prosozial auf der 10er-Skala eingeschätzt als die ältesten Kinder mit etwa 72 Monaten (6 Jahre). Bei den Einschätzungen der Eltern lässt sich ein ähnlicher Trend erkennen.

Wie angenommen zeigt sich, dass das Geschlecht der Kinder bei der Einschätzung des prosozialem Verhaltens eine Rolle spielt: Das prosoziale Verhalten von Mädchen wird als höher entwickelt eingeschätzt als das der Jungen (vgl. Tab. 5, Modell M1). Die Einschätzungen der Eltern und der Erzieher fallen bei Mädchen deutlich ähnlicher aus als bei Jungen (vgl. Tab. 5, Modell M3; Abb. 6).

Weiterhin berücksichtigen wir, inwiefern die Sprachkompetenz der Kinder einen Zusammenhang zur Einschätzung des prosozialem Verhaltens aufweist. Es zeigt sich ein eindeutiges Bild, welches mit unserer Annahme übereinstimmt. Je besser die sprachlichen Kompetenzen der Kinder, desto besser wird deren prosoziales Verhalten durch die Erzieher berichtet (vgl. Tab. 5, Modell M4 & Modell M5; Abb. 7 & 8). Die Punktevergabe auf der Skala für prosoziales Verhalten fällt mit circa 1,5 Punkten Unterschied zwischen den Kindern mit den höchsten Werten und denen mit den schlechtesten Werten deutlich besser für sprachkompetentere Kinder aus. Die Elterneinschätzung variiert hingegen nicht mit dem sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder (vgl. Tab. 5, Modell M4 & Modell M5).

Tabelle 5: Vergleich der Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens unter Berücksichtigung spezifischer Merkmale

SDQ	M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Beurteiler: Erz. (vs. Eltern)		-1.13**	-1.13**	-1.49**	-1.13**	-1.13**	-1.13**	-1.13**
Kindmerkmale								
Alter		.10**	.07*	.10**	.10**	.10**	.10**	.10**
Geschlecht (w)		.74**	.74**	.38**	.74**	.74**	.74**	.74**
Sprachkompetenz								
Wortschatz		.10*	.10*	.10*	-.07	.10*	.10*	.10*
Grammatik		.12*	.12*	.12*	.12*	-.03	.12*	.12*
Familiale Merkmale								
Soz. Hintergrund								
Bildung in Jahren		.04	.04	.04	.04	.04	-.03	.04
Sozioökon. Position		-.05	-.05	-.05	-.05	-.05	-.05	-.11*
Interaktions- terme								
Erz.*Alter			.07					
Erz.*Geschlecht				.73**				
Erz.*Wortschatz					.34**			
Erz.*Grammatik						.31**		
Erz.*Bildung							.12*	
Erz.*Sozioökon. Position								.13*
Konstante	7.75**	7.95**	7.95**	8.13**	7.95**	7.95**	7.95**	7.95**
ICC Kindebene	.11	.17	.17	.18	.18	.18	.17	.17
ICC Gruppenebene	.06	.08	.08	.08	.08	.08	.08	.08

Anmerkung. Hierarchische lineare Regression (Random Intercept Modelle). Standardfehler korrigiert für 615 cluster (Kindergartengruppen). Variablen zentriert und standardisiert um den Gesamtmittelwert. ** Effekt signifikant bei $p < .01$; * Effekt signifikant bei $p < .05$. Stichprobe $n_{\text{Einschätzungen}} = 3.892$, $n_{\text{Kinder}} = 1.946$. Erz. = Erziehungskräfte

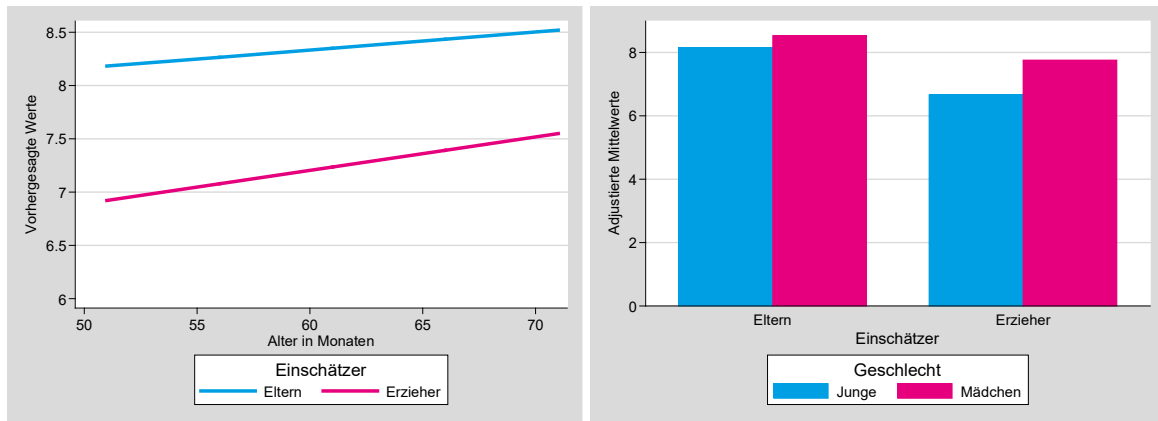


Abbildung 5 & Abbildung 6: Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens nach Alter und Geschlecht der Kinder

Anmerkung. Kontrolliert für jeweils Geschlecht oder Alter, Wortschatz- und Grammatikkompetenz, Bildungshintergrund und sozioökonomische Position der Eltern.

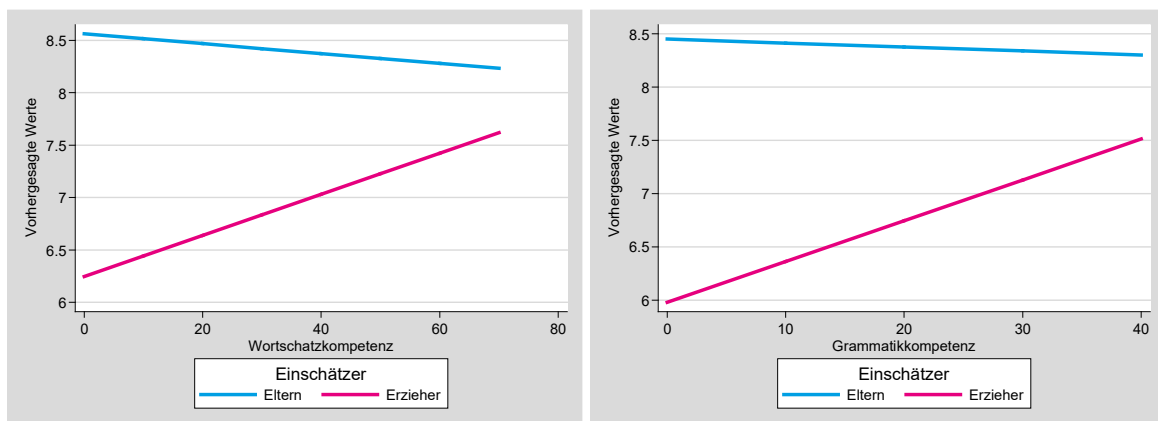


Abbildung 7 & Abbildung 8: Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens nach Wortschatz- und Grammatikkompetenz der Kinder

Anmerkung. Kontrolliert für Alter und Geschlecht, jeweils Wortschatz- oder Grammatikkompetenz, Bildungshintergrund und sozioökonomische Position der Eltern.

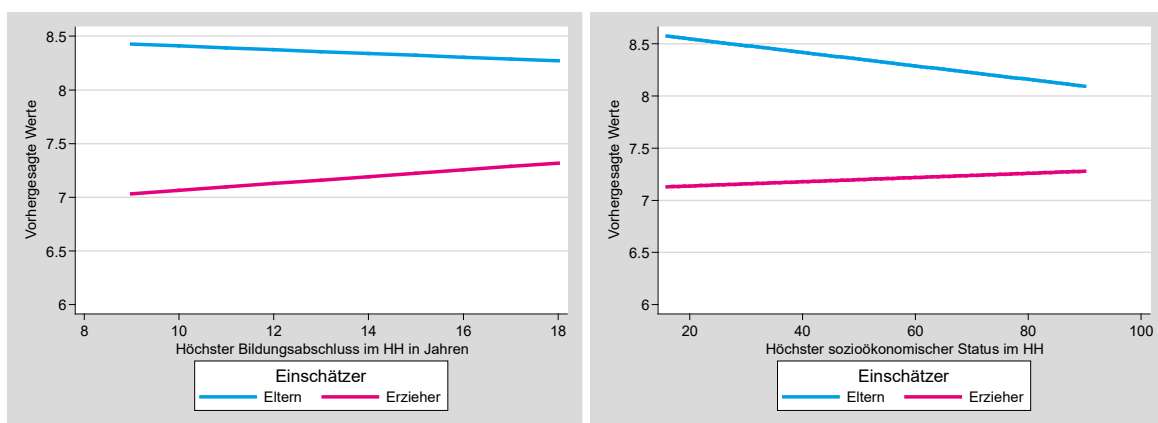


Abbildung 9 & Abbildung 10: Eltern- und Erziehereinschätzungen des prosozialen Verhaltens nach Bildungshintergrund und sozioökonomischer Position der Eltern

Anmerkung. Kontrolliert für Alter und Geschlecht, Wortschatz- und Grammatikkompetenz, jeweils Bildungshintergrund oder sozioökonomische Position der Eltern.

Aus Tabelle 5 (Modell M6 & M7; Abb. 9 & 10) wird weiterhin ersichtlich, dass sowohl die Bildung als auch die sozioökonomische Position der Eltern einen kleinen, jedoch signifikant positiven Effekt auf die Erziehereinschätzung hat. Für die Einschätzung der Eltern zeigt sich ein gegenläufiger Trend: Je höher die sozioökonomische Position der Eltern ist, desto schlechter fällt die Einschätzung des prosozialen Verhaltens aus. Der Einfluss der Bildungszugehörigkeit auf die Elterneinschätzung ist statistisch nicht signifikant. Der mittlere Unterschied von 1,13 Punkten zwischen den Einschätzungen der Erzieher und der Eltern verringert sich bei Kindern, deren Eltern die höchste sozioökonomische Position besitzen.

6 Diskussion

In dieser Arbeit sind wir der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Einschätzungen von Eltern und Erziehern zum Sozialverhalten von Kindergartenkindern unterscheiden und ob ein Zusammenhang mit Kind- und Familiencharakteristika besteht. In vielen Studien wird Beurteilerübereinstimmung thematisiert (vgl. u. a. Döpfner et al., 1993; Kuschel et al., 2007; Koskelainen, 2008; Janssens und Deboutte, 2009; Elberling et al., 2010; Dinnebeil et al., 2013), doch nur selten wurde versucht, den Ursachen für die Unterschiede auf den Grund zu gehen. Wir konnten in einem ersten Schritt die bisherigen Ergebnisse aus der Literatur bestätigen: Die Einschätzungen zum prosozialem Verhalten von Kindergartenkindern, eingeschätzt durch zwei Beurteiler – einen Elternteil und einen Erzieher – weichen statistisch bedeutsam voneinander ab (vgl. Achenbach et al., 1987; Renk und Phares, 2004; Stone et al., 2010). Zu berücksichtigen sind bei diesem Vergleich verschiedene Faktoren, die die Beurteilungen erschweren: der unterschiedliche Beobachtungskontext (Familie vs. Kindergarten), das schwer zu fassende Konstrukt des prosozialem Verhaltens sowie das junge Alter der einzuschätzenden Personen (vgl. Kuschel et al., 2007, S. 57).

Vor diesem Hintergrund haben wir den Übereinstimmungsgrad der Einschätzungen mit der von uns gewählten methodischen Vorgehensweise erstmalig etwas genauer in Hinblick auf Kind- und Familienmerkmale untersucht. Dabei zeigt sich zunächst ein ähnliches Ergebnis wie schon bei Korsch und Petermann (2013), nämlich dass die Eltern das Sozialverhalten ihrer Kinder unter Berücksichtigung relevanter Kind- und Familienmerkmale generell höher einschätzen als die Erzieher. Die Eltern weisen dabei eine wesentlich geringere Variation in ihren Einschätzungen auf als die Erzieher. Anzunehmen ist, dass Eltern eher sozial erwünscht antworten, da sie jeweils ihr eigenes Kind einschätzen. Hinzu kommt, dass

Eltern deutlich weniger Vergleichsmöglichkeiten haben als Erzieher, die im Rahmen ihrer täglichen Arbeit mehrere Kinder erleben und damit auch objektiver und auf Grundlage ihrer Fachkompetenz ein Urteil abgeben können.

Mit Bezug auf verschiedene Kind- bzw. Familienmerkmale können anhand unserer Befunde die Ergebnisse von van Widenfelt et al. (2003, S. 286) und Koglin et al. (2007, S. 179) bestätigt werden, wonach Mädchen von beiden Beurteilergruppen als prosozialer eingeschätzt werden. Jedoch zeigt sich dieser Effekt anders als von Koglin et al. (2007) berichtet auch bei älteren Kindern. Der geschlechtsspezifische Zusammenhang zum Geschlecht der Kinder ist dabei wie angenommen bei den Einschätzungen durch die Erzieher stärker ausgeprägt. Ob dies darauf zurückgeführt werden kann, dass Mädchen sich tatsächlich prosozialer verhalten (geschlechtsbezogenes Selbstwissen), oder sich in den Einschätzungen Geschlechterstereotype, nach denen Mädchen ein prosozialeres Verhalten an den Tag legen als Jungen, widerspiegeln, kann durch unsere Analyse nicht abschließend geklärt werden. Anzunehmen ist, dass beide Erklärungsansätze zutreffend sind.

Darüber hinaus schätzen die Erzieher sprachlich begabte Kinder prosozialer ein, während die Einschätzungen der Eltern nicht mit der Sprachkompetenz der Kinder variieren. Dieser Befund stimmt mit dem bisherigen Wissen über die soziale Entwicklung bei Kindern überein und bestätigt die theoretische Annahme, dass Kinder mit Sprachdefiziten eher Schwierigkeiten haben, mit anderen Kindern und den Erziehern zu kommunizieren und sich in der Konsequenz weniger prosozial verhalten (vgl. auch Horowitz et al., 2007). Die Schlussfolgerung, dass Kinder mit sprachlichen Defiziten eine geringere soziale Kompetenz besitzen und sich dies vor allem im Kindergartenkontext manifestiert, liegt somit nahe.

Dass sich die Einschätzungen der Eltern und der Erzieher mit höherer sozioökonomischer Position der Eltern annähern, mag an schichtspezifischen Maßstäben und Ansichten der bessergestellten Eltern liegen, welche denen der Erzieher ähnlicher sind. Die Einschätzungen wären damit zumindest zum Teil lediglich Ausdruck bestehender Meinungen und Ansichten. Auch für den Bildungshintergrund der Eltern zeigt sich diese Annäherung tendenziell. Die soziale Herkunft spielt aber eine eher untergeordnete Rolle bei der Erklärung von Unterschieden in den Einschätzungen, was sich bereits in den o. g. Studien von Dinnebeil et al. (2013) sowie Gagnon et al. (1992) gezeigt hat. Das Geschlecht der Kinder sowie deren Sprachkompetenz weisen wesentlich höhere Zusammenhänge mit dem Sozialverhalten auf, was insbesondere auch vor dem Hintergrund sozial ungleicher Bildungsverläufe interessant ist. Während sich soziale Disparitäten in Kompetenzbereichen

wie Sprache oder mathematische Fähigkeiten bereits im Vorschulalter zeigen (vgl. Lorenz et al., 2016), scheint das prosoziale Verhalten als Teilaspekt sozialer Kompetenz davon nicht im gleichen Ausmaß betroffen zu sein.

Wie einleitend erwähnt, umfassen die von uns genutzten NEPS-Daten keine objektive Messung des Sozialverhaltens der Kinder, sondern beruhen auf Einschätzungen. Somit besteht eine wesentliche Einschränkung der vorliegenden Arbeit darin, dass wir nicht objektiv feststellen können, wie das Sozialverhalten wirklich ausgeprägt ist und ob Eltern oder Erzieher die realistischeren Einschätzungen vornehmen. Wir können nur aufgrund der theoretischen Überlegungen annehmen, dass in den Erziehereinschätzungen mehr Aussagekraft liegt als in denen der Eltern. Mit der gewählten Analysestrategie konnten wir zeigen, dass in den Elterneinschätzungen wenig bis keine Varianz aufgrund der beobachteten Merkmale vorhanden ist. Womöglich ist dies auch eine Konsequenz fehlender Messinvarianz der SDQ-Skalen.

Leider konnten aufgrund des begrenzten Ausmaßes der Studie nicht alle relevanten Faktoren integriert werden. Ahnert und Lamb (2000) weisen darauf hin, dass die Erzieher-Kind-Interaktion bei Krippenkindern von großer Bedeutung für das Wohlbefinden und die (soziale) Entwicklung des Kindes ist. Darüber hinaus kann die Betreuungsdauer (z. B. ein Krippenbesuch) ebenfalls eine wichtige Rolle bei der sozialen Integration in eine Kindergartengruppe spielen. Eine Berücksichtigung dieser Faktoren ist für kommende Forschungsarbeiten vorgesehen. Der SDQ wird in der Startkohorte 2 des NEPS im dritten Grundschuljahr erneut erhoben. Eltern und Lehrer (nicht die Erzieher) schätzen dann das Sozialverhalten derselben Kinder ein weiteres Mal ein. Daher wird es in absehbarer Zeit möglich sein, die Einschätzungen der Eltern und der Lehrer unter einem neuen, der Entwicklung der Kinder angepassten Fokus sowie im Längsschnitt zu betrachten.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Ahnert, L., & Lamb, M.E. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II. Individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 211–222. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(01\)00042-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(01)00042-X)
- Becker, A., Steinhausen, H.-C., Baldursson, G., Dalsgaard, S., Lorenzo, M. J., & Ralston, S. J. (2006). Psychopathological screening of children with ADHD: Strengths and Difficulties Questionnaire in a pan-European study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), 156–62. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-1008-7>
- Beyer, B. (2013). *Soziale Ungleichheit im Kindergarten. Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00660-0>
- Bierhoff, H.-W. (2010). *Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend: Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Kohlhammer.
- Bishop, D.V.M. (1989). *TROG (Test for reception of grammar)* (2. Aufl.). Manchester: University of Manchester.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14). Springer VS.
- Bourdieu, P. (2011). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Bremer, H. (2007). *Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung*. Juventa-Verl.
- Chung, C., Liu, W., Chang, C., Chen, C., Tang, S.F., & Wong, A.M. (2011). The relationship between parental concerns and final diagnosis in children with developmental delay. *Journal of child neurology*, 26(4), 413–419. <https://doi.org/10.1177/0883073810381922>
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health*, 63 Suppl 1, i37-52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>

- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success. Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Dinnebeil, L. A., Sawyer, B. E., Logan, J., Dynia, J. M., Cancio, E., & Justice, L. M. (2013). Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.001>
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., & Schmidt, M.H. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3–6)*. Beltz.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior. A social-role interpretation*. Lawrence Erlbaum.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*(3), 309–330. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.3.309>
- Elberling, H., Linneberg, A., Olsen, E.M., Goodman, R., & Skovgaard, A.M. (2010). The prevalence of SDQ-measured mental health problems at age 5-7 years and identification of predictors from birth to preschool age in a Danish birth cohort: the Copenhagen Child Cohort 2000. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(9), 725–735. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0110-z>
- Fox, A.V. (Hrsg.) (2008). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Schulz-Kirchner.
- Frischknecht, M.-C., Reimann, G., & Grob, A. (2015). Erkennen Eltern Entwicklungsdefizite im Vorschulalter? *Kindheit und Entwicklung, 24*(2), 70–77. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000162>
- 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*(7), 1255–1261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00944.x>
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M., Treiman, D. J., & De Leeuw, J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research, 21*, 1–56. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(92\)90017-B](https://doi.org/10.1016/0049-089X(92)90017-B)
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13*(1), 19–37. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>

- Hart, B., Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. P.H. Brookes.
- Hilton, J.L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology*, 47, 237–271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In: M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting (Band 2): Biology and ecology of parenting* (S. 161–188). Lawrence Erlbaum.
- Horowitz, L., Westlund, K., & Ljungberg, T. (2007). Aggression and withdrawal related behavior within conflict management progression in preschool boys with language impairment. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(3), 237–253. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0057-6>
- Janssens, A., & Deboutte, D. (2009). Screening for psychopathology in child welfare: the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) compared with the Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA). *European child & adolescent psychiatry*, 18(11), 691–700. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0030-y>
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>
- Kanning, U.P. (2009). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Kasten, H. (2008). Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen. Berlin: Scriptor.
- Klinkhammer, J. (2013). Evaluation des Präventionsprogrammes „Kindergarten plus“ zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen. Lüneburg: Universitätsbibliothek der Leuphana Universität Lüneburg.
- Koch, H., Kastner-Koller, U., Deimann, P., Kossmeier, C., Koitz, C., & Steiner, M. (2011). The development of kindergarten children as evaluated by their kindergarten teachers and mothers. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53, 241–257.
- Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H., & Petermann, F. (2007). Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu). Psychometrische Qualität der Lehrer-/Erzieherversion für Kindergartenkinder. *Diagnostica: Zeitschrift für psychologische Diagnostik und differentielle Psychologie; Informationsorgan über psychologische Tests und Untersuchungsmethoden*, 53(4), 175–183.
- König, W., Lüttinger, P., & Müller, W. (1988). *A Comparative Analysis of the Development and Structure of Educational Systems. Methodological Foundations and the Construction of a Comparative Educational Scale* (CASMIN Working Paper No. 12). Mannheim: Universität Mannheim.

- Korsch, F., & Petermann, F. (2014). Agreement Between Parents and Teachers on Preschool Children's Behavior in a Clinical Sample with Externalizing Behavioral Problems. *Child psychiatry and human development*, 45, 617-627. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0430-6>
- Koskelainen, M. (2008). *The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents*. Turku: University of Turku.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S., & Hahlweg, K. (2007). Wie gut stimmen Eltern und Erzieherinnen in der Beurteilung von Verhaltensproblemen bei Kindergartenkindern überein? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 35(1), 51–58. <https://doi.org/10.1024/1422-4917.35.1.51>
- Lorenz, C., Schmitt, M., Luplow, N., & Schönmoser, C. (2016). Soziale Disparitäten im Vorschulalter und der Einfluss der Selbstregulation. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(1), 65–77.
- Maccoby, E.E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Klett-Cotta.
- Malti, T., & Perren, S. (2011). Social competence. In B. B. Brown & M.J. Prinstein (Hrsg.), *Encyclopedia of adolescence* (Band 2, S. 332–340). Academic Press.
- Mathieu, S. (2000). Entwicklung und Abklärung des Sprachverständnisses. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen* (S. 83–138). Haupt.
- Miller, S.A., & Davis, T.L. (1992). Beliefs about children. A comparative study of mothers, teachers, peers, and self. *Child Development*, 63(5), 1251–1265.
- Mohr, A., & Glaser, S. (2010). Erfassung von Persönlichkeitseigenschaften bei Kindern und Jugendlichen. In E. Walther (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (S. 133–151). Hogrefe.
- Otto-Friedrich-Universität (2011). Nationales Bildungspanel, Startkohorte 2 Haupterhebung 2010/11 (A12) – Kindergartenkinder. Informationen zum Kompetenztest (Research Data). Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Papousek, M. (2012). Anfänge des Spracherwerbs im Entwicklungskontext der frühen Eltern-Kind-Kommunikation. In T. Hellbrügge & B. Schneeweiss (Hrsg.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung* (1. Aufl., S. 13–38). Klett-Cotta.
- Pasterski, V., Golombok, S., & Hines, M. (2011). Sex differences in social behavior. In P.K. Smith & C.H. Hart (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2. Aufl., S. 281–298). Wiley-Blackwell.
- Peter, U. (2000). Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen. In B. Zollinger (Hrsg.), *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen* (S. 49–82). Haupt.

- Pfadenhauer, M. (2009). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz (Hrsg.), *Soziologische Kompetenzforschung* (S. 149–172). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2010). Child and informant influences on behavioral ratings of preschool children. *Psychology in the Schools, 47*(4), 374–390. <https://doi.org/10.1002/pits.20476>
- Rabe-Hesketh, S., & Skrondal, A. (2008). *Multilevel and longitudinal modeling using stata* (2. Aufl.). College Station: Stata Press.
- Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Forschungsstand. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 27–46). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 24*(2), 239–254. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.01.004>
- Rescorla, L. A., Bochicchio, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Almqvist, F., Begovac, I., Bilenberg, N., Bird, H., Dobrea, A., Erol, N., Fombonne, E., Fonseca, A., Frigerio, A., Fung, D. S. S., Lambert, M. C., Leung, P. W. L., Liu, X., Marković, I., Markovic, J., . . . Verhulst, F. C. (2014). Parent-teacher agreement on children's problems in 21 societies. *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 43*(4), 627–642. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.900719>
- Royston, P. (2004). Multiple imputation of missing values. *Stata Journal, 4*(3), 227–241. <https://doi.org/10.1177/1536867X0400400301>
- Santos, A. J., Vaughn, B.E., Peceguina, I., Daniel, J.R., & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: a 3-year longitudinal study. *Child Development, 85*(5), 2062–2073. <https://doi.org/10.1111/cdev.12246>
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2. Aufl.). SAGE.
- Steinberg, H. S., & Kleinert, C. (2022). Timing of early childcare take-up in Germany: An application of rational choice theory. *Journal of Marriage and the Family, 84* (3), 840-859. <https://doi.org/10.1111/jomf.12825>
- Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A., & Janssens, J. M. A. M. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the strengths and difficulties questionnaire for 4- to 12-year-olds: a review. *Clinical child and family psychology review, 13*(3), 254–274. <https://doi.org/10.1007/s10567-010-0071-2>

- Ulber, D., & Imhof, M. (2014). *Beobachtung in der Frühpädagogik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Anwendung* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- van Widenfelt, B. M., Goedhart, A. W., Treffers, P. D. A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(6), 281–289. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0341-3>
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Rothenberger, A., Klasen, H., & Goodman, R. (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(2), 105–112. <https://doi.org/10.1024//1422-4917.30.2.105>
- Zollinger, B. (Hrsg.) (2000). *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen*. Haupt.

Teil III: Parent and Teacher Assessments of Social-emotional Competence in Three-Year-Old Children: Does Sibling Status Matter?

Carina Schönmoser

Claudia Karwath

Timo Gnambs

Published in 2022 in *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40 (5), 621-633.
<https://doi.org/10.1177/07342829221077503>

Abstract Valid information on early social-emotional competence is essential to diagnose, treat, and prevent behavioral problems in children and adolescents. Particularly in young children, socialemotional competence is frequently measured using parent and teacher ratings that frequently exhibit low agreement. Therefore, the present study on $n = 532$ three-year-olds (47% girls) examined whether sibling status might explain discrepancies between the two informant groups. First, multi-trait multi-informant analyses explored the construct validity of a short measure of three facets of social-emotional competence. Then, group comparisons evaluated the size of the observed method effects for only children and children with siblings. Results showed low convergent validity between parent and teacher ratings for aggressive behavior, cooperative behavior, and emotional self-regulation. Sibling status in the family contributed little to the observed discrepancies between parents and teachers. Thus, a comprehensive assessment of social-emotional competence in children requires a multi-informant approach to capture the construct breadth.

Keywords siblings, informant discrepancy, social-emotional competence, multi-trait multi-method, kindergarteners

Social-emotional competence consists of various skills, knowledge, and abilities facilitating socially competent behavior (Kanning, 2002). The foundations of social-emotional competence are already laid in early childhood. Developmental problems or delays as early as age three can lead to problems up to adolescence and even adulthood. For example, high social-emotional competence throughout the life course has been repeatedly shown to predict social and academic success (e.g., Barry & Wigfield, 2002; Denham et al., 2014, 2009; Greco & Morris, 2005; Stepp et al., 2011). Therefore, it is crucial to implement intervention strategies at an early stage and, thus, to validly assess social-emotional competence as early as kindergarten. Researchers typically rely on observer ratings from different informants (multi-informant perspective) such as kindergarten teachers and parents to obtain an overall impression of a child's social-emotional competence. However, parent and teacher ratings of children's social-emotional competence often correlate rather poorly (Achenbach et al., 1987; Rescorla et al., 2012). Low correlations could be problematic if decisions about early interventions, such as delaying school entry, behavioral therapy, or psychotherapy, are made based on a single informant assessment. Reasons for these low correlations might be for example different social settings that different informants observe or informant bias. As of yet, no study has considered sibling status as a source of informant bias, although stereotypes for children with and without siblings, such as only children being less socially competent, exist (Thompson, 1974). When considering the ratings of social-emotional competence and sibling status in correlation analyses, it is not clear whether the different ratings are due to a child's social-emotional development being affected by growing up with or without a sibling or whether they are based on underlying stereotypes that lead to different ratings. By applying a multitrait-multimethod model in a latent-variable framework (Eid, 2000; Eid et al., 2003) to parent and teacher ratings of kindergarteners, the present study not only examines the construct validity of three sub-dimensions of social-emotional competence (aggressive behavior, cooperative behavior, and emotional self-regulation) but also whether method effects differ because of sibling status.

1 Social-Emotional Competence

Social-emotional competence is defined as the *effectiveness in interaction* and develops from early childhood onwards (Denham et al., 2014). It consists of cognitive, emotional, and behavioral aspects (Denham, 2006). Socially and emotionally competent individuals are able to reach their own goals in a socially accepted manner over time and across

situations (Kanning, 2002). Social-emotional competence fosters friendships (Barry & Wigfield, 2002), decreases social anxieties, and even reduces the propensity to commit crimes (Greco & Morris, 2005; Stepp et al., 2011). In the educational context, it is positively associated with a person's educational success (Denham et al., 2014, 2009).

Children as young as three years face many new tasks that refer to several sub-dimensions of social-emotional competence. They have to integrate themselves into a group of peers, learn new norms and rules of conduct, and make compromises (Denham et al., 2009). Therefore, this study focused on three sub-dimensions of social and emotional competence that develop early and are strongly related to each other: (1) *cooperative behavior* and (2) *(non-)aggressive behavior* are indicators of external social-emotional competence, where one's social behavior is oriented on other's goals and needs. (3) *Emotional self-regulation* refers to internal processes of social-emotional competence such as the awareness, regulation, and expression of own emotions but also the understanding of others' emotions.

1.1 Agreement between Informants and Potential Influences of Siblings

Many studies (Dinnebeil et al., 2013; Fält et al., 2018) and metastudies (Achenbach et al., 1987; Renk & Phares, 2004; Rescorla et al., 2012) on social and disruptive behavior of kindergarteners, revealed low correlations between ratings from teachers and parents. These studies showed that correlations were higher for externalizing than internalizing problem behavior (Rescorla et al., 2012; Winsler & Wallace, 2002). Also, higher informant-correlations has been found for 6- to 11-year olds than for adolescents or kindergarteners (Achenbach et al., 1987; Renk & Phares, 2004), for girls than for boys (Gagnon et al., 1992; Grills & Ollendick, 2003), and for higher educated mothers as raters (Gagnon et al., 1992). So far, the effect of sibling status on independent ratings has been hardly investigated. To our knowledge, only one study used independent ratings to assess the social-emotional competence of siblings: Downey and Condrón (2004) investigated the impact of siblings on social-emotional competence using parent and teacher ratings. They report that kindergarteners with one or two siblings were perceived as more socially competent by the teachers than children with none or more than two siblings. No such differences were found for parent ratings (Downey & Condrón, 2004).

Considering the multidimensionality of assessments due to different informants, it is unclear if the sibling status affects children's true social-emotional competence or the informant bias: On the one hand, only children might show higher social-emotional competence than children with siblings or vice versa. On the other hand, informant biases

(differences in the method variance) could be moderated because the child for assessment is an only child or a child with siblings. Reasons for this are manifold. First, it is unclear whether parents and teachers were affected by stereotypes regarding their ratings and whether they were influenced equally. Only children were often associated with negative stereotypes such as being selfish, lonely, socially estranged, self-centered, unlikable, or maladjusted (e.g., Polit & Falbo, 1987; Sulloway, 1995; Thompson, 1974). Second, families with more than one child could have more comparison possibilities within their family than families with only one child. The assessments of parents could therefore vary across groups.

1.2 Research Questions

Until now, only a few studies have investigated the influence of informant bias (method factor) for assessments of social-emotional competence of kindergarteners (Ferreira et al., 2021; Low et al., 2015; Yu et al., 2015). Particularly, sibling status has been neglected in previous studies as a reason for informant bias. Consequently, we addressed the following questions:

Do kindergarten teachers and parents rate children's social-emotional competence comparably, or do informant-specific effects bias the assessment?

Are multi-informant assessments of social-emotional competence comparable for only children and children with siblings, or does sibling status affect informant-specific effects?

2 Method

2.1 Participants

The data were part of a larger research project (see Weinert et al., 2013) and originally included 547 three-year-old children from two German federal states (Bavaria, Hesse). Because for 14 children no valid responses were observed, the analyzed sample reduced to $n = 532$ children ($M = 39.2$ months; $SD = 0.2$; 47% girls) that each were evaluated by one kindergarten teacher ($M = 39.4$ years; $SD = 0.5$; 94% women) and one parent ($M = 34.6$ years; $SD = 0.2$; 95% women). About 23% ($n = 120$) of the children had no siblings, while for the rest ($n = 412$) the median was 1 ($min = 1$, $max = 5$) biological, adopted, foster, or stepsibling. 29% ($n = 119$) of children with siblings were firstborns and around 4% ($n = 16$) were multiples (twins). Sociodemographic differences between the two child groups were negligible (see Table S12 in the supplemental material), with a slightly lower percentage of

girls among only children (45% versus 48%) but a comparable mean age (Cohen's $d = 0.09$).

2.2 Measure

An adaptation of a German short form of the California-Child-Q-Sort (Götttert & Asendorpf 1989) was used to assess three facets of social-emotional competence, that is, cooperative behavior, aggressive behavior, and emotional self-regulation. Each facet was measured by one parent and one teacher with three items on four-point response scales from 1 = *do not agree at all* to 4 = *totally agree* (see Table 6). Negatively worded items were reverse scored. Because of missing values, there were $n = 442$ parent ratings and $n = 502$ teacher ratings available. Descriptive statistics, including means, standard deviations, and correlations between the items of the three scales, are summarized in Table S13 and Table S14 in the supplemental material. McDonald's omega reliabilities in the total sample and the two child group subsamples ranged between $\omega = .60 - .78$ for parent ratings and $\omega = .71 - .91$ for teacher ratings, thus, indicating acceptable to good reliabilities for all scales (Table 7).

2.3 Analytical Approach

The construct validity of the social-emotional competence scales was examined using multi-trait multi-method (MTMM) analyses in a confirmatory factor analytic (CFA) framework. Following Eid and colleagues (2003), we estimated a correlated trait – correlated method minus-one (CTC(M-1)) model that specified three correlated trait factors for cooperative behavior, aggressive behavior, and emotional self-regulation and three correlated method factors for parent ratings (see Figure 11). In this approach, a reference method must be selected based on theoretical assumptions. Teacher ratings were selected as a reference method due to their professional training and daily routine with children. In contrast, the method factors presented unique variances in parent ratings. We modelled different method factors for each subscale to examine the degree of method effects generalized across scales. Trait and method factors were allowed to correlate among themselves but not with each other. From this model, two indices were derived (Eid et al., 2003): (a) the consistency coefficient reflected the part of the variance of the non-reference method indicator explained by the comparison standard, that is, how well differences detected in parent ratings can be predicted by differences in the teacher ratings; (b) the method- specificity coefficient represented the unexplained part of the variance of a non-reference method indicator, that is, the influence of a specific method, in our case, the

parent. Consistency and method-specificity coefficients in a CTC(M-1) model can be calculated for observed and true scores (Eid et al., 2003).

Table 6: Items of the Social-Emotional Competence Scale

Facet		Item: "My \ the child ..."
Aggressive behavior	A1*	Often is aggressive toward others.
	A2*	Often starts arguing and fighting with others.
	A3*	Often teases other children.
Cooperative behavior	C1	Gets along well with other children.
	C2	Is admired and sought out by other children.
	C3	Is helpful and cooperative.
Emotional self-regulation	E1*	Often reacts exaggeratedly mad when frustrated.
	E2*	Gets angry easily.
	E3*	My child is easily offended or miffed.

Note. * Negatively worded items were reverse scored.

Convergent validity can be inferred if the latent correlations between teacher and parent ratings, that is, the square root of the consistency coefficients (Eid et al., 2003), are large, thus, indicating that parents and teachers rated children similarly. Moreover, consistency coefficients should be larger than the method-specificity coefficient. In contrast, discriminant validity can be inferred if the correlations between the latent trait factors in the CTC(M-1) model are lower than 1.00, that is, $r < .85$ (Brown, 2006). Moreover, correlations between the method factors for different traits show whether the method effects generalize across scales and parents consistently rate differently compared to teachers (Eid et al., 2003).

Differences in the construct validity of the administered scales for only children and children with siblings were studied using multi-group CFAs. We investigated measurement invariance (Steenkamp & Baumgartner, 1998; Vandenberg & Lance, 2000) by comparing increasingly restrictive models. Configural measurement invariance was supported if the MTMM model (without any cross-group constraints) fitted comparably in both child groups (Meredith, 1993), while metric measurement invariance was inferred if cross-group constraints on the factor loadings did not impair the model fit. Scalar measurement invariance with constrained factor loadings and thresholds was also supported.

We used a full information maximum likelihood (Enders, 2010) estimator to handle missing values in all indicator variables (item non-response = 38%). The CFAs were estimated in *Mplus* version 7 (Muthén & Muthén, 1998-2012) with a weighted least square estimator with adjusted mean and variance χ^2 test of model fit (WLSMV estimator; Nussbeck et al., 2006). Model fit was evaluated in line with prevalent standards interpreting comparative fit

indices (CFI) $\geq .95$, root mean square errors of approximation (RMSEA) $\leq .08$, and weighted root mean square residuals (WRMR) ≤ 1.0 as “acceptable” and models with CFI $\geq .97$, RMSEA $\leq .05$, and WRMR $\leq .90$ as “good” fitting (Distefano, Liu, Jiang, & Shi, 2018; Hu & Bentler, 1999). Model comparisons were based on Satorra-Bentler- χ^2 -difference tests (Satorra & Bentler, 2001) and differences in CFIs for which values $\leq -.01$ indicated comparable models (Cheung & Rensvold, 2002).

Table 7: McDonald’s Omega Reliabilities for Social-Emotional Competence Scales by Informant

	Total sample		Only children		Children with siblings	
	Parent	Teacher	Parent	Teacher	Parent	Teacher
Aggressive behavior	.72	.90	.68	.91	.73	.89
Cooperative behavior	.60	.73	.64	.71	.60	.73
Emotional self-regulation	.77	.83	.78	.83	.77	.83

Note. $n = 532$ children in total, $n = 120$ only children and $n = 412$ children with siblings;

3 Results

3.1 Multi-Trait Multi-Informant Analyses of Social-emotional Competence

The CTC(M-1) model (see Figure 11) for the total sample ($n = 532$) fitted well to the data, $\chi^2(120) = 240.50$, $p < .001$; RMSEA = .04, 90% CI [.04, .05]; CFI = .99; WRMR = .89. All teacher ratings had substantial loadings on the latent trait factors, $Mdn(\beta) = 0.62 - .98$, whereas the respective parent ratings were markedly lower, $Mdn(\beta) = 0.14 - .34$. In contrast, the parent ratings exhibited substantial loadings on the method factors, $Mdn(\beta) = .52 - .84$ (Table 8). The different indices derived from this model are summarized in Table 9. Evidence for convergent validities of the three traits was limited. Although the latent correlations between teacher and parent ratings were moderate for most indicators, ranging between .25 and .42, all method-specificity coefficients were substantially larger than the consistency coefficients. Thus, the two informants seemed to measure rather different constructs because differences in teacher ratings cannot accurately predict differences in the parent ratings. In contrast, discriminant validity was generally better supported, as demonstrated by the correlations between the latent trait factors (see Table S15). However, the three trait factors correlated significantly ($p < .01$) with each other, $r_s = .55$ to .81, the correlations were substantially smaller than our threshold of .85. The method effects also generalized across the different subscales as indicated by the moderate correlations between

the method factors, $r_s = .29$ to $.64$. Taking together, these analyses supported discriminant validity between traits but indicated only limited convergent validity across informants.

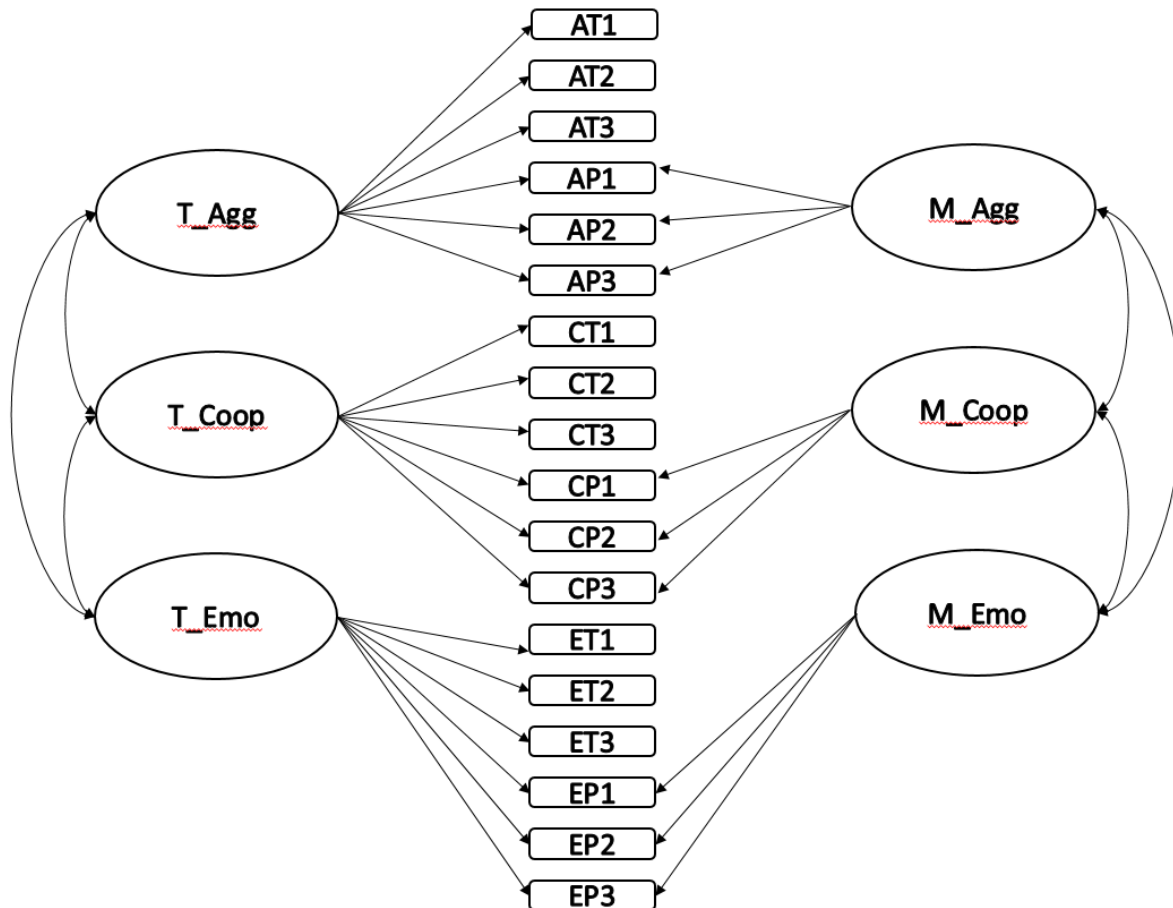


Figure 11: CTC(M-1) Model for Social-Emotional Competence

Note: Agg = aggressive behavior, Coop = cooperative behavior, Emo = emotional self-regulation, T = Trait factors, M = Method factors, Teacher and parent rating of aggressive behavior (AT1-3 & AP1-3), cooperative behavior (CT1-3 & CP1-3), and emotional self-regulation (ET1-3 & EP1-3).

Table 8: Standardized Loading Parameters of the CTC(M-1) Model for the Total Sample and the Child Group Subsamples

Item	Total sample		Only children		Children with siblings	
	Trait loading	Method loading	Trait loading	Method loading	Trait loading	Method loading
Aggressive behavior						
AT1	.91		.91		.91	
AT2	.93		.93		.93	
AT3	.91		.90		.91	
AP1	.29	.63	.54	.57	.23	.66
AP2	.34	.74	.42	.71	.32	.74
AP3	.21	.72	.18	.66	.21	.74
Cooperative behavior						
CT1	.98		.96		.96	
CT2	.62		.59		.64	
CT3	.66		.63		.66	
CP1	.29	.74	.51	.67	.29	.74
CP2	.20	.61	.39	.50	.20	.63
CP3	.14	.52	.37	.45	.11	.49
Emotional self-regulation						
ET1	.78		.77		.77	
ET2	.99		.98		1.00	
ET3	.74		.70		.75	
EP1	.28	.68	.18	.70	.30	.68
EP2	.29	.84	.19	.98	.32	.79
EP3	.20	.67	.18	.58	.21	.69

Note. Teacher and parent rating of aggressive behavior (AT1-3 & AP1-3), cooperative behavior (CT1-3 & CP1-3), and emotional self-regulation (ET1-3 & EP1-3). Blank cells indicate factor loadings fixed to zero by definition of the model. CT-C(M-1) = correlated trait–correlated method minus one model.

3.2 The Role of Sibling Status

The model fit for different levels of measurement invariance between only children and children with siblings is summarized in Table 11. The unconstrained model (Table 11, M1) resulted in a satisfactory fit, $\chi^2(239) = 376.02$, $p < .001$; RMSEA = .05, 90% CI [.04, .06]; CFI = .98; WRMR = 1.094, indicating comparable factor structures in both groups of children. Constraining the loadings on the factor loadings (Model M2) and additionally, the thresholds (Model M3) did not result in a loss of fit as indicated by non-significant difference tests ($p > .05$) and differences in CFIs $< .01$. Finally, we examined convergent and discriminant validity between child groups. Group results are comparable to total sample results indicating low convergent validity and discriminant validity between traits (Table 10 & Table S15). Latent correlations between parent and teacher assessments of emotional self-regulation (.29 - .40) were higher for children with siblings. However latent correlations for assessments of cooperative behavior (.60 - .63) and aggressive behavior

(.27 - .69) were higher for only children (Table 9). Similar large method-specificity coefficients (.60 - .96; except AP1 for only

Table 9: Convergent and Discriminant Validity

	Total sample			Only children			Children with siblings		
	Corr.	Con.	Spec.	Corr.	Con.	Spec.	Corr.	Con.	Spec.
AT1	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
AT2	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
AT3	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
AP1	.42	.18	.82	.69	.47	.53	.32	.10	.90
AP2	.42	.18	.82	.51	.26	.74	.39	.15	.85
AP3	.28	.08	.92	.27	.07	.93	.28	.08	.92
CT1	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
CT2	1.00	1.00		1.00	.89		1.00	1.00	
CT3	1.00	1.00		1.00	.91		1.00	1.00	
CP1	.36	.13	.87	.60	.37	.63	.36	.13	.87
CP2	.30	.09	.91	.61	.37	.63	.30	.09	.91
CP3	.25	.06	.94	.63	.40	.60	.22	.05	.95
ET1	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
ET2	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
ET3	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
EP1	.38	.15	.85	.25	.06	.94	.40	.16	.84
EP2	.33	.11	.89	.19	.04	.96	.37	.14	.86
EP3	.28	.08	.92	.29	.09	.91	.29	.08	.92

Note. Teacher and parent rating of aggressive behavior (AT1-3 & AP1-3), cooperative behavior (CT1-3 & CP1-3), and emotional self-regulation (ET1-3 & EP1-3). $n = 532$. Con. = Consistency, Spec. = Method specificity, Corr. = Latent correlation with the standard method ($\sqrt{\text{consistency}}$).

children: .53) in both child groups indicate low convergent validity. Group comparison showed further that 7 to 47% of parent ratings on aggressive behavior, 37 to 40% of parent ratings on cooperative behavior, and 4 to 9% of parent ratings on emotional self-regulation of only children could be explained by teacher ratings. In contrast, only 8 to 15%, 5 to 13%, and 8 to 16%, respectively, of parent ratings for children with siblings could be explained by teacher ratings.

Given threshold invariance was supported (see Table 11), we also examined mean level differences. Only children were evaluated significantly lower on aggressive behavior, $d = .35$, $p < .05$, emotional self-regulation, $d = .51$, $p < .05$, and cooperative behavior $d = .32$, $p < .05$. Moreover, all three method factors showed no significant ($p > .05$) mean-level differences.

Table 10: Model Fit of the Multi-Group CTC(M-1) Model

	Model	χ^2 (df)	S-B $\Delta\chi^2$ (Δdf)	RMSEA 90% CI	WRMR	CFI	ΔCFI (ref. M1)
M1	Unconstrained baseline model	376.02* (239)	-	.05 [.04, .06]	1.09	.98	-
M2	M1 + factor loadings constrained	383.33* (254)	23.85 (15)	.04 [.04, .05]	1.20	.98	< -.01
M3	M1 + factor loadings and thresholds constrained	413.46* (296)	30.8 (42)	.04 [.03, .05]	1.23	.98	< -.01

Table 11: Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for Child Group Subsamples

	Trait factors			Method factors		
	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self- regulation	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self- regulation
Trait Factors						
Agg. b.	-	.57*	.85*			
Coop. b.	.67*	-	.41*			
Emo. s.- regulation	.80*	.61*	-			
Method Factors						
Agg. b.				-	.69*	.67*
Coop. b.				.69*	-	.51*
Emo. s.- regulation				.62*	.30*	-

Note. Correlations from the sibling's sample are shown below the diagonal; correlations from the only child sample are shown above the diagonal; $n = 120$ only children and $n = 412$ children with siblings. Variance fixed to 1. * significant at $p < .01$

4 Discussion

Previous research has shown that the correlation between children's social-emotional competence ratings collected from two different informants is often relatively low (Dinnebeil et al., 2013; Rescorla et al., 2012). Reasons for these results could be different interpretations between informants, differences in social settings, or different thresholds for identifying behavior (De los Reyes et al., 2013). Still, only a few studies investigated these low correlations further (Ferreira et al., 2021; Low et al., 2015). In our MTMM analyses, it was possible to examine multi-informant assessments in more detail, which has not been done often to investigate assessments of children's social-emotional competence (Ferreira et al., 2021; Gomez, 2014; Low et al., 2015; Yu et al., 2015). The present study led to three

central findings. First, the administered scales exhibited rather good reliabilities, and metric invariance between child groups was supported. Second, the MTMM model demonstrated discriminant validity between traits in line with other studies (Ferreira et al., 2021; Gomez, 2014) but only limited convergent validity across informants. Third, despite a whole range of stereotypes about only children, sibling status has, so far, not been considered a reason for low agreement between informants. However, independent analyses for only children and children with siblings lead to similar results as for the total sample with adequate discriminant validity between traits but low convergent validity.

Our findings suggest that parents and teachers do indeed rate children's competence differently. This could be due to different social contexts. Further analyses with different rating scales and more ratings from both social contexts would be needed to test these assumptions thoroughly. Until then, an important decision on the child's future should not rely on one perspective only. Furthermore, results show no significant difference between ratings of only children and children with siblings. Only descriptive results indicate that parents with one or more than one child might apply different thresholds for the child's competence. They, therefore, agree more or less with the teacher rating on each sub-dimension. For example, parent ratings of cooperative behavior of only children are more similar to teacher ratings. One reason for that might be that parents and teachers refer to the same or a similar social context where the child encounters peers. Another reason might be that scale properties such as positively versus negatively worded items lead to higher consistency between teachers and parents of only children. Finally, about one third of children with siblings were firstborns. These children are likely to resemble only children in that they were temporary only children, especially at the age of three when a sibling has just arrived.

4.1 Limitations

This research was not without limitations. The relatively small sample prohibited more detailed analyses based on this data, such as the effects of the number of siblings, birth order, or birth spacing on the ratings of social-emotional competence of parents and teachers. One shortcoming of the method is that results are not symmetrical. By changing the reference method from teacher rating to parent rating, fit indices might be different (Eid et al., 2003). However, secondary analyses with a changed reference method confirmed the robustness of our main results (see Table S16 – S19 in the supplemental material).

4.2 Conclusion

Our results indicate that kindergarten teachers and parents do not rate the competence of children comparably. This could be attributed to the fact that the informants observe children in different social situations. Additionally, our results show no general differences in regard to sibling status. However, descriptive results indicate minor differences in the comparability of parent and teacher ratings by sibling status as a function of the sub-dimensions of social-emotional competence. Therefore, sibling status explains only a small, not significant, part of the low agreement between informants.

References

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioural and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Barry, C. M., & Wigfield, A. (2002). Self-perceptions of friendship-making ability and perceptions of friends' deviant behavior: Childhood to adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *22*(2), 143–172. <https://doi.org/10.1177/02724316022022002002>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *9*(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- De Los Reyes, A., Thomas, S., Goodman, K., & Kundery, S. (2013). Principles underlying the use of multiple informants' reports. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*(1), 123–149. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185617>
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, *17*(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health*, *63 Suppl 1*, i37-52. <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success. Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, *23*(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>
- Dinnebeil, L. A., Sawyer, B. E., Logan, J., Dynia, J. M., Cancio, E., & Justice, L. M. (2013). Influences on the congruence between parents' and teachers' ratings of young children's social skills and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.001>
- DiStefano, C., Liu, J., Jiang, N., & Shi, D. (2018) Examination of the Weighted Root Mean Square Residual: Evidence for Trustworthiness? *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *25*(3), 453-466. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1390394>
- Downey, D. B., & Condron, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten. The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and the Family*, *66*(2), 333-350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>

- Eid, M. (2000). A multitrait-multimethod model with minimal assumptions. *Psychometrika*, *65*, 241-261. <https://doi.org/10.1007/BF02294377>
- Eid, M., Lischetzke, T., Nussbeck, F. W., & Trierweiler, L. I. (2003). Separating trait effects from trait-specific method effects in multitrait-multimethod models: A multiple-indicator CT-C (M-1) model. *Psychological Methods*, *8*, 38-60. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.1.38>
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. Guilford Press.
- Fält, E., Wallby, T., Sarkadi, A., Salari, R., & Fabian, H. (2018): Agreement between mothers', fathers', and teachers' ratings of behavioural and emotional problems in 3-5-year-old children. *PloS one*, *13*(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206752>
- Ferreira, T., Geiser, C., Cadima, J., Matias, M., Leal, T., & Mena Matos, P. (2021). The Strengths and Difficulties Questionnaire: An examination of factorial, convergent, and discriminant validity using multitrait-multirater data. *Psychological Assessment*, *33*(1), 45–59. <https://doi.org/10.1037/pas0000961>
- 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*(7), 1255–1261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00944.x>
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, *36*(2), 197–205. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80068-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80068-1)
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2003). Multiple informant agreement and the anxiety disorders interview schedule for parents and children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *42*, 30-40. <https://doi.org/10.1097/00004583-200301000-00008>
- Gomez, R. (2014). Correlated trait–correlated method minus one analysis of the convergent and discriminant validities of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Assessment*, *21*(3), 372–382. <https://doi.org/10.1177/1073191112457588>
- Göttert, R., & Asendorpf, J. (1989). Eine deutsche Version des California-Child-Q-Sort (Block & Block, 1980). Kurzform. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *21*(1), 70–82.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, *210*(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>

- Low, J. A., Keith, T. Z., Jensen, M. (2015). What Predicts Method Effects in Child Behavior Ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), 177-187. <http://dx.doi.org/10.1177/0734282914544922>
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543. <https://doi.org/10.1007/BF02294825>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide* (7th edition). Muthén & Muthén.
- Nussbeck, F. W., Eid, M., & Lischetzke, T. (2006): Analysing multitrait-multimethod data with structural equation models for ordinal variables applying the WLSMV estimator: What sample size is needed for valid results? *The British journal of mathematical and statistical psychology*, 59(1), 195-213. <https://doi.org/10.1348/000711005X67490>
- Polit, D. F., & Falbo, T. (1987). Only children and personality development: A quantitative review. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 309-325. <https://doi.org/10.2307/352302>
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24(2), 239-254. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2004.01.004>
- Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Bilenberg, N., Bjarnadottir, G., Denner, S., Dias, P., Dobrean, A., Döpfner, M., Frigerio, A., Gonçalves, M., Guðmundsson, H., Jusiene, R., Kristensen, S., Lecannelier, F., Leung, P. W. L., Liu, J., Löbel, S. P., Machado, B. C., ... Verhulst, F. C. (2012). Behavioral/Emotional Problems of Preschoolers: Caregiver/Teacher Reports From 15 Societies. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 68-81. <https://doi.org/10.1177/1063426611434158>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66, 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Stepp, S. D., Pardini, D. A., Loeber, R., & Morris, N. A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(8), 457-465. <https://doi.org/10.1177/070674371105600803>
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78-107. <https://doi.org/10.1086/209528>
- Sullo way, F. (1995). Birth order and evolutionary psychology: A meta-analytic overview. *Psychological Inquiry*, 6, 75-80. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0601_15
- Thompson, V. D. (1974). Family size: Implicit policies and assumed psychological outcomes. *Journal of Social Issues*, 30, 93-124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb01757.x>

- Vandenberg R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–69. <https://doi.org/10.1177/109442810031002>
- Weinert, S., Roßbach, H.-G., Faust, G., Blossfeld, H.-P., & Artelt, C. (2013). *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS-3-10)* (Version 6) [Datensatz]. IQB. http://doi.org/10.5159/IQB_BIKS_3_10_v6
- Winsler, A. & Wallace, G. (2002). Behavior Problems and Social Skills in Preschool Children: Parent-Teacher Agreement and Relations with Classroom Observations. *Early Education and Development*, 13, 41-58. http://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_3
- Yu, J., Sun, S., & Cheah, C. S. (2015). Multitrait-multimethod analysis of the Strengths and Difficulties Questionnaire in young Asian American children. *Assessment*, 23(5), 603–613. <https://doi.org/10.1177/1073191115586459>

Supplemental Material for Parent and Teacher Assessments of Social-emotional Competence in Three-Year-old Children: Does Sibling Status Matter?

Table S12: Sample Description

	<i>N</i>	Children		Parent		Teacher	
		Age	Sex	Age	Sex	Age	Sex
Total sample	532	39.2 (0.2)	47%	34.6 (0.2)	95%	39.4 (0.5)	94%
Only children	120	39.2 (0.7)	45%	33.7 (0.6)	95%	40.0 (0.9)	92%
Children with siblings	412 ^a	39.2 (0.2)	48%	35.1 (0.2)	95%	39.2 (0.5)	95%

Note. Age = Mean age with standard deviation in parentheses (age is given in months for children and years for adults). Sex = Percentage of females. ^a *n* = 406 for teachers.

Table S13: Descriptive Statistics for the Total Sample

	AP1	AP2	AP3	AT1	AT2	AT3	CP1	CP2	CP3	CT1	CT2	CT3	EP1	EP2	EP3	ET1	ET2	ET3	
<i>N</i>	439	437	440	489	486	491	440	420	437	491	489	485	438	432	436	482	480	489	
<i>M</i>	3.34	3.47	3.38	3.30	3.35	3.26	3.61	3.06	3.26	3.34	2.85	2.91	2.47	2.87	2.79	2.83	3.20	2.92	
<i>(SD)</i>	(0.58)	(0.46)	(0.65)	(0.83)	(0.75)	(0.94)	(0.29)	(0.40)	(0.39)	(0.50)	(0.75)	(0.69)	(0.80)	(0.80)	(0.92)	(1.07)	(0.93)	(1.06)	
AP1																			
AP2	.55*																		
AP3	.53*	.60*																	
AT1	.28*	.31*	.21*																
AT2	.19*	.31*	.21*	.84*															
AT3	.26*	.31*	.24*	.84*	.85*														
CP1	.34*	.33*	.31*	.09	.11	.14													
CP2	.28*	.29*	.32*	.08	.04	.10	.58*												
CP3	.25*	.38*	.36*	.10	.06	.10	.41*	.28*											
CT1	.20*	.19*	.07	.60*	.57*	.59*	.32*	.25*	.14										
CT2	.19*	.05	.09	.32*	.31*	.36*	.26*	.29*	.06	.62*									
CT3	.15	.17*	.09	.38*	.38*	.41*	.20*	.15*	.09	.57*	.50*								
EP1	.33*	.31*	.31*	.24*	.23*	.24*	.28*	.19*	-.01	.14	.07	.11							
EP2	.42*	.57*	.42**	.21*	.17*	.22*	.29*	.20*	.11	.15	.03	.13	.64*						
EP3	.29*	.34*	.35*	.15	.13	.15	.21*	.10	-.02	.08	-.01	.08	.57*	.58*					
ET1	.15	.21*	.07	.55*	.57*	.50*	.11	-.05	.07	.45*	.24*	.31*	.17*	.23*	.14				
ET2	.27*	.34*	.19*	.74*	.81*	.72*	.10	-.02	.12	.54*	.27*	.38*	.25*	.28*	.19*	.73*			
ET3	.18*	.21*	.08	.48*	.49*	.51*	.11	-.01	.04	.44*	.19*	.33*	.25*	.27*	.21*	.68*	.69*		

Note. *N* = 532. Correlations from the total sample. Teacher and parent rating of aggressive behavior (AP1-3 & AT1-3), cooperative behavior (CPI-3 & CT1-3), and emotional self-regulation (EPI-3 & ET1-3). * *p* < .01

Table S14: Descriptive Statistics for the Child Group Samples

		Only children																	
		API	AP2	AP3	AT1	AT2	AT3	CP1	CP2	CP3	CT1	CT2	CT3	EP1	EP2	EP3	ET1	ET2	ET3
<i>N</i>		98	96	98	111	109	111	98	92	97	112	111	109	98	95	95	108	107	110
<i>M(SD)</i>		3.39 (0.58)	3.43 (0.50)	3.36 (0.72)	3.13 (0.94)	3.17 (0.84)	3.03 (1.14)	3.56 (0.33)	3.03 (0.49)	3.19 (0.46)	3.22 (0.58)	2.69 (0.81)	2.76 (0.73)	2.32 (0.81)	2.75 (0.82)	2.72 (1.1)	2.56 (1.06)	2.98 (0.88)	2.74 (1.04)
API	341	3.33 (0.57)	.57*	.48*	.54*	.30*	.46*	.24	.17	.41*	.41*	.29*	.39*	.19	.40*	.15	.06	.31*	.28*
AP2	341	3.49 (0.46)	.55*	.51*	.46*	.22	.39*	.15	.18	.30*	.17	-.04	.20	.41*	.64*	.37*	.11	.25	.21
AP3	342	3.38 (0.63)	.63*	.31*	.31*	.19	.28	.25	.25	.43*	-.09	-.05	.09	.28*	.35*	.30*	-.02	.01	-.15
AT1	378	3.35 (0.78)	.19*	.18	.84*	.84*	.86*	.07	.11	.10	.47*	.22	.40*	.27	.30*	.17	.56*	.75*	.55*
AT2	377	3.40 (0.71)	.16	.22*	.83*	.83*	.83*	.08	.04	.03	.47*	.24	.27*	.16	.12	.11	.68*	.82*	.46*
AT3	380	3.33 (0.86)	.20*	.23*	.83*	.84*	.83*	.11	.12	.17	.53*	.27*	.33*	.19	.25	.13	.56*	.64*	.47*
CP1	342	3.63 (0.27)	.37*	.32*	.08	.12	.15	.59*	.55*	.43*	.41*	.45*	.36*	.40*	.37*	.28	.08	-.15	-.05
CP2	328	3.07 (0.38)	.32*	.33*	.06	.03	.08	.40*	.25*	.37*	.27*	.33*	.41*	.16	.13	-.06	-.11	-.11	-.11
CP3	340	3.29 (0.37)	.21*	.33*	.08	.05	.06	.28*	.25*	.08	.24	.26	.19	.01	.13	-.09	.06	-.04	-.06
CT1	379	3.38 (0.47)	.13	.12	.63*	.59*	.61*	.28*	.25*	.25*	.60*	.60*	.51*	.09	.05	-.06	.42*	.42*	.28*
CT2	378	2.89 (0.72)	.16	.07	.35*	.32*	.37*	.18	.28*	-.02	.63*	.45*	.45*	-.08	-.08	-.14	.08	.11	-.02
CT3	376	2.96 (0.67)	.07	.16	.36*	.40*	.42*	.14	.06	.04	.58*	.51*	.45*	.04	.04	.03	.26*	.25*	.17
EP1	340	2.52 (0.79)	.38*	.32*	.21*	.25*	.24*	.24*	.19*	-.02	.14	.10	.12	.04	.75*	.53*	.12	.14	.12
EP2	337	2.91 (0.79)	.44*	.44*	.16	.17	.20*	.26*	.22*	.10	.17	.05	.14	.60*	.04	.55*	.04	.20	.14
EP3	340	2.82 (0.87)	.34*	.36*	.13	.14	.16	.18*	.16*	-.01	.12	.02	.09	.58*	.59*	.11	.22	.17	.22
ET1	374	2.91 (1.04)	.18*	.10	.53*	.53*	.46*	.12	-.03	.06	.46*	.28*	.32*	.17	.27*	.11	.73*	.73*	.65
ET2	373	3.27 (0.93)	.27*	.25*	.74*	.80*	.74*	.17	.01	.16	.57*	.32*	.41*	.26*	.29*	.19*	.72*	.72*	.67*
ET3	378	2.97 (1.05)	.16	.20*	.45*	.49*	.51*	.14	.02	.06	.48*	.25*	.36*	.28*	.30*	.21*	.68*	.68*	.69*

Note. Correlations from the sibling's sample are shown below the diagonal; correlations from the only child sample are shown above the diagonal. Teacher and parent rating of aggressive behavior (API-3 & AT1-3), cooperative behavior (CP1-3 & CT1-3), and emotional self-regulation (EP1-3 & ET1-3). * $p < .01$.

Table S15: Variances (on the main diagonal) and Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for the Total Sample

	Trait factors			Method factors		
	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self-regulation	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self-regulation
Trait factors						
Agg. b.	4.68*					
Coop. b.	.63*	20.98				
Emo. s.-regulation	.81*	.55*	1.51*			
Method factors						
Agg. b.				.76*		
Coop. b.				.63*	1.52*	
Emo. s.-regulation				.64*	.29*	1.01*

Note. $n = 532$. Empty cells indicate non-admissible correlations that are set to 0. * $p < .01$;

Table S16: Standardized Loading Parameters of the CTC(M-1) Model for the Total Sample and the Child Group Subsamples (Reference Method: Parents)

Item	Total sample		Only children		Children with siblings	
	Trait loading	Method loading	Trait loading	Method loading	Trait loading	Method loading
Aggressive behavior						
AP1	0.71		0.81		0.70	
AP2	0.83		0.84		0.82	
AP3	0.72		0.59		0.76	
AT1	0.35	0.84	0.55	0.77	0.27	0.86
AT2	0.30	0.89	0.28	0.91	0.31	0.88
AT3	0.37	0.83	0.49	0.76	0.32	0.85
Cooperative behavior						
CP1	0.82		0.79		0.81	
CP2	0.65		0.62		0.66	
CP3	0.51		0.61		0.47	
CT1	0.37	0.89	0.45	0.86	0.34	0.91
CT2	0.30	0.55	0.49	0.37	0.25	0.58
CT3	0.27	0.60	0.52	0.41	0.19	0.63
Emotional self-regulation						
EP1	0.74		0.77		0.73	
EP2	0.88		0.97		0.86	
EP3	0.68		0.60		0.70	
ET1	0.26	0.74	0.12	0.81	0.29	0.70
ET2	0.36	0.92	0.27	0.92	0.39	0.92
ET3	0.31	0.67	0.19	0.67	0.34	0.67

Note. Teacher and parent rating of aggressive behavior (AP1-3 & AT1-3), cooperative behavior (CP1-3 & CT1-3), and emotional self-regulation (EP1-3 & ET1-3). Blank cells indicate factor loadings fixed to zero by definition of the model. CT-C(M-1) = correlated trait–correlated method minus one model.

Table S17: Convergent and Discriminant Validity (Reference Method: Parents)

	Total sample			Only children			Children with siblings		
	Corr.	Con.	Spec.	Corr.	Con.	Spec.	Corr.	Con.	Spec.
AP1	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
AP2	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
AP3	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
AT1	0.38	0.15	0.85	0.59	0.34	0.66	0.30	0.09	0.91
AT2	0.32	0.10	0.90	0.29	0.08	0.92	0.33	0.11	0.89
AT3	0.40	0.16	0.84	0.54	0.30	0.71	0.35	0.13	0.88
CP1	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
CP2	1.00	1.00		1.02	1.03		1.00	1.00	
CP3	1.00	1.00		1.19	1.41		1.00	1.00	
CT1	0.38	0.15	0.86	0.46	0.22	0.79	0.35	0.12	0.88
CT2	0.47	0.23	0.78	0.80	0.64	0.36	0.39	0.15	0.85
CT3	0.41	0.17	0.83	0.79	0.62	0.38	0.29	0.09	0.92
EP1	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
EP2	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
EP3	1.00	1.00		1.00	1.00		1.00	1.00	
ET1	0.33	0.11	0.89	0.14	0.02	0.98	0.38	0.15	0.86
ET2	0.37	0.14	0.87	0.28	0.08	0.92	0.39	0.15	0.85
ET3	0.42	0.18	0.82	0.27	0.07	0.93	0.45	0.21	0.79

Note. Teacher and parent rating of aggressive behavior (AP1-3 & AT1-3), cooperative behavior (CP1-3 & CT1-3), and emotional self-regulation (EP1-3 & ET1-3). $N = 532$. Con. = Consistency, Spec. = Method specificity, Corr. = Latent correlation with the standard method ($\sqrt{\text{consistency}}$).

Table S18: Variances (on the main diagonal) and Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for the Total Sample (Reference Method: Parents)

	Trait factors			Method factors		
	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self-regulation	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self-regulation
Trait factors						
Agg. b.	0.99*					
Coop. b.	.59*	2.05				
Emo. s.-regulation	.68*	.32*	1.24*			
Method factors						
Agg. b.				3.95*		
Coop. b.				.65*	12.00	
Emo. s.-regulation				.83*	.62*	1.37*

Note. $n = 532$. Empty cells indicate non-admissible correlations that are set to 0. $*p < .01$;

Table S19: Correlations of the Trait and Method Factors in the CTC(M – 1) Model for Child Group Subsamples (Reference Method: Parents)

	Trait factors			Method factors		
	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self- regulation	Aggr. behavior	Coop. behavior	Emotional self- regulation
Trait factors						
Agg. b.	-	.50*	.62*			
Coop. b.	.63*	-	.18			
Emo. s.- regulation	.69*	.35*	-			
Method factors						
Agg. b.				-	.57*	.88*
Coop. b.				.67*	-	.51*
Emo. s.- regulation				.83*	.65*	-

Note. Correlations from the sibling's sample are shown below the diagonal; correlations from the only child sample are shown above the diagonal; $n = 120$ only children and $n = 412$ children with siblings. Variance fixed to 1. * significant at $p < .01$

Teil IV: Die Prädiktivität sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindergartenkindern für deren Mathematikkompetenz in Klassenstufe vier

Carina Schönmoser

Dieser Artikel ist 2023 in der *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3/2023, 315-331 erschienen. <https://doi.org/10.3262/ZSE2303315>

Zusammenfassung Sozial-emotionale Kompetenzen sind grundlegend für die Entwicklung akademischer Kompetenzen. Zu Erfassung ersterer werden bisweilen unterschiedliche Informanten herangezogen. Diese Studie betrachtet die unterschiedlichen Einschätzungen jeweils eines Elternteils und einer pädagogischen Fachkraft zu den sozial-emotionalen Kompetenzen von 1079 Kindergartenkindern und untersucht anhand Daten des Nationalen Bildungspanels deren Prädiktivität für die spätere Mathematikkompetenz der Kinder in Klassenstufe vier. Als sozial-emotionale Kompetenzen werden das prosoziale Verhalten, störendes Verhalten und Verhaltensprobleme im Umgang mit Gleichaltrigen betrachtet. Die Ergebnisse der linearen Regression deuten darauf hin, dass nur die beiden Einschätzungen zum störenden Verhalten einen geringen, statistisch signifikanten Zusammenhang mit der Mathematikkompetenz der Kinder am Ende der Grundschulzeit aufweisen.

Schlüsselwörter Mathematikkompetenz, sozial-emotionale Kompetenzen, Multi-Informanten-Perspektive

Aufgrund von Urheberrechtsbestimmungen, kann der Artikel an dieser Stelle nicht eingebunden werden.