

Sören Lüdeke

# Verhaltensprobleme bei Jugendlichen

Zur Stressverarbeitung in  
freundschaftlichen und  
romantischen Peerbeziehungen

---

# Verhaltensprobleme bei Jugendlichen

---

Sören Lüdeke

# Verhaltensprobleme bei Jugendlichen

Zur Stressverarbeitung in  
freundschaftlichen und  
romantischen Peerbeziehungen

Mit einem Geleitwort von  
Prof. Dr. phil. Friedrich Linderkamp

 Springer

Sören Lüdeke  
Wuppertal, Deutschland

Dissertation, Bergische Universität Wuppertal, 2017

ISBN 978-3-658-20599-7      ISBN 978-3-658-20600-0 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20600-0>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer ist Teil von Springer Nature  
Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## Danksagung

Die vorliegende Dissertation wurde durch die Unterstützung vieler Menschen ermöglicht. Ich bedanke mich insbesondere bei meinem Doktorvater, Prof. Dr. Friedrich Linderkamp, für die stets wertschätzende, zuverlässige und kompetente Betreuung der Arbeit. Bei Frau Prof. Dr. Buchwald bedanke ich mich für die Übernahme des Zweitgutachtens und die Unterstützung in der Abschlussphase der Promotion. Daneben bedanke ich mich auch noch bei Frederik Boshold und Bodo Przibilla für die Jahre lange Begleitung der Arbeit in leichten und schweren Phasen. Für Korrekturlesearbeiten danke ich Philipp Reichert, Katrin Espeter, Isabelle Cevani, Urs Hölscher und Jantje Brüning. Auch Philipp Krämer und Anna Haep sei für die regelmäßige kritische Diskussion der Arbeit insbesondere vor Tagungs- und Kongressvorträgen gedankt. Dank gilt ferner den Studierenden, die das Forschungsprojekt mit viel Einsatz und Engagement unterstützt haben sowie den teilnehmenden Lehrpersonen und Jugendlichen, die die Studie überhaupt erst ermöglicht haben. Last, but not least: Vielen Dank an meine Freunde, die mich in der Zeit unterstützt haben.

*Sören Lüdeke*

## Geleitwort

Peerbeziehungen haben eine herausragende Bedeutung für die psychische, soziale und auch bildungsbezogene Entwicklung Jugendlicher. Eine moderierende Größe stellt hier das Stresserleben dar, das sich im Kontext der besonderen Herausforderungen Jugendlicher bei der Entwicklung von Freundschaften und romantischen Beziehungen sowie im Zuge der Autonomieentwicklung zeigt. Sören Lüdeke hat mit dem vorliegenden Werk, unter Einbeziehung von mehr als 1000 Jugendlichen, eine umfassende Forschungsarbeit vorgelegt, die international erstmalig den Zusammenhang zwischen den Konstrukten Stresserleben und Peerbeziehungen und den verschiedenen Formen adoleszenter Verhaltensprobleme untersucht. Es ist sowohl Praktikern im Bereich der psychosozialen Versorgung Jugendlicher als auch Wissenschaftlern in diesem Feld sehr ans Herz zu legen.

*Prof. Dr. phil. Friedrich Linderkamp*  
Arbeitsbereich für Rehabilitationswissenschaften  
Bergische Universität Wuppertal

# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung</b> .....	<b>V</b>
<b>Geleitwort</b> .....	<b>VII</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>XIII</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>XV</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>XVII</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Das Jugendalter</b> .....	<b>5</b>
<b>3 Verhaltensprobleme im Jugendalter</b> .....	<b>13</b>
3.1 Definition.....	13
3.2 Klassifikationsformen.....	18
3.3 Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme .....	20
3.4 Diagnostik und Operationalisierungen .....	23
3.5 Beurteilerdiskrepanzen im diagnostischen Prozess .....	26
3.6 Prävalenz und Prognostik .....	28
3.7 Besonderheiten komorbider Probleme.....	32
<b>4 Stresserleben</b> .....	<b>37</b>
4.1 Historische Entwicklung der Stresstheorien .....	37
4.2 Transaktionales Stressmodell und COR-Theorie.....	40
4.3 Definition, Klassifikation und Operationalisierung .....	45
4.4 Stresserleben bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen.....	51
<b>5 Peerbeziehungen</b> .....	<b>55</b>
5.1 Historische Entwicklung der Peerforschung.....	55
5.2 Definition, Klassifikation und Operationalisierung .....	58
5.3 Freundschaft und Romantik.....	63
5.4 Autonomieentwicklung.....	66
5.5 Peerbeziehungen bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen.....	67

---

<b>6</b>	<b>Stresserleben in Peerbeziehungen.....</b>	<b>75</b>
6.1	Theoretische Grundlage, Definition und Operationalisierung .....	75
6.2	Der Bezug des Konstrukts zu Verhaltensproblemen im Jugendalter ....	81
6.3	Einflussfaktoren auf das Stresserleben in Peerbeziehungen .....	84
<b>7</b>	<b>Fragestellungen und Hypothesen.....</b>	<b>95</b>
7.1	Herleitung der Fragestellungen aus dem Forschungsstand .....	95
7.2	Herleitung der Hypothesen aus dem Forschungsstand .....	99
7.3	Fragestellungen.....	103
7.4	Hypothesen .....	103
<b>8</b>	<b>Methode .....</b>	<b>105</b>
8.1	Begründung des Forschungsdesigns .....	105
8.2	Operationalisierungen.....	108
8.2.1	Abhängige Variablen: Stresserleben in Peerbeziehungen .....	109
8.2.2	Unabhängige Variable: Verhaltensprobleme.....	111
8.2.3	Kovariaten und Moderatoren.....	120
8.3	Modellierung der Beurteilerdiskrepanzen.....	122
8.4	Statistische Auswertung.....	125
8.4.1	Methodische Vorarbeiten .....	129
8.4.2	Hypothesenprüfende Datenauswertungsverfahren .....	131
8.4.3	Alpfaehlerkorrektur.....	134
8.4.4	Prüfung der Testvoraussetzungen.....	135
8.4.5	Poweranalysen und Effektstärkemaße.....	138
8.4.6	Abweichungsanalysen und Datenaufbereitung.....	141
8.5	Stichprobe.....	145
8.6	Durchführung.....	148
8.7	Statistische Hypothesen .....	150
<b>9</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>153</b>
9.1	Methodische Vorarbeiten.....	153
9.2	Deskriptive Statistiken.....	157
9.3	Ergebnisse zu Hypothesenkomplex I.....	161
9.4	Ergebnisse zu Hypothesenkomplex II .....	165

---

<b>10 Diskussion .....</b>	<b>179</b>
10.1 Beantwortung der Fragestellungen und Bezug zu den Hypothesen....	180
10.2 Implikationen für die Forschung zu Verhaltensproblemen.....	183
10.3 Implikationen für den Bildungskontext .....	188
10.4 Implikationen für Stressverarbeitungsprozesse .....	193
10.5 Methodenkritik .....	197
<b>11 Ausblick .....</b>	<b>203</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>209</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>261</b>

## Abkürzungsverzeichnis

<i>AMSI</i>	<i>Adolescent Minor Stress Inventory (AMSI, Ames et al., 2005)</i>
<i>APES</i>	<i>Adolescent Perceived Events Scale (APES, Compas, Davis, Forsythe &amp; Wagner, 1987)</i>
<i>BDI</i>	<i>Beck Depression Inventory (BDI, Beck, Steer &amp; Brown, 1996)</i>
<i>CASQ</i>	<i>Coping Across Situation Questionnaire (CASQ, Seiffge-Krenke, 1995)</i>
<i>CBCL/4-18</i>	<i>Child Behavior Checklist (CBCL/4-18, Döpfner, Plück &amp; Kinnen, 2011)</i>
<i>CBM-I</i>	<i>Cognitive Bias Modification of Interpretations I (CBM-I, Telman, Holmes und Lau, 2013)</i>
<i>CDI</i>	<i>Children`s Depression Inventory (CDI, Kovacs, 1992)</i>
<i>CPRS-R</i>	<i>Conners` Parent Rating Scale revised (CPRS-R, Conners, 1997)</i>
<i>DSM-IV-TR</i>	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders gemäß American Psychiatric Association (2000)</i>
<i>DSM-5</i>	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders gemäß American Psychiatric Association (2013)</i>
<i>FBB-ADHS</i>	<i>Fremdbeurteilungsbogen für Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (FBB-ADHS, Döpfner, Görtz-Dorten &amp; Lehmkuhl, 2008)</i>
<i>ICD-10-GM</i>	<i>International Classification of Diseases gemäß Deutschem Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2016)</i>
<i>MAR</i>	<i>Missing at Random (MAR, Li &amp; Yu, 2015)</i>
<i>MCAR</i>	<i>Missing Completely at Random (MCAR, Li &amp; Yu, 2015)</i>
<i>MNAR</i>	<i>Missing not at Random (MNAR, Li &amp; Yu, 2015)</i>
<i>MPCL</i>	<i>Mooney Problem Check List (MPCL, Mooney &amp; Gordon, 1950)</i>
<i>PQ</i>	<i>Problem questionnaire (PQ, Seiffge-Krenke, 1995)</i>
<i>PHOKI</i>	<i>Phobiefragebogen für Kinder- und Jugendliche (PHOKI, Döpfner, Schnabel, Goletz &amp; Ollendick, 2006)</i>

<i>RAASI</i>	<i>Reynolds Adolescent Adjustment Screening Inventory (RAASI, Reynolds, 2001)</i>
<i>RADS</i>	<i>Reynolds Adolescent Depression Scale (RADS, Reynolds, 2008)</i>
<i>SAQ</i>	<i>Sexual Attraction Questionnaire (SAQ, Fernández, Quiroga, Icaza &amp; Escorial, 2012)</i>
<i>SCARED</i>	<i>Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED, Hale et al., 2013)</i>
<i>SPS-J-II</i>	<i>Screening psychischer Störungen im Jugendalter (SPS-J-II, Hampel &amp; Petermann, 2006)</i>
<i>SDQ</i>	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 2001)</i>
<i>TRF</i>	<i>Teacher's Report Form (TRF, Achenbach &amp; Edelbrock, 1986)</i>
<i>YSR</i>	<i>Youth Self-Report Form (YSR, Döpfner, Plück &amp; Kinnen, 2011)</i>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.	Interaktionsdiagramm für die Skala Peer Stress (Verhaltensprobleme nach Geschlecht).....	166
Abbildung 2.	Interaktionsdiagramm für die Skala Peer Stress (Verhaltensprobleme nach Schulform).....	167
Abbildung 3.	Interaktionsdiagramm für die Skala Peer Stress (Verhaltensprobleme nach sozioökonomischem Status) .....	170
Abbildung 4.	Interaktionsdiagramm für die Skala Romantic Stress (Verhaltensprobleme nach sozioökonomischem Status) .....	170
Abbildung 5.	Interaktionsdiagramm für die Skala Peer Stress (Verhaltensprobleme nach Migrationshintergrund).....	173
Abbildung 6.	Interaktionsdiagramm für die Skala Peer Stress (Verhaltensprobleme nach prosozialem Verhalten) .....	174
Abbildung 7.	Interaktionsdiagramm für die Skala Romantic Stress (Verhaltensprobleme nach prosozialem Verhalten) .....	175

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1.	Überblick über Verhaltensstörungen .....	15
Tabelle 2.	Soziale Informationsverarbeitungsprozesse bei Jugendlichen .....	100
Tabelle 3.	Validierungsstudien zum SDQ (Goodman, 1997, 2001) .....	113
Tabelle 4.	Statistische Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden .....	126
Tabelle 5.	Ergebnisse der Poweranalysen .....	140
Tabelle 6.	Prozentsatz fehlender Werte .....	143
Tabelle 7.	Kreuztabelle Verhaltensproblematik und Geschlecht .....	146
Tabelle 8.	Kreuztabelle Verhaltensproblematik und prosoziales Verhalten .....	148
Tabelle 9.	Reliabilitätsanalyse, Trennschärfe- und Homogenität .....	155
Tabelle 10.	Deskriptive Kennwerte (Gesamtstichprobe) .....	158
Tabelle 11.	Deskriptive Kennwerte der Subgruppen .....	159
Tabelle 12.	Einzelvergleiche zu MANCOVA1 .....	162
Tabelle 13.	Bivariate Korrelationsanalyse zu den Beurteilerdiskrepanzen .....	163
Tabelle 14.	Ergebnisse der multiplen linearen Regressionsanalysen .....	164
Tabelle 15.	Einzelvergleiche sozioökonomischer Status .....	171
Tabelle 16.	Effektstärken ( $\eta^2$ ) der multivariaten Kovarianzanalysen .....	176

# 1 Einleitung

Freundschaftliche und romantische Peerbeziehungen sind für die psychosoziale Entwicklung im Jugendalter essentiell. In einer 26-jährigen prospektiven Längsschnittstudie wurde belegt, dass die Qualität der Peerbeziehungen im Jugendalter Vorhersagewert für die körperliche und psychische Gesundheit bis ins Erwachsenenalter hat (Landstedt, Hammarström & Winefield, 2015). Gleichermaßen haben Peerbeziehungen Bedeutung für Bildungsteilhabe und Bildungserfolg. Die Anzahl freundschaftlicher Beziehungen im schulischen Kontext korreliert positiv mit Schulleistungen (Witkow & Fuligni, 2010) und Jugendliche, die die Schule ohne Abschluss verlassen, haben signifikant häufiger beeinträchtigte Peerbeziehungen (Carbonaro & Workman, 2013). Peerbeziehungen bei Jugendlichen zeichnen sich durch ein Konfliktpotenzial aus, weil die meisten Jugendlichen sowohl Nähe und Geborgenheit als auch Autonomie in Peerbeziehungen suchen (Hodgins, Koestner & Duncan, 1996; Patton, Deutsch & Das, 2016). Dies dürfte die Grundlage dafür sein, warum in europäischen, amerikanischen und asiatischen Nationen Stresserleben im Kontext von Peerbeziehungen beobachtbar ist (Persike & Seiffge-Krenke, 2016). Auch im Kontext romantisch-sexueller Peerinteraktionen (Romantic Stress) ist Stresserleben ein kulturübergreifendes Phänomen (Seiffge-Krenke et al., 2010a).

Aufgrund der hohen Relevanz der Peerbeziehungen für die soziale und schulische Entwicklung im Jugendalter sowie interkulturellen Befunden zum Stresserleben in Peerbeziehungen überrascht es, dass bislang in keiner Studie der Zusammenhang zwischen den Aspekten des Stresserlebens in Peerbeziehungen (Peer Stress, Romantic Stress) einerseits und verschiedenen Arten adoleszenter Verhaltensprobleme (internalisierend, externalisierend, beides) andererseits in den Blick genommen wurde. Sowohl Stressforschung als auch Peerforschung liefern Ansätze zur Erklärung von Verhaltensproblemen: Das Konstrukt Stresserleben, welches sich gemäß transaktionalem Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984, 1987) primär auf kognitive Bewertungsprozesse bezieht, wurde vielfach auf Jugendliche mit Verhaltensproblemen übertragen. Die Peerforschung weist nach, dass internalisierende oder externalisierende Verhaltensprobleme auslösende sowie aufrechterhaltende Faktoren von Beeinträchtigungen im Bereich der Peerbeziehungen darstellen (Kelly et al., 2015; Lauer & Renk, 2013; Reijntjes,

Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010). Internalisierende, überkontrollierte Problematiken umfassen ängstliches, depressives und zwanghaftes Verhalten, externalisierende, unterkontrollierte Problematiken beziehen sich auf dissoziales, oppositionelles und hyperaktives Verhalten (Linderkamp & Grünke, 2007). Trotz der Forschungsbemühungen findet sich keine Studie, die die Konstrukte Stresserleben, Peerbeziehung sowie verschiedene Arten von Verhaltensproblemen systematisch im Zusammenhang zueinander betrachtet. Diese Forschungslücke zu schließen, ist ein Anspruch dieser Arbeit. Darüber hinaus werden Überlegungen zur theoretischen Verbindung der Konstrukte vor dem Hintergrund von Ansätzen zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung aufgeführt.

Will man die Art der Verhaltensprobleme (internalisierend, externalisierend, komorbid) auf Peerbeziehungen beziehen, wird ein weiteres Forschungsdesiderat offenkundig: Die Peerbeziehungen von Jugendlichen mit komorbiden Problemen wurden bislang kaum untersucht. Für ein Verständnis von Verhaltensproblemen im Jugendalter ist das Phänomen der Komorbidität jedoch unabdingbar. Das Jugendalter stellt eine sensible Entwicklungsphase dar, in der im Vergleich zur gesamten Lebensspanne ein besonders enger empirischer Zusammenhang zwischen internalisierenden und externalisierenden Problemen belegt werden konnte (Hamdi & Iacono, 2014). Da kombinierte Verhaltensproblematiken mit Beeinträchtigungen in sämtlichen Lebensbereichen assoziiert sind (Johnco, Salloum, Lewin, McBride & Storch, 2015), ist Grundlagenforschung zu möglichen Schutz- und Risikofaktoren indiziert. Der Forschung zu Peerbeziehungen bei Jugendlichen mit klinischen und subklinischen Problemen liegt jedoch bislang ein „ausschließendes“ Prinzip zugrunde: Demnach existiert eine breite Forschungsbasis zu Peerbeziehungen von Jugendlichen mit internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensproblematiken, aber keine Studie, die explizit Merkmale der Peerbeziehungen von Jugendlichen in multiplen Problemlagen in den Blick nimmt. Mittlerweile liegen zahlreiche Modelle und Klassifikationen zur Komorbidität vor (Kim & Eaton, 2015; Neale & Kendler, 1995). Die dichotome Trennung zwischen internalisierenden oder externalisierenden Problemen im Kontext der Peerforschung erscheint somit obsolet.

Die erste zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, inwiefern das Konstrukt Stresserleben in Peerbeziehungen sich zur Erklärung und Differenzierung internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme bei Jugendlichen eignet. Diesbezüglich ist besonders von Interesse, ob und auf welche Weise sich Jugendliche mit komorbiden Problemen von Jugendlichen mit internalisierenden und externalisierenden Problemen unterscheiden. Zweitens wird die Fragestellung unter-

sucht, inwiefern einschlägige Moderatorvariablen (im Sinne von Schutz- und Risikofaktoren) den vermuteten Einfluss der Verhaltensprobleme auf das Stresserleben im Kontext von Peerbeziehungen beeinflussen. Als mögliche Einflussgrößen konnten das biologische Geschlecht, die Schulform, Indikatoren des sozioökonomischen Status und das Vorliegen eines Migrationshintergrunds als Risikofaktoren aus dem Forschungsstand abgeleitet werden. Prosoziales Verhalten stellt einen möglichen Schutzfaktor dar. Der Studie liegen multivariate allgemeine lineare Modelle (MANCOVAs, regressionsanalytische Modelle) sowie ein quantitatives Design mit Peer Stress und Romantic Stress als abhängigen Größen, den Verhaltensproblemen als unabhängige Variable sowie Risiko- und Schutzfaktoren als Moderatorvariablen zugrunde.

Die Gedankenführung und Strukturierung der Arbeit folgt dem logischen Prinzip „vom Allgemeinen zum Besonderen“. Zunächst wird der Forschungsstand zu Entwicklungsprozessen im Jugendalter (Kapitel 2) aufgeführt. Kapitel 2 verfolgt das Ziel, das Konzept der Jugend als eine sich historisch entwickelnde soziale Konstruktion einzuführen und einflussreiche entwicklungswissenschaftliche Jugendtheorien zu erläutern. Kapitel 3 bezieht sich auf Definition, Klassifikation, Prävalenz und Diagnostik von Verhaltensproblemen im Jugendalter und geht auf den Aspekt der Komorbidität ein. Dieses Kapitel hat eine Reflexion des Begriffes Verhaltensproblem und verwandter Termini vor dem Hintergrund aktueller diagnostischer Klassifikationssysteme zum Ziel. Kapitel 4 zeichnet sodann die historische Entwicklung der Stresstheorien nach und stellt die Bedeutung des Stresserlebens für Jugendliche mit Verhaltensproblemen heraus. Kapitel 5 hat die Forschung zu Peerbeziehungen in der Adoleszenz zum Gegenstand. Kapitel 3, 4 und 5 schaffen damit die allgemeine inhaltliche Grundlage für Kapitel 6, in dem das Konstrukt Stresserleben in Peerbeziehungen (Peer Stress, Romantic Stress) als Konglomerat aus Peer- und Stressforschung theoretisch begründet, zu Verhaltensproblemen in Bezug gesetzt sowie in den Kontext möglicher einschlägiger Schutz- und Risikofaktoren gestellt wird. Kapitel 6 führt somit „vom Allgemeinen zum Besonderen“ insofern, als dass die zuvor dargestellten Forschungsfelder (Verhaltensprobleme bei Jugendlichen, Stressforschung, Peerforschung,) aufeinander bezogen werden, was im Anschluss die Darstellung aktueller Forschungsdesiderata und die Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen ermöglicht (Kapitel 7). Die Gliederung des Methodenkapitels (Kapitel 8) und die Darstellung der Ergebnisse (Kapitel 9) orientieren sich an den Standards der American Psychological

Association (Deutsche Gesellschaft für Psychologie, 2007). Die Diskussion (Kapitel 10) und der Ausblick (Kapitel 11) fokussieren diagnostische, bildungswissenschaftliche und stresstheoretische Implikationen und Forschungsperspektiven.

## 2 Das Jugendalter

Das Konzept der Jugend ist Ergebnis historischer und kultureller Entwicklungen. Da das Jugendalter heute als eigenständige Lebensperiode betrachtet und empirisch untersucht wird, sind grundlegende entwicklungswissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen. Der Begriff des Jugendalters - synonym Adoleszenz (lat. *adolescere* = das „Heranreifen“) - impliziert ein Menschenbild, das erst Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts allmählich aufkam (Hall, 1904) und die Notwendigkeit von Bildung, Autonomie, Auseinandersetzung mit sich selbst und einer Schonphase vor Eintritt ins Erwerbsleben umfasst (Noack, 2007). In bäuerlichen Familien - und das waren z. B. im Mittelalter über 90% der Bevölkerung - existierte nicht einmal das Konzept der Kindheit, geschweige denn das der Jugend. Betrachtet man beispielsweise mittelalterliche künstlerische Darstellungen von Kindern und Jugendlichen, wird erkennbar, dass Kinder häufig wie kleine Erwachsene, unter anderem mit den gleichen Körperproportionen, dargestellt werden (Orme, 2001). Es wurde gearbeitet, sobald dies in irgendeiner Weise möglich war. Stammes- und Dorfgemeinschaften haben meist nur eine kurze Zwischenzeit zwischen Kindheit und der vollständigen Übernahme erwachsener Rollen, während in Industrienationen Jugendliche viele Jahre lang von den Eltern abhängig bleiben und Familiengründungen aufschieben (Weisfield, 1997). In Deutschland haben sich die Konzepte von Jugend sowie die gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche stetig gewandelt.

Die Jugend galt aus Sicht psychoanalytischer Theorien als krisenreich und als Sturm-und-Drang-Phase (Erikson, 1968; Freud, 1938). Mittlerweile wird die Pubertät nicht mehr per se als Krise oder das Jugendalter als Lebensphase mit durchgehenden Verhaltensproblemen betrachtet. Relevanter für das Ausmaß an Belastungserleben im Jugendalter erscheint der Zeitpunkt, zu dem die Pubertät einsetzt. Frühentwickler und Spätentwickler haben ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Verhaltensproblematiken, wobei spezifische Geschlechtsunterschiede zu beachten sind (Oldehinkel, Verhulst & Ormel, 2011), auf deren detaillierte Darstellung verzichtet wird. Wichtig ist an dieser Stelle, dass eine einseitige Konzeption des Jugendalters als Krisenphase empirisch nicht haltbar ist, auch wenn ab Beginn der frühen Adoleszenz schulische Leistungseinbußen durchaus

die Regel sind. Für diese Leistungsminderungen sind im hohen Ausmaß Veränderungen im Bereich der Peerbeziehungen verantwortlich (Ryan, Jamison, Shin & Thompson, 2012). Die Entwicklung des Jugendkonzepts ist eng mit der in der Jugendforschung viel diskutierten Frage nach der zeitlichen Begrenzung der Adoleszenz verbunden. Gemäß Jugenschutzgesetz wird das Jugendalter auf den Zeitraum vom 14. bis zum 18. Lebensjahr begrenzt, siehe Jugenschutzgesetz (JuSchG) vom 23. Juli 2002 (BGBl. I), das zuletzt am 7. August 2013 geändert wurde (vgl. Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz, 2017). In entwicklungspsychologischen Phasenmodellen ist die Differenzierung zwischen früher (11. oder 12. Lebensjahr), mittlerer (12. bis 14. Lebensjahr) und später (14. bis 16. Lebensjahr) Adoleszenz verbreitet (Berk, 2011). Legt man das Einsetzen der Pubertät als Kriterium für den Beginn des Jugendalters zugrunde, sind Differenzen zwischen Mädchen und Jungen zu beachten, da bei Mädchen die Pubertät durchschnittlich früher einsetzt. Beispielsweise erfolgt der pubertäre Wachstumsschub bei Mädchen durchschnittlich bereits mit 10 Jahren, bei Jungen hingegen erst mit 12 Jahren (Stolzenberg, Kahl & Bergmann, 2007). Seit den 50er/60er-Jahren wurde aus soziologischer Perspektive zunehmend die Tendenz zur zeitlichen Entgrenzung der Jugend erkennbar und damit die Notwendigkeit postuliert, auf Altersgrenzen gänzlich zu verzichten: Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter gehen demnach fließend ineinander über. Der Übergang zwischen Jugend und Erwachsenenalter wird in der heutigen Zeit nicht mehr im Sinne eines gesellschaftlichen Ritus durch die Hochzeit oder die eigene Haushaltsgründung eingeleitet, vielmehr ist insbesondere in westlichen, pluralistischen Gesellschaften Jugend als Lebensphasen übergreifendes Konstrukt im Sinne eines Attributs, einer persönlichen Eigenschaft oder eines Ideals zu verstehen (Ferchhoff & Dewe, 2016; Hurrelmann & Quenzel, 2015). Diese soziologischen Jugendkonzeptionen verdeutlichen, dass es unmöglich ist, statische zeitliche Grenzen des Jugendalters festzulegen. Sie helfen letztlich in methodischer Hinsicht wenig weiter, da eine empirische Arbeit zwecks Stichprobenselektion einen zeitlichen Rahmen des Jugendalters definieren muss. In der deutschlandweit angelegten *Shell*-Jugendstudie wird das Jugendalter z. B. auf 12 bis 25 Jahre begrenzt (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015; Albert, Hurrelmann, Quenzel & Schneekloth, 2011). Auf die von einigen Soziologen geforderte zeitliche Entgrenzung des Jugendalters wird in dieser Arbeit außerdem aufgrund der jugendtypischen und auf einen bestimmten zeitlichen Rahmen im Leben begrenzten biologischen Aspekte (z. B. der Menarche bzw. des ersten Samenergusses) verzichtet.

Das heute vorherrschende Konzept von Adoleszenz sieht diese als eine sensitive Entwicklungsperiode an. Die Adoleszenz als „Entwicklungsperiode vom 16. bis zum 24. Lebensjahr weist eine Eigendynamik auf, da sie mit erheblichen neurobiologischen Veränderungen [...] sowie zahlreichen Entwicklungsanforderungen einhergeht“ (Fegert, Petermann & Freyberger, 2015, S.151) und ist damit auch für gesunde Jugendliche herausfordernd. Der Umgang mit körperlichen Veränderungen in der Pubertät wurde bereits in der Jugendtheorie von Havighurst (1953, 1972) als zentrales Bestimmungsmerkmal des Jugendalters benannt und untersucht. Dies geschah im Kontext der Forschung zu jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben.

Die Forschung zu Entwicklungsaufgaben hat und hatte massiven Einfluss auf die nationale und internationale Jugendforschung sowie auf das heutige Verständnis von Jugend. Eine Entwicklungsaufgabe wird von Havighurst (1953) definiert als

a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to happiness and success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks. (S. 2)

Entwicklungsaufgaben sind demnach sich aus gesellschaftlichen Anforderungen ergebende Erwartungen hinsichtlich biologischer (körperliche Reifung) und normativer (gesellschaftliche Wertsysteme) Zielvorstellungen. Sie können sich auf die gesamte Lebensspanne beziehen (Havighurst, 1953, 1972). Die drei Quellen von Entwicklungsaufgaben sind soziokulturelle Normen, biologische Aspekte sowie individuelle Zielsetzungen in verschiedenen Lebensbereichen. Mittlerweile konnte belegt werden, dass kein deterministischer Zusammenhang zwischen „Glück“ und der Erreichung eines Sets von Entwicklungsaufgaben vorliegt. Seiffge-Krenke und Gelhaar (2008) operationalisierten „Glück“ als geringe psychopathologische Symptomatik und hohen Selbstwert und fanden in einer Längsschnittstudie nur moderate Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten und der Bewältigung altersentsprechender Entwicklungsaufgaben. Dennoch steht die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz im Zusammenhang zum Erfolg bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Erwachsenenalter (Seiffge-Krenke, Kiuru & Nurmi, 2010b). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist gerade im Jugendalter bedeutsam, da es den historischen Wandel von Wert- und Zielvorstellungen dokumentiert. Havighurst als theoretischer

Begründer des Konzepts der Entwicklungsaufgaben benannte 1953 zehn Entwicklungsaufgaben für die Lebensphase der Adoleszenz, die er auf die Zeitspanne zwischen dem 12. und 18. Lebensjahr festlegte:

- achieving new and more mature relations with age mates of both sexes,
- achieving a masculine or feminine social role,
- accepting one's physique and using the body effectively,
- achieving emotional independence of parents and other adults,
- achieving assurance of economic independence,
- selecting and preparing for an occupation,
- preparing for marriage and family life,
- developing intellectual skills and concepts necessary for civic competence,
- desiring and achieving socially responsible behaviour and
- acquiring a set of values and an ethical system as a guide to behaviour. (Havighurst, 1953, S. 257)

Die zeitliche Eingrenzung des Jugendalters macht deutlich, dass Havighursts Klassifikation der Entwicklungsaufgaben aufgrund zahlloser sozialer und ökonomischer Veränderungen in den letzten Jahrzehnten mittlerweile historischen Wert besitzt. In der damaligen Zeit war seine Theorie der Entwicklungsaufgaben ein entscheidender Schritt weg von vorherigen psychodynamischen Entwicklungsmodellen, die die Adoleszenz ausschließlich als Krise betrachteten (Erikson, 1968). Entgegen Havighursts Modell hat sich in den letzten Jahrzehnten die Kindheit zunehmend verkürzt und die Jugendphase ausgedehnt, da sich im Verlauf der letzten zwei Jahrhunderte die sexuelle Reife (Pubertät) insgesamt durchschnittlich um bis zu fünf Jahre vorverschoben hat (Cote, 2000). Zudem basieren die Annahmen Havighursts größtenteils nicht auf empirischen Daten. Havighurst selbst war Psychodynamiker, was an der inhaltlichen Nähe seiner Theorie der Entwicklungsaufgaben zur Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erikson (1968) erkennbar wird: Beide Theorien postulieren die deterministischen Einflüsse der Bewältigung früherer Aufgaben auf spätere Entwicklungsphasen, beide gehen auch von einem lebenslangen Entwicklungsprozess aus. Havighurst stand mit seinem psychodynamischen Hintergrund der empirischen Forschung fern. Dennoch haben die von ihm formulierten Entwicklungsaufgaben deskriptiven Charakter und sind daher methodisch gut erfassbar. Letztlich hat das Konzept der Entwicklungsaufgaben die empirische Forschung zur Adoleszenz in den letzten Jahrzehnten deutlich be-

einflusst und nicht zuletzt auch das Verständnis internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme verbessert. Es liegen zahlreiche Studien zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen mit Verhaltensproblemen vor (z. B. Escher & Seiffge-Krenke, 2013). Diese zeigen, dass Jugendliche mit Verhaltensproblematiken dysfunktionale Strategien der Problembewältigung einsetzen und die Strategien in verschiedenen Lebensbereichen nicht ausreichend flexibel variieren. In den 80er und 90er Jahren wurde überwiegend mit Fragebogenverfahren mit offenen und geschlossenen Frageformaten sowie (leitfadengestützten) Interviews erhoben, inwiefern sich die subjektiv erlebte Bedeutung der Entwicklungsaufgaben über die Zeit verändert.

Neue Entwicklungsaufgaben wurden ergänzt, z. B. der Aufbau einer Zukunftsperspektive, die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit, Selbstsicherheit und Selbstkontrolle, Toleranz und Konfliktlösekompetenzen, der Aufbau einer kritischen Haltung gegenüber Umweltschutz und Friedenssicherung sowie die Entwicklung eines Verständnisses für Zusammenhänge in Politik und Wirtschaft (Dreher & Dreher, 1985a, 1985b). Es wird erkennbar, dass in der Nachkriegszeit nach dem Zweiten Weltkrieg zunehmend komplexere Entwicklungsaufgaben hinzugefügt werden, die eine sehr eigenständige kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst und der eigenen Identität anstelle der Übernahme vorgegebener gesellschaftlicher Rollenmuster voraussetzen. Gerade in den letzten Jahren wurden zahlreiche Forschungsarbeiten zur Identitätsentwicklung als Entwicklungsaufgabe herausgebracht. In dem Kontext sind vor allem die vier Entwicklungsaufgaben nach Hurrelmann und Quenzel (2012) zu nennen: Erstens Qualifizieren (die Entfaltung der zunehmenden kognitiven, intellektuellen Kompetenzen), zweitens Binden (Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität sowie der sexuellen Identität), drittens Konsumieren (die Entwicklung eines altersentsprechenden Konsum- und Freizeitverhaltens) und viertens Partizipieren (Entwicklung eines individuellen Werte- und Normensystems). Dies erinnert auch an Studien, die sich mit subjektiven Theorien zur Entwicklung in der Adoleszenz aus Sicht von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigen - hier konnte in kombiniert quantitativen und qualitativen empirischen Untersuchungen gezeigt werden, dass Jugendliche sich als aktive Subjekte und Mitgestalter eigener Entwicklungsprozesse begreifen (Dreher, 1994) und die persönliche Sinnsuche als eigene Entwicklungsaufgabe betrachtet werden kann (Mayseless & Keren, 2014). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und die eigenständige Gestaltung des beruflichen Werdegangs nimmt so einen großen Raum in der Lebenswelt

der Jugendlichen ein, dass vorgeschlagen wurde, den Zeitraum von 18 bis 30 Lebensjahren konzeptuell vom Jugendalter zu trennen und als eigenständige Lebensphase anzusehen („emerging adulthood“, Seiffge-Krenke, 2015, S.165). Eine gute Übersicht zur Veränderung der Bedeutung einiger Entwicklungsaufgaben vor dem Hintergrund politisch-ökonomischer Veränderungen in Mittel- und Westeuropa insbesondere hinsichtlich der Globalisierungsprozesse sowie der Änderung des Kommunikationsverhaltens durch Internet und soziale Netzwerke in den 1990er Jahren findet sich bei Tomasik und Silbereisen (2012).

Ein Verständnis des Verhaltens und Erlebens von Jugendlichen ist ohne die Einbeziehung der massiven körperlichen Veränderungen in der Pubertät unmöglich. Die Pubertät zeigt sich in neurobiologischen, hormonellen, morphologischen und physiologischen Veränderungen. Die Zunahme des Volumens an weißer Gehirnsubstanz und die Abnahme des Volumens an grauer Gehirnsubstanz sowie die Reorganisation zahlreicher neuronaler Schaltkreise sind Beispiele für neurobiologische Veränderungen (Paus, Keshavan & Giedd, 2008). Es ist zu betonen, dass kaum Längsschnittstudien in dem Forschungsfeld vorliegen, so dass unklar ist, ob und zu welchem Ausmaß internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme im Jugendalter kausal auf die Veränderung konkreter neurobiologischer Strukturen zurückgeführt werden können. Eine ähnliche Aussage kann über die Forschung zu hormonellen Prozessen, z. B. der Zunahme an Steroidhormonen vor und in der Pubertät, getroffen werden. Als gesichert gilt allerdings, dass im Vergleich zum Erwachsenenalter neurobiologische und hormonelle Veränderungen in der Adoleszenz schneller und schubartiger erfolgen (Walker, Sabuwalla & Huot, 2004). Auch erhöht sich in der Pubertät die Wachstumsrate des Körpers. Das Längenwachstum erfolgt dabei nicht gleichmäßig, so dass viele Jugendliche ein disproportionaleres äußeres Erscheinungsbild aufweisen (Marceau, Ram, Houts, Grimm & Susman, 2011). Historisch gesehen folgen das Körperwachstum und der Zeitpunkt des Einsetzens der Pubertät einem säkularen Trend, d. h. die körperlichen Veränderungen setzen durchschnittlich zunehmend eher ein, was z. B. mit den veränderten Ernährungsgewohnheiten in Verbindung gebracht werden könnte (Gohlke & Wölfle, 2009). Bei Mädchen ist der Pubertätsbeginn durch das Wachstum der Schamhaare und die Erhebung der Brust gekennzeichnet, bei Jungen wachsen zunächst Hoden und Hodensack sowie die Schambehaarung, anschließend der Penis, die Muskeln sowie die ersten Achselhaare. Der Stimmbruch setzt ein (Flammer & Alsaker, 2002). Die Haut produziert mehr Talg, womit Akne und

ein als unangenehm erlebter Körpergeruch einhergehen können. Bei Mädchen setzen die körperlichen Veränderungen durchschnittlich zwei Jahre eher ein als bei Jungen (Alasker & Bütikofer, 2005).

Auch im Bereich kognitiver Prozesse zeigen sich in der Pubertät Veränderungen. Kognition ist jedoch kein einheitlicher Begriff. Eine der historisch frühen Definitionen von kognitiven Prozessen bezeichnet mit dem Begriff der Kognition alle diejenigen Vorgänge, die sich auf das menschliche Denken beziehen (Dember, 1974). Nach Lohaus, Vierhaus und Maass (2010) umfassen kognitive Prozesse „Lern- und Gedächtnisprozesse, Informationsverarbeitungs- und Problemlösekompetenzen, Handlungsplanung und -steuerung sowie Wissenserwerb und komplexere Denkprozesse“ (S. 104). Es ist schwierig, kognitive Prozesse isoliert voneinander zu betrachten, da sie mit anderen Entwicklungsdimensionen, z. B. der sozialen und emotionalen Entwicklung, verwoben sind, was anhand von aktuellen Ansätzen zur sozialen Informationsverarbeitung deutlich wird (Crick & Dodge, 1994, 1996; Vagos, Rijo & Santos, 2016). Die klassische Theorie zur Beschreibung der kognitiven Entwicklung über die Lebensspanne hinweg stammt von Piaget (2008). Piaget verfolgte einen genetisch-epistemologischen Ansatz, d. h. er beschäftigte sich mit der Ontogenese und Phylogenese von Wissen und kognitiven Fertigkeiten (Furth, 1981). Die kognitive Entwicklung ist seinen Vorstellungen nach als stufiger Prozess beschreibbar, bei dem zur Erreichung der jeweils folgenden Entwicklungsstufe die Bewältigung der kognitiven Probleme aller zuvor vorhandenen Stufen erforderlich ist. Dem Jugendalter wird die Phase der formalen Operationen zugeordnet, die eine deutliche Zunahme des abstrakten Denkvermögens umfasst. Abstrakte Inhalte können zunehmend verstanden und zueinander in Bezug gesetzt werden, zudem sind Jugendliche allmählich in der Lage, Gesetzmäßigkeiten systematisch durch Denkprozesse zu analysieren. Während kindliches Denken häufig noch anschauungsgebunden ist, zeichnen sich adoleszente Denkvorgänge durch ein wissenschaftlich-systematisches Auffassen, Abwägen und Schlussfolgern, durch Hypothesenbildung und -prüfungen aus. Die Annahme kognitiver Entwicklungsstufen ist in der Form veraltet - real lassen sich keine klar voneinander abgrenzbaren Entwicklungsstufen voneinander differenzieren. Das Denkstadium der formalen Operationen wird von vielen Jugendlichen und auch von Erwachsenen nicht erreicht (Shayer, 1979). Piaget war einer der ersten, der die kognitive Entwicklung im Jugendalter empirisch (d. h. einzelfallanalytisch) untersuchte. Als empirisch belegt gilt die Entwicklung metakognitiver Denkstrategien in der Adoleszenz (Schneider, 2015). Metakognition ist die Fähigkeit, über Art und Struktur der eigenen Denkprozesse nachzudenken, d. h. das Ausmaß an

„knowledge and control individuals have over their own cognition and learning experiences“ (Allen & Armour-Thomas, 1993, S. 203). Die Zunahme metakognitiver Kompetenzen bedeutet für Jugendliche die Möglichkeit, auch auf eine gedanklichen Metaebene über soziale Beziehungen nachzudenken und in dem Kontext neue Formen der Emotionsregulation zu erlernen (De Backer, Van Keer & Valcke, 2015). Beispielsweise können Gedanken zur Handlungsplanung und -ausführung auch auf Emotionen bezogen werden, Beobachtungen über eigene Emotionen vorgenommen, ausgewertet und im Hinblick auf möglicherweise erforderliche Verhaltensänderungen reflektiert werden. Hierbei zeigt sich, dass in Peergruppen häufig vergleichbare Strategien zur Bewältigung von Emotionen mittels metakognitiver Prozesse eingesetzt werden und dass Peerbeziehungen einen zentralen Lernort hinsichtlich metakognitiver Emotionsbewältigungskompetenzen darstellen (De Backer et al., 2015). Auf Grundlage der Auseinandersetzung mit den Theorien des Jugendalters wird ein Jugendlicher abschließend als ein Mensch definiert, der sich in der Phase der Pubertät befindet und sich mit biologischen, soziokulturellen und individuell gesetzten altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen hat. Anzahl, Art und subjektiv erlebte Bedeutung der Entwicklungsaufgaben können je nach Kultur, Zeitepoche, sozialem Kontext und auf der Ebene des Individuums variieren (siehe Dreher & Dreher, 1985a, 1985b; Havighurst, 1953, 1972; Hurrelmann & Quenzel, 2015).

### 3 Verhaltensprobleme im Jugendalter

Das Jugendalter stellt auch bei gesunden und unauffälligen Jugendlichen insbesondere im westlichen Kulturkreis eine bezüglich kognitiver, sozialer und biologischer Dimensionen herausfordernde Lebensphase dar. Auf dieser Grundlage wird das erhöhte Risiko zur Entwicklung von Verhaltensproblemen verständlich.

#### 3.1 Definition

In der deutschen und internationalen Literatur sind Unklarheiten und Widersprüche hinsichtlich der Definition der Begriffe psychische Störung, Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit und Verhaltensproblem festzustellen. Letztlich konnte kein Text ausfindig gemacht werden, der die genannten Begriffe und deren historische Entstehung allesamt in einen Zusammenhang bringt und auf diese Weise begriffliche Klarheit schafft. Zunächst ist die Unterscheidung aller anderen an dieser Stelle definierten Termini von dem Begriff der psychischen Störung relevant. Laut Rashed und Bingham (2014) ist eine psychische Störung ein psychologisches Syndrom, das bei der oder dem Betroffenen ein klinisch signifikantes Stresserleben oder eine klinisch signifikante Beeinträchtigung erzeugt. Dieser Beeinträchtigung liegt eine psychobiologische Dysfunktion zugrunde. Der Aspekt der grundsätzlichen Störung der psychischen Funktionsfähigkeit wird auch von Schramme (2015) als zentrales Merkmal einer psychischen Störung betont, auch wenn er darauf hinweist, dass auch die Definition des Begriffs Funktionsfähigkeit heterogen erfolgen könne. Die genannte Definition einer psychischen Störung wird außerdem kritisiert, weil selbst- und fremdschädigendes Verhalten auch ohne subjektives Stresserleben einhergehen kann und ferner Stresserleben nicht zwingend störend oder beeinträchtigend sein muss (Moncrief, 2014). Eine bekannte und viel zitierte Definition des Begriffs Verhaltensstörung stammt von Myszker und Stein (2014). Demnach liegt eine Verhaltensstörung vor, wenn Verhalten von zeit-, kultur- und gruppenspezifischen Erwartungsnormen abweicht, über einen längeren Zeitraum häufig und / oder intensiv auftritt, sich in mindestens zwei Lebensbereichen manifestiert, die Entwicklungs-, Lern-, Arbeits- und Interaktionsfähigkeit beeinträchtigt und pädagogisch-therapeutische Hilfe erfordert.

Streng genommen erinnern diese Kriterien sehr an die Definition einer psychischen Störung analog zu Rashed und Bingham (2014) - abgesehen davon, dass psychische Störungen gemäß der *ICD-10-GM* (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2016) konkreteren Zeitkriterien und Häufigkeitsangaben im Hinblick auf die Symptomatik entsprechen müssen. In der *ICD-10-GM* ist von *Psychischen Störungen und Verhaltensstörungen* (Kapitel *F*) die Rede, d. h. es wird impliziert, dass die Begriffe qualitativ andere Sachverhalte bezeichnen. In den einzelnen Unterkapiteln sowie bei der Darstellung der Symptome einzelner Störungsbilder erfolgt in der *ICD-10-GM* jedoch keine unmittelbare Differenzierung hinsichtlich psychischer und verhaltensbezogener Störungsaspekte. Kritisch könnte man die Frage stellen, wie eine psychische Störung aussehen soll, die keinen Einfluss auf das Verhalten nimmt. Dieses Gedankenexperiment macht deutlich, dass eine eindeutige Trennung der Begrifflichkeiten schwierig ist. Störungsdefinitionen können nie losgelöst vom zeithistorischen Kontext gesehen werden sowie losgelöst von derjenigen oder demjenigen, der in einem bestimmten sozialen oder institutionellen Kontext Verhalten als Störung bezeichnet. Im schulischen Zusammenhang sind z. B. die Lehrpersonen oft diejenigen, die auffälliges Verhalten bei Schülerinnen und Schülern wahrnehmen und sprachlich etikettieren. Hier wäre aber denkbar, dass die Verhaltensstörung der jeweiligen Schülerin oder des jeweiligen Schülers gar über einen längeren Zeitraum Folge eines für sie bzw. ihn inadäquaten Unterrichts darstellt (Linderkamp & Grünke, 2007). Der Begriff Verhaltensauffälligkeit gilt als wertneutraler und mehrdeutiger, da auch positive Auffälligkeiten gemeint sein können. Aber auch hier spielt der Aspekt der Erwartungsnormen eine Rolle, da es von jenen abhängt, was auffällt und was nicht (Myschker & Stein, 2014).

In dieser Arbeit wird der Begriff Verhaltensprobleme (*problem behavior*) bzw. synonym Problemverhalten, Verhaltensproblematik und problematisches Verhalten zur Bezeichnung der zentralen Zielgruppe der Studie herangezogen. Diese Termini sind in Studien verbreitet, die sich mit Jugendlichen auseinandersetzen, die internalisierende oder externalisierende Verhaltensprobleme aufweisen, ohne dass zwangsläufig ein klinischer Bezug besteht. Diese Verhaltensprobleme gehen in Bezug auf das Ausmaß dennoch über normale Verhaltensvariabilität hinaus. In Tabelle 1 wird ein Überblick über Verhaltensstörungen gegeben. Gegenstand dieser Arbeit sind subklinische Ausprägungen der in Tabelle 1 dargestellten psychischen Phänomene. Von der Darstellung diagnostischer Restkategorien (z. B. *ICD-10-GM F40.8 Sonstige phobische Störungen*) wird in Tabelle 1 der Übersichtlichkeit halber abgesehen. Psychosomatische Störungsbilder wurden

ausgelassen. Es konnte metaanalytisch gezeigt werden, dass Spannungskopfschmerzen und Migräne bei Kindern und Jugendlichen häufig mit Depressionen und Ängsten einhergehen (Balottin, Poli, Termine, Molteni & Galli, 2013). Dieser Befund zeigt sich jedoch nicht konsistent. Tabelle 1 wurde auf Grundlage des *ICD-10-GM* sowie Studien von Carragher, Krueger, Eaton und Slade (2015) und Krueger und Markon (2006) erstellt.

Tabelle 1. Überblick über Verhaltensstörungen

Diagnoseschlüssel	Differentialdiagnostische Kriterien
<i>Internalisierende Verhaltensstörungen</i>	
1. Depressionen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>F32.0</b> (leichte depressive Episode)</li> <li>▪ <b>F32.1</b> (mittelgradige depressive Episode)</li> <li>▪ <b>F32.2</b> (schwere depressive Episode ohne psychotische Symptome)</li> <li>▪ <b>F32.3</b> (schwere depressive Episode mit psychotischen Symptomen)</li> </ul>	<p>Depressive Symptome: Gedrückte Stimmung, Verminderung von Antrieb und Aktivität sowie der Fähigkeit zu Freude, das Interesse und die Konzentration sind vermindert, ausgeprägte Müdigkeit, gestörter Schlaf, verminderter Appetit, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sind beeinträchtigt, Schuldgefühle oder Gedanken über die eigene Wertlosigkeit, „somatische“ Symptome wie Früherwachen, Morgentief, deutliche psychomotorische Hemmung, Agitiertheit, Appetitverlust, Gewichtsverlust, Libido-Verlust, außerdem suizidale Gedanken, suizidale Absichten.</p> <p>Psychotische Symptome: Z. B. Halluzinationen, Wahnideen, psychomotorische Hemmung, Stupor.</p> <p>Der Schweregrad ist abhängig von der Anzahl der Symptome: leicht (zwei bis drei), mittelgradig (mindestens vier), schwer (fünf oder mehr) und dem Ausmaß der Beeinträchtigungen im Alltag.</p>
2. Angststörungen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>F93.0</b> Emotionale Störung mit Trennungsangst des Kindesalters</li> </ul>	<p>Trennungsangst: Furcht vor Trennung als Kern des Angsterlebens, bereits in früher Kindheit aufgetreten. Sie unterscheidet sich von normaler Trennungsangst durch eine unübliche Ausprägung, eine abnorme Dauer über die typische Altersstufe hinaus und Probleme in sozialen Funktionen.</p>

Diagnoseschlüssel	Differentialdiagnostische Kriterien
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>F93.1</b> Phobische Störung des Kindesalters</li> <li>▪ <b>F93.2</b> Störung mit sozialer Ängstlichkeit des Kindesalters</li> <li>▪ <b>F40.00</b> Agoraphobie ohne Panikstörung</li> <li>▪ <b>F40.01</b> Agoraphobie mit Panikstörung</li> <li>▪ <b>F40.10</b> Soziale Phobie</li> <li>▪ <b>F40.20</b> Spezifische Phobie</li> <li>▪ <b>F41.00</b> Panikstörung</li> <li>▪ <b>F41.10</b> Generalisierte Angststörung</li> <li>▪ <b>F42.20</b> Angst und Depression, gemischt)</li> </ul>	<p>Phobische Störung: Befürchtungen in der Kindheit, die eine deutliche Spezifität für die entsprechenden Entwicklungsphasen aufweisen (z. B. Angst vor Dunkelheit) und in einem gewissen Ausmaß bei der Mehrzahl der Kinder auftreten, hier aber besonders ausgeprägt.</p> <p>Soziale Ängstlichkeit: Misstrauen gegenüber Fremden und Besorgnis oder Angst, in neuen, fremden oder sozial bedrohlichen Situationen. Ängste treten seit früher Kindheit auf und sind ungewöhnlich stark ausgeprägt, führen zu Problemen in der sozialen Funktionsfähigkeit.</p> <p>Die Diagnosekriterien der Störungsbilder F40.00, F40.01, F40.10, F41.00, F41.10, F40.20 sowie F42.20 gelten auch für das Erwachsenenalter, siehe <i>ICD-10-GM</i>.</p>
<h3>3. Zwangsstörungen</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>F42.0</b> Vorwiegend Zwangsgedanken oder Grübelzwang</li> <li>▪ <b>F42.1</b> Vorwiegend Zwangshandlungen (Zwangsrituale)</li> <li>▪ <b>F42.1</b> Zwangsgedanken und -handlungen gemischt</li> </ul>	<p>Zwangsgedanken: Zwangsgedanken sind Ideen, Vorstellungen oder Impulse, die den Patienten / die Patientin immer wieder stereotyp beschäftigen. Sie sind fast immer quälend, die Betroffenen versuchen häufig erfolglos, Widerstand zu leisten. Die Gedanken werden als zur eigenen Person gehörig erlebt, selbst wenn sie als unwillkürlich und häufig abstoßend empfunden werden.</p> <p>Zwangshandlungen: Zwangshandlungen oder -rituale sind Stereotypen, die ständig wiederholt werden. Sie</p>