

Empirische Sonderpädagogik, 2018, Nr. 4, S. 353-369
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Beurteilerdiskrepanzen als Indikatoren für Schulstress Eine Studie zu Einschätzungen internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme aus Sicht von Jugendlichen und Lehrpersonen

Sören Lüdeke & Friedrich Linderkamp

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Zusammenfassung

Ein herausforderndes Phänomen bei der Interpretation diagnostischer Daten sind Beurteilerdiskrepanzen, d. h. die Einschätzungen verschiedener Rater über Verhaltensprobleme bei Jugendlichen korrelieren nur moderat. Einzelne empirische Befunde legen nahe, dass Beurteilerdiskrepanzen Erklärungswert für erhöhtes schulbezogenes Stresserleben haben könnten, da sie mit Stressoren wie fehlender sozialer Unterstützung sowie Kommunikationsproblemen mit Lehrkräften assoziiert sind. Schulstress ist eine relevante Variable, die langfristig persistierende Verhaltensprobleme vorhersagt. Diese Studie untersucht die Fragestellung, ob Diskrepanzen der Selbst- und Lehrkräfteeinschätzung hinsichtlich internalisierender und externalisierender Problemverhaltens Erklärungswert für Schulstress haben. $N = 359$ Jugendliche (316 mit Verhaltensproblemen) sowie deren Lehrpersonen wurden mit standardisierten Instrumenten befragt. Hierarchische Regressionsanalysen belegen den Einfluss der Beurteilerdiskrepanzen auf Schulstress, der durch Geschlechtseffekte moderiert wird. Bei Jungen mit internalisierenden Problemen treten häufig ausgeprägte Beurteilerdiskrepanzen auf, die mit erhöhtem Schulstress assoziiert sind. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Beurteilerdiskrepanzen als schulbezogene Stressindikatoren. Möglichkeiten sozialer Unterstützung von Jungen mit internalisierenden Problemen durch Lehrpersonen werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Beurteilerdiskrepanz, Schulstress, internalisierend, externalisierend

Informant discrepancies as indicators of school stress A study about the assessment of internalizing and externalizing problem behavior rated by adolescents and their teachers

Abstract

A challenging phenomenon interpreting diagnostic data is informant discrepancy, since there are only moderate correlations between teachers' and adolescents' assessments of problem behavior. There are some empirical findings indicating that informant discrepancies might explain school stress as informant discrepancies coincide with stressors like a lack of social sup-

port and communication problems with teachers. School stress is an important variable to predict long-term problem behavior. This study addresses the question whether informant discrepancies relating to internalizing and externalizing problems are indicators of school stress. Standardized instruments are applied within a sample of $N = 359$ adolescents (316 with problem behavior) and their teachers. Hierarchic regression analyses reveal the impact of informant discrepancies on school stress moderated by gender. Considerable informant discrepancies often occurred in boys with internalizing problems, who also perceived the highest school stress. The results imply that informant discrepancies are relevant school stress indicators. Ways of making teachers available as source of social support for boys with internalizing problems are discussed.

Keywords: informant discrepancy, school stress, internalizing, externalizing

Theoretischer Hintergrund

Verhaltensprobleme bei Jugendlichen haben langfristig eine ungünstige Prognose (z. B. in Bezug auf schulische Minderleistungen) und stellen eine hohe Belastung sowohl für die Betroffenen als auch für die Lehrpersonen dar. Daher ist die Früherkennung internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme eine zentrale Lehreraufgabe insbesondere in inklusiven Kontexten (Linderkamp, 2015). Internalisierende, überkontrollierte Verhaltensprobleme umfassen ängstliches und depressives Verhalten, externalisierende, unterkontrollierte Problematiken beziehen sich auf aggressives, hyperaktives, oppositionelles und dissoziales Verhalten (Linderkamp & Grünke, 2007).

Beurteilerdiskrepanzen

Eine Herausforderung bei der Interpretation diagnostischer Daten sind Abweichungen zwischen den Einschätzungen diagnostischer Informanten (*informant discrepancies*, vgl. De Los Reyes et al., 2015). Die Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen problematischen Verhaltens von Seiten der Kinder/Jugendlichen einerseits sowie deren Eltern, Peers und Lehrpersonen andererseits beläuft sich in einer Metaanalyse über 341 empirische Studien aus den Jahren 1989 bis 2014 auf die durchschnittlichen Korrelationen von $r = .25$ bei internalisierenden und

$r = .30$ bei externalisierenden Problemen (De Los Reyes et al., 2015). Die vorliegende Studie thematisiert Beurteilerdiskrepanzen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen.

Beurteilerdiskrepanzen wurden in den 70er/80er Jahren oft als Messfehler und Einbußen der internen Validität diagnostischer Untersuchungen betrachtet. Diese an die klassische Testtheorie angelehnte Sichtweise ist kritisch zu reflektieren, da Beurteilerdiskrepanzen auch durch die Kontextabhängigkeit des Verhaltens erklärt werden können (Achenbach, McConaughy & Howell, 1987). So kann ein Jugendlicher in der Schule aggressiv auf Leistungsanforderungen reagieren, zu Hause aber unauffällig sein. Als weitere Einflussfaktoren auf Beurteilerdiskrepanzen konnten Alter und Geschlecht des Kindes sowie unterschiedliche Ziele und Erwartungen der Rater identifiziert werden (Martel, Markon & Smith, 2017).

Die meisten Studien zu Beurteilerdiskrepanzen beziehen sich auf klinische Erhebungskontexte (De Los Reyes et al., 2015; Martel et al., 2017), Studien zu Beurteilerdiskrepanzen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen liegen nur vereinzelt vor. Hennig, Schramm und Linderkamp (2017) verdeutlichen an einer Stichprobe von Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), dass eine hohe Diskrepanz zwischen den Einschätzungen problematischen Verhaltens seitens der Lehrpersonen und Jugendlichen Varianz des

Treatment-Outcomes eines störungsspezifischen Trainings erklärt (bei Kontrolle von Symptomschwere, Alter, Geschlecht und Medikation werden 12 % zusätzliche Varianz erklärt). Hohe Beurteilerdiskrepanzen gehen mit einer geringeren Reduktion der Symptomschwere einher. Dies erklären die Autoren damit, dass Jugendliche mit externalisierenden Problemen im Gegensatz zu deren Lehrpersonen oft keinen Veränderungsbedarf hinsichtlich ihres Verhaltens sehen. Dissoziale Jugendliche schätzen die Schwere ihrer Symptomatik besonders dann als eher geringfügig ein, wenn sie keine zusätzlichen internalisierenden Komorbiditäten aufweisen (Cleridou, Patalay & Martin, 2017).

Schulstress

Beurteilerdiskrepanzen könnten für Stressverarbeitungsprozesse bei Jugendlichen bedeutsam sein. Stress wird als kognitive Bewertung in der Form definiert, dass eine Situation als herausfordernd, bedrohlich oder die eigenen Bewältigungskapazitäten überschreitend angesehen wird (Lazarus & Folkman, 1984). Kognitive Bewertungsprozesse haben einen hohen Stellenwert bei der Erklärung diverser Verhaltensprobleme, weshalb der vorliegenden Studie eine kognitive Stressdefinition zugrunde gelegt wurde. Ein Beispiel ist das so genannte Katastrophisieren, d. h. die Tendenz ängstlicher und depressiver Menschen, auch bei alltäglichen Ereignissen einen objektiv unwahrscheinlich katastrophalen Ausgang zu erwarten (Gellatly & Beck, 2016). Jugendliche mit externalisierenden Problemen interpretieren neutrale und positive soziale Stimuli (z. B. ein Lächeln) oft als feindselig (Mellentin, Dervisevic, Stenager, Pilegaard & Kirk, 2015).

Die Variable Schulstress bezieht sich auf die negative Bewertung (*Appraisal*) schulbezogener Stressoren. Schulstress umfasst z. B. die subjektiv erlebte Überforderung mit dem Unterrichtsstoff, Angst vor schlechten Bewertungen schulischer Leistungen sowie

kommunikative Aspekte wie einen als unpersonlich erlebten Umgang zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern (Seiffge-Krenke, 1995, 2008). Die Variable Schulstress steht sowohl in Quer- als auch in prospektiven Längsschnittstudien mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen in positivem Zusammenhang (Lang, Marlow, Goodman, Meltzer & Ford, 2013; Moksnes, Løhre, Lillefjell, Byrne & Haugan, 2016). Kumulative Risiken (Probleme in der Interaktion mit Peers, häufig niedriger sozioökonomischer Status, Schulversagen) könnten die Grundlage für verstärktes Stresserleben bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen sein (Lüdeke, 2018; Lüdeke & Linderkamp, 2018).

Beurteilerdiskrepanzen und Schulstress

Eine übereinstimmende Beurteilung von Lehrkräften und Jugendlichen kann insofern eine Ressource für Schülerinnen und Schüler sein, als sie sich realistisch wahrgenommen und angemessen behandelt fühlen. Aus Sicht eines transaktionalen Stressmodells könnten Beurteilerdiskrepanzen demgegenüber einen Hinweis auf einen Mangel an extrapersonalen Ressourcen darstellen, der mit Stress einhergeht (vgl. Lazarus & Folkman, 1984).

Lehrpersonen stellen für Jugendliche eine wichtige Quelle sozialer Unterstützung dar (Tennant, Demaray, Malecki, Terry, Clary & Elzinga, 2015), auf die nur begrenzt oder nicht zurückgegriffen werden kann, wenn Lehrpersonen beispielsweise ein deutlich geringeres Ausmaß ängstlich-depressiven Verhaltens bei Jugendlichen wahrnehmen als diese selbst (Bilz, 2014; Morey, Arora & Stark, 2015).

Während bei internalisierenden Verhaltensproblemen als Grundlage für erhöhten Schulstress plausibel ist, dass sich Schülerinnen und Schüler weniger verstanden fühlen, ist bei externalisierenden Verhaltensproblemen vor allem ein höheres Konflikt-

potential denkbar (z. B. Streit über aggressives Verhalten, welches von einer oder einem Jugendlichen als legitime Weise, seine Wünsche durchzusetzen und von der Lehrkraft als bedrohlich und als Störverhalten erlebt wird). Bei externalisierenden Verhaltensproblemen zeigt sich oft, dass Lehrpersonen die Verhaltensprobleme als ausgeprägter erleben als Jugendliche im Selbsturteil (Hennig et al., 2017). Jugendliche verfolgen oft andere Ziele als Lehrpersonen, Eltern und Therapeuten (z. B. Stabilisierung vs. Abbau des externalisierenden Verhaltens, vgl. De Los Reyes & Kazdin 2005), was ebenfalls Konfliktpotenziale bergen dürfte. Bei Jugendlichen mit externalisierenden Problemen zeigt sich oft das Phänomen, dass sie ihre eigenen sozialen Kompetenzen überschätzen (Hennig et al., 2017) – dies lässt vermuten, dass sie bei der Einschätzung ihrer Kompetenzen offenbar divergierende Einschätzungen nicht berücksichtigen oder gar nicht wahrnehmen. Es ist anzunehmen, dass dissoziale Jugendliche dem Lehrerurteil keine oder nur eine geringfügige Bedeutung beimessen. Dennoch sind an Lehrkraftbeurteilungen stressrelevante Ressourcen gebunden, zu denen die Jugendlichen aufgrund der abweichenden Einschätzungen und erhöhter Konflikte möglicherweise weniger Zugang haben (z. B. soziale Anerkennung durch gute Schulleistungen, emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft).

Es kann insgesamt gezeigt werden, dass für die subjektiv berichtete Lebenszufriedenheit von Jugendlichen bedeutsam ist, sich von Lehrpersonen positiv wahrgenommen und unterstützt zu fühlen (Guess & McCane-Bowling, 2016). Ein Zusammenhang zwischen Beurteilerdiskrepanzen und Schulstress könnte demnach über besondere Umstände, d. h. Beeinträchtigungen in der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen, vermittelt werden. Angesichts der aktuellen Forschungslage sind keine zuverlässigen Aussagen über Wirkrichtungen in Bezug auf den Zusammenhang zwischen

Beurteilerdiskrepanzen und Schulstress möglich.

Geschlechtseffekte und andere Moderatorvariablen

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Beurteilerdiskrepanzen und Schulstress sind mögliche Moderatorvariablen zu berücksichtigen. Lehrpersonen werden in der Wahrnehmung internalisierender Probleme bei Jugendlichen z. T. von geschlechtsspezifischen Prävalenzen internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme geleitet (Loades & Mastroiannopoulou, 2010). Depressive und ängstliche Verhaltensweisen entsprechen eher dem Geschlechtsstereotyp des Mädchens (Bilz, 2014). Das kann dazu führen, dass Jungen oft ausgeprägte internalisierende Probleme erleben, die von den Lehrkräften nicht in dem Ausmaß wahrgenommen werden (Bilz, 2014; Morey et al., 2015). Internalisierende Verhaltensweisen sind im Unterrichtsgeschehen unauffällig, so dass Lehrpersonen mit Jugendlichen, die ihre Probleme vorwiegend intrapsychisch verarbeiten, auch seltener interagieren als mit Schülerinnen und Schülern, die den Unterricht stören (Hofer, 1981). Auch berichten Lehrpersonen oft eine grundsätzlich bessere Beziehung zu Mädchen (z. B. niedrigeres Konfliktpotential, mehr erlebte Nähe) als zu Jungen (Spilt, Koomen & Jak, 2012). Dieser Unterschied könnte mit stärkeren Beurteilerdiskrepanzen und möglicherweise auch erhöhtem Schulstress bei Jungen einhergehen. In Längsschnittstudien konnten Alterseffekte in der Form gezeigt werden, dass bedingt durch altersentsprechende Entwicklungsaufgaben das Stresserleben in der Pubertät oft zunimmt (Seiffge-Krenke, Aunola & Nurmi, 2009). Der sozioökonomische Status könnte ebenfalls Einfluss haben, da Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischem Status im Allgemeinen mehr Stressoren ausgesetzt sind (z. B. ein fehlendes eigenes Zimmer) und ein erhöhtes Stresslevel

aufweisen (Lüdeke, 2018; Vliegthart, Noppe, van Rossum, Koper, Raat & van den Akker, 2016). Auch Zusammenhänge zur Symptomschwere sind denkbar, und zwar in der Form, dass bei Jugendlichen mit ausgeprägter Symptomatik hohe Beurteilerdiskrepanzen auftreten. Dies betrifft vor allem externalisierende Verhaltensweisen, da sich hier oft das Phänomen der Überschätzung eigener sozialer Kompetenzen zeigt (Henig et al., 2017).

Ableitungen der Fragestellungen und Hypothesen

Angesichts der grundlegenden Bedeutung der Lehrpersonen in der schulischen Diagnostik (Linderkamp, 2015) überraschen die bislang eher geringen grundlagenwissenschaftlich orientierten Studien zum Bedeutungsgehalt der Beurteilerdiskrepanzen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen. Es liegen Hinweise vor, dass Beurteilerdiskrepanzen mit einzelnen Stressoren im Bereich der Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen assoziiert sein könnten (z. B. Bilz, 2014; Lang et al., 2013). Entsprechend könnten Beurteilerdiskrepanzen Informationen über Schulstress liefern.

Es wird die Fragestellung geprüft, ob Beurteilerdiskrepanzen zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen hinsichtlich internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme mit Schulstress assoziiert sind (Fragestellung 1). Der Schulstress bei Jungen müsste höher sein, da hier größere Beurteilerdiskrepanzen insbesondere im Hinblick auf internalisierendes Verhalten zu erwarten sind (z. B. Bilz, 2014). Entsprechend wird die Fragestellung untersucht, ob sich in Bezug auf die vermutete Assoziation zwischen Beurteilerdiskrepanzen und Schulstress Geschlechtseffekte offenbaren (Fragestellung 2). Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wurden ungerichtete Hypothesen formuliert: Beurteilerdiskrepanzen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen sind mit Schulstress bei Jugendlichen assoziiert (Hypothese 1). Es zeigen sich geschlechts-

spezifische Differenzen in Bezug auf die vermutete Assoziation zwischen Beurteilerdiskrepanzen und Schulstress (Hypothese 2).

Methode

Stichprobe

Die Stichprobe umfasste $N = 359$ Jugendliche im Alter von 13-18 ($M = 14.25$; $SD = 1.39$), die im Raum Wuppertal, Remscheid und Solingen an Förderschulen für soziale und emotionale Entwicklung ($N = 72$) sowie an Hauptschulen ($N = 287$) rekrutiert wurden. Tabelle 1 stellt die deskriptiven Daten einschließlich Verhaltensproblemen und Beurteilerdiskrepanzen dar.

Als niedriger sozioökonomischer Status wurde klassifiziert, wenn 1. ein Elternteil keinen Schulabschluss hatte, 2. arbeitslos war und Sozialleistungen empfing oder 3. beide Elternteile einen Haupt- oder Förderschulabschluss hatten (vgl. Lüdeke, 2018). 119 Jugendliche hatten keinen eher niedrigen sozioökonomischen Status, 240 einen eher niedrigen. Bei den übrigen Jugendlichen konnte der sozioökonomische Status nicht ermittelt werden. Die Gewinnung dieser angefallenen Stichprobe erfolgte durch persönliche oder postalische Kontaktaufnahme mit Schulen. Von ursprünglich $N = 370$ Jugendlichen mussten 11 Jugendliche ausgeschlossen werden, da das Lehrerurteil nicht (vollständig) vorgelegt werden konnte.

Erhebungsinstrumente und Operationalisierungen

Verhaltensprobleme wurden durch die vier Problemskalen des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ, Goodman, 2001) operationalisiert. Diese bilden die empirisch gut abgesicherten grundlegenden Dimensionen von Verhaltensproblemen (internalisierend und externalisierend) bei

Tabelle 1: Deskriptive Analysen der Beurteilerdiskrepanzen

Verhaltensprobleme	Gruppe Nr.	Beurteilerdiskrepanz	SDQ-Klassifikationen		Geschlecht		N
			Lehrperson	Jugendliche/r	Jungen	Mädchen	
Nur internalisierend	1	Ja	Auffällig	Unauffällig	3 (42.86 %)	4 (57.14 %)	7
	2	Ja	Unauffällig	Auffällig	41 (63.08 %)	24 (36.92 %)	65
	3	Nein	Auffällig	Auffällig	21 (43.75 %)	27 (56.25 %)	48
Nur externalisierend	4	Ja	Auffällig	Unauffällig	32 (56.14 %)	25 (43.86 %)	57
	5	Ja	Unauffällig	Auffällig	5 (62.5 %)	3 (37.5 %)	8
	6	Nein	Auffällig	Auffällig	12 (60.0 %)	8 (40.0 %)	20
Kombiniert	7	Ja	Internalisierend sowie externalisierend; mindestens eine Abweichung der Rater.		32 (48.49 %)	34 (51.51 %)	66
	8	Nein	Auffällig	Auffällig	31 (68.89 %)	14 (31.11 %)	45
Keine Verhaltensprobleme	9	Nein	Unauffällig	Unauffällig	12 (27.91 %)	31 (72.09 %)	43
					189 (52.65 %)	170 (47.35 %)	359

Anmerkungen: SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2001)

Jugendlichen ab (Lahey, Applegate, Waldman, Loft, Hankin & Rick, 2004). Da die Fragestellungen dieser Studie neu sind, sollten zunächst grundlegende Zusammenhänge zwischen diesen psychischen Dimensionen, Schulstress und Beurteilerdiskrepanzen analysiert werden. In der vorliegenden Studie wird die Lehrkraftversion sowie die Selbsteinschätzungsskala des SDQ eingesetzt. Nähere Angaben zum SDQ finden sich in Tabelle 2. Der SDQ kann bei Jugendlichen bis zum 19. Lebensjahr eingesetzt werden und wurde umfangreich in Deutschland und anderen europäischen Ländern validiert (Essau et al., 2012). Der SDQ erreicht in klinischen Studien zufriedenstellende Sensitivitäts- und Spezifitätskennwerte (Goodman, Ford, Simmons, Gatward & Meltzer, 2003). Zur Erhöhung der Sensitivität des Instruments wurden die Cut-off-Werte des SDQ herangezogen, die Jugendliche als besonders verhaltensauffällig klassifizieren. Jugendliche mit grenzwertigen Testwerten wurden der Kontrollgruppe zugeordnet.

Eine Beurteilerdiskrepanz lag zum einen vor, wenn Lehrpersonen und Jugendliche im SDQ zu unterschiedlichen Einschätzungen kommen, d. h., wenn die Einschätzung der einen Raterin/des einen Raters den SDQ-Cut-off überschreitet und die des anderen nicht. Zum anderen wurden Beurteilerdiskrepanzen als metrische Differenzwerte operationalisiert. Der Summenscore des SDQ für Lehrpersonen wurde dazu von dem des SDQ für Jugendliche subtrahiert (vgl. Hennig et al., 2017). Es wurden sowohl Differenzwerte für die einzelnen Subskalen des SDQ gebildet als auch für die übergeordneten Dimensionen, d. h. internalisierendes und externalisierendes Problemverhalten.

Schulstress wurde mittels *Problem questionnaire* (PQ) von Seiffge-Krenke (1995) operationalisiert, einer deutschlandweit validierten Selbsteinschätzungsskala, die sich an Teilaspekte des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) anlehnt. Eingesetzt wurde die Subskala Schulstress. Weitere Angaben siehe Tabelle 2.

Tabelle 2: Erhebungsinstrumente

Instrument, Konstrukt	Skalen und Reliabilität	Faktoren, Normierung, Auswertung	Beispielitems
<p><i>Problem Questionnaire</i> (PQ; Seiffge-Krenke, 1995) Erfasst Stresserleben in verschiedenen alltäglichen Lebensbereichen</p>	<p>Selbsteinschätzung, 5-stufige numerische Skala 1 = geringe bis 5 = hohe Zustimmung, 63 Items</p> <p>Subskalen Peer Stress (9 Items, $\alpha = .83$) Schulstress (8 Items, $\alpha = .80$) Zukunft (8 Items, $\alpha = .75$) Eltern (10 Items, $\alpha = .84$) Freizeit (7 Items, $\alpha = .70$) Romantik (7 Items, $\alpha = .74$) Identität (14 Items ($\alpha = .78$))</p>	<p>Faktoren: 7-Faktoren = 69 % der Varianz</p> <p>Normierung: N = 1028, Alter 12-19, deutschlandweit repräsentativ</p> <p>Auswertung: Kennwerte aus repräsentativen Studien (Seiffge-Krenke, 1995, 2008)</p>	<p>Skala Schulstress: „Der unpersönliche Umgang mit Mitschülern und Lehrern bedrückt mich.“ „Ich habe Angst, dass Meinungsverschiedenheiten mit Lehrern zu schlechten Noten führen.“ „Ich wünsche, die Lehrer würden mehr Interesse für meine Probleme zeigen.“</p>
<p><i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (SDQ, Goodman, 2001) Erfasst internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme</p>	<p>Selbst- und Lehrkräfteinschätzung 3-stufige Antwortskala nicht / teilweise / eindeutig zutreffend, 25 Items (5 / Skala)</p> <p>Subskalen Emotionale Probleme (S: $\alpha = 0.66$; L: $\alpha = 0.78$) Probleme mit Gleichaltrigen (S: $\alpha = 0.41$; L: $\alpha = 0.70$) (Dissoziale) Verhaltensprobleme (S: $\alpha = 0.60$; L: $\alpha = 0.74$) Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit (S: $\alpha = 0.67$; L: $\alpha = 0.88$) Prosoziales Verhalten (S: $\alpha = 0.66$; L: $\alpha = 0.84$)</p>	<p>Faktoren: 5-Faktoren = 58.2 % der Varianz (L) bzw. 42.5 % (S)</p> <p>Normierung: N = 7313, Alter 5-15 (L) N = 3983, Alter 11-15 (S)</p> <p>Auswertung: Cut-off-Werte (80 % der Normierungsschichprobe hatte niedrigere [Problemskalen] oder höhere [prosoziales Verhalten] Ausprägungen.</p>	<p>L: „Lügt oder mogelt häufig“; „Zappelig“; „Hat viele Sorgen, erscheint oft bedrückt“; „Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern“</p> <p>S: „Anderere behaupten oft, dass ich lüge oder mogle“; „Ich bin ständig in Bewegung und dauernd zappelig“; „Ich mache mir häufig Sorgen“; „Ich komme besser mit Erwachsenen aus als mit Gleichaltrigen“</p>

Anmerkungen: S = Selbsteinschätzungsskala des Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodman (2001); L = Lehrkräfteversion des Strengths and Difficulties Questionnaire von Goodman (2001)

Durchführung

Die Daten der Studie wurden von März 2015 bis Oktober 2016 erhoben. Die Untersuchung wurde an Schulen in Wuppertal, Solingen und Remscheid jeweils in einem ruhigen Raum in Kleingruppen von 4-5 Jugendlichen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler wurden aus 15 verschiedenen Schulen rekrutiert sowie 44 Schulklassen. Alle Jugendlichen erhielten einen soziodemographischen Fragebogen, den PQ sowie den SDQ (Selbsteinschätzung). Den Lehrpersonen der Jugendlichen wurde ein SDQ (Lehrperson) übergeben, den sie nach Bearbeitung entweder persönlich dem Untersuchungsleiter übergaben oder postalisch zusandten. Jede Lehrperson schätzte durchschnittlich drei bis vier Schülerinnen und Schüler ein (insgesamt $N = 92$ Lehrkräfte). Die Lehrpersonen waren bei der Untersuchung nicht anwesend, sondern bearbeiteten den SDQ ohne das Beisein der Jugendlichen. Die Jugendlichen reichten den bearbeiteten Fragebogen in einem verschlossenen Umschlag persönlich oder postalisch beim Untersuchungsleiter ein. Ihnen wurde zugesichert, dass die Lehrpersonen keine Informationen über die Ergebnisse der Jugendlichen erhalten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten den gesamten PQ und nicht nur die für diese Studie relevante Subskala (Schulstress). Gemischte Items zu vielfältigen Stressoren sollten Antwortverzerrungen verringern. Bei den Befragungen war ausschließlich eine Untersuchungsleiterin/ein Untersuchungsleiter anwesend. Sie dauerten jeweils ca. 30 Minuten.

Datenauswertung

Als Kontrollvariablen wurden das Alter, Geschlecht, der sozioökonomische Status, die Schulform sowie die Symptomschwere (Summenscore der SDQ-Subskalen aus Lehrkraftperspektive und in der Selbsteinschätzung) eingesetzt. Hier wurden zunächst mittels t-Tests und/oder Korrelationen nach Pearson Unterschiede in Bezug

auf das Ausmaß der Beurteilerdiskrepanzen sowie des Schulstresses überprüft.

Als Voraussetzung für die Prüfung der Hypothesen musste zunächst mittels ANCOVA sichergestellt werden, dass die Verhaltensprobleme einen bedeutsamen Einfluss auf Schulstress nehmen. Zu diesem Zweck wurden die einzelnen Subgruppen zusammengefasst und eine unabhängige Variable mit vier Abstufungen gebildet, d. h. internalisierende Probleme (Subgruppe 1, 2 und 3), externalisierende Probleme (Subgruppe 4, 5 und 6), kombinierte Probleme (Subgruppe 7 und 8) sowie unauffällige Jugendliche (Subgruppe 9), vgl. Tabelle 1. Die abhängige Variable der ANCOVA war Schulstress. Post hoc wurden t-Tests für unabhängige Stichproben oder Mann Whitney U-Tests (im Folgenden nur noch als U-Test bezeichnet) durchgeführt, in denen Subgruppen mit vs. ohne Beurteilerdiskrepanzen in Bezug auf Schulstress verglichen wurden.

Zur Überprüfung von Hypothese 1 wurden die Beurteilerdiskrepanzen als Differenzwerte der SDQ-Lehrkraft-Subskalensummen und der Urteile der Jugendlichen berechnet. Es wurden unter Einbeziehung der Daten der Gesamtstichprobe 6 hierarchische lineare Regressionsanalysen durchgeführt: In alle Regressionen (1-6) wurden in einem ersten Schritt die Kontrollvariablen, die sich in den Voranalysen als signifikant erwiesen, als Prädiktoren eingegeben und Schulstress als Kriterium. In einem zweiten Schritt wurden die Differenzwerte der vier Problemskalen des SDQ als Prädiktoren in die Modelle aufgenommen (Regression 1-2) sowie jeweils die einzelnen Subskalen des SDQ (Regressionen 2-6), um eine differenzierte Analyse zu ermöglichen, welche Art der Beurteilerdiskrepanz mit Stress im Zusammenhang stehen könnte. Da sich Beurteilerdiskrepanzen in Bezug auf internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen unterscheiden (z. B. kommt es oft zur Überschätzung problematischer Verhaltensweisen bei internalisierenden Problemen und zur Unterschätzung

der Verhaltensproblematik bei externalisierenden Auffälligkeiten), wurden die Beurteilerdiskrepanzen separat in die Regressionen eingefügt. Hypothese 1 ist bestätigt, wenn in den Regressionsanalysen die Beurteilerdiskrepanzen Erklärungswert für Schulstress haben.

Zur Überprüfung von Hypothese 2 wurden die Gruppen, die gemäß Klassifikation nach SDQ (auffällig, unauffällig) Beurteilerdiskrepanzen aufwiesen (Gruppe 1, 2, 4, 5 und 7) mittels t-Tests oder U-Tests hinsichtlich Geschlechterdifferenzen in der Ausprägung des Schulstress untersucht. Hypothese 2 ist bestätigt, wenn in mindestens einer der Subgruppen mit Beurteilerdiskrepanzen signifikante Geschlechterdifferenzen auftreten.

Ergebnisse

Voranalysen

In den Voranalysen zeigten sich signifikante Zusammenhänge (nach Pearson) zwischen den Beurteilerdiskrepanzen und der absoluten Ausprägung der Verhaltensprobleme als Indikator für die Symptomschwere (Symptomschwere Lehrkraftperspektive: $r = .31$, $p < .001$; Symptomschwere aus Sicht der Jugendlichen: $r = .37$, $p < .001$). Jungen ($M = 2.61$, $SD = 0.82$) wiesen in der Gesamtstichprobe höheren Schulstress im PQ auf als Mädchen ($M = 2.33$, $SD = 0.84$; $t(358) = 2.58$, $p < .001$, $d = 0.33$). Es bestehen laut t-Tests keine von der Schulform oder dem sozioökonomischen Status abhängigen Differenzen im Ausmaß der Beurteilerdiskrepanzen sowie des Schulstress. Es zeigte sich keine signifikante Korrelation zwischen Alter und Schulstress. In Folge dieser Voranalysen wurden Geschlecht und Symptomschwere in den weiterführenden Analysen zu Fragestellung 1 als Kontrollvariablen aufgenommen.

Tabelle 1 stellt deskriptiv die Beurteilerdiskrepanzen dar. Insgesamt treten bei $N = 203$ Jugendlichen Beurteilerdiskrepanzen auf. Die Geschichtsverteilung in den einzelnen Gruppen (1-9) war insgesamt ungleich ($\chi^2 [3, N = 359] = 17.34$, $p < .001$), so dass die Testvoraussetzungen (annähernd gleich große Gruppen) teilweise verletzt waren. Mit manchen Subgruppen (1, 5, 6, 8 und 9, vgl. Tabelle 1) wurden aufgrund zu kleiner oder ungleich verteilter Gruppen keine Testungen durchgeführt. Bei Gruppe 8 und 9 wurden non-parametrische Tests eingesetzt.

Verhaltensprobleme nehmen mit einem mittleren Effekt Einfluss auf Schulstress (ANCOVA, $F[3, 354] = 10.49$, $p < .001$, $\eta^2 = .10$). Tabelle 3 macht deutlich, dass Jugendliche mit internalisierenden, externalisierenden oder kombinierten Verhaltensproblemen aus Selbst- und/oder Lehrkraftperspektive höheren Schulstress aufweisen als unauffällig eingeschätzte Schülerinnen und Schüler.

Ergebnisse zu Fragestellung 1

In den Regressionsanalysen (vgl. Tabelle 4) wird deutlich, dass die Beurteilerdiskrepanzen (als metrische Differenzwerte) bedeutsam mit Schulstress kovariieren. Spezifisch klärt die Beurteilerdiskrepanz für die internalisierenden Verhaltensweisen bei Kontrolle von Geschlecht und Symptomschwere bedeutsame zusätzliche Varianz auf ($\Delta R^2 = .12$). Regressionsanalysen 3 und 4 machen deutlich, dass bei den internalisierenden Verhaltensweisen die Beurteilerdiskrepanz in der Subskala emotionale Probleme mit einer zusätzlichen Varianzaufklärung von $\Delta R^2 = .08$ ein relativ hohes Gewicht hat. Der Effekt der externalisierenden Probleme ($\Delta R^2 = .09$, vgl. Regression 2) kommt vor allem durch die Subskala Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit ($\Delta R^2 = .06$, Regression 5) zustande.

Tabelle 3: Schulstress (gemäß PQ) bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen und unauffälligen Jugendlichen

Gruppen <i>M, SD</i>		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Unauffällig 1.23 (0.86)	Internalisierend 2.28 (1.26)	161	2.79	< .001	0.97
Unauffällig 1.23 (0.86)	Externalisierend 2.24 (1.28)	126	2.64	< .001	0.92
Unauffällig 1.23 (0.86)	Kombiniert 2.49 (1.34)	152	2.95	< .001	1.12
Internalisierend 2.28 (1.26)	Externalisierend 2.24 (1.28)	203	0.16	.143	n.s.
Internalisierend 2.28 (1.26)	Kombiniert 2.49 (1.34)	229	2.13	< .001	0.16
Externalisierend 2.24 (1.28)	Kombiniert 2.49 (1.34)	194	2.01	< .005	0.19

Anmerkungen: PQ = Problem questionnaire (Seiffge-Krenke, 1995); n.s. = nicht signifikant

Tabelle 4: Ergebnisse der Regressionsanalysen zum Einfluss der Beurteilerdiskrepanzen auf Schulstress gemäß PQ

	Prädiktoren	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>R</i> ²	ΔR^2
HLR 1 Schritt 1	Geschlecht	0.18	0.12	.09	.10**	
	Symptomschwere J	0.16	0.10	.11		
	Symptomschwere L	0.15	0.13	.08		
Schritt 2	Beurteilerdiskrepanz internalisierend	0.29	0.17	.19	.22**	.12**
HLR 2 Schritt 2	Beurteilerdiskrepanz externalisierend	0.21	0.18	.17	.19**	.09**
HLR 3 Schritt 2	Beurteilerdiskrepanz Probleme mit Gleichaltrigen	0.18	0.16	.09	.14*	.04*
HLR 4 Schritt 2	Beurteilerdiskrepanz emotionale Probleme	0.34	0.13	.14	.19*	.08**
HLR 5 Schritt 2	Beurteilerdiskrepanz Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit	0.27	0.16	.16	.16*	.06**
HLR 6 Schritt 2	Beurteilerdiskrepanz (dissoziale) Verhaltensprobleme	0.11	0.14	.21	.13*	.03*

Anmerkungen: HLR = Hierarchische lineare Regression; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2001); PQ = Problem questionnaire (Seiffge-Krenke, 1995); Symptomschwere J = Summenscore der SDQ-Symptomausprägung aus Sicht der Jugendlichen; Symptomschwere L = Summenscore der SDQ-Symptomausprägung aus Sicht der Lehrkräfte; * = $p < .05$ nach Bonferroni-Korrektur; ** = $p < .01$ nach Bonferroni-Korrektur

Ergebnisse zu Fragestellung 2

In drei Gruppen, in denen Beurteilerdiskrepanzen auftreten, zeigen sich Geschlechtseffekte. Jungen, deren Ausmaß an internalisierenden Problemen von Lehrpersonen divergierend beurteilt wird, weisen erhöhten Schulstress auf ($d = 0.61$, siehe Tabelle 5). Auch in der Subgruppe mit kombinierten

Verhaltensproblemen sind Jungen belasteter ($d = 0.28$). Jungen sind zudem stressbelasteter, wenn die Lehrpersonen auffälliges externalisierendes Verhalten wahrnehmen, sie selbst hingegen nicht ($d = 0.25$). In den Gruppen ohne Beurteilerdiskrepanz (8 und 9) treten laut U-Tests keine Geschlechtseffekte auf.

Tabelle 5: Einzelvergleiche zu Geschlechtsdifferenzen in Bezug auf Schulstress (PQ)

Art der Verhaltensprobleme	Gruppe Nr.	Beurteilerdiskrepanz	SDQ-Klassifikationen differenziert nach Ratern		Geschlecht (M, SD)		df	t	p	d
			Lehrperson	Jugendliche/r	Jungen	Mädchen				
Nur internalisierend	1	Ja	Auffällig	Unauffällig	2.01 (0.87)	1.93 (1.35)	--			
	2	Ja	Unauffällig	Auffällig	2.89 (1.41)	2.13 (1.07)	63	2.68	< .001	0.61
	3	Nein	Auffällig	Auffällig	2.31 (1.23)	2.34 (0.96)	46	2.12	.245	-
Nur externalisierend	4	Ja	Auffällig	Unauffällig	2.51 (1.12)	2.24 (1.02)	55	2.21	< .001	0.25
	5	Ja	Unauffällig	Auffällig	2.15 (1.23)	1.96 (1.37)	--			
Kombiniert	6	Nein	Auffällig	Auffällig	2.12 (0.78)	1.98 (1.23)	--			
	7	Ja	Auffälligkeiten in beiden Skalen, mindestens in einer Skala weichen Rater ab.		2.74 (1.37)	2.37 (1.25)	64	2.17	< .001	0.28
Keine Verhaltensprobleme	8	Nein	Auffällig	Auffällig	2.43 (1.21)	2.39 (1.44)	--			
	9	Nein	Unauffällig	Unauffällig	1.28 (0.67)	1.14 (0.93)	--			

Anmerkungen: SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 2001); PQ = Problem questionnaire (Seiffge-Krenke, 1995) n.s. = nicht signifikant; -- = t-Test aufgrund zu kleiner Gruppengrößen nicht einsetzbar, daher wurde auf Testungen verzichtet oder der U-Test eingesetzt.

Diskussion

Die vorliegende Studie betrachtet den Zusammenhang von Diskrepanzen in der Selbst- und Lehrkräfteeinschätzung von Verhaltensproblemen und Schulstress bei Jugendlichen. Im Ergebnis erleben Jugendliche mit Verhaltensproblemen erhöhten Schulstress, für den Beurteilerdiskrepanzen bei Kontrolle von Geschlechtseffekten und der Symptomschwere einen deutlichen zusätzlichen Erklärungswert haben ($\Delta R^2 = .12$ bei den internalisierenden, $\Delta R^2 = .09$ bei den externalisierenden Problemen), so dass Hypothese 1 angenommen wird. In drei der Subgruppen mit Beurteilerdiskrepanzen zeigten sich Geschlechtseffekte dahingehend, dass Jungen einen signifikant erhöhten Schulstress erleben, so dass auch Hypothese 2 angenommen wird. Dies betrifft sowohl Jungen mit externalisierenden, internalisierenden als auch kombinierten Verhaltensproblemen. Am größten ist der Unterschied bei Jungen, deren Lehrpersonen im Gegensatz zu ihrer Selbsteinschätzung keine internalisierenden Probleme bei ihnen wahrnehmen ($d = 0.61$). Die Voranalysen liefern Hinweise darauf, dass der Zusammenhang zwischen Schulstress und Beurteilerdiskrepanzen nicht durch den sozioökonomischen Status, die Schulform (Förderschule vs. Hauptschule) und das Alter beeinflusst wird.

Beurteilerdiskrepanzen bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen

Das hohe Ausmaß an Beurteilerdiskrepanzen in der vorliegenden Untersuchung steht in Einklang mit Befunden zu Ratings verschiedener Informanten bei der Einschätzung von Verhaltensproblemen (De Los Reyes et al., 2015). In der vorliegenden Studie fällt die umfängliche Gruppe von Jugendlichen auf, die im Gegensatz zu den Lehrpersonen ausgeprägtes internalisierendes Problemverhalten berichtet. Dieses Ergebnis ist problematisch, da in der Adoleszenz auftretende internalisierende Ver-

haltensprobleme häufig bis ins Erwachsenenalter persistieren (Ravens-Sieberer et al., 2015). Die hohe Bedeutung subjektiv erlebter internalisierender Probleme bei Jugendlichen wird auch dadurch unterstrichen, dass Selbsteinschätzungsskalen internalisierender Probleme mit Lern- und Leistungsproblematiken im schulischen Kontext im Zusammenhang stehen (Eklund, Kilgus, von der Embse, Beardmore & Tanner, 2017). In der vorliegenden Studie findet sich eine Teilgruppe von Jugendlichen mit kombinierten internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen sowie Beurteilerdiskrepanzen auf mindestens einer SDQ-Skala. Komorbiditäten treten häufig und in vielfältigen Erscheinungsformen auf (Kim & Eaton, 2015). Forschung zu Wahrnehmungsverzerrungen und Heuristiken legen nahe, dass die Einschätzung externalisierender Problemverhaltens bei Lehrpersonen durch Halo-Effekte konfundiert ist (Abikoff, Courtney, Pelham, & Koplewicz, 1993), die den Blick auf internalisierende Problematiken verstellen. Eine niedrige Interrater-Übereinstimmung könnte bei Komorbiditäten also z. B. dadurch erklärt werden, dass Lehrpersonen bei ausgeprägtem externalisierendem Störverhalten weniger Ängste und Depressionen erwarten. Dass eine Teilgruppe von Jugendlichen von den Lehrpersonen als externalisierend auffällig, im Selbsturteil jedoch als unauffällig erlebt wird, könnte durch die Tendenz der Jugendlichen erklärt werden, ihre eigenen sozialen Kompetenzen trotz entgegengesetzter Einschätzungen anderer Rater als eher positiv einzuschätzen (Hennig et al., 2017).

Beurteilerdiskrepanzen als Stressindikatoren

Beurteilerdiskrepanzen haben bei internalisierenden Verhaltensweisen einen höheren Erklärungswert für Schulstress als bei den externalisierenden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich depressiv-ängstliche Jugendliche stärker von den Einschätzungen der Lehrpersonen abhängig machen

und sich durch das Nichtbemerken der internalisierenden Problematik sozial zurückgewiesen fühlen. Dies wiederum könnte durch Wahrnehmungsverzerrungen verstärkt werden, die negative Situationsinterpretationen in den Vordergrund rücken, z. B. einen Fokus auf als unangenehm erlebte und bedrohliche Situationen (Sylvester, Hudziak, Gaffrey, Barch & Luby, 2016). Auch könnte der erhöhte Schulstress die Folge der hohen Beurteilerdiskrepanz in der Weise sein, dass Lehrpersonen nicht angemessen auf die Bewertungsmuster reagieren, da sie die Probleme der Jugendlichen nicht ausreichend wahrnehmen.

Der Vorhersagewert dissozialen Verhaltens für Schulstress zeigte sich als eher gering. Möglicherweise sind diese Jugendlichen in ihrem Verhalten weniger von den Beurteilungen der Lehrpersonen abhängig. Ein weiterer Grund dafür könnte sein, dass dissoziale Jugendliche in der Peergruppe durchaus einen erhöhten sozialen bzw. soziometrischen Status aufweisen können (vgl. Van de Schoot, van der Velden, Boom & Brugman, 2010). Demgegenüber besteht in unserer Stichprobe ein relativ hoher Zusammenhang zwischen Hyperaktivität-Unaufmerksamkeit und erlebtem Stress, wenn die Beurteilungen von Lehrpersonen und Jugendlichen divergieren. Hyperaktiv-unaufmerksame Schüler neigen dazu, ihr Problemverhalten nicht selbst als solches einschätzen zu können, so dass sie möglicherweise vermehrt Stress erleben, weil sie sich häufiger „falsch behandelt“ und zu Unrecht ermahnt fühlen. Evans, Fite, Hendrickson, Rubens and Mages (2015) fanden darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen Hyperaktivität und Impulsivität einerseits und Peerablehnung andererseits, der durch reaktive Aggression moderiert wird. Dissoziale Jugendliche scheinen stärker auf Peers als Ressource im schulischen Kontext zurückgreifen können, während vorwiegend hyperaktiv-unaufmerksame und impulsive Jugendliche auch mit Gleichaltrigen eher in Konflikt geraten, so dass sie keine Minderung ihres Stresserlebens erfahren.

Geschlechtseffekte und Kontrollvariablen

Jungen weisen in der vorliegenden Gesamtstichprobe erhöhten Schulstress auf, wenn ihre Selbsteinschätzung nicht mit der Lehrkraft übereinstimmt. Andere Studien wiederum liefern Hinweise darauf, dass Schulstress höher bei Mädchen ausgeprägt ist, da sie z. B. durch wahrgenommene schulische Leistungsanforderungen stärker unter Druck geraten (Giota & Gustafsson, 2017). Der vorliegenden Untersuchung liegt eine Stichprobe an Jugendlichen mit einem erhöhten Anteil von Verhaltensauffälligkeiten zugrunde, die Haupt- oder Förderschulen besuchen. Möglicherweise spielt ein wahrgenommener Leistungsdruck in diesen Schulformen eine untergeordnete Rolle. Darüber hinaus berichten Lehrpersonen zumeist eine bessere Beziehung der Lehrkräfte zu Mädchen als zu Jungen (Bilz, 2014; Spilt et al., 2012), so dass sie bei den Mädchen eine realistischere, auf mehr Kommunikation beruhende Beurteilungsgrundlage haben, die zu weniger Beurteilerdiskrepanzen führen sollte als bei Jungen. Es ist zu betonen, dass auch bei Kontrolle der Symptom schwere ein Effekt der Beurteilerdiskrepanzen auf Schulstress bestehen bleibt. Bezüglich Schulform, Alter und sozioökonomischem Status war die Stichprobe recht homogen, so dass kein Zusammenhang zum Schulstress beobachtet werden konnte.

Limitationen

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen erste Zusammenhänge von Lehrkraft-Beurteilungen und Schulstress auf, wenn Jugendliche und Lehrpersonen in ihrer Wahrnehmung nicht übereinstimmen. Sie müssen als vorläufig angesehen werden, da die Stichprobe für die beiden untersuchten Schulformen nicht repräsentativ war und auch die Übertragbarkeit auf andere Schulformen nicht ohne Weiteres gegeben ist. In weiteren Studien mit systematischer Stichprobenselektion und Repräsentativität müssten die Ver-

haltensprobleme näher differenziert und in umfangreicheren diagnostischen Untersuchungen erfasst werden. Auch wäre eine für die jeweiligen Schulformen (Hauptschule, Förderschule) repräsentative Verteilung des Merkmals Geschlecht relevant. Die große Zahl an Kombinationsmöglichkeiten hat zu 9 Untergruppen mit zwei sehr geringen Besetzungen geführt, so dass hier keine Berechnungen durchgeführt werden konnten. Diese Kombinationen (die Lehrperson betrachtet Schüler als internalisierend auffällig und die Schülerin oder der Schüler betrachtet sich selbst als externalisierend auffällig, aber nicht der jeweils andere Beurteiler) dürften insgesamt sehr selten sein und könnten auch durch die eher geringe Reliabilität des SDQ (Schülerperspektive) zustande gekommen sein. In Folgestudien ist eine umfangreichere Stichprobe erforderlich. Jedoch ließen sich bereits hier umfangreichere und bezüglich der Beurteilerdiskrepanzen einheitliche Gruppen bilden. Es ist zu problematisieren, dass durch Cut-off-Werte kleine Unterschiede zu einer unterschiedlichen Klassifizierung führen könnten. Eine Mehrebenen-Datenstruktur (z. B. Stresserleben auf der Ebene der Klasse, Schule) wäre hilfreich. Dabei sollten mögliche konfundierende Einflüsse der Merkmale der Lehrpersonen sowie von Variablen auf Klassen-ebene kontrolliert werden. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass sich in größeren Validierungsstudien keine Hinweise auf Konfundierungen der SDQ-Ergebnisse durch Lehrpersonen- und Klassenmerkmale finden (z. B. Goodman, 2001; Roy, Veenstra & Clench-Aas, 2008). Einen Einflussfaktor auf Beurteilerdiskrepanzen in der vorliegenden Studie könnte die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit darstellen (De Los Reyes et al., 2015). Auch Bezugsnormeffekte sind denkbar. Allerdings finden sich auch hier in größeren Validierungsstudien keine Angaben zur Beeinflussung der SDQ-Ergebnisse durch diese Kontextvariablen. Der sozioökonomische Status müsste in weiteren Studien noch differenzierter erfasst werden.

Implikationen und Ausblick

Im Gesamtbild liefert die Studie empirische Hinweise darauf, dass ausgeprägte Beurteilerdiskrepanzen mit erhöhtem Schulstress der Jugendlichen im Zusammenhang stehen. Da angenommen werden kann, dass die Beurteilung einer Schülerin oder eines Schülers durch die Lehrkraft, insbesondere bei den im Unterricht nicht störenden Verhaltensweisen, nicht unerheblich von den Interaktionen der beiden, der Kommunikation und auch dem Vertrautheits- und Bekanntheitsgrad abhängt, unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen z. B. als Quelle sozialer Unterstützung (Tenant et al., 2015). Weitere Untersuchungen könnten näher beleuchten, was zu den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Jugendlichen hinsichtlich der Einschätzung der Verhaltensweisen als auffällig oder unauffällig führt, um die hier angesprochenen Vermutungen zu validieren.

Die Subgruppe der von den Lehrpersonen nicht als auffällig wahrgenommenen Jungen mit internalisierenden Verhaltensweisen erlebt einen besonders ausgeprägten Schulstress. Das macht Interventionen notwendig, die die Wahrnehmung internalisierender Probleme durch Lehrkräfte verbessern. Diesbezüglich zeichnen sich bislang nur vereinzelt Forschungsbemühungen ab. Der größte Teil der Forschung zur Verhaltensverlaufsdagnostik im Unterricht bezieht sich auf externalisierendes Problemverhalten. Von der Embse, Scott und Kilgus (2015) legen zwar ein Instrument zur Verlaufsdagnostik von Schulangst bei Grundschulkindern vor – für Jugendliche findet sich jedoch bislang kein vergleichbares Verfahren. Morey, Arora und Stark (2015) schlagen universelle Screenings zur Identifikation internalisierender Probleme vor. Gander und Buchheim (2013) empfehlen eine stärkere Berücksichtigung der Erscheinungsformen depressiv-ängstlichen Verhaltens im Jugendalter in der Lehrerausbildung. Beispielsweise sollte Lehrkräften bekannt

sein, welche – auch somatische Formen – Depressionen bei Jugendlichen annehmen können. Möglicherweise könnte auch das Wissen um Befunde zu Beurteilerdiskrepanzen und Schulstress bei Jungen einen Beitrag dazu leisten, die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Jungen zu verbessern.

In weiteren Untersuchungen sollten verschiedene Formen ausgeprägter Beurteilerdiskrepanz sowie deren Häufigkeit weiter analysiert, Spezifika sowie möglicherweise auch Bedarfe einzelner Subgruppen ermittelt werden und auch differenzierter Instrumente zur Erfassung von Stress und auch Verhaltensproblemen eingesetzt werden. Prospektive Längsschnittstudien können Erkenntnisse über zeitliche Verläufe dieses Zusammenhangs sowie noch eine stärkere Berücksichtigung von Alterseffekten ermöglichen. Auch die Einbeziehung anderer Schulformen könnte die Befunde über den Zusammenhang zwischen Schulstress und Beurteilerdiskrepanzen erweitern.

Literatur

- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham, W. E. & Koplewicz, H. S. (1993). Teachers' ratings of disruptive behaviors: The influence of halo effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 519-533.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of crossinformant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232.
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1-2), 57-62.
- Cleridou, K., Patalay, P. & Martin, P. (2017). Does parent-child agreement vary based on presenting problems? Results from a UK clinical sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(22), 1-11.
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. G., Burgers, D. E. & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858-900.
- De Los Reyes, A. & 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.
- Eklund, K., Kilgus, S., von der Embse, N., Beardmore, M. & Tanner, N. (2017). Use of universal screening scores to predict distal academic and behavioral outcomes: A multilevel approach. *Psychological Assessment*, 29(5), 486-499.
- Essau, C. A., Olaya, B., Anastassiou-Hadjichalambous, X., Pauli, G., Gilvarry, C., Bray, D. et al. (2012). Psychometric properties of the strength and difficulties questionnaire from five European countries. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 21(3), 232-245.
- Evans, S. C., Fite, P. J., Hendrickson, M. L., Rubens, S. L. & Mages, A. K. (2015). The role of reactive aggression in the link between hyperactive-impulsive behaviors and peer rejection in adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 46(6), 903-912.
- Gander, M., & Buchheim, A. (2013). Internalisierende Symptome bei depressiven Jugendlichen: Ausprägung und Möglichkeiten der Erkennung im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41(1), 11-22.
- Gellatly, R. & Beck, A. T. (2016). Catastrophic thinking: A transdiagnostic process across psychiatric disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 40(4), 441-452.
- Giota, J. & Gustafsson, J. (2017). Perceived demands of schooling, stress and mental health: Changes from grade 6 to grade 9 as a function of gender and cognitive ability. *Stress and Health: Journal of The Interna-*

- tional Society for The Investigation of Stress*, 33(3), 253-266.
- Goodman, R. (2001). Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R. & Meltzer, H. (2003). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for Child Psychiatric Disorders in a community sample. *International Review of Psychiatry*, 15(1-2), 166-172.
- Guess, P. E. & McCane-Bowling, S. J. (2016). Teacher support and life satisfaction: An investigation with urban, middle school students. *Education and Urban Society*, 48(1), 30-47.
- Hennig, T., Schramm, S. A. & Linderkamp, F. (2017). Cross-Informant Disagreement on Behavioral Symptoms in Adolescent Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Its Impact on Treatment Effects. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(2), 79-86.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. In M. Hofer (Hrsg.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens* (S. 192-221). München: Urban & Schwarzenberg.
- Kim, H. & Eaton, N. R. (2015). The hierarchical structure of common mental disorders: Connecting multiple levels of comorbidity, bifactor models, and predictive validity. *Journal of Abnormal Psychology*, 124(4), 1064-1078.
- Lang, I. A., Marlow, R., Goodman, R., Meltzer, H. & Ford, T. (2013). Influence of problematic child-teacher relationships on future psychiatric disorder: Population survey with 3-year follow-up. *The British Journal of Psychiatry*, 202(5), 336-341.
- Lahey, B. B., Applegate, B., Waldman, I. D., Loft, J. D., Hankin, B. L. & Rick, J. (2004). The structure of child and adolescent psychopathology: generating new hypotheses. *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 358-385.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Linderkamp, F. (2015). Anforderungen an wirksames Handeln von Lehrkräften in Inklusionsschulen. In: R. Krüger & C. Mähler, (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen in inklusiven Klassenzimmern*. (S.109-119). Neu-wied: Carl Link Verlag.
- 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). Weinheim: Beltz.
- Loades, M. E. & Mastroyannopoulou, K. (2010). Teachers recognition of children's mental health problems. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 150-156.
- Lüdeke, S. (2018). *Verhaltensprobleme bei Jugendlichen. Zur Stressverarbeitung in freundschaftlichen und romantischen Peerbeziehungen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Lüdeke, S. & Linderkamp, F. (2018). The Impact of Internalizing and Externalizing Behavior Problems and Other Empirically Relevant Factors on Stress Perception in Adolescent Peer Relations. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2), 134-150.
- Martel, M. M., Markon, K. & Smith, G. T. (2017). Research Review: Multi-informant integration in child and adolescent psychopathology diagnosis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 116-128.
- Mellentin, A. I., Dervisevic, A., Stenager, E., Pilegaard, M. & Kirk, U. (2015). Seeing enemies? A systematic review of anger bias in the perception of facial expressions among anger-prone and aggressive populations. *Aggression and Violent Behavior*, 25(Part B), 373-383.
- Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G. & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential me-

- diator. *Social Indicators Research*, 125(1), 339-357.
- Morey, M. E., Arora, P. & Stark, K. D. (2015). Multiple-stage screening of youth depression in schools. *Psychology in the Schools*, 52(8), 800-814.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothberger, A., Dopfner, M., Herpertz-Dahlmann, B. et al. (2015). The longitudinal BELLA study: Design, methods and first results on the course of mental health problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(6), 651-663.
- Roy, B. V., Veenstra, M. & Clench-Aas, J. (2008). Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(12), 1304-1312.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seiffge-Krenke, I. (2008). Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(1), 3-19.
- Seiffge-Krenke, I., Aunola, K. & Nurmi, J. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259-279.
- Spilt, J. L., Koomen, H. Y. & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378.
- Sylvester, C. M., Hudziak, J. J., Gaffrey, M. S., Barch, D. M. & Luby, J. L. (2016). Stimulus-driven attention, threat bias, and sad bias in youth with a history of an anxiety disorder or depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 219-231.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M. & Elzinga, N. (2015). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512.
- Van de Schoot, R., van der Velden, F., Boom, J. & Brugman, D. (2010). Can at-risk young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence*, 33(5), 583-592.
- Vliegthart, J., Noppe, G., van Rossum, E. C., Koper, J. W., Raat, H., & van den Akker, E. T. (2016). Socioeconomic status in children is associated with hair cortisol levels as a biological measure of chronic stress. *Psychoneuroendocrinology*, 65, 9-14.
- Von der Embse, N. P., Scott, E., & Kilgus, S. P. (2015). Sensitivity to change and concurrent validity of direct behavior ratings for academic anxiety. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 244-259.

Dr. phil. Sören Lüdeke

Bergische Universität Wuppertal

Arbeitsbereich Rehabilitationswissenschaften

School of Education –

Institut für Bildungsforschung

Rainer-Gruenter-Str. 21

Raum FMM.01.25

42119 Wuppertal

E-Mail: luedeke@uni-wuppertal.de

Telefon: 0202 439-1219

Erstmalig eingereicht: 20.07.2018

Überarbeitung eingereicht: 17.09.2018

Angenommen: 18.09.2018