

## Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

### PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019 – 2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

#### Empfohlene Zitation:

Ella Baer; Jannis Bosch; Jürgen Willbert: Diagnostik internalisierender Probleme im Schulkontext – das Erleben von Kindern in emotional herausfordernden Schulsituationen, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 131–141.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61668>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

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



# Diagnostik internalisierender Probleme im Schulkontext – das Erleben von Kindern in emotional herausfordernden Schulsituationen

*Ella Baer<sup>1</sup>, Jannis Bosch<sup>2</sup> & Jürgen Wilbert<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Potsdam,  0000-0003-3259-7182

<sup>2</sup> Universität Potsdam,  0000-0002-1157-9914

<sup>3</sup> Universität Potsdam,  0000-0002-8392-2873

**ZUSAMMENFASSUNG:** Kinder mit internalisierenden Problemen erleben täglich herausfordernde akademische sowie soziale Situationen im Schulkontext. Dabei ist entscheidend, dass Lehrkräfte in der Lage sind diese Kinder zu identifizieren, um pädagogisch adäquat handeln zu können. Aufgrund der nach innen gerichteten Symptome stellt das Erkennen internalisierender Probleme eine große Herausforderung dar. Zur Diagnostik werden vorwiegend standardisierte Fragebögen eingesetzt, welche den Schulkontext sowie spezifische Altersgruppen und die damit einhergehende Veränderlichkeit von Emotionswahrnehmungen der betroffenen Kinder nur unzureichend berücksichtigen. Dieser Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Interviewstudie und diskutiert den Einsatz von Interviews als Methode zur Identifikation emotional relevanter Situationen aus der Perspektive von Kindern. Die Ergebnisse sollen der Ableitung alters- und kontextspezifischer Items dienen, um die Diagnostik internalisierender Schwierigkeiten weiterzuentwickeln.

**KEYWORDS:** internalisierende Probleme, Diagnostik, emotionales Erleben, Interviewstudie

**ABSTRACT:** Children with internalizing problems face challenging academic as well as social situations in the school context. It is crucial that teachers are able to identify these children to act adequately. Due to the inwardly directed symptoms, identifying such problems is a major challenge. Standardized questionnaires, which are predominantly used for diagnosis, do not sufficiently consider the school context as well as specific age groups and the associated variability of emotion perceptions of the affected children. This paper presents the results of an interview study and discusses the use of interviews as a method for identifying emotionally relevant situations from the perspective of children. The results will be used to derive age- and context-specific items to further develop the diagnosis of internalizing difficulties.

**KEYWORDS:** internalizing problems, diagnostics, emotional experience, interview study

## 1 DAS ERKENNEN INTERNALISIERENDER PROBLEME IM SCHULKONTEXT

Internalisierende Schwierigkeiten (in der Regel gekennzeichnet durch Ängste und depressive Symptome) gehören zu den häufigsten psychischen Problemen bei Kindern und Jugendlichen (Polanczyk et al., 2015) mit weitreichenden Auswirkungen auf das Lern- und Sozialverhalten im Schulkontext. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Erfassung internalisierender Probleme Lehrkräfte vor Herausforderungen stellt. Für die Diagnostik psychischer Probleme bei Kindern werden üblicherweise externe Informant:innen (Eltern und Lehrkräfte) mittels standardisierter Fragebögen hinzugezogen. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die Übereinstimmung zwischen verschiedenen Informant:innen eher gering ist (Thiels & Schmitz, 2008) und Lehrkräfte psychische Probleme von Schulkindern im Allgemeinen unterschätzen (Auger, 2004). Dies ist insofern problematisch, als dass durch diese reduzierte Wahrnehmung die Schwierigkeiten der betroffenen Kinder nur wenige pädagogische Implikationen mit sich bringen können.

Eine Erklärung für die hohen Diskrepanzen zwischen den Aussagen der Informant:innen kann das Erscheinungsbild internalisierender Schwierigkeiten sein. Diese sind primär durch überkontrollierte Symptome gekennzeichnet sind, die sich vor allem innerhalb der Person zeigen (Merrell, 2008). Besonders im Vergleich zu externalisierenden Problemen sind internalisierende Probleme im Unterrichtskontext „unauffälliger“ und werden dementsprechend häufiger von Lehrkräften übersehen (Bilz, 2014).

Weiterhin sprechen die geringen Übereinstimmungen dafür, dass es situationsspezifische Unterschiede gibt, wodurch die Verhaltensbeurteilung erschwert wird (Achenbach et al., 1987). So können sich psychische Probleme im Kindesalter unterschiedlich in verschiedenen Kontexten (z. B. Schule und Zuhause) zeigen (De Los Reyes et al., 2015; Vierhaus et al., 2018). Hohe Diskrepanzen zwischen unterschiedlichen Informant:innen können auch daraus resultieren, dass der Kontext, in dem die Informant:innen die Kinder erleben mehr oder weniger starke Symptomausprägungen mit sich bringen. Demzufolge lässt sich nicht schlussfolgern, dass die Urteile der Lehrkräfte ungültig oder unzuverlässig sind, wie lange angenommen wurde (Achenbach, 1987), vielmehr ist eine Reflexion der zur Erfassung der internalisierenden Probleme verwendeten Fremdbeurteilungsskalen in Bezug auf ihre Situationsspezifität notwendig, ehe eine Aussage zur Zuverlässigkeit der Lehrkräfteurteile getroffen werden kann.

## 2 INTERVIEWS ALS ZUGANG ZUR LEBENSWELT VON SCHULKINDERN

Besonders im Kindes- und Jugendalter ist es schwierig, einheitliche Definitionen psychischer Probleme zu formulieren, da die gezeigten Symptome und ihre individuelle Wertung als Leidensdruck durch das Kind je nach Entwicklungsstufe eine hohe Variabilität aufzeigen und sich im Laufe der Entwicklung schnell verändern können (Mash & Wolfe, 2019). Da bestehende Diagnostik-Instrumente zur Erfassung selbstberichteter psychischer Probleme bei Kindern vorwiegend auf Fragebögen basieren, stellt sich die Frage, inwiefern Fragebögen diese Aspekte abbilden. Dies erschwert zusätzlich eine zuverlässige Fremdeinschätzung. In diesem Zusammenhang ist auch fraglich, inwieweit standardisierte Fragebögen zum Gegenstand internalisierender Probleme und deren zugrundeliegenden Definitionen mit dem Verständnis von Kindern übereinstimmen.

Bei der Betrachtung der häufig verwendeten Fragebögen für Lehrkräfte, die dabei helfen sollen, psychische Belastungen der Kinder zu identifizieren, fällt auf, dass diese das Verhalten des Kindes im allgemeinen schulischen Kontext, nicht jedoch situationsspezifisch erfassen. Innerhalb des Schulkontexts erleben Kinder jedoch täglich unterschiedliche akademische sowie soziale Situationen, die insbesondere für Kinder mit internalisierenden Problemen herausfordernd sind. Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder mit internalisierenden Problemen häufiger negative Beziehungen zu ihren Lehrkräften haben (Zatto & Høglund, 2019) sowie öfter negativen Erfahrungen mit ihren Peers (z. B. Bullying) ausgesetzt sind (Christina et al., 2021). Weiterhin konnten auch Zusammenhänge zwischen internalisierenden Problemen und akademischen Leistungen gefunden werden (Pedersen et al., 2019). Die Betrachtung erlebter Probleme in spezifischen schulischen Situationen kann eine wichtige Informationsquelle für kontextspezifische Diagnostik von Schulkindern darstellen und dabei helfen, zu überprüfen, ob die den diagnostischen Verfahren zugrundeliegenden Definitionen mit den Lebensrealitäten der Kinder übereinstimmen.

An dieser Stelle können qualitative Interviewstudien hilfreich sein, die das Ziel haben, das subjektive Verständnis der Befragten von einem Untersuchungsgegenstand zu beleuchten. Dies liegt vor allem darin begründet, dass die qualitative Forschung die Perspektive der Untersuchten ins Zentrum stellt und zum Ziel hat, deren Lebenswelten zu verstehen (Flick et al., 2008). Insbesondere bei Kindern kann das Interview ein geeignetes Verfahren darstellen, um einen Zugang zu deren Wissen und Lebenswelt zu erlangen (Mey & Schwentesius, 2019).

Internalisierende Probleme sind, wie viele Untersuchungsgegenstände (bspw. Motive, Einstellungen und Emotionen) nur schwer direkt beobachtbar (Vogl, 2012). Über die Befragung der Beteiligten können diese aber rekonstruiert wer-

den. Der Einsatz von Interviews hat das Potenzial, die Vorstellungen der Kinder von ihrem eigenen Erleben innerhalb spezifischer Situationen kennenzulernen, die in Fragebögen-Befragungen meist nur unzureichend berücksichtigt werden.

### **3 ZIEL DER FOLGENDEN STUDIE**

Zur Erfassung der kindlichen Perspektive auf schulische Situationen wurde eine Interviewstudie durchgeführt, die zwei Ziele verfolgte: Erstens sollte ein genauer Blick auf die subjektive Perspektive von Kindern in emotional relevanten Schul-situationen geworfen werden. Der Fokus lag dabei auf Situationen, denen Kinder subjektiv eine klare emotionale Valenz zuordnen können, also besonders positive bzw. negative Situationen. Zweitens sollten die spezifischen Perspektiven der Kinder genauer beleuchtet werden, die hoch ausgeprägte internalisierende Schwierigkeiten zeigen.

Entsprechend ergaben sich im Hinblick auf die beschriebenen Zielsetzungen folgende konkrete Fragestellungen:

1. Welche schulischen Situationen nehmen Schulkinder aus ihrer subjektiven Perspektive als besonders positiv bzw. negativ wahr?
2. Welche Unterschiede gibt es dabei zwischen Kindern mit hoch und niedrig ausgeprägten internalisierenden Schwierigkeiten?

## **4 DIE INTERVIEWSTUDIE**

### **4.1 Stichprobe und Durchführung**

Um die oben genannten Fragestellungen zu bearbeiten, wurden strukturierte Einzelinterviews mit 32 Kindern der fünften und sechsten Klassenstufe (Grundschulen in Berlin und Brandenburg) durchgeführt. Die Auswahl der Kinder erfolgte auf Basis eines Screenings mittels der „Emotionale Probleme“-Skala des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997), welcher sowohl von den Lehrkräften als auch von den Kindern ausgefüllt wurde. Pro Klasse wurden jeweils die Jungen und Mädchen ausgewählt, welche die höchsten und die niedrigsten Werte aufwiesen. Die finale Stichprobe bestand aus 16 Kindern (acht Mädchen und acht Jungen) mit hohen Werten für internalisierende Probleme sowie 16 Kindern (acht Mädchen und acht Jungen) mit niedrigen Werten für internalisierende Probleme.

Die Interviews wurden im jeweiligen Schulgebäude während des regulären Unterrichts in einem separaten Raum anhand eines strukturierten Interviewleitfadens durchgeführt. Alle Interviews wurden im Einzelsetting durchgeführt. Nach einer kurzen Begrüßung und einer kindgerechten Erläuterung des Forschungsvorhabens wurden die Kinder nach aus ihrer Perspektive besonders positiven bzw. angenehmen Situationen im schulischen Kontext gefragt. Wenn ihnen keine besonders positiven Situationen mehr einfelen, wurden sie nach besonders negativen bzw. unangenehmen Situationen gefragt. Im Anschluss daran wurde noch ihre Perspektive auf einige a-priori definierte, zentrale Schulsituationen (Pausen, Präsentationen, Gruppenarbeiten, Klassenarbeiten) der Reihe nach abgefragt, wenn diese vorab nicht bereits von den Kindern genannt wurden. Nach einer kurzen Verabschiedung wurde das Interview beendet. Die meisten Interviews dauerten zwischen 20 und 30 Minuten. Die Interviews wurden mithilfe von Diktiergeräten aufgezeichnet, um diese anschließend transkribieren zu können. Die Transkription erfolgte nach den Transkriptionsregeln basierend auf Kuckartz (2010).

Alle Interviews wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dabei wurde die Form der strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt, sodass die Kategorienbildung sowohl deduktiv als auch induktiv erfolgte. Die Auswertung wurde mittels MAXQDA durchgeführt.

## 4.2 Ergebnisse der Interviewstudie

Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Interviewstudie exemplarisch dargestellt und ihre Implikationen für die Forschungspraxis genauer diskutiert. Da die Darstellung der Gesamtheit der Ergebnisse den Rahmen dieses Artikels überschreiten würde, wird im Folgenden der Fokus auf zwei von den Schulkindern besonders häufig genannten Situationen gelegt: *Pausen* und *Gruppenarbeiten*.

### 4.2.1 Pausen

Generell haben viele Kinder sowohl mit hohen als auch mit niedrigen internalisierenden Schwierigkeiten als positiv angegeben, dass es in den Pausen die Möglichkeit gibt, sich nach dem vielen Sitzen im Klassenraum etwas zu bewegen, sich mit etwas anderem als Unterrichtsstoff zu beschäftigen und mit ihren Freundinnen und Freunden zu spielen:

„Ich finde Pausen eigentlich sehr gut, weil du dann machen kannst, worauf du und deine Freunde Lust haben, und dass du da nicht nachdenken musst oder

jetzt denken musst oder denken musst, ok Klassenarbeit, oder so und diese Aufgabe hatten wir. Da kannst du einfach machen was du gerade für richtig und schön findest. Und das gefällt mir“ (ID5, niedrig).

Auch die Möglichkeit zur Entspannung, z.B. nach der Rückmeldung einer schlechten Note, wurde mehrfach genannt:

„Zum Beispiel man hat gerade eine Arbeit zurückgekriegt, eine schlechtere Note. Kann man sich erstmal entspannen“ (ID20, niedrig).

Einzelne Kinder mit hohen internalisierenden Schwierigkeiten haben auch angegeben, dass die Pause für sie eigentlich nur positiv ist, wenn ihre beste(n) Freundinnen und Freunde dabei sind:

„Pause ist [für mich] nur etwas positives, wenn meine beste Freundin da ist“ (ID9, hoch).

Als negative Situationen in Pausen wurden sowohl von Kindern mit niedrigen als auch Kindern mit hohen internalisierenden Problemen häufig Konflikte genannt:

„[...] nur halt in Pausen entstehen halt Konflikte häufig. Und das ist auch nicht nur bei unserer Klasse. Sondern auch bei anderen Klassen. Das sehe ich dann auch manchmal“ (ID28, niedrig).

Auch Lehrkräfte, die Konflikte nicht bemerken oder sogar bewusst ignorieren, wurden von mehreren Kindern als Begründung für negative Gefühle in der Pause benannt:

„[...] wenn zum Beispiel manche dann mal so nicht ganz so aus Spaß irgendwie streiten und die Lehrer, die stehen, keine Ahnung, 20 Meter weg oder so, jetzt nicht wirklich viel, und machen gar nichts. Die können sich total prügeln und die Lehrer machen gar nichts und das ist manchmal so, wo ich mir so denke (atmet laut ein) das, also das ist häufig so. Zum Beispiel hier so im Park, ne, so Kinder werfen sich so relativ ernst mit Kienäpfeln ab, fünf Meter weiter steht ein Lehrer, isst sein Brot und macht gar nichts“ (ID13, hoch).

Weiterhin äußerten sich auch einige Kinder dahingehend, dass die Pausen generell zu knapp bemessen sind und Lehrkräfte häufig den Unterricht überziehen und die Pausen noch weiter verkürzen.

Speziell in der Gruppe der Kinder mit hohen internalisierenden Schwierig-

keiten wurden zusätzlich noch Bullying und soziale Ausgrenzung als negative Erfahrungen genannt:

„Zum Beispiel wenn man auf dem Hof zum Beispiel jetzt, da spielen wir manchmal so eine Art Räuber und Gendarm. Und wenn man dann so fragt, kann man mitspielen? Und dann sagt man halt nein“ (ID1, hoch).

#### 4.2.2 Gruppenarbeiten

Allgemein schätzen die interviewten Kinder an Gruppenarbeiten, dass sie sich während des Unterrichts austauschen dürfen, anstatt immer still sein zu müssen. Auch der Kontakt mit anderen Kindern und die Austauschmöglichkeit wurde von vielen Kindern als positiv empfunden:

„Das liegt daran, weil ich nicht gerne alleine arbeite, weil ich lieber mit mehreren arbeiten möchte, und weil es mir auch hilft, irgendwie das ich mich besser mit den verständigen kann und dass ich dann auch weiß, wie die dann so ticken, sage ich mal“ (ID5, niedrig).

Auch die Möglichkeit gemeinsam Dinge zu erarbeiten, die man allein nicht hinkriegt hätte, wurden von einzelnen Kindern genannt:

„Ja, da man ganz viele Meinungen hat, die man dann zusammenschließen kann und dann vielleicht noch eine viel bessere Lösung hervorbringen kann als allein einfach“ (ID14, niedrig).

Aus Perspektive der Kinder waren Gruppenarbeiten vor allem dann negativ, wenn sie mit den falschen Personen zusammen in einer Gruppe arbeiten mussten:

„[...] es sei denn es sind Kinder drin, die ich nicht mag, so, wie das eine Mädchen. Dessen Namen ich nicht nennen will. Das finde ich dann halt, wenn sie vorträgt, ist es mir Schnuppe. [...] Das ist bei uns so, dass man dann zum Lehrer geht und sagt [haut auf den Tisch] ich will nicht bei der Doofen, sagen manche dann. Bei uns werden auch sehr viel Schimpfwörter benutzt“ (ID16, niedrig).

Speziell aus der Gruppe der Kinder mit hohen internalisierenden Problemen wurde auch die Sorge in Gruppenarbeiten etwas falsch zu machen genannt:

„Na erstens ist es ja ganz unangenehm, wenn man irgendwas Falsches macht, weil die dann auch sofort dann sauer sind oder so. Deswegen halt auch mit

diesen Menschen. Oder halt irgendwie, wenn man so tollpatschig ist und die Menschen, die man dann auch nicht so gut kennt, zum Beispiel, ja einen dann auslachen oder sowas halt einfach“ (ID24, hoch).

## **5 ABLEITUNGEN AUS DEN ERGEBNISSEN DER INTERVIEWSTUDIE**

Wie anhand der vorgestellten Beispiele gezeigt werden konnte, bieten Interviews die Möglichkeit wesentlich detailliertere und situationsspezifische Informationen zu erheben als klassische Fragebogenformate. Die von den Kindern besonders häufig genannten Situationen, wie z. B. soziale Eingebundenheit, Bullying, Konflikte mit der Lehrkraft, decken sich mit den aus der Literatur bekannten Forschungsthemen (Bilz, 2013; Christina et al., 2021; Jellesma et al., 2015). Gleichzeitig liefern die Ergebnisse der Interviewstudie zusätzlich wichtige Kontextinformationen, die genutzt werden können, um Lehrkräfte anhand konkreter Beispiele für die speziellen Probleme von Kindern mit internalisierenden Problemen zu sensibilisieren und so das pädagogische Eingehen auf die Besonderheiten dieser Kinder zu fördern.

Weiterhin sollen die Ergebnisse der Interviewstudie genutzt werden, um die Diagnostik internalisierender Schwierigkeiten weiterzuentwickeln. Viele der aktuell eingesetzten diagnostischen Verfahren zur Identifizierung von Kindern mit internalisierenden Schwierigkeiten sind weder für den Schulkontext noch für eine spezifische Altersgruppe ausgelegt (Bolten, 2020; Mash & Wolfe, 2019). Entsprechend sollen die Erkenntnisse der Interviewstudie in einem nächsten Schritt genutzt werden, um situations- und altersgerechte Items zur Diagnostik internalisierender Schwierigkeiten für den schulischen Kontext zu entwickeln. Befunde deuten darauf hin, dass Schulkinder die nötigen Fähigkeiten mitbringen und vor allem hinsichtlich der Identifizierung internalisierender Probleme einen wichtigen Beitrag leisten können (Luby et al., 2007).

## **6 LIMITATIONEN**

Interviews stellen eine geeignete Methode dar, um Erlebniswelten von Kindern zu untersuchen. Dennoch sind diese nicht uneingeschränkt für alle Forschungsvorhaben einsetzbar, sodass einige Limitationen der vorgestellten Ergebnisse beachtet werden müssen.

Vor allem bei älteren Kindern besteht die Gefahr der sozialen Erwünschtheit

im Interviewsetting (Vogl, 2012), welche bei der vorliegenden Stichprobe von Kindern der fünften und sechsten Klassen demnach nicht auszuschließen ist. Besonders sensible Themen, wie beispielsweise psychische Probleme, können den Befragten unangenehm sein und zu sozial erwünschten Antworten, zu Antwortverweigerungen oder Gesprächsabbrüchen führen (Döring & Bortz, 2016). Aus diesem Grund sollte das Setting des Interviews an die besprochenen Themen angepasst werden. Für die Betrachtung schulischer Probleme hat sich das Einzelinterview als passend erwiesen, da innerhalb von Gruppeninterviews das Risiko bestehen kann, dass Kinder Konformitätsdruck erleben und ihre eigene Meinung zurückhalten (Vogl, 2015).

Unabhängig vom Interviewthema sollte bei der Befragung von Kindern immer auch das Alter bzw. der Entwicklungsstand berücksichtigt werden. Aus diesem Grund fiel die Wahl der Stichprobe auf Kinder der fünften und sechsten Klassenstufen, da diese bereits angemessene Reflexions- und Verbalisierungsfähigkeiten zeigen (Luby et al., 2007). Diese sind jedoch individuell unterschiedlich ausgeprägt und wurden im Rahmen der Studie nicht kontrolliert, sodass nicht auszuschließen ist, dass diese die Interviewverläufe systematisch zwischen den Kindern mit hohen und niedrigen internalisierenden Ausprägungen beeinflusst haben.

## Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/Adolescent Behavioral and Emotional Problems: Implications of Cross-Informant Correlations for Situational Specificity. *Psychological Bulletin*, *101*(2), 213–232. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>
- Auger, R. W. (2004). The Accuracy of Teacher Reports in the Identification of Middle School Students With Depressive Symptomatology. *Psychology in the Schools*, *41*(3), 379–389. <https://doi.org/10.1002/pits.10164>
- Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-Jährigen. Selbstkognitionen als Vermittlungsvariablen. *Psychologie in Erziehung im Unterricht*, *60*(4), 282–294. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art06d>
- Bilz, L. (2014). Are symptoms of anxiety and depression in children and adolescents overlooked in schools? (Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen?). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *28*, 57–62. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000118>
- Bolten, M. (2020). Diagnostik im Vorschulalter (0–6 Jahre). *Kindheit und Entwicklung*, *29*(4), 178–192. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000316>

- Christina, S., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 85, 101979. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101979>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., Burgers, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858–900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2008). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 13–29). Rowohlt.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Luby, J. L., Belden, A., Sullivan, J., & Spitznagel, E. (2007). Preschoolers' Contribution to their Diagnosis of Depression and Anxiety: Uses and Limitations of Young Child Self-Report of Symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(4), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s10578-007-0063-8>
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2019). *Abnormal child psychology* (7. Aufl.). Cengage.
- Merrell, K. W. (2008). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide* (2. Aufl.). Guilford.
- Mey, G., & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S. 3–48). <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-24564-1>
- Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S.-P., Adolfsen, F., & Sund, A. M. (2019). School functioning and internalizing problems in young school-children. *BMC Psychology*, 7(1), 88. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Thiels, C., & Schmitz, G. S. (2008). Selbst- und Fremdbeurteilung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen Zur Validität von Eltern- und Lehrerurteilen. *Kindheit und Entwicklung*, 17(2), 118–125. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.2.118>

- Vierhaus, M., Rueth, J. E., & Lohaus, A. (2018). The observability of problem behavior and its relation to discrepancies between adolescents' self-report and parents' proxy report on problem behavior. *Psychological Assessment, 30*(5), 669–677. <https://doi.org/10.1037/pas0000515>
- Vogl, S. (2012). *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern*. Springer.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1100255>
- Zatto, B. R. L., & Hoglund, W. L. G. (2019). Children's internalizing problems and teacher-child relationship quality across preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 49*, 28–39. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.007>