

Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen

Komorbiditäten und Wechselwirkungen

Stephanie Zwirnmann, Carina Lüke, Roland Stein
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung: Aus dem angloamerikanischen Raum liegen zahlreiche Übersichtsarbeiten zur sprachlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung von insgesamt über 200.000 Kindern und Jugendlichen im Alter von 2;0 bis 19;0 Jahren mit sprachlichen bzw. emotional-sozialen Beeinträchtigungen und deren Kontrollgruppen vor. Die Ergebnisse dieser Metaanalysen und systematischen Reviews werden im folgenden Beitrag zusammenfassend dargestellt, da sie der Beschäftigung mit den Komorbiditäten und Wechselwirkungen von sprachlichen und emotional-sozialen Auffälligkeiten, die in Deutschland bislang nicht systematisch erfolgt ist, eine hohe wissenschaftliche Relevanz zuweisen. Die Studien zeigen deutlich, dass bei der Mehrheit der Kinder mit formell festgestellten Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung gleichzeitig eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Vice versa fällt die Hälfte der Kinder mit diagnostisch gesicherten Sprachentwicklungsstörungen durch interne und/oder externe Verhaltensauffälligkeiten auf. Folglich treten sprachliche, emotionale und soziale Entwicklungsbeeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter in hohem Maße komorbid zueinander auf, wobei bislang nicht geklärt ist, inwiefern beide Beeinträchtigungen gemeinsam oder epiphänomenal entstehen oder wie sie wechselwirken.

Schlüsselbegriffe: Sprachentwicklungsstörung, Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung, Verhaltensauffälligkeiten, Komorbidität, Literaturreview

Language and Emotional-Social Impairments – Comorbidities and Interactions

Summary: Numerous reviews on the linguistic, emotional and social development of a total of more than 200,000 children and adolescents aged 2;0 to 19;0 years with developmental language disorders (DLD) or emotional-social impairments and their control groups are available from the Anglo-American world. The results of these meta-analyses and systematic reviews are summarized in the following article, as they assign a high scientific relevance to the study of comorbidities and interactions of DLD and emotional-social disorders, which has not been done systematically in Germany so far. The studies clearly show that the majority of children with formally identified impairments in emotional and social development also have a DLD. Vice versa, half of the children with diagnostically confirmed DLD were identified due to internalizing and/or externalizing problem behavior. Consequently, language, emotional and social developmental impairments in childhood and adolescence are highly comorbid with each other, although it is not yet clear to what extent both impairments arise together or epiphenomenally, or how they interact.

Keywords: Developmental language disorder, emotional and behavioral disorders, comorbidity, literature review

1 Einleitung

1.1 Definitionen und Häufigkeiten von emotionalen, sozialen und sprachlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen

Emotional-soziale und sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen stellen häufige bildungsrelevante Entwicklungsstörungen im Kindesalter mit erheblichen Konsequenzen für die Lebensqualität und den weiteren Entwicklungsverlauf eines Kindes dar. Sie sind als Oberbegriffe für eine Vielzahl von jeweils heterogenen und komplexen Erscheinungsbildern zu verstehen (Viernickel, 2013; Lüdtke & Stitzinger, 2015).

Zu den sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter zählen die Sprachentwicklungsstörung (SES), kindliche Aphasien, Sprech- und Stimmstörungen, Beeinträchtigungen des Redeflusses (Stottern, Poltern) sowie Mutismus. Die größte Gruppe hierunter bilden Kinder mit einer SES, welche durch reduzierte Kompetenzen im Sprachverstehen und/oder der Sprachproduktion auf einer, mehreren oder allen linguistischen Ebenen definiert ist (Kauschke & Vogt, 2019; Langen-Müller, Kauschke, Kiese-Himmel, Neumann & Noterdaeme, 2012). Diese linguistischen Ebenen umfassen die Aussprache (Phonetik und Phonologie), den Wortschatz (Semantik und Lexikon), die Grammatik (Morphologie und Syntax) und das Kommunikationsverhalten (Pragmatik und Kommunikation).

Innerhalb eines Jahrganges zeigen ungefähr 10% der Kinder eine SES, von denen 2–3% mit einer anderen, umfassenden (bspw. geistigen) Beeinträchtigung assoziiert auftreten und 7–8% unabhängig von einer solchen Primärbeeinträchtigung bestehen (Norbury et al., 2016). Trotz der fehlenden Assoziation mit mitverursachenden Beeinträchtigungen bei letztgenann-

ten Kindern zeigen diese im Vergleich zu Kindern mit einer typischen Sprachentwicklung geringere kognitive Fähigkeiten (Norbury et al., 2016; Plym, Lahti-Nuutila, Smolander, Arkkila & Laasonen, 2021), häufiger Minderleistungen in der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung (Kwok et al., 2018; Bishop & McArthur, 2005) sowie Einschränkungen der Exekutivfunktionen (Pauls & Archibald, 2016; Kapa & Erikson, 2020) und dem phonologischen Arbeitsgedächtnis (Schwob et al., 2021; Gray et al., 2019). Zwillings- und Familienstudien indizieren, dass vor allem genetische Faktoren ursächlich für eine SES sind (Bishop, North & Donlan, 1995; Tomblin & Buckwalter, 1998; Gopnik & Crago, 1991). Assoziationen wurden auch für umgebungsbedingte Risikofaktoren gefunden, wie ungünstige sozioökonomische Bedingungen und die mangelnde Qualität des Sprachinputs und der Interaktionssituationen, jedoch mit einer geringeren Vorhersagekraft (Sansavini et al., 2021).

Sprache und Kommunikation stellen im Lebensalltag und im Bildungsbereich das primäre Medium der Wissensvermittlung und der Teilhabe dar (Sallat & Schönauer-Schneider, 2015; Vygotskij, 2002). Auf diese Weise kommt der Sprachentwicklung eine zentrale Funktion für die weitere Entwicklung in den Bereichen emotional-soziale Entwicklung, Lernen und (soziale) Kognition zu. Vice versa bildet die Stimulanz durch das soziale Umfeld, konkret der in sozialen Interaktionssituationen vermittelte sensorische, motorische, kognitive, emotionale, soziale und sprachliche Input, wichtige Voraussetzungen der Sprachentwicklung (Grohnfeldt, 1999; Langer, Meindl & Jungmann, 2022).

Zeigt ein Kind sprachliche Beeinträchtigungen, können sich diese negativ auf dessen schulischen und beruflichen Werdegang (Law, Rush, Schoon & Parsons, 2009; McKean et al., 2017; Janus, Labonte, Kirkpatrick, Davies & Duku, 2019) sowie dessen Teilhabechancen auswirken

(Durkin & Conti-Ramsden, 2010). Eine Vielzahl an Studien belegt, dass eine SES das Risiko für Beeinträchtigungen im weiteren sprachlichen, psychosozialen und allgemeinen Entwicklungsverlauf (Baker & Cantwell, 1987 a, 1987 b), in der kognitiven Entwicklung (Botting, 2005), in der weiteren emotionalen und sozialen Entwicklung (Rißling, Melzer, Menke, Petermann & Daseking, 2015), im allgemeinen Lernen (Norbury et al., 2016) sowie im Erwerb von Lese-/Rechtschreib- (Snowling, Bishop & Stothard, 2000; Psyridou, Eklund, Poikkeus & Torppa, 2018) und in Bezug auf mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen (Donlan, Cowan, Newton & Lloyd, 2007; Ritterfeld et al., 2013) deutlich erhöht. In der vorliegenden Untersuchung werden die Konsequenzen einer SES für die emotional-soziale Entwicklung (esE) eines Kindes fokussiert.

Unter emotional-sozialen Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter werden Passungsprobleme zwischen Kind und Umwelt verstanden (Chess & Thomas, 1991), die mit einem im Vergleich zu Peers qualitativ und quantitativ belasteten emotionalen Erleben sowie Gestalten von sozialen Beziehungen einhergehen (Helmsen, Petermann & Wiedebusch, 2009) und sich als internalisierende oder externalisierende Verhaltensauffälligkeiten äußern können (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995). Obwohl die Unterteilung in internalisierendes und externalisierendes Verhalten und Erleben nur ein sehr grobes Klassifizierungssystem darstellt, verwendet die Mehrzahl der Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen SES und Verhaltensauffälligkeiten Skalen, welche diese Dimensionen widerspiegeln (Curtis, Frey, Watson, Hampton & Roberts, 2018). Während sich externalisierende Verhaltensweisen gegen das soziale Umfeld richten und mit aggressiven, überaktiven, impulsiven, exzessiv streitenden, aufsässigen, tyrannisierenden und/oder regelverletzenden Verhaltensweisen einhergehen (Myschker & Stein, 2018), zeichnet sich internalisierendes

Verhalten und Erleben durch ein hohes Konfliktpotenzial innerhalb des Kindes aus (Auer, 2021), das sich in übermäßiger Hemmung, Ängstlichkeit, Traurigkeit, Zurückgezogenheit, Interessen- und Freudlosigkeit zeigen kann und häufig auch in Minderwertigkeitsgefühle sowie psychosomatische Störungen mündet (Myschker & Stein, 2018). Gemäß den metaanalytischen Erhebungen von Barkmann und Schulte-Markwort (2012) zeigen 17,6 % der insgesamt 72.978 untersuchten Drei- bis Achtzehnjährigen in Deutschland bedeutsame Beeinträchtigungen der esE. Für Kinder und Jugendliche aus repräsentativen Stichproben weltweit wird eine Prävalenzrate von 13,4 % angegeben (Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015).

Im Hinblick auf die Entstehung von emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen werden biologisch-organische Faktoren (Slutske et al. 1997; Schmeck & Poustka, 2000) und pränatale Einflüsse diskutiert (Dick, Gauggel, Hättig & Wittlieb-Verpoort, 1996), insbesondere jedoch umgebungsbedingte und psychosoziale Faktoren, Person-Umfeld-Interaktionen und psychologische Prozesse als bedeutsam angesehen (Scheithauer & Petermann, 1999).

Kinder mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten zeigten in einer Studie von Henricsson und Rydell (2006) in Klasse sechs deutlich niedrigere Sozialkompetenzen, niedrigere Schulleistungen und eine geringere Peer-Akzeptanz als typisch entwickelte Kinder der Kontrollgruppe. Bereits in den Klassenstufen 6 – 10 sind Kinder mit geringen emotional-sozialen Kompetenzen psychopathologisch sehr komplex belastet. Die Untersuchung von Schmid, Fegert, Schmeck und Kölch (2007) mit 573 Schüler/innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich esE ermittelte, dass bei 41 % der Kinder eine psychiatrische Diagnose festgestellt werden konnte und sich insgesamt 74 % der Kinder innerhalb eines Kalenderjahres in am-

bulanter oder stationärer kinder- und jugendpsychiatrischer bzw. psychotherapeutischer und mitunter in psychopharmazeutischer Behandlung befanden. Langzeitstudien von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter bestätigen, dass sich emotional-soziale Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter als psychologisch-psychiatrische Störungen (vornehmlich Angst, Depression, ADHS und Störungen des Sozialverhaltens) im Jugend- und frühen Erwachsenenalter manifestieren können (Fichter, Kohlboeck, Quadflieg, Wyschkon & Esser, 2009; Klasen et al., 2016; Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann & Hahlweg, 2008). Ebenso folgen ihnen im Vergleich zu Kindern ohne Auffälligkeiten in der esE mit erhöhter Wahrscheinlichkeit spätere akademische Misserfolge (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout & Epstein, 2004; Lane, Barton-Arwood, Nelson & Wehby, 2008), Delinquenz und Gewaltbereitschaft (Haller et al., 2016; Lauth, 2011) sowie Substanzmissbrauch (Esser, Wyschkon, Schmidt, Blanz & Ihle, 2008).

1.2 Erklärungsansätze zu Zusammenhängen von sprachlichen, emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen

Der frühkindliche Spracherwerb verläuft nicht unabhängig von anderen Entwicklungsbereichen und kann ohne den kindgerichteten verbalen, nonverbalen und emotionalen Input des sozialen Umfeldes nicht einsetzen (Hellrung, 2006; Kannengieser, 2012). Durch die wechselseitige positive Verstärkung zwischen Säugling und Bezugspersonen werden das sprachliche und das emotional-soziale Lernen gleichermaßen angeregt (Heidler, 2013). Zu den frühesten Kompetenzen eines Kindes zählen Blickkontakt, Triangulieren und Sprecherwechsel, die gleichzeitig bedeutende Vorläuferfähigkeiten der Sprachentwicklung sowie relevante sozialkognitive Fähigkeiten darstellen (Grimm, 2012). Spätere emotional-soziale Kompetenzen, wie Selbstreflexion und Selbstregulierung,

stehen zur Verfügung, sobald neben der äußeren Sprache auch eine innere Sprache (*inner voice*; Vygotskij, 2002) entwickelt wurde. Eine Beeinträchtigung der *äußeren* Sprache legt nahe, dass damit ebenfalls eine Beeinträchtigung der *inneren* Sprache und somit der Selbstregulierung einhergeht.

Soziale Interaktionssituationen gewinnen im Kindes- und Jugendalter zunehmend an Komplexität und Mehrdeutigkeit (Viernickel, 2013) und profitieren von einer guten Sprachfähigkeit, die zur Vermeidung von Missverständnissen und daraus resultierenden Konflikten beiträgt. Ein geringerer rezeptiver und expressiver Wortschatz geht mit niedrigeren Kompetenzen im Bereich der Emotionsregulation einher (Cole, Armstrong & Pemberton, 2010), da Sprache als Medium der Selbstinstruktion dient (Holodynski, Seeger, Kortas-Hartmann & Woermann, 2012). Auf diese Weise fördern geringe Sprachkompetenzen das Anhalten emotionaler Dysregulationen (Fujiki, Brinton & Clarke, 2002), die wiederum mit abweichenden bzw. auffälligen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen verbunden sind (Choe, Olson & Sameroff, 2013; Rhoades, Greenberg & Domitrovich, 2009). Kompensatorische Strategien für geringe Sprachkompetenzen, wie Vermeiden oder Ausagieren, wirken sich folglich negativ auf Peer-Beziehungen der Kinder aus (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Stein, 2019). Es liegt nahe, dass Kinder mit internalen und externalen Verhaltensweisen, ebenso wie Kinder mit geringen Sprachkompetenzen, wiederkehrend von sozialen Interaktionssituationen ausgeschlossen werden oder sich diesen entziehen (Conti-Ramsden & Botting, 2004) und auf diese Weise emotionale und soziale, aber auch sprachliche Lern- und Erprobungsmöglichkeiten verpassen. Daraufhin wird Kommunikation seltener zur emotionalen Selbstmitteilung genutzt und ein negatives Selbstkonzept entworfen, was negative Effekte auf die weitere emotional-soziale und indirekt auch auf die

weitere Sprachentwicklung hat (Kauschke, 2012; Rice, 1993). Auf diese Weise nehmen die Beeinträchtigungen in beiden Entwicklungsbereichen weiter zu.

1.3 Fragestellungen

Das vorliegende Literaturreview gibt eine Übersicht über die Häufigkeiten des gleichzeitigen Auftretens sprachlicher und emotional-sozialer Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter und die aktuellen Diskussionen über deren mögliche Wechselbeziehungen. Es lagen folgende Fragestellungen zugrunde:

1. Welche Informationen zur Komorbidität von sprachlichen, emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen werden in gängigen Grundlagenwerken und Lehrbüchern aus den Fachbereichen *Sprachentwicklung und deren Störungen* sowie *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* vermittelt?
2. Wie häufig liegen emotional-soziale Beeinträchtigungen bei Kindern mit einer SES vor?
3. Wie häufig liegt eine SES bei Kindern mit Beeinträchtigungen in der esE vor?

2 Methode

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden jeweils 15 deutschsprachige Grundlagenwerke und Lehrbücher aus den Fachbereichen *Sprachentwicklung und deren Störungen* sowie *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* hinsichtlich einer gemeinsamen Besprechung von sprachlichen und emotional-sozialen Beeinträchtigungen (im Sinne von Komorbiditäten und möglichen Wechselwirkungen) gesichtet. Die Auswahl erfolgte in Zusammenarbeit mit studentischen Mitarbeiterinnen aus beiden Fachbereichen nach den Kriterien *Relevanz für die Universitätslehre* und *Aktualität*. Die Werke wurden in einem zweistufigen Prozess zunächst

grob (Stichwort- und Inhaltsverzeichnisse) nach festgelegten Stichwörtern gesichtet (z. B. „emotional-sozial“, „Verhalten“, „Sprache“, „Sprachentwicklungsstörung“). Anschließend wurde für jedes Werk eingeschätzt, wie umfangreich und spezifisch Bezüge zur Fragestellung 1 hergestellt wurden („Detaillierte Angaben“/„Wenig detailliert oder keine Angaben“).

Zur Beantwortung der zweiten und dritten Fragestellung wurde ein Literaturreview über die vorliegenden systematischen Überblicksarbeiten und Metaanalysen erstellt. Diese wurden durch Recherchen in internationalen Fachdatenbanken und mithilfe des Schneeballprinzips zusammengetragen. Deren Ergebnisse wurden durch die wenigen aus Deutschland hierzu vorliegenden Untersuchungen ergänzt.

3 Ergebnisse

3.1 Thematisierung von Komorbiditäten emotional-sozialer und sprachlicher Beeinträchtigungen in deutschsprachigen Grundlagenwerken und Lehrbüchern aus den Fachbereichen Sprachentwicklung und deren Störungen sowie Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Trotz der Entwicklungszusammenhänge sprachlicher, emotionaler und sozialer Kompetenzen werden in neun von fünfzehn gesichteten Grundlagenwerken und Lehrbüchern zur Sprachentwicklung und deren Störungen (Tab. 1) Beeinträchtigungen in der esE nicht bzw. nur sehr gering thematisiert (Hall, 2021). Bei sechs Autor/innen (Brügge & Mohs, 2012; Grimm, 2012; Grohnfeldt, 2014; Grohnfeldt, 2017; Sachse, Bockmann & Buschmann, 2020) finden sich detaillierte Beschreibungen zu Komorbiditäten von Beeinträchtigungen in der esE und SES, Prädiktion, möglichen Wirkrichtungen, Langzeitkonsequenzen und/oder präventiven Maßnahmen.

Tab. 1: Thematisierung der esE in deutschsprachigen Grundlagenwerken und Lehrbüchern zur *Sprachentwicklung und deren Störungen* (nach Hall, 2021)

Detaillierte Angaben zur emotional-sozialen Entwicklung von Kindern mit SES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Brügge und Mohs (2012) ■ Grimm (2012) ■ Grohnfeldt (2014) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grohnfeldt (2017) ■ Sachse, Bockmann & Buschmann (2020)
Wenig detaillierte oder keine Angaben zur emotional-sozialen Entwicklung von Kindern mit SES	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kauschke (2012) ■ Langen-Müller et al. (2012) ■ Mayer und Ulrich (2017) ■ Rohlfing (2019) ■ Schöler und Welling (2007) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schrey-Dern (2006) ■ Szagun (2013) ■ Wendlandt (2011) ■ Zollinger (2015)

Die Bedeutung sprachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der esE ist bislang in der sonderpädagogischen Fachliteratur aus dem Feld esE kaum thematisiert worden. In dieser Schnittstelle besprechen lediglich vier von fünfzehn analysierten Grundlagenwerken (Gasteiger-Klicpera, Julius, Klicpera, Borchert & Goetze, 2008; Leitner, Ortner & Ortner, 2008; Ricking & Schulze, 2010; Müller, 2018) sprach- und sprechrelevante Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter. In zwei Lehrbüchern werden zwar Beeinträchtigungen aus dem Bereich von Sprache und Kommunikation, selektiver Mutismus und Stottern vorgestellt, welche jedoch aufgrund ihrer spezifischen Ätiologie und Beeinflussung durch emotional-soziale Faktoren seit jeher in der Schnittstelle und im Aufmerksamkeitsfokus beider Fachbereiche liegen. Sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen, insbesondere die SES, werden lediglich bei Leitner et al. (2008) dargestellt.

3.2 Emotional-soziale Fähigkeiten von Kindern mit einer SES

Zur esE von Kindern mit einer SES liegt eine breite Studienlage aus dem angloamerikanischen Raum vor, die in fünf Metaanalysen (Donolato, Cardillo, Mammarella & Melby-Lervag, 2022; Hentges, Devereux, Graham & Madigan, 2021; Curtis et al., 2018; Chow & Wehby, 2018; Yew & O’Kearney, 2013) und einem systemati-

schon Review (Benner, Nelson & Epstein, 2002) zusammengefasst ist (Tab. 2). Insgesamt sind in diesen Überblicksarbeiten Daten von über 270.000 Kindern und Jugendlichen zwischen 0–21 Jahren analysiert worden.

Laut Yew und O’Kearneys Metaanalyse und systematischem Review (2013) über Längsschnittstudien mit Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen ($N = 553$) und deren Kontrollgruppen erhöht das Vorliegen einer SES die Wahrscheinlichkeit für klinisch bedeutsame internalisierende, externalisierende und aufmerksamkeitsbezogene Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens im Vergleich zu Kindern der Kontrollgruppen ungefähr um das Zweifache. Sie stand ebenfalls mit einem bedeutsamen Anstieg der Schweregrade dieser Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung, wenn auch leicht- bis mittelgradiger Natur. Die eingeschlossenen Studien sind dadurch limitiert, dass in der Mehrzahl der Status und die Schwere der emotional-sozialen Beeinträchtigungen erst im späteren Entwicklungsverlauf nach zwei bis zwölf Jahren erhoben wurden und nicht zu Beginn der Untersuchung. Demnach konnten Yew und O’Kearney (2013) nicht ausschließen, dass der festgestellte Zusammenhang zwischen den geringen frühsprachlichen Kompetenzen und den späteren emotional-sozialen Auffälligkeiten der Kinder auch auf andere gemeinsame oder sich gegenseitig bedingende Faktoren während der Entwicklung zurückging.

Tab. 2: Zusammenfassung eingeschlossener metaanalytischer/systematischer Untersuchungen

Publikation	Eingeschlossene Studien	Stichproben	Einschlusskriterien für Stichproben	Ergebnisse
Emotional-sozialer Outcome bei Kindern und Jugendlichen mit SES				
Yew & O'Kearney (2013)	MA und SR: Kontrollierte Längsschnittstudien N = 19 Studien (Jahre: 1985–2012)	SES: N = 553 Kinder Kontrollgruppen: N = 1.533 Kinder Gesamt: N = 2.086 Kinder Alter: 3;0–8;8 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ■ Monolingual-anglophone Kinder ■ Kinder mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen ≤ 25% der Kohorte ■ Sprach- vor Verhaltensparametern erhoben ■ Follow-Up: 2–12 Jahre 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kinder mit SES zeigten doppelt so häufig INT, EXT oder ADHS ■ Kinder mit SES erreichten leichte bis mittlere Schweregrade in INT und EXT (60.–72. Perzentilen, wobei höhere Perzentile mit schwerergradigen Beeinträchtigungen einhergehen)
Curtis et al. (2018)	MA: Querschnittstudien N = 47 Studien (Jahre: 1979–2017)	SES: N = 5.920 Kinder Kontrollgruppen: N = 57.233 Kinder Gesamt: N = 63.153 Kinder Alter: 1;0–18;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ■ Monolingual-anglophone Kinder ■ Kinder mit formal gesicherter SES (exkl. Aussprache, Pragmatik) + Kontrollgruppen ■ Erhebung von EXT, INT und/oder Gesamtverhaltensauffälligkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ SES trat nicht signifikant häufiger mit INT bzw. EXT auf im Vergleich zu TE ■ Kinder mit SES zeigten schon mit 1;5 Jahren höhere esE ■ esE-Status bei älteren Kindern mit SES häufiger als bei jüngeren
Chow & Wehby (2018)	2 MA: Quer- und Längsschnittstudien QS: N = 8 Studien LS: N = 19 Studien (Jahre: 2000–2015)	QS: N = 19.760 Kinder LS: N = 22.927 Kinder Gesamt: N = 42.687 Kinder Alter: 4;0–17;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ■ Monolingual-anglophone Kinder ■ Risiko- und Diagnosegruppen (esE), Kontrollgruppen, bevölkerungsrepräsentative Gruppen ■ Sprach- vor Verhaltensparametern erhoben 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Je niedriger die Sprachkompetenzen, desto höher esE ■ Alter oder Risikostatus für esE keine Moderatoren der Zusammenhänge zwischen Sprache und Verhalten
Hentges et al. (2021)	2 MA: Quer- und Längsschnittstudien Analyse zur INT: N = 90 Analyse zur EXT: N = 105 (Jahre: 1977–2018)	INT: N = 91.440 Kinder EXT: N = 74.293 Kinder Gesamt: N = 147.395 Kinder Alter: 1;6–17;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> ■ Monolinguale oder max. 20% mehrsprachig-anglophone Kinder ■ Risiko- und Diagnosegruppen (esE), Kontrollgruppen, bevölkerungsrepräsentative Gruppen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kinder mit geringeren Sprachkompetenzen zeigen häufiger und schwerergradig INT und EXT ■ Alter z. Z. der Sprachstandserhebung kein Moderator des Zusammenhangs zwischen geringen Sprachkompetenzen und EXT, jedoch männliches Geschlecht sowie niedriger sös ■ Alter z. Z. der Sprachstandserhebung, Geschlecht sowie niedriger sös keine Moderatoren des Zusammenhangs zwischen geringen Sprachkompetenzen und INT

Publikation	Eingeschlossene Studien	Stichproben	Einschlusskriterien für Stichproben	Ergebnisse
Emotional-sozialer Outcome bei Kindern und Jugendlichen mit SES				
Donolato et al. (2022)	MA und SR: Quer- und Längsschnittstudien Analyse zur INT: N = 50 Analyse zur EXT: N = 35 (Jahre: k.A.)	INT: N = 3.359 EXT: N = 2.336 Gesamt: N = 5.695 Alter: M = 9;3 – 10;3 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> Monolingual anglophone Kinder, Schriftsprache: alphabetisches Schriftsystem Diagnosegruppen: Formelle SES-Diagnosen 	<ul style="list-style-type: none"> Kinder mit klinisch gesicherten oder in standardisierten Testungen identifizierten niedrigen Sprach- oder Lernbeeinträchtigungen (< 25. Perzentile, wobei niedrigere Perzentile mit schwerergradigen Beeinträchtigungen einhergehen) zeigen häufiger und schwerergradig INT und EXT
Benner et al. (2002)	SR: Epidemiologische Studien N = 8 (Jahre: 1980–2001)	Gesamt: N > 1.037 Kinder Alter: 5;4 – 19;0 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> Monolingual anglophone Kinder Diagnosegruppen und repräsentative Kohorten 	<ul style="list-style-type: none"> 57 % der Kinder mit SES zeigen gleichzeitig auch esE
Sprachlicher Outcome bei Kindern und Jugendlichen mit emotional-sozialen Auffälligkeiten				
Hollo et al. (2014)	MA: Empirische Studien N = 22 (Jahre: 1982–2007)	Gesamt: N = 1.171 Kinder Alter: 5;0 – 13;11 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> Diagnosegruppen: Formelle esE-Diagnosen und bis dato unentdeckte SES IQ > 80 	<ul style="list-style-type: none"> 81 % der Kinder mit esE zeigten gleichzeitig auch klinisch signifikante, unterdurchschnittliche Sprachfähigkeiten, von denen 47 % als mittel- bis schwergradig eingestuft wurden 86 % der Kinder mit esE zeigten unterdurchschnittliche expressive Sprachfähigkeiten 65 % der Kinder mit esE zeigten unterdurchschnittliche rezeptive Sprachfähigkeiten
Benner et al. (2002)	SR: Quantitative Studien N = 18 (Jahre: 1983–1998)	esE: N > 1.689 Kinder Kontrollgruppen: N = 438 Kinder Gesamt: N = Kinder Alter: 4;3 – 11;8 Jahre	<ul style="list-style-type: none"> Diagnosegruppen: Formelle DSM-Diagnosen 	<ul style="list-style-type: none"> 71 % der Kinder mit esE zeigten gleichzeitig auch klinisch signifikante, unterdurchschnittliche Sprachfähigkeiten, von diesen 56 % rezeptiv und 64 % expressiv Prävalenzraten für SES bei Kindern mit esE in schulischen Settings höher (88 %) als die von Kindern in klinischen Settings (66%; Logopädie, psychiatrische Kliniken, o. Ä.)

Anmerkungen: SES = Sprachentwicklungsstörung, MA = Metaanalyse, SR = Systematisches Review, N = Anzahl, INT = internalisierendes Verhalten, EXT = externalisierendes Verhalten, ADHS = hyperkinetisches Verhalten, TE = typisch entwickelte Kinder, esE = Auffälligkeiten in der emotional-sozialen Entwicklung, QS = Metaanalyse über Querschnittstudien, LS = Metaanalyse über Längsschnittstudien, sös = sozioökonomischer Status, k.A. = keine verfügbaren Angaben, M = Mittelwert, IQ = Intelligenzquotient, DSM = Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

Curtis et al. (2018) zeigten in ihrer Metaanalyse, dass Kinder mit einer SES nach Einschätzungen verschiedener Personenkreise ihres sozialen Umfeldes (Lehrkräfte, erste Bezugspersonen, Forschende) ein zweifach höheres Risiko für Verhaltensauffälligkeiten haben als Gleichaltrige ohne sprachliche Beeinträchtigungen. Auch in sehr jungen Lebensjahren (bereits mit 1;5 Jahren) wurden Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung geringere Fähigkeiten im Bereich der esE zugeschrieben als Peers der Kontrollgruppen. Der Zusammenhang zwischen Sprache und auffälligem Verhalten und Erleben nahm mit jedem zusätzlichen Lebensjahr weiter zu, wobei kein Unterschied zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen bestand.

Chow und Wehby (2018) präsentierten zwei Metaanalysen. Zum einen verglichen sie den Zusammenhang früher sprachlicher Fähigkeiten bzw. SES mit späterem Verhalten bzw. externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Zum anderen analysierten sie die Zusammenhänge zwischen sprachlichen und Verhaltensauffälligkeiten, die zum gleichen Zeitpunkt erhoben worden waren. Die wesentlichen Einschlusskriterien dieser Metaanalysen bildeten Kinder und Jugendliche (3 – 21 Jahre) aus bevölkerungsrepräsentativen Kohorten sowie sprachlichen bzw. emotional-sozialen Diagnose- und deren Kontrollgruppen. Die sprachlichen, emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder mussten in querschnittlichen Designs zu mindestens einem Zeitpunkt gemeinsam erhoben worden sein, und in längsschnittlichen Erhebungen musste die Sprachkompetenz mindestens ein Lebensjahr vor der Erhebung des Verhaltens betrachtet worden sein. In den 19 querschnittlichen Studien fand sich ein negativer Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten. Auch in den acht längsschnittlichen Studien erwiesen sich die sprachlichen Leistungen als negativer Prädik-

tor für das Auftreten von problematischem Verhalten. Je niedriger die sprachlichen Fähigkeiten ausgeprägt waren, desto schwerwiegender waren die vorhandenen externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten. Dieser Effekt wurde nicht durch das Alter der Kinder moderiert.

In die zwei unabhängigen Metaanalysen von Hentges et al. (2021) zur Ermittlung der Zusammenhänge zwischen geringen Sprachkompetenzen und internalisierenden bzw. externalisierenden Auffälligkeiten wurden neben Kindern aus sprachlichen Diagnose- und deren Kontrollgruppen auch Kinder mit moderaten Sprachauffälligkeiten, Kinder aus bevölkerungsrepräsentativen Kohorten und Kinder mit einer typischen Sprachentwicklung einbezogen. Insgesamt wurden 195 Studien mit 147.305 Kindern und Jugendlichen zwischen 1;6 und 17;0 Jahren in die Analysen aufgenommen. Es zeigten sich jeweils geringe, jedoch bedeutsame Zusammenhänge zwischen niedrigen Sprachfähigkeiten und internalisierenden bzw. externalisierenden Auffälligkeiten. Jungen zeigten ein zusätzlich erhöhtes Risiko für externalisierende Verhaltensweisen. Das Alter zum Zeitpunkt der Sprachstandserhebung beeinflusste den Zusammenhang zwischen geringeren Sprachkompetenzen und internalisierendem resp. externalisierendem Verhalten und Erleben nicht signifikant. Auch die Zeit zwischen der Sprachstandserhebung und der Erhebung der Verhaltensparameter moderierte die Effektgrößen in Querschnitts- und Längsschnittstudien nicht signifikant.

Donolato et al. (2022) untersuchten in einer Metaanalyse und einem systematischen Review den Zusammenhang zwischen sprachlichen, lernbezogenen, internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten. Die Analysen ergaben signifikant häufigere externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens bei Kindern mit sprachlichen und lernbezogenen Beeinträchtigungen als bei gleichaltrigen Kindern ohne

Tab. 3: Thematisierung der sprachlichen Entwicklung in deutschsprachigen Grundlagenwerken und Lehrbüchern aus dem Feld *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*

<p>Detaillierte Angaben zur sprachlichen Entwicklung bei Kindern mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gasteiger-Klicpera et al. (2008): „Besonderheiten der Sprache“ (Kontext: Asperger-Syndrom) ■ Leitner et al. (2008): „Sprach- und Sprechschwierigkeiten“, „Verzögerte Sprach- und Sprechentwicklung“, „Dysgrammatismus“ ■ Ricking und Schulze (2010): „Verhaltensstörungen durch Sprachlosigkeit?“ (Kontext: Förderschwerpunkt esE im interdisziplinären Kontext) ■ Müller (2018): „Schüler, die nicht sprechen“ (Kontext: Mutismus) 	
<p>Wenig/keine detaillierten Angaben zur sprachlichen Entwicklung bei Kindern mit emotional-sozialen Beeinträchtigungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ahrbeck und Willmann (2010) ■ Hillenbrand (2008) ■ Hillenbrand (2011) ■ Lukesch (2016) ■ Menzel und Wiater (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Müller (2021) ■ Müller und Stein (2018) ■ Myschker und Stein (2018) ■ Stein (2019) ■ Stein und Müller (2017) ■ Stein und Stein (2020)

diese Konditionen. Auch zeigten Kinder mit einer SES nach den Einschätzungen von Lehrkräften und ersten Bezugspersonen häufiger internalisierendes Verhalten und Erleben als Kinder mit Lernbeeinträchtigungen.

Das systematische Review von Benner et al. (2002) betrachtete primär die Gruppe von Kindern mit formell gesicherten emotional-sozialen Verhaltensauffälligkeiten und deren sprachliche Kompetenzen, weswegen sie unten noch ausführlicher besprochen wird. Die Autoren berichten auch von den emotional-sozialen Auffälligkeiten bei ungefähr 1.037 Kindern im Alter von 5 – 19 Jahren mit sprachlichen Beeinträchtigungen, wobei die SES entweder formell diagnostiziert oder innerhalb der Studien identifiziert worden war. Die mittlere Prävalenzrate für klinisch bedeutsame Verhaltensauffälligkeiten bei diesen Kindern variierte hinsichtlich des SES-Status zwischen 63 % bei Kindern der formellen Diagnosegruppen und 46 % bei Kindern der repräsentativen Stichproben. Im Gesamtdurchschnitt wird die Häufigkeit für zusätzliche emotional-soziale Beeinträchtigungen bei Kindern mit SES mit 57 % angegeben.

Zusammenfassend belegen metaanalytische Untersuchungen, dass Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im rezeptiven und/oder expressiven Sprachgebrauch ein deutlich erhöhtes Risiko für Auffälligkeiten im emotionalen Erleben und im Sozialverhalten haben (im Querschnitt: Curtis et al., 2018; Chow & Wehby, 2018; im Längsschnitt: Hentges et al., 2021; Yew & O’Kearney, 2013). Ungefähr die Hälfte der Kinder mit einer diagnostizierten SES zeigt gleichzeitig auch emotional-soziale Auffälligkeiten (57 % bei Benner et al., 2002; 53 % bei Botting & Conti-Ramsden, 2000; 50 % bei Baker & Cantwell, 1987a).

3.3 Sprachliche Fähigkeiten von Kindern mit Beeinträchtigungen in der esE

Die geringe Beachtung sprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit Beeinträchtigungen in der esE in der Grundlagenliteratur steht in starkem Kontrast zu den Ergebnissen der internationalen empirischen Forschung. Insbesondere im anglo-amerikanischen Raum liegt eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zu den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Beeinträchtigun-

gen der esE vor, welche in drei Metaanalysen (Hollo, Wehby & Oliver, 2014; Chow & Wehby, 2018; Hentges et al., 2021) und einem systematischen Review (Benner et al., 2002) zusammengefasst sind (Tab. 2). Chow und Wehby (2018) und Hentges et al. (2021) betrachten Kinder aus verschiedenen Diagnosegruppen sowie repräsentativen Stichproben. Die Ergebnisse sind bereits ausführlich besprochen worden. Insgesamt werden in diesen Überblicksarbeiten Daten von über 192.000 Kindern und Jugendlichen im Alter von 1;6 bis 17;0 Jahren analysiert.

Das systematische Review von Benner et al. (2002) synthetisierte aus epidemiologischen Studien der Jahre 1983 bis 1998 die verfügbaren Forschungsergebnisse zu Prävalenz, Schweregrad, Dauer und Art der sprachlichen Beeinträchtigungen bei Kindern mit emotional und sozial abweichenden Verhaltensweisen und deren Kontrollgruppen. Die mittlere Prävalenzrate für eine klinisch bedeutsame SES bei Kindern mit einer primären Beeinträchtigung in der esE variiert mit den Cut-Off-Kriterien der eingesetzten Sprachentwicklungstests zwischen 66 % bei einem Abstand von zwei Standardabweichungen (*SD*) unterhalb des Mittelwerts und 91 % bei 1 – 1,5 *SD*. Im Gesamtdurchschnitt wird die Häufigkeit für mittel- bis schwergradige SES mit 71 % angegeben, davon zeigen 56 % der Kinder Beeinträchtigungen im Sprachverständnis und 64 % in der Sprachproduktion.

Hollo et al. (2014) fassten in ihrer Metaanalyse Studien zusammen, in denen Kinder mit formellen Beeinträchtigungen der esE hinsichtlich ihrer rezeptiven und expressiven Sprachkompetenzen untersucht worden waren. 81 % der untersuchten Kinder wiesen sprachliche Leistungen unterhalb einer Standardabweichung vom Mittelwert auf. Bei 46,5 % erfüllten die sprachlichen Beeinträchtigungen von mindestens zwei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwerts die Kriterien einer schwergradigen SES. Hinsichtlich der sprachlichen Modalitäten zeigte die Mehrheit (86 %) unterdurchschnittliche expressive Kompetenzen und über die

Hälfte (65 %) Beeinträchtigungen im Sprachverständnis. Auch Kinder, die nicht die Kriterien einer SES erfüllten, zeigen in der Metaanalyse geringere Sprachfähigkeiten im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Auffälligkeiten in der esE.

Eine empirische Auseinandersetzung mit den sprachlichen Beeinträchtigungen von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bleibt in Deutschland bislang ein Desiderat. Für diese Gruppe von Kindern liegt nur eine geringe Zahl an Untersuchungen vor, die sich den Komorbiditäten widmen.

Tröster und Reineke (2007) untersuchten bei 732 Kindergartenkindern im Alter von 3;0 bis 6;11 Jahren die Häufigkeiten und Komorbiditäten zwischen den Entwicklungsbereichen Fein-, Grobmotorik, Sprache/Kognition und emotional-sozialem Verhalten. Insgesamt wurden 15 % der Kinder mit einer auffälligen Gesamtentwicklung identifiziert (darunter 21 % mit sprachlich-kognitiven Auffälligkeiten), von denen 73 % durch ihre Bezugspersonen und Erzieher/innen als gleichzeitig emotional-sozial auffällig eingeschätzt wurden. Die Prävalenz für weitere Entwicklungsauffälligkeiten war unter den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten mit 34 % ebenfalls deutlich erhöht. Demnach zeigt sich auch bei Kindern aus Deutschland ein höheres Risiko für sprachliche, emotionale und soziale Komorbiditäten, sobald sich in einem dieser Entwicklungsbereiche Auffälligkeiten zeigen.

Langer et al. (2022) untersuchten in einem Prä-Posttest-Design die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen den sprachlichen und den emotional-sozialen Fähigkeiten von 311 Kindern im Kindergartenalter (3;0 – 5;0 Jahre). Die Autorinnen konnten ermitteln, dass Kinder, deren Verhalten durch pädagogische Fachkräfte als stärker auffällig eingeschätzt wurde, niedrigere Sprachkompetenzen in der standardisierten Sprachtestung zeigten als Kinder ohne Verhaltensauffälligkeiten, während ein höheres Maß an prosozialen Verhaltensweisen positiv mit höheren Sprachkompetenzen korrelierte.

Korsch, Petermann, Schmidt und Petermann (2013) identifizierten im Rahmen der schulärztlichen Eingangsuntersuchung in Bremen eine Gruppe von Kindern mit Verhaltens- und emotionalen Störungen ($N=56$), die im Vergleich zu einer unauffälligen Kontrollgruppe ($N=52$) signifikant geringere Werte in der kognitiven, motorischen sowie eben auch sprachlichen Entwicklung erreichte.

Mayer (2021) untersuchte die lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten von 113 Erstklässler/innen eines sonderpädagogischen Förderzentrums mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen in den Bereichen Sprache und Lernen (72 %) sowie emotionale und soziale Entwicklung (57 %), von denen ein Drittel monolingual deutsch aufwächst. Über 90 % der Kinder der Gesamtstichprobe zeigten einen deutlichen Unterstützungsbedarf im Bereich des rezeptiven und expressiven Wortschatzes und etwa 80 % im Bereich der Grammatik.

Zusammengefasst ist die Mehrheit der Kinder, bei denen im klinischen und schulischen Setting bereits emotionale und soziale Auffälligkeiten auftreten, gleichzeitig auch in der Sprachentwicklung beeinträchtigt. Das Risiko für sprachliche Beeinträchtigungen ist in dieser Gruppe von Kindern deutlich höher als in der Gesamtpopulation der (Schul-)Kinder.

4 Diskussion und Ausblick

Aus der Gesamtschau der vorliegenden Studien und systematischen Übersichtsarbeiten ist deutlich geworden, dass Auffälligkeiten in der emotional-sozialen und der sprachlichen Entwicklung stark komorbid auftreten, da bei 57 – 81 % der Kinder und Jugendlichen Beeinträchtigungen in beiden Bereichen identifiziert wurden (Benner et al., 2002; Hollo et al., 2014). Insgesamt ist von einer sehr hohen Rate an *unentdeckten* sprachlich-emotional-sozialen Komorbiditäten auszugehen.

Die ausgesprochen hohen Prävalenzraten für eine klinisch bedeutsame SES bei Kindern und Jugendlichen mit formell ausgewiesenen emotional-sozialen Auffälligkeiten von 71 – 81 % (Hollo et al., 2014; Benner et al., 2002) im Vergleich zur Prävalenz von 7 – 8 % in epidemiologischen Überprüfungen (Norbury et al., 2016) stechen deutlich hervor – insbesondere auch, weil die SES bei den von Hollo et al. (2014) untersuchten Kindern bis zum Erhebungszeitpunkt *unentdeckt* geblieben waren.

Die denkbaren Erklärungsansätze für dieses Phänomen sind vielfältig. Eine SES bei Kindern mit Beeinträchtigungen in der esE bleibt möglicherweise deswegen unentdeckt, weil diese Gruppe von Kindern inter- bzw. externalisierende Verhaltensauffälligkeiten mitunter als Coping-Strategien (z. B. Vermeiden, Fokuswechsel durch Aggressionshandlungen u. a.) nutzt, um ihre geringen Kompetenzen im Sprachverständnis und der Sprachproduktion aus Scham, Frust oder anderen Motiven zu verschleiern. Auf diese Weise ließe sich kein Bezug mehr zum ursprünglichen Problem, der sprachlichen Überforderung und dem daraus resultierenden sprachlichen, emotionalen und sozialen Kontrollverlust als Folge der fehlenden Sprachkompetenzen, herstellen. Hollo und Chow (2015) diskutieren die auffälligen Verhaltensweisen als ein kommunikatives Hilfsmittel, dessen Muster diesen Kindern vertraut ist und Sicherheit garantiert, um sprachlich anfordernde Interaktionssituationen sowie das eigene Sozialverhalten wieder regulierbar machen und selbstbestimmt steuern zu können. Die abweichenden Verhaltensweisen wären demnach als (sekundäres) Reaktionsmuster auf die (primären) sprachlichen Beeinträchtigungen zu betrachten und können sich langfristig manifestieren. Die dann resultierenden Beeinträchtigungen in der esE können mitunter so stark ausgeprägt sein, dass sie alle Aufmerksamkeit bündeln und auf diese Weise andere Unterstützungsbedarfe systematisch überschatten (Hollo et al., 2014). Verminderte soziale Interaktions-, Funktions-

und Anpassungsfähigkeiten an gesellschaftliche Strukturen erhalten oftmals eine unmittelbare negative Rückwirkung durch das soziale Umfeld und fallen damit deutlicher auf als sprachliche Beeinträchtigungen (Chow & Wehby, 2018). So berichtet auch Mayer (2021) informell von den Einschätzungen praktizierender Sonderpädagog/innen, dass emotional-soziale Auffälligkeiten sowie Lernbeeinträchtigungen im schulischen Alltag eine größere Herausforderung darstellen als sprachliche, die „im Vergleich mit anderen Beeinträchtigungen als nachrangig interpretiert“ (Mayer, 2021, S. 207) werden würden.

Hollo et al. (2014) geben zudem zu bedenken, dass bei Kindern mit auffälligen Verhaltensweisen ein Mangel an Aufmerksamkeit, Anstrengungsbereitschaft und/oder Kooperationsfähigkeit assoziiert wird und diese fehlenden Basiskompetenzen in standardisierten sprachlichen Überprüfungssituationen zum Erreichen unterdurchschnittlicher sprachlicher Leistungen beitragen können, im Sinne eines Kompetenz-Performanz-Problems (Stein, 2019). Die geringen Sprachkompetenzen dieser Kinder wären demnach entweder nur als vermeintliche oder aber (sekundäre) Folgen der (primären) abweichenden Verhaltensmuster zu betrachten und können sich langfristig manifestieren. In sozialen Interaktionssituationen werden rezeptive und/oder produktive Sprachkompetenzen zur Selbstinstruktion und Emotionsregulation benötigt, sodass deren Fehlen kommunikative Missverständnisse und soziale Konflikte fördert (Durkin & Conti-Ramsden, 2010; Fujiki et al., 2002). Ebenso sind die frühen semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten basale Voraussetzungen für die Entwicklung der Theory-of-mind (Fähigkeit zur Perspektivenübernahme; Astington & Jenkins, 1999), die wiederum zentral für die erfolgreiche Bewältigung sozialer Konflikte ist (Astington & Jenkins, 1999). Kinder mit einer chronifizierten SES greifen zum Ausgleich ihrer geringen

Sprachkompetenzen vermutlich häufiger und über einen längeren Zeitraum auf maladaptive (rückzügliche, ausagierende, hyperaktive) Coping-Strategien zurück, sodass eine SES wiederum einen relevanten Risikofaktor für die Entwicklung bzw. das Fortbestehen emotional-sozialer Auffälligkeiten darstellt (Zadeh, Im-Bolter & Cohen, 2007).

Trotz ihrer hohen Relevanz für den langfristigen Erhalt der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit einem formal gesicherten Unterstützungsbedarf im Bereich der esE liegen bislang nur wenige Befunde zu den sprachlichen Fähigkeiten dieser Gruppe von Schüler/innen in Deutschland vor. Die sprachliche Entwicklung dieser Kinder ist – wie eingangs beschrieben – nicht nur vor dem Hintergrund negativer Langzeitkonsequenzen der SES für den Bildungserfolg und den beruflichen Werdegang relevant, sondern auch hinsichtlich der zusätzlichen emotional-sozialen Auswirkungen auf die Lebensqualität und die Teilhabe dieser Kinder. Da emotional-soziale Auffälligkeiten ein erhöhtes Risiko für psychische Störungen darstellen, könnten Kinder durch diese langfristiger und tiefgreifender beeinträchtigt werden als durch ihre (ursprünglichen) Sprachdefizite. Verbesserte Sprachkompetenzen nehmen jedoch nicht zwangsläufig Einfluss auf die esE (Noterdaeme, 2008) oder deren Vorhersagbarkeit (v. Suchodoletz, 2008).

In der Zusammenschau wird deutlich, dass die konkrete Wirkrichtung des häufigen Zusammenhanges von Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten nicht abschließend geklärt ist (Chow & Wehby, 2018; Botting & Conti-Ramsden, 2008; Noterdaeme, 2008; Prizant et al., 1990), weil die denkbaren Wirkrichtungen bislang nicht systematisch untersucht worden sind. Es fehlen Längsschnittstudien, in denen zu einem frühen Zeitpunkt sowie im weiteren Entwicklungsverlauf die sprachlichen, emotionalen und sozialen Kompetenzen *gleichzeitig* erhoben wurden, um Aussagen zur Kausalität

ableiten zu können. Bislang liegt eine Vielzahl an angloamerikanischen Längsschnittstudien vor, in denen die sprachlichen Fähigkeiten der untersuchten Kinder zu einem frühen und die emotional-sozialen zu einem späteren Zeitpunkt erhoben worden sind, sodass die Sprache als Prädiktor für die späteren emotional-sozialen Auffälligkeiten herangezogen und eine andere Annahme nicht überprüft wurde. Es mangelt an einer breiten Studienbasis, um empirisch klären zu können, ob und inwiefern auch emotionale und soziale Beeinträchtigungen mitverursachend für sprachliche Auffälligkeiten sind bzw. wie sich diese gegenseitig negativ beeinflussen und/oder zirkulär verstärken. Es besteht daher die Notwendigkeit, in die empirische, pädagogische und auch therapeutische Betrachtung von sprachlichen und emotional-sozialen Entwicklungsprozessen von Kindern und Jugendlichen auch die Wechselbeziehungen zwischen diesen Entwicklungsbereichen einzubeziehen.

Eine verspätet einsetzende sprachtherapeutische Unterstützung bedeutet für Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialen Auffälligkeiten ein erhöhtes Risiko, langfristig im Bereich Sprache, aber möglicherweise auch in anderen Entwicklungsbereichen (v. a. im Lernen, Lesen, Rechtschreiben oder der esE) durch sekundär- oder tertiärpräventive Maßnahmen unterstützt werden zu müssen. Um zu vermeiden, dass eine subjektiv als eingeschränkt wahrgenommene Lebensqualität die emotionalen und sozialen Auffälligkeiten von Kindern mit gleichzeitigen Beeinträchtigungen in den genannten Entwicklungsbereichen ungünstig verstärkt, besteht für diese Gruppe von Kindern ein erhöhter Handlungsbedarf.

Die Prävalenzrate für emotionale und soziale Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit einer formellen SES-Diagnose liegt mit ungefähr 50 % ebenfalls deutlich über der Prävalenzrate von 13 % in repräsentativen Bevölkerungsstichproben (Polanczyk et al., 2015).

Neben den beobachtbaren Verhaltensweisen ist bei dieser Gruppe von Kindern auch die Selbstwahrnehmung und -beurteilung für die weitere esE und die Teilhabe bedeutsam. Eltern und pädagogische Fachkräfte schätzten die subjektive Beeinträchtigung der Lebensqualität ihrer sechsjährigen Kinder ($N=68$), bei denen etwa drei Jahre zuvor ein positives Screening auf eine SES durchgeführt worden war, als gering ein (Ottosson, Schachinger Lorentzon, Kadesjö, Gillberg & Miniscalco, 2022). Anhand des Self-Reports des *Five-To-Fifteen-Revised* (5 – 15R) (Kadesjö et al., 2017) konnte jedoch gezeigt werden, dass ungefähr ein Drittel der Kinder (26 – 28 %) ihre schulische Funktionsfähigkeit und den psychischen Allgemeinzustand als deutlich beeinträchtigt ansieht. Folglich unterschätzten die Bezugspersonen der Kinder den Einfluss von sprachlichen Beeinträchtigungen auf den sozialen Kontext Schule, sodass auch hier ein erhöhter Handlungsbedarf (im Sinne einer vorwiegend pädagogischen Frühidentifikation des verborgenen subjektiven Belastungserlebens) besteht, um dessen Konsequenzen für die weitere Entwicklung in anderen Bereichen zu minimieren.

Aktuell zeigen sich auch in der Gesamtpopulation der Kinder und Jugendlichen in Deutschland Tendenzen, die eigene Lebensqualität als gering einzuschätzen. Während der Einschränkung sozialer Kontakte im Zuge der COVID-19-Pandemie im Jahr 2020 gaben 40 % der befragten 1.040 Kinder und Jugendlichen (gegenüber 15 % im Vorjahr ohne Pandemie) eine niedrige gesundheitsbezogene Lebensqualität und ein häufigeres Auftreten psychosomatischer Symptome an (Ravens-Sieberer et al., 2020). Dabei zeigten Kinder aus Familien mit einem Migrations- oder niedrigen Bildungshintergrund ein zusätzlich höheres Maß an psychosomatischen Symptomen, eine deutlich geringere Lebensqualität und eine ausgeprägtere Angst- oder Depressionssymptomatik. Bedenkt man die hohe Rate an unentdeckten sprachlich-emotional-sozialen Komorbiditäten, verstärkt sich der

Bedarf, insbesondere Kinder aus spezifischen sozialen Milieus individuell zu betrachten und primärpräventive Maßnahmen zu berücksichtigen. Insbesondere auch, da der Themenkomplex Mehrsprachigkeit in empirischen Untersuchungen zu diesen Komorbiditäten bislang weitestgehend unberücksichtigt geblieben ist. Im Jahr 2020 betrug in Deutschland der Anteil der Kinder mit einem Migrationshintergrund in der Altersgruppe unter fünf Jahren 40,25 % (Statistisches Bundesamt, 2021). Obwohl *Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund* keine Gleichsetzung erlauben, da nicht zwangsläufig alle Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund tatsächlich mehrsprachig sozialisiert werden und auch Kinder ohne Migrationshintergrund mehrsprachig aufwachsen (Ritterfeld & Lüke, 2013), gehen Schätzungen von ungefähr einem Drittel mehrsprachig aufwachsender Kinder im Grundschulalter aus (Subellok, Lüke & Ritterfeld, 2013; Fürstenau & Yagmur, 2003). Diese Gruppe von Kindern muss zukünftig stärker in epidemiologischen Untersuchungen zur sprachlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung und deren Beeinträchtigungen berücksichtigt werden. Generell mangelt es an Studien zur sprachlichen, emotionalen und sozialen Entwicklung von Schüler/innen mit bereits bekannten SES bzw. Verhaltensauffälligkeiten in Deutschland und Angaben darüber, wie diese Kinder im Schulsystem hinsichtlich ihrer mehrfachen Förderbedarfe unterstützt werden. Das wiederholt aufgezeigte Ergebnis, dass bei der Mehrheit der Kinder mit Beeinträchtigungen der esE auch eine SES vorliegt, sowie der ebenfalls deutlich erhöhte Anteil an Kindern mit einer SES, die gleichzeitig Beeinträchtigungen in der esE aufweisen, spricht darüber hinaus dafür, diese beiden Entwicklungsbereiche und vorhandene Unterstützungsbedarfe nicht isoliert voneinander zu erfassen und separat pädagogisch und therapeutisch zu adressieren, sondern stets gemeinsam in den Blick zu nehmen und somit Kindern eine individuell bessere Unterstützung anbieten zu können.

Literatur

- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311–1320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1311>
- Auer, H.-L. (2021). *Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und Zusammenhänge mit erinnertem elterlichen Erziehungsverhalten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baker, L. & Cantwell, D. (1987a). Factors associated with the development of psychiatric illness in children with early speech/language problems. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(4), 499–510. <https://doi.org/10.1007/BF01486966>
- Baker, L. & Cantwell, D. (1987b). A prospective psychiatric follow-up of children with speech/language disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 26(4), 546–553. <https://doi.org/10.1097/00004583-198707000-00015>
- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(3), 194–203. <https://doi.org/10.1136/jech.2009.102467>
- Benner, G., Nelson, J. & Epstein, M. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43–59. <https://doi.org/10.1177/106342660201000105>
- Bishop, D. & McArthur, G. (2005). Individual differences in auditory processing in specific language impairment: A follow-up study using event-related potentials and behavioural thresholds. *Cortex*, 41(3), 327–341. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70270-3](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70270-3)
- Bishop, D., North, T. & Donlan, C. (1995). Genetic basis of specific language impairment: Evidence from a twin study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37(1), 56–71. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1995.tb11932.x>
- Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child*

- Psychology and Psychiatry*, 46(3), 317–326. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00355.x>
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 105–120. <https://doi.org/10.1177/026565900001600201>
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281–300. <https://doi.org/10.1348/026151007X235891>
- Brügge, W. & Mohs, K. (2012). *Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung. Eine Übungssammlung*. München: Ernst Reinhardt.
- Chess, S. & Thomas, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in Temperament. International Perspectives on Theory and Measurement*. 15–28. Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0643-4_2
- Choe, D., Olson, S. & Sameroff, A. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25(2), 437–453. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001162>
- Chow, J. & Wehby, J. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61–82. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z>
- Cole, P., Armstrong, L. & Pemberton, C. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. Calkins & M. Bell (Eds.), *Child Development at the Intersection of Emotion and Cognition*. 59–77. Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 145–161. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004\)013](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004)013)
- Curtis, P., Frey, J., Watson, C., Hampton, L. & Roberts, M. (2018). Language disorders and problem behaviors: A Meta-analysis. *PEDIATRICS*, 142(2), 1–16. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-3551>
- Dick, F., Gauggel, S., Hättig, H. & Wittlieb-Verpoort, E. (1996). *Klinische Neuropsychologie. Gegenstand – Grundlagen – Aufgaben*. Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag.
- Donlan, C., Cowan, R., Newton, E. & Lloyd, D. (2007). The role of language in mathematical development: Evidence from children with specific language impairments. *Cognition*, 103(1), 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.02.007>
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. & Melby-Lervag, M. (2022). Research review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507–518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Durkin, K. & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105–121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- Esser, G., Wyschkon, A., Schmidt, M., Blanz, B. & Ihle, W. (2008). Ein Entwicklungsmodell des Substanzmissbrauchs im frühen Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 17(1), 31–45. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.1.31>
- Fichter, M., Kohlboeck, G., Quadflieg, N., Wyschkon, A. & Esser, G. (2009). From childhood to adult age: 18-year longitudinal results and prediction of the course of mental disorders in the community. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(9), 792–803. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0501-y>
- 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)
- Fürstenau, S. & Yagmur, K. (2003). Verteilung und Klassifizierung der Herkunftssprachen. In S. Fürstenau, I. Gogolin & K. Yagmur (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*, 47–52. Münster: Waxmann.
- Gagnon, C., Craig, W., Tremblay, R., Zhou, R. & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*

- logy, 23(6), 751–766. <https://doi.org/10.1007/bfo1447475>
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H., Klicpera, C., Borchert, J. & Goetze, H. (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gopnik, M. & Crago, M. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39(1), 1–50. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(91\)90058-C](https://doi.org/10.1016/0010-0277(91)90058-C)
- Gray, S., Fox, A., Green, S., Alt, M., Hogan, T., Petscher, Y., et al. (2019). Working memory profiles of children with dyslexia, developmental language disorder, or both. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(6), 1839–1858. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0148
- Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Grohnfeldt, M. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. Berlin: Spiess.
- Grohnfeldt, M. (2014). *Grundwissen der Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. (2017). *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie (Band 3: Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hall, J. (2021). *Analyse des an akademische Sprachtherapeut/-innen und Logopäd/-innen vermittelten Wissens bezüglich Wechselwirkungen von sprachlichen und sozial-emotionalen Beeinträchtigungen bei Schulkindern*. Unveröff. Bachelorarbeit. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität.
- Haller, A.-C., Klasen, F., Petermann, F., Barkmann, C., Otto, C., Schlack, R., et al. (2016). Langzeitfolgen externalisierender Verhaltensauffälligkeiten. Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 25(1), 31–40. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000186>
- Heidler, M.-D. (2013). Spracherwerb: Die Bedeutung der frühen Mutter-Kind-Interaktion. *Logos*, 21(1), 36–42.
- Hellrung, U. (2006). *Sprachentwicklung und Sprachförderung. beobachten – verstehen – handeln*. Freiburg: Herder.
- Helmsen, J., Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2009). Erhebung der sozial-emotionalen Kompetenz im Rahmen der ärztlichen Schuleingangsuntersuchung. *Gesundheitswesen*, 71(10), 669–674. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1239513>
- Henricsson, L. & Rydell, A.-M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
- Hentges, R., Devereux, C., Graham, S. & Madigan, S. (2021). Child language difficulties and internalizing and externalizing symptoms: A meta-analysis. *Child Development*, 92(4), 691–715. <https://doi.org/10.1111/cdev.13540>
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München, Basel: Reinhardt/UTB.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen*. München: Reinhardt/UTB.
- Hollo, A. & Chow, J. (2015). Communicative functions of problem behavior for students with high-incidence disabilities. *Beyond Behavior*, 24(3), 23–30. <https://doi.org/10.1177/107429561502400304>
- Hollo, A., Wehby, J. & Oliver, R. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169–186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Holodynski, M., Seeger, D., Kortas-Hartmann, P. & Woermann, V. (2012). Placing emotion regulation in a developmental framework of self-regulation. In K. Barrett, N. Fox, G. Morgan, D. Fidler & L. Daunhauer (Eds.), *Handbook of Self-Regulatory Processes in Development: New Directions and International Perspectives*, 27–59. New York: Routledge.
- Janus, M., Labonte, C., Kirkpatrick, R., Davies, S. & Duku, E. (2019). The impact of speech and language problems in kindergarten on academic learning and special education status in grade three. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/17549507.2017.1381164>
- Kadesjö, B., Janols, L., Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A. & Gillberg, C. (2017). *Five-To-Fifteen-Revised (5–15R)*. Abgerufen am 13.11.2022 von www.5-15.org
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.

- Kapa, L. & Erikson, J. (2020). The relationship between word learning and executive function in preschoolers with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(7), 2293–2307. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00342
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110283891>
- Kauschke, C. & Vogt, S. (2019). Positionspapier zur Terminologie und Definition von Sprachentwicklungsstörungen. *Logos*, 27(3), 174–181.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C., et al. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(1), 10–20. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a00184>
- Korsch, F., Petermann, U., Schmidt, S. & Petermann, F. (2013). Kognitive, sprachliche, motorische und sozial-emotionale Defizite bei verhaltensauffälligen Schulanfängern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(6), 405–419. <https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.6.405>
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern aus der Sicht der Eltern und Erzieherinnen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen. *Kindheit und Entwicklung*, 17(3), 161–172. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.3.161>
- Kwok, E., Joannisse, M., Archibald, L., Stothers, M., Brown, H. & Oram Cardy, J. (2018). Maturation in auditory event-related potentials explains variation in language ability in children. *European Journal of Neuroscience*, 47(1), 69–76. <https://doi.org/10.1111/ejn.13785>
- Lane, K., Barton-Arwood, S., Nelson, J. & Wehby, J. (2008). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self-contained setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43–62. <https://doi.org/10.1071/10864-007-9050-1>
- Langen-Müller, U. de, Kauschke, C., Kiese-Himmel, C., Neumann, K. & Noterdaeme, M. (2012). *Diagnostik von (umschriebenen) Sprachentwicklungsstörungen – Verlauf, Störung, Diagnostik, Intervention. Eine interdisziplinäre Leitlinie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Langer, J., Meindl, M. & Jungmann, T. (2022). Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(3), 185–199. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Lauth, J. (2011). Verhaltensstörungen als Ursache des Schulversagens junger Strafgefangener. In S. Reinheckel (Hrsg.), *Erziehung krimineller Jugendlicher in kriminalpädagogischen Institutionen*, 11–26. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92887-6_1
- Law, J., Rush, R., Schoon, I. & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(6), 1401–1416. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009\)08-0142](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009)08-0142)
- Leitner, W., Ortner, A. & Ortner, R. (2008). *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Lüdtke, U. & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. München: Reinhardt/UTB.
- Lukesch, H. (2016). *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, A. (2021). Förderbedarf Sprache an Sonderpädagogischen Förderzentren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(3), 206–221. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art27d>
- Mayer, A. & Ulrich, T. (2017). *Sprachtherapie mit Kindern*. Stuttgart: UTB.
- McKean, C., Reilly, S., Bavin, E., Bretherton, L., Cini, E., Conway, L., et al. (2017). Language outcomes at 7 years: Early predictors and co-occurring difficulties. *PEDIATRICS*, 139(3), 1–10. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1684>
- Menzel, D. & Wiater, W. (2009). *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt.

- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Müller, T. & Stein, R. (2018). *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Norbury, C., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., et al. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Noterdaeme, M. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie*, 3, 38–49.
- Ottosson, S., Schachinger Lorentzon, U., Kadesjö, B., Gillberg, C. & Miniscalco, C. (2022). Neurodevelopmental problems and quality of life in 6-year-olds with a history of developmental language disorder. *Acta Paediatrica*, 111(1), 115–122. <https://doi.org/10.1111/apa.16104>
- Pauls, L. & Archibald, L. (2016). Executive functions in children with specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1074–1086. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0174
- Plym, J., Lahti-Nuutila, P., Smolander, S., Arkkila, E. & Laasonen, M. (2021). Structure of cognitive functions in monolingual preschool children with typical development and children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(8), 3140–3158. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00546
- Polanczyk, G., Salum, G., Sugaya, L., Caye, A. & Rohde, L. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Prizant, B., Audet, L., Burke, G., Hummel, L., et al. (1990). Communication disorders and emotional/behavioral disorders in children and adolescents. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 55(2), 179–192. <https://doi.org/10.1044/jshd.5502.179>
- Psyridou, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M. & Torppa, M. (2018). Reading outcomes of children with delayed early vocabulary: A follow-up from age 2–16. *Research in Developmental Disabilities*, 78, 114–12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.05.004>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Devine, J., Erhart, M., et al. (2020). Mental health and quality of life in children and adolescents during the covid-19 pandemic-results of the copsy study. *Deutsches Ärzteblatt International*, 117(48), 828–829. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2020.0828>
- Reid, R., Gonzalez, J., Nordness, P., Trout, A. & Epstein, M. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130–143. <https://doi.org/10.1177/00224669040380030101>
- Rhoades, B., Greenberg, M. & Domitrovich, C. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 310–320. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.012>
- Rice, M. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Eds.), *Language Acquisition and Reading Disorders: Aspects of Diagnosis and Intervention*. Berlin: De Gruyter.
- Ricking, H. & Schulze, G. (2010). *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rißling, J., Melzer, J., Menke, B., Petermann, F. & Daseking, M. (2015). Sprachkompetenz und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Gesundheitswesen*, 77(10), 805–813. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1564080>
- Ritterfeld, U. & Lüke, C. (2013). *Mehrsprachen-Kontexte 2.0: Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Abgerufen am 13.11.2022 von <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30300/1/Mehrsprachen-Kontexte.pdf>, <https://doi.org/10.17877/DE290R-5716>
- Ritterfeld, U., Starke, A., Röhm, A., Latschinske, S., Wittich, C. & Moser Opitz, E. (2013). Über welche Strategien verfügen Erstklässler mit Sprachstörungen beim Lösen mathematischer Aufgaben? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(4), 136–143.

- Rohlfing, K. (2019). *Frühe Sprachentwicklung*. Stuttgart: UTB.
- Sachse, S., Bockmann, A.-K. & Buschmann, A. (2020). *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4>
- Sallat, S. & Schönauer-Schneider, W. (2015). Unterricht bei Kindern mit Sprach- und Kommunikationsstörungen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 39(2), 70–75. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549915>
- Sansavini, A., Favilla, M., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M., et al. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. A scoping review. *Brain Sciences*, 11(5), 1–38. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050654>
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3–14. <https://doi.org/10.1026/10942-5403.8.1.3>
- Schmeck, K. & Poustka, F. (2000). Biologische Grundlagen von impulsiv-aggressivem Verhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 9(1), 3–13. <https://doi.org/10.1026/10942-5403.9.1.3>
- Schmid, M., Fegert, J., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(8), 282–290.
- Schöler, H. & Welling, A. (2007). *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schrey-Dern, D. (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung*. Stuttgart: Thieme.
- Schwob, S., Edde, L., Jacquin, L., Leboulanger, M., Picard, M., Ramos Oliveira, P., et al. (2021). Using nonword repetition to identify developmental language disorder in monolingual and bilingual children: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(9), 3578–3593. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00552
- Slutske, W., Heath, A., Dinwiddie, S., Madden, P., Bucholz, K., Dunne, M., et al. (1997). Modeling genetic and environmental influences in the etiology of conduct disorder: A study of 2,682 adult twin pairs. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(2), 266–279. <https://doi.org/10.1037/10021-843x.106.2.266>
- Snowling, M., Bishop, D. & Stothard, S. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5), 587–600. <https://doi.org/10.1017/S0021963099005752>
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020*. Abgerufen am 13.11.2022 von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-migrationshintergrund.html
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. & Müller, T. (2017). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Subellok, K., Lüke, T. & Ritterfeld, U. (2013). Förderbedingungen von SchülerInnen im Förderschwerpunkt Sprache. Vergleichende Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften an Förderschulen und allgemeinen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(4), 144–154. <https://doi.org/10.17877/DE29OR-13424>
- Suchodoletz, W. v. (2008). Was wird aus Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen? *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie*, 15(3), 50–69.
- Szagon, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Tomblin, J. & Buckwalter, P. (1998). Heritability of poor language achievement among twins. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(1), 188–199. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4101.188>
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171–179. <https://doi.org/10.1026/10942-5403.16.3.171>
- Viernickel, S. (2013). Soziale Entwicklung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, 633–652. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_44

- Vygotskij, L. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim: Beltz.
- Wendlandt, W. (2011). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme. <https://doi.org/10.1055/b-002-54084>
- Yew, S. & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Metaanalyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516–524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Zadeh, Z., Im-Bolter, N. & Cohen, N. (2007). Social cognition and externalizing psychopathology: An investigation of the mediating role of language. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 141–152. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9052-9>
- Zollinger, B. (2015). *Die Entdeckung der Sprache*. Bern: Haupt.

Anschrift der Autorinnen und des Autors

Stephanie Zwirnmann, M.A.

Prof. Dr. Carina Lüke

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Fakultät für Humanwissenschaften

Lehrstuhl für Sonderpädagogik III,

Sprachheilpädagogik

Oswald-Külpe-Weg 84

D-97074 Würzburg

E-Mail: stephanie.zwirnmann@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Roland Stein

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Fakultät für Humanwissenschaften

Lehrstuhl für Sonderpädagogik V,

Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Wittelsbacherplatz 1

D-97074 Würzburg