

Holtmann, Sophie Clara; Kranert, Hans-Walter; Stein, Roland
Der Einsatz des Youth Self Report (YSR/11-18) bei Heranwachsenden. Eine faktorenanalytische Betrachtung im Kontext der Beruflichen Bildung
Empirische Sonderpädagogik 12 (2020) 1, S. 3-26



Quellenangabe/ Reference:

Holtmann, Sophie Clara; Kranert, Hans-Walter; Stein, Roland: Der Einsatz des Youth Self Report (YSR/11-18) bei Heranwachsenden. Eine faktorenanalytische Betrachtung im Kontext der Beruflichen Bildung - In: Empirische Sonderpädagogik 12 (2020) 1, S. 3-26 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201677 - DOI: 10.25656/01:20167

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201677>

<https://doi.org/10.25656/01:20167>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik, 2020, Nr. 1, S. 3-26
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Der Einsatz des Youth Self Report (YSR/11-18) bei Heranwachsenden: Eine faktorenanalytische Betrachtung im Kontext der Beruflichen Bildung

Sophie Clara Holtmann, Hans-Walter Kranert & Roland Stein

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Zusammenfassung

Psychische Belastungen junger Menschen stellen auch für die Gestaltung und Bewältigung Beruflicher Bildungsprozesse eine pädagogische Herausforderung dar. Insbesondere ergeben sich für Berufliche Schulen als wichtigen Ankerpunkt Beruflicher Bildung aus zwei Gründen heraus Bedarfe im Hinblick auf qualitativ hochwertige diagnostische Instrumente: zum einen, weil auch hier eine zunehmend intensive Diskussion um eine stärker inklusiv orientierte Ausrichtung im Gange ist – und zum anderen, weil neben dem Erkennen von Interventionsbedarfen, etwa über den Response-to-Intervention-Ansatz, mehr als bisher die Frage der Früherkennung und der Prävention für solche Problematiken gestellt wird. Auf Basis vorliegender Daten aus bayerischen Berufs- bzw. Berufsfachschulen wird in diesem Beitrag untersucht, inwiefern sich in der Faktorenstruktur des Instruments „Youth Self Report (YSR)“ der Achenbach-Skalen (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998), trotz einer partiell abweichenden Altersstruktur der Stichprobe, mögliche Besonderungen ergeben. Eine vollständige Replikation der Struktur gelang nicht, jedoch ergaben sich einige Analogien mit einer deutlichen Reduzierung der Itemanzahl.

Schlüsselwörter: Psychische Belastung, Berufliche Bildung, Berufsschule, Diagnostik, YSR, Faktorenanalyse

Identification of mental stress in vocational schools: a validation of the Youth Self Report (YSR/11-18)

Abstract

Mental stress in young adults is an educational challenge during vocational education. Especially for schools providing vocational education high-quality diagnostic instruments are relevant in two aspects: first because there are more and more discussions about a future path to inclusive learning. Second, because there is a need of early intervention, early diagnosis and prevention. Based on the data of Bavarian pupils of schools providing vocal education we investigated via factorial analysis whether the diagnostic instrument „Youth Self Report (YSR)“ (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998) is valid for this sample. We investigated whether the

factorial structure is stable and identical to the primary version. A complete replication of the structure wasn't possible but similarities were found with a considerable reduction of items. One reason might be the deviating age from the original sample.

Keywords: Mental stress, vocational education, vocational school, diagnostic, YSR, factor analysis

Die Diskussion um stärkere inklusive Strukturen in der Beruflichen Bildung ist erst in den letzten Jahren – und dabei zunehmend intensiv – aufgekommen (Biermann, 2015; Bylinski & Rützel, 2016; Euler & Severing, 2014; Vollmer, 2007, 2011, 2013; Zoyke & Vollmer, 2016). Dabei werden Berufsschulen – als Teilsegment Beruflicher Schulen – aufgrund ihrer spezifischen Rolle im dualen System einerseits als „Brennpunkte“ identifiziert, andererseits wird ihnen aber auch eine wichtige Brückenfunktion innerhalb der Inklusionsdiskussion zugewiesen (vgl. Euler & Severing, 2014; Euler & Severing, 2015). Im Rahmen der sich daraus ergebenden Fragestellung, wie Bildungsprozesse angesichts heterogener Gruppen umzusetzen wären, finden inzwischen auch psychische Belastungen junger Menschen eine erste Berücksichtigung (vgl. bspw. Albrecht et al. 2014; Bylinski 2015; Westhoff & Ernst, 2016).

Emotionaler und sozialer Förderbedarf, Verhaltensstörungen, psychische Auffälligkeiten und psychische Störungen bilden unterschiedliche Betrachtungsweisen, Facetten und Qualitäten eines (sonder-)pädagogischen Unterstützungsbedarfes junger Menschen ab, welcher sich unter anderem im subjektiven Erleben psychischer Belastungen bei jungen Menschen äußert. Diese werden von den Autoren grundsätzlich aus einem pädagogischen Blickwinkel heraus gesehen. Sie werden als Erscheinungen auf Basis dahinterstehender Störungen der Person-Umwelt-Interaktion betrachtet (vgl. Stein, 2017). Epidemiologische Daten (Ihle & Esser, 2002, 2008; Hölling et al., 2007; Hölling et al., 2014) weisen deutlich darauf hin, dass derartige psychische Problemati-

ken – in ausgeprägter Form schulisch deklariert als sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – auch eine Herausforderung für die Berufliche Bildung, insbesondere auch für Berufsschulen, darstellen dürften. Jedoch finden sich nur sehr wenige einschlägige Studien: So geht beispielsweise Wolff (2013) von einer möglichen Erhöhung von Aggressionsproblematiken in Berufskollegs aus und diskutiert dies. Auf Basis einer Befragung von Berufsschülerinnen und -schülern in Stade sieht Baier (vgl. 2010) Berufsschulen nicht als übermäßig delinquenzbelastet, wohl jedoch das Berufsvorbereitungs- und Berufsgrundbildungsjahr. Gerade aus dem Kontext der Beruflichen Rehabilitation heraus werden in jüngerer Zeit psychische Störungen diskutiert. Den Anstieg psychischer Störungen in Berufsbildungswerken betrachtet Henkelmann (vgl. 2014) etwa im Hinblick auf Hintergründe dieses Phänomens sowie auf Fragen des Umganges hiermit; auch Phänomene wie Autismus-Spektrum-Störung, Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitäts-Impulsivitätsproblematiken, Psychosen, Persönlichkeitsstörungen, Drogen und Sucht oder Essstörungen geraten vermehrt in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke, 2014). Im Kontext der Diskussion um eine verstärkt inklusive Ausrichtung des Beruflichen Bildungssystems werden psychische Belastungen als eine Dimension im Kontext heterogener Lerngruppen angeführt, jedoch nicht dezidiert fokussiert (vgl. bspw. Albrecht et al., 2014; Severing & Weiß, 2014). Eigene Untersuchungen aus der Autorengruppe, die in mehreren Wellen an Berufs- und Be-

rufsfachschulen, Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung sowie einem Berufsbildungswerk durchgeführt wurden, zeigen jedoch die deutliche Prävalenz des Themenfeldes auf, insbesondere für das Berufsschulische Lernsetting, und konstatieren einen pädagogischen Handlungsbedarf (Stein & Ebert, 2010; Stein et al., 2015; Stein, Kranert & Wagner, 2016; Kranert et al., 2017).¹

Die Untersuchung der Auftretensraten psychischer Problematiken im Berufsbildenden Bereich kann zum einen, wie in den genannten Untersuchungen der Autorengruppe, Forschungszwecken folgen. Zum anderen stellt sich jedoch auch die Frage des Erkennens solcher Problemlagen in der pädagogischen Praxis, um gezielt darauf reagieren zu können. Des Weiteren ergibt sich im Zuge der Verstärkung präventiver und frühinterventiver Systeme, wie sie etwa der Response-to-Intervention-Ansatz nahelegt (Grosche & Huber, 2012), die Frage, inwiefern über flächendeckende Screenings zu bestimmten Aspekten, Funktionen und Thematiken – hier psychischen Problematiken – eine Früherkennung möglich

wäre, um darauf aufbauend indizierte Maßnahmen zuzuweisen. Langfristiges Ziel der Autoren ist es daher, ein geeignetes eigenständiges Instrument zu entwickeln, welches folgenden Grundanliegen im Kontext Beruflicher Bildungsprozesse entspricht:

- ökonomische Erfassung von Belastungen im Verhalten und Erleben
- in einer Altersspanne von 15 bis vornehmlich 25 Jahren
- vorrangig bei Berufsschülerinnen und -schülern
- mit pädagogischer statt klinischer Ausrichtung
- unter dem Aspekt der Mehrperspektivität.

Während für die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen derartige Instrumente verfügbar sind oder aus verschiedenen Forschergruppen heraus, etwa im Rahmen der Umsetzung und Evaluation des „Rügener Inklusionsmodells“, aktuell entwickelt werden (Voß et al., 2016), gibt es noch kein Erhebungsinstrument spezifisch für den Berufsbildenden Bereich, welches die genannten

Tabelle 1: Übersicht aktueller Selbstauskunfts-Verfahren zur psychischen Belastung.

Name des Verfahrens	Autoren (Erscheinungsjahr)	Skalen	Altersgruppe	Fremdeinschätzung vorgesehen?
Brief-Symptom-Checklist (BSCL)	Franke, G.H. (2017)	1. Aggressivität/Feindseligkeit 2. Ängstlichkeit 3. Depressivität 4. Paranoides Denken 5. Phobische Angst 6. Psychotizismus 7. Somatisierung 8. Unsicherheit im Sozialkontakt 9. Zwanghaftigkeit + grundsätzliche psychische Belastung + Intensität der Antworten + Anzahl der Symptome	Jugendliche und Erwachsene ab 16 Jahren	Nein

Fortsetzung Tabelle 1 ▷

¹ In diesem Kontext wurde auf Grund der Spezifik des dualen Systems in deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz) bewusst nur der Forschungsstand des entsprechenden Berufsbildenden Schulsystems aufgegriffen.

Fortsetzung Tabelle 1

Name des Verfahrens	Autoren (Erscheinungsjahr)	Skalen	Altersgruppe	Fremdeinschätzung vorgesehen?
Gesundheits-Fragebogen für Patienten (PHQ-D)	Gräfe, K., Zipfel, S., Herzog, W. & Löwe, B. (2004)	1. Somatoformes Syndrom 2. Major Depressives Syndrom 3. Andere Depressive Syndrome 4. Paniksyndrom 5. Andere Angstsyndrome 6. V.a. Bulimia nervosa 7. V.a. „Binge-Eating“-Störung 8. Alkoholsyndrom	Keine Angaben	Nein
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu)	Goodman, R. (1997)	1. Emotionale Probleme 2. Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme 3. Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen 4. Verhaltensauffälligkeiten 5. Prosoziales Verhalten + Gesamtproblemwert	Kinder und Jugendliche von 11-16 Jahren	Ja (Eltern und Lehrer)
Symptom-Checklist-90®-Standard (SCL-90®-S)	Franke, G.H. (2014)	1. Aggressivität/Feindseligkeit 2. Ängstlichkeit 3. Depressivität 4. Paranoides Denken 5. Phobische Angst 6. Psychotizismus 7. Somatisierung 8. Unsicherheit im Sozialkontakt 9. Zwanghaftigkeit + grundsätzliche psychische Belastung + Intensität der Antworten + Anzahl der Symptome	Jugendliche und Erwachsene	Nein

Kriterien hinreichend erfüllen würde. Potenziell kämen hierfür die in Tabelle 1 dargestellten Verfahren in Betracht.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, erfüllt kein Verfahren die zuvor aufgestellten Kriterien in Gänze; insbesondere die Breite der Altersgruppe, wie sie an Berufsschulen typischerweise vorzufinden ist, wird von keinem Instrument vollständig erfasst. In der Auswahl des im Folgenden beschriebenen Forschungsprojektes fiel die Entscheidung zugunsten der Achenbachskalen, da diese das Kriterium der Ökonomie sowie der Mehrperspektivität erfüllen. Das Instrumentarium für Erwachsene, der Adult Self-Report for Ages 18-59 (ASR/18-59) wurde jedoch nicht herangezogen, da es nicht für die spezifische Anwendung im schulischen

Kontext konzipiert wurde; weiterhin nachteilig wirkt sich hinsichtlich seiner Anwendbarkeit aus, dass für diese Version noch keine deutsche Normierung vorliegt (Achenbach & Rescorla, 2001; Achenbach & Rescorla, 2014). Infolgedessen wurde auf den Fragebogen für Jugendliche (YSR) zurückgegriffen, da dieser mit der Möglichkeit der Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte (TRF) speziell auch den schulischen Kontext abdeckt. Auch hier ergibt sich wiederum die Problematik, dass dieses Instrument nicht für den Berufsbildenden Bereich evaluiert wurde und die Normierung nur bis 18;11 Jahre reicht. Dadurch umfasst der Fragebogen für Jugendliche ebenso nur teilweise die zu erfassende Altersgruppe, jedoch liegt eine deutsche Normierungsstichprobe vor.

Ergänzend kann die Autorengruppe auf vielfältige Erfahrungen und empirische Erkenntnisse im Berufsbildenden Bereich mit diesem Instrumentarium verweisen (vgl. Stein & Ebert 2010; Stein, Kranert, Tulke & Ebert 2015; Stein, Kranert & Wagner 2016).

Der Fragebogen für Jugendliche und seine korrespondierenden Fremdeinschätzungsinstrumente (TRF; CBCL) kommen international breit zur Anwendung und können daher als gut erprobt eingestuft werden. Bereits in einer früheren Publikation der Autoren (Stein et al., 2015) wurde der internationale Forschungsstand aufbereitet. Hier wurde deutlich, dass neben spezifischen Formen von Belastungen auch Fragen der Skalenkonsistenz wie auch der Normierung im Vordergrund des Forschungsinteresses standen (vgl. ebd., 344f.). In einer aktuellen Datenbankrecherche (PSYINDEX und PsycINFO) fanden sich seit 2015 insgesamt 85 neue Studien für die Altersgruppe der über 11-Jährigen. Hierbei kam mehrheitlich der Elternfragebogen (CBCL) zum Einsatz ($n = 59$), um spezifische Phänomene zu erfassen; lediglich eine Studie befasste sich mit einer vergleichenden Analyse von Erfassungsinstrumenten im Kontext von Depression (Maur, 2016). Von daher finden die Achenbachskalen eine breite Rezeption zur Erforschung spezifischer Aspekte im Kontext von Verhalten und Erleben. Wird der Fokus auf diejenigen Studien eingeeengt, in denen (unter anderem) der Fragebogen für Jugendliche (YSR) ($n = 31$) eingesetzt wurde, lassen sich folgende Forschungsschwerpunkte herausarbeiten:

- ausgewählte Phänomene: ADHS, antisoziales Verhalten, Essstörung, Internetsucht, Missbrauch, soziale Phobie, Narzissmus, Selbstverletzendes Verhalten und Trauma (Aebi et al., 2015; Allroggen et al., 2018; Burt et al., 2015; Cate-lao et al., 2015; Gensthaler et al., 2016; Klasen et al., 2015; Koenig et al., 2015; Lindenberg et al., 2017; Okello et al., 2015; Pihet et al., 2015; Pihet, Ridder & Suter, 2017; Raiker et al., 2017; Svaldi et al., 2016; Tegelbeckers et al., 2015; Te-

gelbeckers et al., 2016; Urben et al., 2016; Zeiler et al., 2016);

- störungsübergreifende Aspekte: psychische Belastung, internalisierende Symptome, Selbst- und Fremdwahrnehmung und Stresserleben (Debbané et al., 2017; Dölitzsch et al., 2016; Huemer et al., 2015; In-Albon et al., 2017; Margraf & Pinquart, 2016; Plener et al., 2017; Seiffge-Krenke et al., 2018; Spaeth, Weichold & Silbereisen 2017; Syed & Seiffge-Krenke 2015; White et al., 2015);
- störungsunabhängige Aspekte: Emotionserkennung, fokussierte Aufmerksamkeit und soziale Unterstützung (In-Albon, Ruf & Schmid, 2015; Oberwlland et al., 2016; Oris et al., 2016; Raschle et al., 2017).

In keiner der aufgeführten Untersuchungen im deutschsprachigen Raum wurde die neu normierte Fassung YSR/11-18R (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 2014) herangezogen; zudem wurde der Fragebogen nahezu ausschließlich als ergänzendes Instrument zum Forschungsdesign eingesetzt. Lediglich in sechs Studien (Burt et al. 2015; Spaeth et al. 2017; Dölitzsch et al. 2016; Syed & Seiffge-Krenke, 2015; Seiffge-Krenke et al., 2018; Margraf & Pinquart, 2016) war das Verfahren zentral, um die Forschungsfragen, in der Regel zu störungsübergreifenden Aspekten, beantworten zu können. Ebenso wurde der Fragebogen in sechs Studien für eine Altersgruppe jenseits der Normierung eingesetzt, und zwar in einer Altersspanne bis zu 25 Jahren (Plener et al., 2017; Raschle et al., 2017; In-Albon, Ruf & Schmid, 2015; Okello et al., 2015; Huemer et al., 2015; Aebi et al., 2015). In keiner der vorgenannten Studien findet sich als Limitation ein Hinweis auf die Überschreitung der Altersgrenze hinsichtlich der Normierungsstichprobe; dies wird offenbar dann akzeptiert, wenn ein einheitliches Verfahren für den Einsatz bei Heranwachsenden benötigt wird und keine Trennung nach dem Aspekt der Volljährigkeit mit 18 Jahren erfolgen kann. Eine Tren-

nung nahmen beispielsweise Plener et al. (2017) vor.

Aus dem skizzierten Forschungsstand und den weiteren Überlegungen lässt sich begründen, den Fragebogen für Jugendliche (YSR) heranzuziehen, um unter den oben genannten Bedingungen ein entsprechendes eigenständiges Verfahren zu entwickeln. Zudem liegen den Autoren an größeren Stichproben an allgemeinen Berufs- und Berufsfachschulen gewonnene Daten (vgl. oben) bereits vor, sodass ökonomisch zentral folgende Fragestellung überprüft werden kann:

Inwiefern ergibt sich für das Instrument YSR eine nachvollziehbare Faktorenstruktur zur Nutzung bei der spezifischen Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern an Berufs- und Berufsfachschulen? Wie ist diese Faktorenstruktur zu beschreiben?

Die hier vorgenommene Beschränkung auf den YSR ergab sich aus den Erkenntnissen, dass die anhand der Selbstauskunft gewonnenen Daten aussagekräftiger im Hinblick auf mögliche pädagogische Unterstützungsbedarfe sind als die Fremdeinschätzung durch die berufs- und wirtschaftspädagogischen Fachkräfte (Kranert & Stein, 2016). Die gewonnenen Daten aus den parallel durchgeführten TRF-Erhebungen werden in einem späteren Schritt analysiert.

Methode

Studiendesign und Stichprobe

Die Erhebungen mit Hilfe des YSR sowie der TRF erfolgten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Inklusive Berufliche Bildung in Bayern (IBB)“ (vgl. Stein, Kranert & Wagner 2016). Ziel dieses Modellversuches mit 18 Tandemschulen aus je einer allgemeinen Be-

rufsschule und einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung war es, die Gelingensbedingungen von Inklusion im Hinblick auf sonderpädagogische Förderbedarfe in den Bereichen Lernen sowie emotional-soziale Entwicklung zu erfassen und darüber hinaus eine bestmögliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf zu ermöglichen. Für die Teilnahme an dem Modellversuch konnten sich Schultandems mit ausgewählten Klassen der allgemeinen Berufsschule beim zuständigen Ministerium bewerben; hier erfolgte auch die Auswahl der Tandems. Insgesamt wurden vom Ministerium für den Modellversuch über den hier zu berichtenden Zeitraum der Schuljahre 2013/2014 und 2014/2015 1543 junge Menschen gemeldet, die sich über einen Zeitraum von einem oder zwei Jahren an dem Projekt beteiligt haben. Eine detailliertere Aufschlüsselung der Daten liegt den Autoren auf Grund der Zuteilung durch die Ministerien nicht vor.

Insgesamt nahmen an der Einstiegsbefragung in den Schuljahren 2013/2014 bzw. 2014/2015 670 Schülerinnen und Schüler teil. Die Erhebungen fanden jeweils zu Beginn des Schuljahres statt, jedoch lehnten zwei Berufsschultandems auf Ebene der Projektverantwortlichen bereits im Vorfeld den Einsatz der Achenbachskalen ab ($n = 128$; 19.1%). Von den verbleibenden 542 Schülerinnen und Schülern wurden von 14.6% ($n = 79$) keine Fragebögen ausgefüllt (am Erhebungstag nicht anwesend oder verweigert).

Somit haben an der vorliegenden explorativen Querschnittstudie $N = 463$ Berufsschülerinnen und -schüler aus Bayern ab einem Alter von 15 Jahren freiwillig und vergütungsfrei teilgenommen. In die Analyse wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche die Befragung vollständig abgeschlossen hatten, aufgenommen; somit ergab sich $N = 238$. Dies stellt einen konservativen Umgang mit Missings dar, der auf Grund der ausreichend großen Stich-

² In der Folge wird hierbei von Berufsschülerinnen und -schülern gesprochen.

probengröße und der zufälligen Verteilung der Missings möglich war. Insgesamt wissen 42 Teilnehmer und Teilnehmerinnen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Die Alters- und Geschlechterverteilung sowie der Förderbedarf sind in Tabelle 2 einzusehen.

Material

Der Fragebogen für Jugendliche für 11 bis 18-jährige deutsche Normierung (1998) – Syndromskalen (YSR; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998) ist ein Selbstbeurteilungsfragebogen, der im ersten Teil Kompetenzen ermittelt. Im zweiten Teil werden Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme abgefragt. Im Modellversuch wurde ausschließlich der zweite Teil eingesetzt, da die Kompetenzen mittels anderer Instrumente erfasst wurden. Der zweite Teil besteht aus 119 Items, die auf einer dreistufigen Likert-Skala beurteilt werden (0 = nicht zutreffend, 1 = etwas oder manchmal zutreffend, 2 = genau oder häufig zutreffend). Auf acht Skalen werden hier emotionale Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und somatische Beschwerden erfasst. Die Skala *Sozialer Rückzug* beschreibt zurückgezogenes Verhalten, *Körperliche Beschwerden* verschiedene somatische Symptome wie Bauchweh und Müdigkeit. Auf der Skala *Ängstlich/Depressiv* werden Symptome und Verhaltensweisen ängstlicher, selbstverletzender und verstimmter Art erfragt. Die Skala *Soziale Probleme* beschreibt Probleme und Verhaltensweisen im Umgang mit anderen Menschen, *Schizoid/Zwanghaft* erfasst Zwangsgedanken, -handlungen und Intrusionen. Konzentrations-

schwierigkeiten und Impulskontrollschwierigkeiten werden auf der Skala der *Aufmerksamkeitsprobleme* erfasst. *Dissoziales Verhalten* erfragt delinquentes Verhalten. Zuletzt werden über die Skala *Aggressives Verhalten* Selbst- und Fremdaggression sowie prahlerische und laute Verhaltensweisen erhoben. Des Weiteren werden unter *Andere Probleme* Items gelistet, welche in der Ursprungs-Analyse keiner Skala eindeutig zugeordnet werden konnten, jedoch auf Grund ihrer klinischen Relevanz für den Einzelfall beibehalten wurden. In der Auswertung fließen diese Items in die Gesamtskala mit ein. Es werden Schlafprobleme, Tics und Schwierigkeiten bezüglich Sexualität aufgeführt. Daneben finden sich 18 Fragestellungen, die als Kontrollitems zur sozialen Erwünschtheit fungieren und nicht in die Skalenberechnung mit einfließen. Sie dienen der Beurteilung, inwiefern durch die Selbstbeurteilung valide Beurteilungen zu erwarten sind. Die Normierung der Originalfassung erfolgte aufgrund der festgestellten Unterschiede beider Gruppen getrennt für Jungen und Mädchen für internalisierende und externalisierende Syndrome (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998). Validierungsstudien ergaben, dass die interne Konsistenz und die faktorielle, diskriminante und konvergente Validität des YSR als hinreichend angesehen werden können (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 2014; Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007), bei unterschiedlicher Qualität der einzelnen Dimensionen. Seit 2014 liegt eine Revision der Achenbachskalen vor (Döpfner, Pflück & Kinnen, 2014), in welcher Adaptionen in den einzelnen Erhebungsinstrumenten in Entsprechung zur

Tabelle 2: Demographische Daten der 238 Teilnehmenden, die in die Berechnung mit aufgenommen wurden (davon mit sonderpädagogischem Förderbedarf).

	15-17 Jahre	18-19 Jahre	20-24 Jahre	Älter als 24 Jahre	Keine Altersangabe
Männlich	92 (17)	36 (3)	21 (3)	5 (1)	-
Weiblich	37 (11)	18 (4)	13 (3)	1 (0)	-
Gesamt	129 (28)	54 (7)	34 (6)	6 (1)	15 (0)

amerikanischen Originalfassung vorgenommen wurden und die auf einer breiten Normierung aus dem deutschen Sprachraum basiert. Die für die eigene Untersuchung zugrunde gelegten Daten wurden jedoch noch mit der ersten Fassung der Achenbachskalen erhoben.

Ablauf

Der Fragebogen wurde inklusive eines Mantelbogens zur kategorialen Erfassung demographischer Daten an die beteiligten Beruflichen Schulen gesandt, dort anonymisiert bearbeitet und an die wissenschaftliche Begleitung zurückgeschickt. Hierbei wurden jedoch nur die 119 Items zu den Problemskalen eingesetzt, da die anderen Aspekte des Fragebogens (Ressourcen) über ergänzende Erhebungsinstrumente erfasst worden sind. Die Berufsschülerinnen und -schüler wurden in einem Schreiben über den Modellversuch, das Erhebungsinstrument und das Ziel der Studie aufgeklärt und unterzeichneten die Einverständniserklärung. Für minderjährige Schülerinnen und Schüler unterzeichneten die Erziehungsberechtigten die Einverständniserklärung.

Statistische Analyse

Für die statistische Datenanalyse wurde die Statistiksoftware IBM SPSS 23.0 genutzt. Die Unterschiedsberechnung wurde mittels Multivariater Varianzanalyse (MANOVA) für die Faktoren Geschlecht, Alter und angegebenen sonderpädagogischen Förderbedarf durchgeführt. Die MANOVA gilt als robust gegen ungleich große Stichprobengrößen, ab einer Stichprobengröße von ≥ 30 kann auf die Überprüfung der Normalverteilung verzichtet werden (Bortz & Schuster, 2010).

Zur Ermittlung einer Faktorenstruktur wurde eine Explorative Faktorenanalyse (EFA) über die Gesamtstichprobe berechnet.

Die EFA wurde ausgewählt, da die Aufdeckung einer Skalenstruktur verfolgt wird, die möglichst unabhängig voneinander ist, während die Items selbst hohe Korrelationen innerhalb der Skalen aufweisen sollen. Gleichzeitig kann mit der EFA die Komplexität der Fragen reduziert werden (Tabachnick & Fidell, 2007). Das Ziel der Itemreduktion ergibt sich aus der Annahme, dass nicht alle Items relevant für die Stichprobe sind und gleichzeitig aus dem Wunsch, ein möglichst ökonomisches Instrument für die Zielgruppe bereitzustellen.

In die Analysen wurden die 119 erhobenen Items mit einbezogen, also auch diejenigen, die lediglich in die Gesamtskala mit einfließen („Andere Probleme“) und – im Gegensatz zur Originalfassung – diejenigen Items, welche sozial erwünschtes Verhalten im Selbsturteil erfassen.³

Mittels Hauptachsen-Faktorenanalyse und darauffolgender obliquer Promax-Rotation und Scree-Test wurde die Überprüfung nach Empfehlung von Bortz (2005) durchgeführt. Die Hauptachsen-Faktorenanalyse wurde angewendet, da nicht alle Items multivariat-normalverteilt aufgetreten sind und die Methode gegen diese Annahme robust ist (Bühner, 2011; Osborne & Costello, 2009). Die oblique Promax-Rotation wurde gewählt, da die Faktoren nicht in unkorrelierter Form vorliegen (Moosbrugger & Hartig, 2002). Mittels des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums wurde die Eignung zur Faktorenanalyse überprüft.

Mit der modifizierten Skalenstruktur wurde die Korrelation (r) der Skalen untereinander ermittelt, um die Zusammenhänge zu prüfen. Mittels MANOVA wurde der Einfluss des Geschlechts und der weiteren Faktoren Alter und Förderbedarf sowohl auf die Originalstruktur als auch die modifizierte Struktur der Skalen überprüft.

Als statistische Kennwerte werden Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), die Trennschärfe (r_{it}), die Effektstärke (η_p^2) und

³ Es handelt sich hierbei um die Kontrollitems mit den folgenden Nummerierungen: 2, 4, 6, 15, 28, 49, 59, 60, 73, 78, 80, 88, 92, 98, 106, 107, 108 und 109.

die interne Konsistenz (Cronbach's α) aufgeführt. Die Kommunalität wird nicht berichtet, da sich im Gegensatz zur Originalversion gegen eine Hauptfaktorenanalyse und für eine Hauptachsen-Faktorenanalyse entschieden wurde.

Da die Anzahl der Fälle 238 vollständig abgeschlossene Befragungen beträgt, erfüllen die zugrunde liegenden Daten das Kriterium der Mindestanzahl von Fällen ($N > 100$) für die Faktorenanalyse (Bühner, 2011). Nicht vollständig ausgefüllt vorliegende Datensätze wurden von der Berechnung der Faktorenanalyse und der Berechnung der Kennwerte ausgeschlossen (vgl. Norušis, 2011).

Ergebnisse

Faktorenanalyse

Der Kaiser-Meyer-Olkin-Wert von .775 weist darauf hin, dass sich die erhobenen Ausgangsdaten „ziemlich gut“ für eine Faktorenanalyse eignen (Brosius, 1998). Der Scree-Plot verweist auf eine ein-, drei- oder siebenfaktorielle Lösung, letztere beinhaltet einen aufgeklärten Varianzanteil von 36.98 % (Abb. 1).

Die Analyse der erklärten Gesamtvarianz mittels des Kaiser-Guttman-Kriteriums ergab eine 35-Faktorenlösung, da 35 Faktoren einen Eigenwert > 1 aufwiesen. Diese repräsentieren 72.08 % der aufgeklärten Varianz. Auf Grund der bisherigen Untersuchungen und der Validierung der deutschen Version (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998) und in An-

lehnung an die ursprüngliche Konstruktion wurde allerdings die Entscheidung für eine übersichtlichere und der Itemzahl stärker entsprechende 7-Faktorenlösung getroffen. Mit dem Ziel der Itemreduktion wurden nach Stevens (1996) alle Items mit einem Eigenwert von $\geq .364$ eingeschlossen (vgl. Tab. 3). Dies entspricht einem konservativeren Wert als dem in der Originalversion verwendeten von $\geq .30$. Items mit kritischen Doppelladungen ab dem nach Stevens (1996) ermittelten Wert von $\geq .364$ wurden entfernt; zuvor wurden sie allerdings noch auf inhaltliche Relevanz geprüft – beziehungsweise mit den besonders hoch ladenden Items aus Erhebungen mit dem Instrument im Kontext der Beruflichen Bildung abgeglichen (Stein & Ebert, 2010; Stein et al., 2015). Aus den inhaltlichen Erwägungen und Abgleichungen wurden insgesamt neun weitere relevante Items in die vorläufige Fassung mit aufgenommen und in der Sammlung „Andere Probleme“ zusammengefasst (s. Tabelle 5).

Mit der reduzierten Auswahl an Items (insgesamt 71) wurde eine zweite explorative Faktorenanalyse berechnet. Es ergibt sich hierdurch erneut eine siebenfaktorielle Struktur mit einem Gesamtanteil aufgeklär-

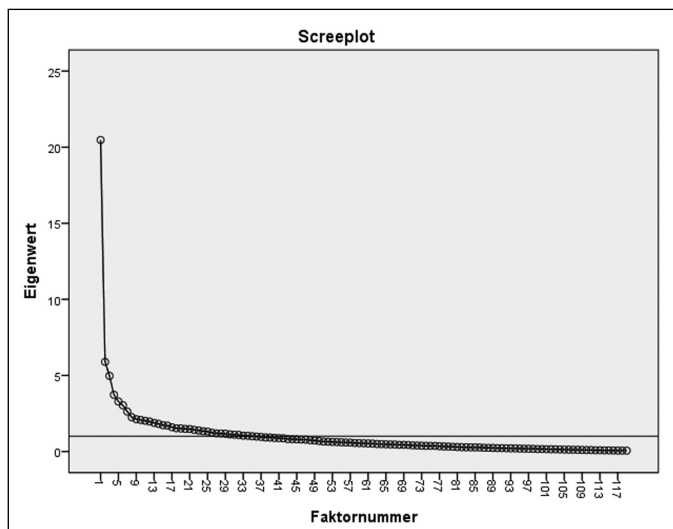


Abbildung 1. Darstellung der Eigenwerte im Scree-Plot der Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Promax-Rotation.

Tabelle 3 (diese und folgende Seiten): Hauptachsen-Faktorenanalyse mit einer siebenfaktoriellen Lösung und promax-rotierter Faktormatrix, eingeschlossen wurden Ladungen $\geq .364$.

Nr.	Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
1	Ich verhalte mich zu jung für mein Alter							
2	Ich leide unter Heuschnupfen oder anderen Allergien*							
3	Ich streite häufig oder widerspreche		.486					
4	Ich leide unter Asthma*							
5	Ich verhalte mich wie jemand des anderen Geschlechts							
6	Ich mag Tiere*							
7	Ich gebe an, schneide auf, prahle gern							
8	Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen		.454					
9	Ich komme von bestimmten Gedanken nicht los	.383						
10	Ich kann nicht lange stillsitzen		.601					
11	Ich bin zu abhängig von Erwachsenen							
12	Ich fühle mich einsam	.681						
13	Ich bin durcheinander oder zerstreut	.489						
14	Ich weine viel	.435	-	-	.400	-		
15	Ich bin sehr ehrlich*	-	-.373	-	-	-	.483	
16	Ich bin gemein zu anderen			.419				
17	Ich bin tagsüber verträumt oder in Gedanken	.411						
18	Ich habe mich absichtlich verletzt oder versucht, mich umzubringen			.405				
19	Ich möchte viel Aufmerksamkeit oder Beachtung bekommen							
20	Ich mache meine eigenen Sachen kaputt							
21	Ich mache Sachen kaputt, die anderen gehören							
22	Ich gehorche meinen Eltern nicht							
23	Ich gehorche in der Schule nicht		.380					
24	Ich esse nicht so gut, wie ich sollte							
25	Ich komme mit anderen Kindern oder Jugendlichen nicht zurecht							.396
26	Wenn ich etwas Unüberlegtes getan habe, fühle ich mich nicht schuldig							
27	Ich bin auf andere eifersüchtig	.538						
28	Ich helfe gern anderen, wenn sie Hilfe benötigen*						.390	
29	Ich fürchte mich vor bestimmten Tieren, Situationen oder Orten (außer der Schule)							
30	Ich habe Angst, in die Schule zu gehen	-	-	-	-	.467	-	.385
31	Ich habe Angst, etwas Schlimmes zu denken oder zu tun							
32	Ich glaube ich muss perfekt sein und alles gut können							
33	Ich glaube, dass mich niemand mag	.507						
34	Ich glaube, dass andere mir etwas antun wollen			.418				

Nr.	Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
35	Ich fühle mich wertlos und unterlegen	.658						
36	Ich verletze mich häufig unabsichtlich							
37	Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien			.625				
38	Ich werde oft gehänselt							.441
39	Ich bin mit Kindern oder Jugendlichen zusammen, die in Schwierigkeiten geraten			.454				
40	Ich höre Geräusche oder Stimmen, die sonst niemand zu hören scheint					.452		
41	Ich tue etwas, ohne zu überlegen		.589					
42	Ich bin lieber allein als mit anderen zusammen	.511						
43	Ich lüge oder schwindele		.519					
44	Ich kaue an meinen Fingernägeln							
45	Ich bin nervös, reizbar oder angespannt	.431						
46	Teile meines Körpers zucken oder machen nervöse Bewegungen							
47	Ich habe Alpträume							
48	Ich bin bei anderen Kindern/Jugendlichen nicht beliebt							.434
49	Ich kann bestimmte Dinge besser als die meisten anderen Kinder*							
50	Ich bin zu furchtsam oder zu ängstlich	.435						
51	Ich fühle mich schwindelig				.523			
52	Ich habe starke Schuldgefühle	.457						
53	Ich esse zu viel							
54	Ich bin immer müde							
55	Ich habe Übergewicht							
56 a	Schmerzen (außer Kopf- und Bauchschmerzen)				.477			
56 b	Kopfschmerzen				.690			
56 c	Übelkeit				.668			
56 d	Augenbeschwerden (ausgenommen solche, die durch Brille korrigiert sind)				.368			
56 e	Hautausschläge oder andere Hautprobleme							
56 f	Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe				.768			
56 g	Erbrechen				.452			
56 h	andere Beschwerden							
57	Ich greife andere körperlich an			.663				
58	Ich zupfe an der Haut oder kratze mich an anderen Körperstellen					.471		
59	Ich kann sehr freundlich sein*						.396	
60	Ich probiere gern etwas Neues aus*						.441	
61	Ich bin schlecht in der Schule							
62	Ich bin unbeholfen oder schwerfällig	.420						
63	Ich bin lieber mit älteren zusammen als mit Jugendlichen meines Alters							
64	Ich bin lieber mit jüngeren als mit Jugendlichen meines Alters zusammen							
65	Ich will nicht sprechen	.460						

Nr.	Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
66	Ich wiederhole bestimmte Handlungen immer wieder (wie unter Zwang)					.437		
67	Ich laufe von zu Hause weg			.371				
68	Ich schreie viel							
69	Ich bin verschlossen, behalte Dinge für mich	.547						
70	Ich sehe Dinge, die andere nicht zu sehen scheinen					.533		
71	Ich bin befangen oder werde leicht verlegen	.409						
72	Ich zünde gerne oder habe schon Feuer gelegt					.470		
73	Ich kann mit meinen Händen geschickt umgehen*						.390	
74	Ich produziere mich gerne oder spiele den Clown							
75	Ich bin schüchtern	.654						
76	Ich schlafe weniger als die meisten Jugendlichen			.393				
77	Ich schlafe tagsüber und nachts mehr als die meisten Jugendlichen				.390			
78	Ich habe viel Phantasie*						.374	
79	Ich habe Probleme mit dem Sprechen					.554		
80	Ich setze mich für meine Rechte ein*						.394	
81	Ich habe zu Hause gestohlen							
82	Ich habe anderswo gestohlen							
83	Ich horte Dinge, die ich nicht brauche					.367		
84	Ich tue Dinge, die andere Leute seltsam finden					.417		
85	Ich habe Gedanken oder Ideen, die andere Leute seltsam finden würden							
86	Ich bin eigensinnig, dickköpfig		.425					
87	Meine Stimmung oder Gefühle wechseln plötzlich	.404						
88	Ich bin gerne mit anderen Leuten zusammen*							
89	Ich bin misstrauisch							
90	Ich fluche oder gebrauche unanständige Wörter		.481					
91	Ich denke darüber nach, mich umzubringen	.369						
92	Ich bringe andere gern zum Lachen*						.516	
93	Ich rede zu viel		.465					
94	Ich hänsle andere gern							
95	Ich gerate leicht in Zorn, habe ein hitziges Temperament							
96	Ich denk zu viel an sexuelle Dinge							
97	Ich habe anderen gedroht sie zu verletzen			.715				
98	Ich bin hilfsbereit*						.536	
99	Ich bin zu sehr auf Ördentlichkeit oder Sauberkeit bedacht							
100	Ich habe Schlafprobleme							
101	Ich schwänze die Schule oder einzelne Schulstunden							

Nr.	Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
102	Ich habe nicht genug Energie							
103	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen	.727						
104	Ich bin lauter als andere Jugendliche							
105	Ich trinke Alkohol, nehme Drogen oder Medikamente, die nicht von einem Arzt verschrieben wurden			.478				
106	Ich versuche anderen gegenüber fair zu sein*						.514	
107	Ich habe Spaß an einem guten Scherz*						.540	
108	Ich nehme das Leben gerne von der leichten Seite*		.542					
109	Ich versuche, anderen Menschen zu helfen, wenn ich kann*						.631	
110	Ich möchte gerne dem anderen Geschlecht angehören							
111	Ich bin zurückhaltend, nehme keinen Kontakt zu anderen auf	.675						
112	Ich mache mir viele Sorgen	.654						

Anmerkungen. Mit „*“ markierte Items sind Kontrollitems zur Beurteilung der sozialen Erwünschtheit.

ter Varianz von 42.87 %. Doppelladungen wurden inhaltlich geprüft und auf Grund inhaltlicher Relevanz der jeweils höher ladenden Skala zugeordnet: Hierbei handelt es sich um die Items mit der ursprünglichen Nummerierung 16 (Ich bin gemein zu anderen), 33 (Ich glaube, dass mich niemand mag) und 35 (Ich fühle mich wertlos und unterlegen). Auf Grund zu geringer Ladung fielen weitere 12 Items weg (Item 27, 45, 50, 52, 56d, 67, 73, 76, 77, 78, 87 und 91 der ursprünglichen Nummerierung), zwei davon waren Kontrollitems (Item 73 und 78) – sie wurden ebenfalls außen vor gelassen.

Auf Item 67 wurde ebenfalls verzichtet, da auch dieses in der neuen Validierung des Fragebogens (Döpfner et al., 2014) nicht mehr mit aufgegriffen wurde. Die übrigen neun wiesen keine bedeutungsvolle Faktorladung auf. Konservativ betrachtet verbleiben damit 59 Items auf sieben Skalen (vgl. Tab. 4 und 5), nach inhaltlicher Abgleichung (vgl. oben) ergeben sich jedoch 68 Items auf acht Skalen.

Auf Grund der neu entstandenen Struktur lassen sich die Faktoren inhaltlich neu benennen (einzusehen in Tabelle 3). Die Skalen finden sich in ähnlicher Struktur zur

Tabelle 4: Die neue Skalenstruktur nach der EFA und deren Reliabilitätsmaße der internen Konsistenz (kategorisiert nach Blanz, 2015) und der Trennschärfe von den $N = 238$ ausgewählten Fällen.

Skala	Anzahl Items	Interne Konsistenz (Cronbach's α)	Trennschärfe (r_{it})
Skala 1: Niedergeschlagenheit und Rückzug	14	.88 (gut / hoch)	.46 – .74
Skala 2: Oppositionelles Verhalten	11	.80 (gut / hoch)	.35 – .57
Skala 3: Somatisierung	6	.82 (gut / hoch)	.50 – .68
Skala 4: Zwänge und Intrusionen	9	.80 (gut / hoch)	.45 – .61
Skala 5: Prosoziales Verhalten	9	.75 (akzeptabel)	.30 – .58
Skala 6: Aggressives Verhalten	6	.73 (akzeptabel)	.37 – .62
Skala 7: Empfundener Ausschluss	4	.71 (akzeptabel)	.41 – .55

Tabelle 5 (diese und nächste Seite): Hauptachsen-Faktorenanalyse mit einer siebenfaktoriellen Lösung und promax-rotierter Faktormatrix, eingeschlossen wurden Ladungen $\geq .364$.

Nr.	Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
<i>Skala 1: Niedergeschlagenheit und Rückzug</i>								
1.	Ich komme von bestimmten Gedanken nicht los (9)	.385						
2.	Ich fühle mich einsam (12)	.696						
3.	Ich bin durcheinander oder zerstreut (13)	.535						
4.	Ich bin tagsüber verträumt oder in Gedanken (17)	.560						
5.	Ich fühle mich wertlos und unterlegen (35)	.567						
6.	Ich bin lieber allein als mit anderen zusammen (42)	.551						
7.	Ich bin unbeholfen oder schwerfällig (62)	.384						
8.	Ich will nicht sprechen (65)	.501						
9.	Ich bin verschlossen, behalte Dinge für mich (69)	.669						
10.	Ich bin befangen oder werde leicht verlegen (71)	.394						
11.	Ich bin schüchtern (75)	.661						
12.	Ich bin unglücklich, traurig oder niedergeschlagen (103)	.743						
13.	Ich bin zurückhaltend, nehme keinen Kontakt zu anderen auf (111)	.660						
14.	Ich mache mir viele Sorgen (112)	.696						
<i>Skala 2: oppositionelles Verhalten</i>								
15.	Ich streite häufig oder widerspreche (3)		.479					
16.	Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren oder länger aufzupassen (8)		.398					
17.	Ich kann nicht lange stillsitzen (10)		.530					
18.	Ich bin gemein zu anderen (16)		.425					
19.	Ich gehorche in der Schule nicht (23)		.381					
20.	Ich tue etwas, ohne zu überlegen (41)		.480					
21.	Ich lüge oder schwindele (43)		.478					
22.	Ich bin eigensinnig, dickköpfig (86)		.443					
23.	Ich fluche oder gebrauche unanständige Wörter (90)		.475					
24.	Ich rede zu viel (93)		.519					
25.	Ich nehme das Leben gerne von der leichten Seite (108)*		.485					
<i>Skala 3: Somatisierung</i>								
26.	Ich fühle mich schwindelig			.531				
27.	Schmerzen (außer Kopf- und Bauchschmerzen) (51)			.468				
28.	Kopfschmerzen (56b)			.723				
29.	Übelkeit (56c)			.785				
30.	Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe (56f)			.819				
31.	Erbrechen (56g)			.506				
<i>Skala 4: Zwänge und Intrusionen</i>								
32.	Ich habe mich absichtlich verletzt oder versucht, mich umzubringen (18)				.437			
33.	Ich höre Geräusche oder Stimmen, die sonst niemand zu hören scheint (40)				.521			
34.	Ich zupfe an der Haut oder kratze mich an anderen Körperstellen (58)				.417			
35.	Ich wiederhole bestimmte Handlungen immer wieder (wie unter Zwang) (66)				.594			

Nr.	Item	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
36.	Ich sehe Dinge, die andere nicht zu sehen scheinen (70)				.609			
37.	Ich zünde gerne oder habe schon Feuer gelegt (72)				.504			
38.	Ich habe Probleme mit dem Sprechen (79)				.496			
39.	Ich horte Dinge, die ich nicht brauche (83)				.594			
40.	Ich tue Dinge, die andere Leute seltsam finden (84)				.578			
<i>Skala 5: prosoziales Verhalten</i>								
41.	Ich helfe gern anderen, wenn sie Hilfe benötigen* (28)				.417			
42.	Ich kann sehr freundlich sein (59)*				.418			
43.	Ich probiere gern etwas Neues aus (60)*				.433			
44.	Ich setze mich für meine Rechte ein (80)*				.407			
45.	Ich bringe andere gern zum Lachen (92)*				.564			
46.	Ich bin hilfsbereit (98)*				.657			
47.	Ich versuche anderen gegenüber fair zu sein (106)*				.566			
48.	Ich habe Spaß an einem guten Scherz (107)*				.522			
49.	Ich versuche, anderen Menschen zu helfen, wenn ich kann (109)				.687			
<i>Skala 6: aggressives Verhalten</i>								
50.	Ich glaube, dass andere mir etwas antun wollen (34)						.381	
51.	Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien (37)						.740	
52.	Ich bin mit Kindern oder Jugendlichen zusammen, die in Schwierigkeiten geraten (39)						.413	
53.	Ich greife andere körperlich an (57)						.678	
54.	Ich habe anderen gedroht sie zu verletzen (97)						.681	
55.	Ich trinke Alkohol, nehme Drogen oder Medikamente, die nicht von einem Arzt verschrieben wurden (105)						.380	
<i>Skala 7: empfundener Ausschluss</i>								
56.	Ich komme mit anderen Kindern oder Jugendlichen nicht zurecht (25)							.433
57.	Ich glaube, dass mich niemand mag (33)							.643
58.	Ich werde oft gehänselt (38)							.583
59.	Ich bin bei anderen Kindern/Jugendlichen nicht beliebt (48)							.548
<i>Andere Probleme</i>								
a.	Ich bin auf andere eifersüchtig (27)							
b.	Ich bin nervös, reizbar oder angespannt (45)							
c.	Ich bin zu furchtsam oder zu ängstlich (50)							
d.	Ich habe starke Schuldgefühle (52)							
e.	Augenbeschwerden (56d)							
f.	Ich schlafe weniger als die meisten Jugendlichen (76)							
g.	Ich schlafe tagsüber und/oder nachts mehr als die meisten Jugendlichen (77)							
h.	Meine Stimmung oder Gefühle wechseln plötzlich (87)							
i.	Ich denke darüber nach, mich umzubringen (91)							

Anmerkungen. In () ist die ursprüngliche Item-Nummerierung angegeben. Mit „*“ markierte Items sind in der ursprünglichen Version Kontrollitems zur Beurteilung der sozialen Erwünschtheit.

Tabelle 6: Gegenüberstellung der Skalen aus der Originalversion mit der neuen, möglichen modifizierten Version (Anzahl Items).

Originalversion nach Achenbach (Döpfner et al., 1998)	Ermittelte Dimensionen für Berufsschülerinnen und -schüler
Sozialer Rückzug (7)	Niedergeschlagenheit und Rückzug (14)
Körperliche Beschwerden (9)	Somatisierung (6)
Ängstlich depressiv (16)	-
Soziale Probleme (8)	-
Schizoid/ Zwanghaft (7)	Zwänge und Intrusionen (9)
Aufmerksamkeitsprobleme (9)	-
Dissoziales Verhalten (11)	Oppositionelles Verhalten (11)
Aggressives Verhalten (19)	Aggressives Verhalten (6)
-	Empfundener Ausschluss (4)
Andere Probleme (20)	Andere Probleme (9)

Originalversion wieder, teilweise jedoch mit weniger Items und somit auch mit einem inhaltlich modifizierten Schwerpunkt (vgl. Tab. 5 und 6).

Für alle Skalen fand sich eine interne Konsistenz im akzeptablen bis guten/hohen Bereich (Cronbach's α von .710 bis .880) (vgl. Blanz, 2015). Lediglich die Entfernung des Items „Ich trinke Alkohol, nehme Drogen oder Medikamente, die nicht von ei-

nem Arzt verschrieben wurden“ trug zur Verbesserung der internen Konsistenz der Skala „Aggressives Verhalten“ bei (von $\alpha = .73$ auf $\alpha = .74$). Die Trennschärfe aller Items lag im akzeptablen Bereich ($r_{it} > .3$) nach Fisseni (2004) (vgl. Tab. 4).

Die Interkorrelationen der Skalen sind zwischen schwach und stark einzustufen und reichen von $r = -.13$ bis $r = .50$. Somit

Tabelle 7: Interkorrelation der Skalen des modifizierten YSR/11-18 sowie erzielte Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der Stichprobe.

YSR in der Berufsschule	1	2	3	4	5	6	7	Gesamt M (SD) N = 238	Mit Förderbedarf M (SD) N = 41	Ohne Förderbedarf M (SD) N = 197
1 Niedergeschlagenheit und Rückzug								.45 (.39)	.46 (.40)	.45 (.39)
2 Oppositionelles Verhalten	.35**							.64 (.36)	.58 (.38)	.68 (.36)
3 Somatisierung	.45**	.30**						.25 (.38)	.31 (.40)	.24 (.38)
4 Zwänge und Intrusionen	.48**	.37**	.43**					.16 (.27)	.14 (.27)	.16 (.29)
5 Prosoziales Verhalten	-.07	.02	-.04	-.01				1.61 (.33)	1.60 (.34)	1.62 (.33)
6 Aggressives Verhalten	.32**	.42**	.31**	.46**	-.13*			.25 (.33)	.25 (.33)	.26 (.33)
7 Empfundener Ausschluss	.50**	.23**	.40**	.32**	-.16*	.53**		.17 (.31)	.21 (.32)	.16 (.31)

Anmerkungen. Auf Grund der stark differierenden Anzahl Items pro Skala wurde zur verbesserten Vergleichbarkeit der Mittelwert über die Anzahl der Items berechnet und nicht der Skalensummenmittelwert. * zweiseitig signifikant auf dem Niveau $p \leq .05$; ** zweiseitig signifikant auf dem Niveau $p \leq .001$. Es fanden sich keinerlei signifikante Unterschiede der Schülerinnen und Schüler mit und ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf.

entsprechen sie den theoretisch erwarteten Zusammenhängen (vgl. Tab. 7).

Unterschiedsanalyse

Die ursprüngliche Skalenstruktur wurde auf Unterschiede bezüglich des Geschlechts und der Einflussfaktoren Alter und Förderbedarf mittels MANOVA geprüft. In der Ausgangsversion wies der Faktor Geschlecht bei den $N = 238$ Schülerinnen und Schülern einen signifikanten Haupteffekt auf mit Pillai Spur $F(9,214) = 2.58, p = .008, \eta_p^2 = .10$, das Alter und der Förderbedarf zeigten keine Effekte ($p > .05$). Der signifikante Einfluss des Geschlechts trat ausschließlich auf der Skala Körperliche Beschwerden mit $F(1,222) = 9.15, p = .003, \eta_p^2 = .04$ auf, wobei Schülerinnen mit $M = 1.46$ ($SD = .38$) höhere Werte aufwiesen als die Schüler ($M = 1.19, SD = .27$).

Um Unterschiede zwischen der Originalstruktur und der neuen Struktur zu überprüfen, wurden die inhaltlich korrespondierenden neuen Dimensionen ebenfalls mittels MANOVA mit dem Hauptfaktor Geschlecht und den weiteren Einflussfaktoren Alter und Förderbedarf überprüft.

Die Prüfung auf Unterschiede der neuen Skalenstruktur ergab ebenfalls einen signifikanten Haupteffekt für das Geschlecht (Pillai Spur $F(8,215) = 2.98, p = .004, \eta_p^2 = .10$); dieser zeigte sich ebenfalls nur auf der Skala Somatisierung mit $F(1,222) = 12.01, p < .001, \eta_p^2 = .05$. Die Schülerinnen wiesen erneut höhere Werte auf ($M = 1.46, SD = .44$) als die Schüler mit $M = 1.15$ ($SD = .29$). Das Alter wies keinen Effekt auf, ebenso ergab sich kein Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf ($p > .05$)⁴.

Diskussion, Limitationen und Fazit

Ziel dieser Untersuchung war es zu prüfen, inwiefern sich für das Instrument YSR (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998) eine nachvollziehbare Faktorenstruktur zur Nutzung bei der spezifischen Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern an Berufs- und Berufsfachschulen ergibt und wie diese Faktorenstruktur zu beschreiben ist. Hierzu wurde auf eine vorhandene Datenbasis aus einem bayernweiten Forschungsprojekt zurückgegriffen; der YSR fand hierbei Verwendung, da er, im Gegensatz zu anderen Instrumenten (z.B. dem SCL-90 oder dem PHQ-D), eine mehrperspektivische Sichtweise ermöglicht, welche explizit für die Beantwortung einzelner Forschungsfragen von Relevanz war.

In der nachgängigen Analyse des Datenmaterials konnte die Struktur der ersten deutschsprachigen Fassung des YSR (1998) nicht vollständig repliziert werden; dennoch ergaben sich Ähnlichkeiten, verbunden mit einer deutlich reduzierten Anzahl von Items. Wegen geringer Ladung findet sich die Hälfte der ursprünglich 119 Items in der neuen Faktorenstruktur von sieben Skalen nicht wieder. Insgesamt ergibt sich somit eine kompakte Version aus 68 Items (59 Items auf sieben Skalen zzgl. 9 Items in der Sammlung „Andere Probleme“). Die Faktoren wiesen sowohl bezüglich der Items als auch bezüglich der Reliabilitätsanalysen zufriedenstellende Maße auf.

Die veränderte Item- und Skalenstruktur lässt vermuten, dass einige Items eventuell nicht altersentsprechend und deshalb auszuschließen waren. Andererseits könnten hierfür auch die spezifischen Entwicklungsaufgaben sowie der veränderte Lebenskontext von Heranwachsenden, insbesondere auch die Berufsausbildung und die damit einhergehenden Setzungen, eine Rolle spielen. Diese eruierten Aspekte gilt es für

⁴ Die Mittelwerte wurden statt der eigentlich für die CBCL üblichen Rohwerte aufgeführt, da diese auf Grund der differierenden Itemanzahl der gegenübergestellten Skalen aussagekräftiger für eine Interpretation sind.

das langfristige Vorhaben der Autoren – der Entwicklung eines Instruments zur ökonomischen Erfassung von Belastungen im Verhalten und Erleben in einer Altersspanne von 15 bis vornehmlich 25 Jahren unter dem Aspekt der Mehrperspektivität – zu berücksichtigen.

Die Korrelationen der Skalen fielen erwartungsgemäß aus, einzig für die Skala „Prosoziales Verhalten“ ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge. Jedoch spiegelt die Ausrichtung der Korrelationskoeffizienten – in negativer Richtung – ein erwartbares Moment dar, da es sich hierbei um eine ressourcenorientierte Skala handelt, die damit von den anderen Skalen inhaltlich erheblich divergiert. Erstaunlich ist jedoch der positive, wenn auch nicht signifikante Zusammenhang mit der Skala „Oppositionelles Verhalten“. Eventuell könnte in der spezifischen Altersgruppe das Bewusstsein der eigenen Kompetenzen stärker ausgeprägt sein, bei gleichzeitigem Erkennen von alternativen Handlungsweisen im Alltag (Performanz). Auch könnte der positive Zusammenhang auf eine soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten hindeuten. Insbesondere letzterer Aspekt wäre bei der Entwicklung eines eigenständigen Instruments kritisch in Betracht zu ziehen.

Im Rahmen der neuen Struktur ergibt sich keine Skala bezüglich Aufmerksamkeitsproblemen, obwohl derartige Auffälligkeiten aufgrund der Prävalenzraten in den jüngeren Altersstufen noch vorhanden sein dürften. Jedoch kann dieser Aspekt möglicherweise aufgrund der Altersstruktur sowie der spezifischen Organisation des Berufsbildenden Systems individuell nicht mehr in dieser Qualität von Bedeutung sein. Insbesondere die Teilzeitbeschulung innerhalb des dualen Systems könnte hierfür ein bedeutsamer Faktor sein, der sich grundlegend von der organisatorischen Rahmung von Bildungsprozessen in der Sekundarstufe I unterscheidet. Trotz eines ganztägigen Schultages führen des Weiteren fachpraktische Inhalte sowie eine Ausrichtung am handlungsorientierten Lernfeldkonzept mit

zu einer Veränderung der inhaltlichen Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Hierdurch könnte sich die Wahrnehmung von Aufmerksamkeitsproblemen interindividuell verändern.

Limitierend ist zu bemerken, dass die Struktur ausschließlich an einer selektiven Stichprobe, nämlich Berufsschülerinnen und -schülern, gewonnen wurde und sich die gewonnenen Erkenntnisse demnach nicht per se auf sämtliche Bildungsgänge in der Sekundarstufe II bzw. die dort vorzufindenden Altersbereiche generalisieren lassen. Jedoch wird hierdurch die Altersstichprobe jenseits von 18 Jahren im schulischen Kontext dezidiert in den Blick genommen.

In der zugrundeliegenden Stichprobe finden sich sowohl Berufsschülerinnen und -schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als auch ohne entsprechende Feststellungen wieder, da in dem Modellversuch eine Überrepräsentierung der Schülerschaft mit attestierten Förderbedarfen eingeschlossen wurde. Gleichzeitig konnte allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf festgestellt werden. Dieser überraschende Befund lässt einerseits vermuten, dass sich das Belastungserleben nicht ausschließlich in der diagnostizierten Gruppe von förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern niederschlägt. Vielmehr ist es als Querschnittsthema auch in dieser spezifischen Altersgruppe anzusehen, was die Notwendigkeit zur Entwicklung eines eigenständigen Instruments unterstreicht. Andererseits betont es die Notwendigkeit, Items zu generieren, um spezifisch vorhandene Belastungen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) aufzudecken (vgl. Stein, Kranert & Wagner, 2016).

Mit der vorliegenden Version konnte eine nachvollziehbare Faktorenstruktur der Achenbachskalen für den Berufsbildenden Bereich abgebildet werden. Im Vorfeld der angestrebten Neuentwicklung eines Erhebungsinstrumentes für dieses Segment wurde die stichprobenspezifische Überprüfung

eines bestehenden Verfahrens vorgenommen, welcher eine angemessene Anzahl von Fällen aus bayerischen Berufs- und Berufsfachschulen zugrunde lag. Somit konnten zumindest für dieses schulische Feld erste wichtige Erkenntnisse hinsichtlich einer möglichen Skalenstruktur gewonnen werden; gleichzeitig wurde die Bedeutung eines solchen Verfahrens für die Praxis nochmals hervorgehoben.

Inhaltlich ergeben sich aus der vorliegenden Untersuchung folgende Implikationen für die Entwicklung eines eigenständigen Instrumentes unter den oben genannten Prämissen:

- Aus (sonder-)pädagogischer Perspektive können mit dem YSR auch in der Berufsschule relevante Aspekte hinsichtlich des Belastungslebens von Schülerinnen und Schülern erhoben werden; jedoch stößt das Verfahren u.a. aufgrund seiner genuin klinischen Ausrichtung in pädagogischen Kontexten an seine Grenzen. Demgemäß wäre es in der Konstruktion eines Verfahrens notwendig, sich stärker auf pädagogische Felder hin zu orientieren und auch direktere Ableitungen pädagogischer Maßnahmen zu ermöglichen. Dadurch müssten aus einer interaktionistischen Perspektive auf psychische Belastungen heraus nicht nur die jungen Menschen selbst in den Blick genommen werden, sondern auch die Gestaltung ihres Lernumfeldes; darüber hinaus gälte es nicht nur die Problematiken, sondern etwa auch weitere Kompetenzen und Ressourcen zu berücksichtigen (vgl. Fingerle, 2010), wie es sich bereits in Ansätzen in der Skala „Prosoziales Verhalten“ widerspiegelt. Auch der YSR gibt hierzu in der Gesamtfassung mit seinen zwei kompetenzorientierten Skalen Hinweise.
- Dies zeichnet sich möglicherweise bereits über die Kontrollitems der Ursprungsfassung des YSR (1998) ab, die teilweise auf einzelne Faktoren hoch laden. Zudem geben einzelne Items, die aufgrund der Faktorenanalyse ausgeschlossen wurden, wertvolle Hinweise auf bedeutsame, bisher aber weniger berücksichtigte Belastungsmomente dieser Altersstufe (vgl. Sammlung „Andere Probleme“). Dies bedarf einer weiteren und tiefergehenden Analyse, evtl. verbunden mit der Neuentwicklung ergänzender Skalen.
- Für die Neuentwicklung eines Instrumentes wäre es notwendig, entsprechende Teilgruppen mit unterschiedlichen Förderbedarfen, insbesondere aber mit dem Förderschwerpunkt ESE, einzubeziehen, um ggf. spezifische Problemlagen solcher Teilgruppen genauer identifizieren zu können und um diese Problemlagen in der neu zu entwickelnden Itemstruktur zu berücksichtigen.
- Das auf der Grundlage der skizzierten Aspekte neu entwickelte Instrumentarium wäre in der Folge mit Hilfe einer größeren Stichprobe aus dem Bereich der Beruflichen Schulen zu validieren und zu normieren. Hier wäre zum einen auf eine angemessene Altersstruktur der Stichprobe jenseits von 18 Jahren zu achten; zum anderen wäre auch der Versuch lohnenswert, das gesamte, breite Feld von Beruflichen Schulen – jenseits von Berufsschulen wie beispielsweise Berufsoberschulen oder Berufliche Gymnasien – abzubilden (vgl. Pahl, 2018).
- Die für das Lebensalter der Heranwachsenden relevanten Entwicklungsaufgaben und damit verbundenen möglichen Lebenskrisen müssen insofern bei der Itementwicklung besonders Eingang finden.

Zur praktischen Umsetzung von inklusiven Strukturen in der Beruflichen Bildung müssen die pädagogischen Fachkräfte in die Lage versetzt werden, adaptive Lehr-Lernarrangements zu entwickeln. Neben methodischen und personalen Kompetenzen bedarf es auch der Ressource, mögliche Unterstützungsbedarfe junger Menschen – möglichst frühzeitig – zu erkennen. Hierfür

sind entsprechend zugeschnittene diagnostische Instrumente vonnöten. Für den Bereich der Beruflichen Schulen könnte ein zu entwickelndes mehrperspektivisches Verfahren ein zielführendes Instrument bzgl. des psychischen Belastungserlebens junger Menschen sein. Die vorliegende Untersuchung bietet hierzu bereits wichtige Anhaltspunkte, die noch weiter zu präzisieren und zu spezifizieren wären; eine systematische Ergänzung um eine Möglichkeit zur Fremdeinschätzung in Analogie zur TRF wäre das Fernziel – ebenso wie eine Stärkung der Kompetenzorientierung in Verbindung mit pädagogischen Förderzielen und die Ausweitung auf weitere Zielgruppen in Übergangsprozessen (z.B. Studierende).

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA Adult Forms & Profiles. An Integrated System of Multi-informant Assessment*. Burlington: University of Vermont, Research center for children, youth & families.
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2014). *Manual for the ASEBA Adult Forms & Profiles. Fragebögen zur Erfassung psychischer Probleme bei Erwachsenen* (1. Aufl.). Deutschsprachige Fassungen des Adult Self-Report for Ages 18-59 und der Adult Behavior Checklist for Ages 18-59. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children.
- Aebi, M., Linhart, S., Thun-Hohenstein, L., Bessler, C., Steinhausen, H.-C. & Plattner, B. (2015). Detained male adolescent offender's emotional, physical and sexual maltreatment profiles and their associations to psychiatric disorders and criminal behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 43 (5), 999–1009.
- Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). Bildungskonzepte für heterogene Gruppen-Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. *Kompodium, Bonn*. Abrufbar unter: <https://www2.bibb.de/bibb-tools/de/ssl/4928.php>. Zugriff, 16, 2014.
- Allroggen, M., Rehmann, P., Schürch, E., Morf, C. C. & Kölch, M. (2018). The Relationship Between Narcissism and Personality Traits of the Five-Factor-Model in Adolescents and Young Adults. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46, 516–522.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (1998). *Fragebogen für Jugendliche: deutsche Bearbeitung des Youth Self-Report (YSR) der Child Behavior Checklist. Einführung und Anleitung zur Handauswertung*. 2. Auflage mit deutschen Normen. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (2014). *Handbuch: Fragebogen für Jugendliche. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung des Youth Self-Report (YSR) der Child Behavior Checklist*. Göttingen: Hogrefe.
- Baier, D. (2010). Delinquentes Verhalten von Berufsschülern/innen innerhalb und außerhalb der Schule – Ergebnisse einer Befragung. *Die Berufsbildende Schule*, 6, S. 176–182.
- Biermann, H. (2015). *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brosius, F. (1998). Faktorenanalyse. In F. Brosius (Hrsg.), *SPSS 8.0. Professionelle Statistik unter Windows* (S. 639–669). Bonn: MITP-Verlag.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.

- Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke (Hrsg.) (2014). *Beiträge zur beruflichen und sozialen Teilhabe junger Menschen mit Behinderung. Schwerpunktthema: Psychiatrie in Berufsbildungswerken*, 28 (2). Freiburg: Lambertus.
- Burt, S. A., Rescorla, L. A., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Almqvist, F., Begovac, I. et al. (2015). The association between aggressive and non-aggressive antisocial problems as measured with the Achenbach System of Empirically Based Assessment. A study of 27,861 parent-adolescent dyads from 25 societies. *Personality and Individual Differences*, 85, 86–92.
- Bylinski, U. (2015). Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. Bylinski, U. & Vollmer, K.: *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung*, H, 162, 7–30.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Castelao, C. F., Naber, K., Altstädt, S., Kröner-Herwig, B. & Ruhl, U. (2015). Two dimensions of social anxiety disorder. A pilot study of the questionnaire for social anxiety and social competence deficits for adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 9 (1), 47.
- Debbané, M., Badoud, D., Sander, D., Eliez, S., Luyten, P. & Vrtička, P. (2017). Brain activity underlying negative self- and other-perception in adolescents. The role of attachment-derived self-representations. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 17 (3), 554–576.
- Dölitzsch, C., Kölch, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Schmid, M. (2016). Ability of the Child Behavior Checklist-Dysregulation Profile and the Youth Self Report-Dysregulation Profile to identify serious psychopathology and association with correlated problems in high-risk children and adolescents. *Journal of affective disorders*, 205, 327–334.
- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2014). *Manual deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. (CBCL/6–18R), Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF/6–18R), Fragebogen für Jugendliche (YSR/11–18R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung – Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, D. & Severing, E. (2015). *Umsetzungsstrategien für eine inklusive Ausbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fingerle, M. (2010). Grundlagen einer ressourcenorientierten Förderdiagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 182–188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Gensthaler, A., Maichrowitz, V., Kaess, M., Ligges, M., Freitag, C. M. & Schwenck, C. (2016). Selective mutism. The fraternal twin of childhood social phobia. *Psychopathology*, 49 (2), 95–107.
- Grosche, M. & Huber, C. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 313–322.
- Henkelmann, T. (2014). Die Zunahme psychischer Krankheitsbilder im Berufsbildungswerk. Wie lässt sich dieser Umstand erklären und bewältigen? *Berufliche Rehabilitation*, 2, S. 110–119.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 50 (5-6), 784–793.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & Group, K. S.

- (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 57 (7), 807–819.
- Huemer, J., Shaw, R. J., Prunas, A., Hall, R., Gross, J. & Steiner, H. (2015). Adolescent Defense Style as Correlate of Problem Behavior. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43 (5), 345–350.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 159–169.
- Ihle, W. & Esser, G. (2008). Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 49–62). Göttingen: Hogrefe.
- In-Albon, T., Meyer, A. H., Metzke, C. W. & Steinhausen, H.-C. (2017). A Cross-Lag Panel Analysis of Low Self-Esteem as a Predictor of Adolescent Internalizing Symptoms in a Prospective Longitudinal Study. *Child Psychiatry & Human Development*, 48 (3), 411–422.
- In-Albon, T., Ruf, C. & Schmid, M. (2015). Facial emotion recognition in adolescents with nonsuicidal self-injury. *Psychiatry research*, 228 (3), 332–339.
- Klasen, F., Reissmann, S., Voss, C. & Okello, J. (2015). The guiltless guilty. Trauma-related guilt and psychopathology in former Ugandan child soldiers. *Child Psychiatry & Human Development*, 46 (2), 180–193.
- Koenig, J., Oelkers-Ax, R., Parzer, P., Haffner, J., Brunner, R., Resch, F. et al. (2015). The association of self-injurious behaviour and suicide attempts with recurrent idiopathic pain in adolescents. Evidence from a population-based study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 9 (1), 32.
- Kranert, H.-W., Eck, R. & Tutschku, U. (Hrsg.). (2017). *Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken*. Bielefeld: wbv.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2016). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung. Studie mit den Achenbach-Skalen in verschiedenen berufsschulischen Settings. *Berufliche Rehabilitation*, 2, S. 315–333.
- Lindenberg, K., Szasz-Janocha, C., Schoenmaekers, S., Wehrmann, U. & Vonderlin, E. (2017). An analysis of integrated health care for Internet Use Disorders in adolescents and adults. *Journal of behavioral addictions*, 6 (4), 579–592.
- Margraf, H. & Pinquart, M. (2016). Do adolescents with emotional and behavioral disturbances attending schools for special education have lower expectations regarding the transition to adulthood? *European Journal of Psychology of Education*, 31 (3), 385–399.
- Moosbrugger, H. & Hartig, J. (2002). Factor analysis in personality research: Some artefacts and their consequences for psychological assessment. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 44 (1), 136.
- Norušis, M. J. (2011). *IBM SPSS statistics 19 guide to data analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Oberwelland, E., Schilbach, L., Barisic, I., Krall, S. C., Vogeley, K., Fink, G. R. et al. (2016). Look into my eyes. Investigating joint attention using interactive eye-tracking and fMRI in a developmental sample. *NeuroImage*, 130, 248–260.
- Okello, J., Nakimuli-Mpungu, E., Klasen, F., Voss, C., Musisi, S., Broekaert, E. et al. (2015). The impact of attachment and depression symptoms on multiple risk behaviors in post-war adolescents in northern Uganda. *Journal of affective disorders*, 180, 62–67.
- Oris, L., Seiffge-Krenke, I., Moons, P., Goubert, L., Rassart, J., Goossens, E. et al.

- (2016). Parental and peer support in adolescents with a chronic condition. A typological approach and developmental implications. *Journal of behavioral medicine*, 39 (1), 107–119.
- Osborne, J. W. & Costello, A. B. (2009). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Pan-Pacific Management Review*, 12 (2), 131–146.
- Pahl, J.-P. (2018). *Berufsbildende Schule*. Bielefeld: Bertelsmann wbv.
- Pihet, S., Etter, S., Schmid, M. & Kimonis, E. R. (2015). Assessing callous-unemotional traits in adolescents. Validity of the inventory of callous-unemotional traits across gender, age, and community/institutionalized status. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 37 (3), 407–421.
- Pihet, S., Ridder, J. de & Suter, M. (2017). Ecological Momentary Assessment (EMA) goes to jail. Capturing daily antisocial behavior in its context, a feasibility and reliability study in incarcerated juvenile offenders. *European Journal of Psychological Assessment*, 33 (2), 87.
- Plener, P. L., Zohsel, K., Hohm, E., Buchmann, A. F., Banaschewski, T., Zimmermann, U. S. et al. (2017). Lower cortisol level in response to a psychosocial stressor in young females with self-harm. *Psychoneuroendocrinology*, 76, 84–87.
- Raiker, J. S., Freeman, A. J., Perez-Algorta, G., Frazier, T. W., Findling, R. L. & Youngstrom, E. A. (2017). Accuracy of Achenbach scales in the screening of attention-deficit/hyperactivity disorder in a community mental health clinic. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56 (5), 401–409.
- Raschle, N. M., Fehlbaum, L. V., Menks, W. M., Euler, F., Sterzer, P. & Stadler, C. (2017). Investigating the neural correlates of emotion-cognition interaction using an affective stroop task. *Frontiers in Psychology*, 8, 1489.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Seiffge-Krenke, I., Persike, M., Besevegis, E., Chau, C., Karaman, N. G., Lannegrand-Willems, L. et al. (2018). Culture beats gender? The importance of controlling for identity- and parenting-related risk factors in adolescent psychopathology. *Journal of adolescence*, 63, 194–208.
- Severing, E. & Weiß, R. (2014). *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann wbv.
- Spaeth, M., Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2017). Developmental trajectories of parental knowledge during early adolescence and their psychosocial predictors. *Journal of Family Issues*, 38 (6), 731–754.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. & Ebert, H. (2010). Verhaltensauffälligkeiten an beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung. Eine Pilotstudie mit der Teacher's Report Form und dem Youth Self Report. *Empirische Sonderpädagogik*, 2 (4), 62–80.
- Stein, R., Kranert, H.-W., Tulke, A. & Ebert, H. (2015). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung. Eine Studie mit den Achenbach-Skalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (7), 341–365.
- Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen* (Bd. 158). Bielefeld: wbv.
- Stevens, J. P. (1996). Confirmatory and Exploratory Factor Analysis. In J. P. Stevens (Hrsg.), *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3. Aufl., S. 362–427). Mahwah, New Yearsey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Svaldi, J., Bender, C., Caffier, D., Ivanova, V., Mies, N., Fleischhaker, C. et al. (2016). Negative mood increases selective attention to negatively valenced body parts in female adolescents with anorexia nervosa. *PLoS one*, 11 (4), e0154462.
- Syed, M. & Seiffge-Krenke, I. (2015). Change in ego development, coping, and sympto-

- matology from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 110–119.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). Principal Components and Factor Analysis. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Hrsg.), *Multivariate analysis of variance and covariance* (5. Aufl., S. 607–675). Boston: Pearson International Edition.
- Tegelbeckers, J., Bunzeck, N., Duzel, E., Bonath, B., Flechtner, H.-H. & Krauel, K. (2015). Altered salience processing in attention deficit hyperactivity disorder. *Human brain mapping*, 36 (6), 2049–2060.
- Tegelbeckers, J., Schares, L., Lederer, A., Bonath, B., Flechtner, H.-H. & Krauel, K. (2016). Task-irrelevant novel sounds improve attentional performance in children with and without ADHD. *Frontiers in Psychology*, 6, 1970.
- Urban, S., Habersaat, S., Suter, M., Pihet, S., Ridder, J. de & Stéphan, P. (2016). Gender differences in at risk versus offender adolescents. A dimensional approach of antisocial behavior. *Psychiatric quarterly*, 87 (4), 619–631.
- Vollmer, K. (2007). So normal wie möglich – so speziell wie nötig. Behinderte Menschen im „regulären“ Berufsbildungssystem ausbilden“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 36 (2), 33–35.
- Vollmer, K. (2011). Teilhabe behinderter Menschen. Neue Perspektiven durch VN-Konvention. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 40 (2), 26–29.
- Vollmer, K. (2013). Inklusion – Welche Chancen und Risiken bietet die „Konjunktur“ einer (neuen?) Begrifflichkeit für die berufliche Bildung behinderter Menschen? Ein pointierter Problemaufriss. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (9), 351–358.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. et al. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster: Waxmann.
- Westhoff, G. & Ernst, H. (2016). *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung*. Bielefeld: wbv.
- White, L. O., Klein, A. M., Kirschbaum, C., Kurz-Adam, M., Uhr, M., Müller-Myhsok, B. et al. (2015). Analyzing pathways from childhood maltreatment to internalizing symptoms and disorders in children and adolescents (AMIS). A study protocol. *BMC psychiatry*, 15 (1), 126.
- Wolff, K. (2013). *Inklusion und Gewaltprävention*, 2, S. 55–63.
- Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Nitsch, M., Dür, W., Karwautz, A. et al. (2016). Prevalence of eating disorder risk and associations with health-related quality of life. Results from a large school-based population screening. *European Eating Disorders Review*, 24 (1), 9–18.
- Zoyke, A. & Vollmer, K. (2016). *Inklusion in der Berufsbildung. Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld: wbv.

M. Sc. Sophie Clara Holtmann
 Lehrstuhl für Sonderpädagogik V –
 Pädagogik bei Verhaltensstörungen
 Wittelsbacherplatz 1
 97074 Würzburg
 sophie.holtmann@uni-wuerzburg.de

Erstmalig eingereicht: 29.05.2018

Überarbeitung eingereicht: 02.04.2019

Angenommen: 18.04.2019