

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 1 (2019)
Gemeinsam & Verschieden:
Was sind Spezifika des Faches „ESE“?**

Bibliografie:

Gino Casale und Thomas Hennemann:
Schulklima und Pädagogik bei Gefühls-
und Verhaltensstörungen.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1 (1), 56-72.
<https://doi.org/10.35468/5750-04>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.esse-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5750>

ISSN 2629-0170

**Schulklima und Pädagogik bei Gefühls- und
Verhaltensstörungen:
Aktueller Forschungsstand und erste Ergebnisse
bei Schülerinnen und Schülern
mit Symptomverhalten**

Gino Casale und Thomas Hennemann

Abstract

Das Schulklima wird mittlerweile seit einigen Jahrzehnten aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven erforscht. Relativ gut gesichert ist dabei unter anderem, dass ein positives Schulklima einen schützenden Einfluss auf die psychosoziale Gesundheit der an Schule beteiligten Akteure (v.a. Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern) hat. Damit hat das Thema eine unmittelbare Relevanz für die Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen bzw. die Arbeit im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE). Der vorliegende Beitrag arbeitet die Bedeutung des Schulklimas für die Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen heraus. Dafür wird zunächst der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst. Davon ausgehend werden wissenschaftliche Herausforderungen herausgearbeitet. Anschließend wird anhand einer empirischen Studie mit Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe I aufgezeigt, inwiefern diese Herausforderungen wissenschaftlich adressiert werden können. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass signifikante Zusammenhänge zwischen der Intensität von Symptomen einer Gefühls- und Verhaltensstörung und dem Schulklima bestehen. Außerdem unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler am Gymnasium und an der Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung signifikant in ihrer Wahrnehmung des Schulklimas. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion hinsichtlich der Besonderheiten zur Schulklimaforschung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Keywords

Schulklima, Gefühls- und Verhaltensstörungen

„There is harmony in school [...] when they all love one another, speak peaceably and kindly, and try to do each other good. [...] A school is a family, [...] and they ought to feel towards each other as brothers and sisters.“
(*Youth Companion*, 1828, S. 136).

1 Theoretische Hinführung

1.1 Begriffsklärung Schulklima

Die Frage danach, unter welchen Bedingungen die Schule einen lern- und entwicklungsförderlichen Ort des sozialen Miteinanders darstellen kann, ist seit Bestehen des institutionellen Lernens von Interesse. Einen entscheidenden Einfluss haben in diesem Kontext die Qualität und der Charakter des Schullebens, die im wissenschaftlichen Kontext mit verschiedenen Begrifflichkeiten bezeichnet werden. Ein etablierter und häufig genutzter Begriff ist der des *Schulklimas*. Es existieren verschiedene, teils sehr unterschiedliche Definitionen von Schulklima (Ramelow, Currie & Felder-Puig, 2015). Dennoch lässt sich ein definitorischer Kern extrahieren, der aus verschiedenen Konzeptionen sowie den bisherigen Erkenntnissen der Forschung zum Schulklima resultiert. Das Schulklima ist demzufolge ein schulorganisatorisches und mehrdimensionales Konstrukt (z. B. Wang & Degol, 2016). Es repräsentiert die Qualität sowie den Charakter des Schullebens, basiert auf den im Schulkontext gemachten Erfahrungen der beteiligten Akteure und gilt als Ausdruck der Normen, Ziele, Werte, Einstellungen, Beziehungen, Lehr- und Lernpraktiken, Sicherheit sowie strukturellen Bedingungen an der Schule (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009, S. 182).

Das Schulklima kann dahingehend von der *Schulkultur* abgegrenzt werden, als dass die Schulkultur die *geteilten Werte, Einstellungen und Überzeugungen* der an Schule beteiligten Akteure (d.h. Schülerinnen und Schüler, Eltern, pädagogisches Personal) darstellt, während das Schulklima die *Wahrnehmungen* der Akteure hinsichtlich dieser Aspekte beschreibt (van Houtte, 2005). Beide Konstrukte korrelieren miteinander, wenngleich kein direkter reziproker Effekt angenommen werden kann (Glisson, 2000; van Houtte, 2005).

In Abgrenzung zur Schulkultur und ausgehend vom definitorischen Kern verschiedener Konzeptionen definieren wir Schulklima also als

die Wahrnehmungen von Schülerinnen und Schülern, dem pädagogischen Personal und den Eltern in Bezug auf

1. die Lehr- und Lernqualität an der Schule (z.B. Unterrichts- und Förderangebote),
2. die Gemeinschaft (z.B. die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Erwachsenen),
3. der strukturellen und physischen Lernumwelt (z.B. Projektwochen, äußeres Erscheinungsbild) und
4. der Sicherheit (z.B. Gewalt und Mobbing).

Diese Wahrnehmungen repräsentieren die Kultur einer Schule, d.h. die geteilten Werte, Einstellungen und Überzeugungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und dem pädagogischen Personal. Schulklima stellt also ein subjektives (d.h. individuell wahrgenommenes), multiperspektivisches (d.h. für verschiedene Personengruppen relevantes) und mehrdimensionales (d.h. sich auf verschiedene Bereiche beziehendes) Konstrukt dar.

Im Folgenden werden vier empirisch abgesicherte Dimensionen von Schulklima (Lehr- und Lernqualität, Gemeinschaft, strukturelle und physische Lernumwelt, Sicherheit) kurz beschrieben.

Lehr- und Lernqualität an der Schule. Diese Dimension bezeichnet die Qualität der „akademischen Atmosphäre“ (Wang & Degol, 2016, S. 317) und bezieht sich auf die Lehrpläne, die Unterrichtsmethoden, die Ausbildung der Lehrkräfte und schulinterne Fort- und Weiterbildungskonzepte. Die Lehr- und Lernqualität einer Schule definiert sich dadurch, wie Lehr- und Lernprozesse an einer Schule gestaltet und unterstützt werden. Wenngleich der Großteil der Arbeiten zum Schulklima diese Dimension auf akademisches Lernen anwendet, kann sie auch auf den Bereich des sozial-emotionalen Lernen bzw. auf die Förderung von Verhalten erweitert werden. Die Lehr- und Lernqualität einer Schule stellt die einflussreichste Dimension des Schulklimas dar (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013) und kann in die Bereiche Schulleitungshandeln, Lernen und Lehren sowie Fort- und Weiterbildung unterteilt werden (Wang & Degol, 2016).

Gemeinschaft. Unter der Gemeinschaft einer Schule werden im Kern die Beziehungen und Interaktionen der beteiligten Akteure untereinander verstanden. Es lassen sich vier Teilbereiche der Schulgemeinschaft extrahieren: (1) die Qualität der interpersonalen Beziehungen (z.B. Vertrauen, Respekt, Wertschätzung), (2) die Verbundenheit zur Schule (z.B. das Zugehörigkeitsgefühl zur Schulgemeinschaft), (3) das Anerkennen von Vielfalt (z.B. durch ein Bewusstsein, die Wertschätzung und Akzeptanz von kulturellen Verschiedenheiten) und (4) externe Partnerschaften (z.B. eine hohe Eingebundenheit der Eltern). Insbesondere in der Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen haben Aspekte der Gemeinschaft, wie z.B. Interaktionen mit den Lehrkräften aber auch der Peers untereinander einen hohen Stellenwert (Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013; Opp & Puhr, 2003; Perren, von Wyl, Stadelmann, Bürgin & von Klitzing, 2006).

Strukturelle und physische Lernumwelt. Hierunter werden strukturelle, organisationale und physische Merkmale der Schule verstanden, z.B. die Gestaltung der Räumlichkeiten, die Größe der Schule (einschl. der Klassengrößen) sowie die Verfügbarkeit von Ressourcen (z.B. Leithwood & Jantzi, 2009; Oaks & Saunders, 2002). Diese Merkmale können z. T. nur indirekt von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden (bspw. die Verfügbarkeit von Ressourcen), lassen sich allerdings z. T. objektiv erfassen (bspw. Lehrkraft-Schülerinnen/Schüler-Verhältnis). Die Gestaltung der Räumlichkeiten oder die Qualität des Lehr- und Lernmaterials stellen relevante und von Schülerinnen und Schülern direkt wahrnehmbare Variablen dar.

Sicherheit. Die Sicherheit einer Schule lässt sich durch die physische und emotionale Sicherheit sowie dazugehörigen Prozeduren zum Umgang mit Disziplinproblemen operationalisieren (z.B. Devine & Cohen, 2007). Schülerinnen und Schüler fühlen sich im schulischen Umfeld insbesondere dann sicher, wenn Konflikte gewaltfrei gelöst werden (können), wenig bis gar kein Mobbing zu verzeichnen ist und sie das Gefühl haben, dass die Erwachsenen an der Schule konsequent auf eine Einhaltung der Regeln achten (z.B. Opp & Puhr, 2003).

1.2 Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen

Die Begriffsbildung in der Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen wird nach wie vor kritisch diskutiert (Herz, 2014). In der theoretischen wie praktischen Arbeit werden verschiedene Definitionen für das Phänomen angewendet, die sowohl bei Myschker & Stein (2014) als auch bei Hillenbrand (2008) übersichtlich dargestellt sind. Die Kritik bezieht sich

schwerpunktmäßig darauf, dass viele der verwendeten Begriffe stigmatisieren könnten und der Komplexität, Heterogenität und Individualität der Zielgruppe nicht ausreichend gerecht werden (Hillenbrand, 1996). Diesen Kritikpunkten ist zuzustimmen, allerdings bedarf es einer Terminologie, die die interdisziplinäre Kommunikation und Arbeit mit der Zielgruppe ermöglicht (Hillenbrand, 1996).

Der vom US-amerikanischen Fachverband Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) vorgeschlagene fachwissenschaftliche Begriff Gefühls- und Verhaltensstörung bietet den Vorteil einer interdisziplinären Verständigungsebene (Forness & Knitzer, 1992, zit. nach Opp, 2003, S. 509f.). In den Klassifikationssystemen ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) und DSM-V der American Psychiatric Association (APA) sind Kriterien und Symptome definiert, die die Absicherung der Diagnose von Gefühls- und Verhaltensstörungen leiten. In diesem Zusammenhang sind mindestens drei Kriterien für die Diagnose zu beachten:

- die Intensität, d.h. längere Zeitdauer und höherer Schweregrad der Symptome;
- die Ökologie, d.h. die Symptome treten in min. zwei Settings auf, von denen eines die Schule ist und
- die Integration, d.h. für die Teilhabe an der Gesellschaft sind spezifische Hilfen erforderlich.

Spezifische Störungsbilder, wie z.B. eine Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) oder eine Angststörung können nach Myschker & Stein (2014) in externalisierendes (nach außen gerichtet und unterreguliert) und internalisierendes (nach innen gerichtet und überreguliert) Verhalten kategorisiert werden. Diese Kategorien sind empirisch abgesichert (Achenbach & Edelbrock, 1978) und treten in Abhängigkeit von Diagnosekriterien und Informant bei ungefähr 20% aller Kinder und Jugendlichen auf, wobei internalisierende Auffälligkeiten häufiger als externalisierende Auffälligkeiten auftreten (z.B. Forness, Freeman, Paparella, Kauffmann & Walker, 2012; Husky et al., 2018; Ravens-Sieberer et al., 2015). Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen bzw. entsprechenden Symptomen sind also eine Zielgruppe im schulischen Alltag, die unabhängig vom formal vergebenen sonderpädagogischen Förderbedarf (bundesweit ca. 1%; KMK, 2018) einer besonderen pädagogischen Zuwendung bedürfen.

2 Forschungsüberblick: Zusammenhang von Schulklima und der Entwicklung von Schülerinnen- und Schülermerkmalen

2.1 Effekte bei externalisierenden Verhaltensproblemen

Insgesamt ist der schützende Einfluss eines positiven Schulklimas bei Schülerinnen und Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen umfassend untersucht worden. In einer meta-analytischen Untersuchung von Reaves, McMahon, Duffy & Ruiz (2018) wurde eine mittlere negative Korrelation ($r = -0.32$) zwischen dem allgemeinen Schulklima und der Ausprägung externalisierender Verhaltensprobleme berechnet. Unter Berücksichtigung des zeitlichen Verlaufs war dieser Effekt zwar geringer, aber nach wie vor statistisch signifikant ($r = 0.20$; Reaves et al., 2018). Nachfolgend werden die Effekte aus weiteren Studien nach den Dimensionen des Schulklimas differenziert dargestellt.

Lehr- und Lernqualität an der Schule. Verschiedene Studien konnten einen Effekt der Lehr- und Lernqualität einer Schule auf die Ausprägung externalisierender Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler nachweisen. Beispielsweise zeigten McEvoy & Welker (2000), dass

sich durch eine lernförderliche Unterrichtsstruktur die devianten Verhaltensweisen im Unterricht reduzieren lassen. In Schulklassen, deren Unterricht auf ein Verstehen der Inhalte ausgerichtet war, ließ sich eine signifikante Reduktion aggressiven und störenden Verhaltens nachweisen (Kaplan, Gheen & Midgley 2002; Reis, Trockel & Mulhall, 2007; Wang, 2009). Wenn Schülerinnen und Schüler den Unterricht als unterstützend wahrnahmen, z.B. durch gezieltes und wertschätzendes Feedback, hing dies mit weniger problematischem Unterrichtsverhalten – sowohl in der Lehrkraft- als auch in der Schülereinschätzung – zusammen (Wang & Dishion, 2012). Schließlich konnten Gregory, Cornell & Fan (2011) zeigen, dass eine hohe Lehr- und Lernqualität mit weniger Disziplinproblemen im Unterricht und weniger Schulverweisen zusammenhing (Gregory et al., 2011).

Gemeinschaft. Die Gemeinschaft an einer Schule (die Beziehungen untereinander, das Verbundenheitsgefühl zur Schule sowie die Anerkennung von Vielfalt) konnte ebenfalls als bedeutsamer Faktor zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme herausgearbeitet werden. Dieser Effekt scheint insbesondere relevant für die Prävention und Reduktion von aggressiv-dissozialen Verhaltensweisen, wie z.B. Mobbing und Gewalt. So wurden an Schulen mit einer positiv wahrgenommenen Schulkohäsion sowie einer hohen Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler zur Schule weniger Mobbing- und Gewalterfahrungen sowie insgesamt weniger aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen gezeigt (Brookmeyer, Fanti & Heinrich, 2006; Zaykowski & Gunter, 2012). Positive Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie mit dem pädagogischen Personal korrelierten negativ mit störenden Verhaltensweisen (Reinke & Herman, 2002) und positiv mit der allgemeinen psychischen Gesundheit (Ravens-Sieberer et al., 2009). Reaves und Kollegen (2018) ermittelten in ihrer Meta-Analyse eine mittlere Korrelation von $r = -0.21$ zwischen der Qualität der persönlichen Beziehungen an einer Schule und delinquenten Verhaltensweisen. Fühlten sich Schülerinnen und Schüler durch das pädagogische Personal unterstützt, ließen sich weniger Schulverweise an einer Schule feststellen (Gregory et al., 2011). Ein positiver Zusammenhang zwischen einem schlechten Schulklima und aggressiv-dissozialen Verhaltensweisen wurde durch die Anbindung an eine deviante Peergroup sowie ein hohes Ausmaß an Sensation-Seeking mediiert (Wang u.a., 2017). So konnte mit längsschnittlich erhobenen Daten mittels Regressionsanalysen gezeigt werden, dass ein niedriges Schulklima zu mehr Aggression und mehr devianter Peergroup-Anbindung führt, wenn sich die Schülerinnen und Schüler durch ein hohes Sensation-Seeking auszeichnen (Wang, Zhang, Chen, Zhu & Liu, 2017).

Strukturelle und physische Lernumwelt. In Bezug auf die Lernumwelt existieren überwiegend Studien, die Effekte von strukturellen Merkmalen, wie z.B. das Verhältnis von Lehrkräften zu Schülerinnen und Schülern (z.B. Bradshaw et al., 2009), untersuchen. So konnte gezeigt werden, dass derartige strukturelle Merkmale (Lehrkraft-Schüler-Verhältnis, Ort der Schule, sozioökonomischer Status der Schülerschaft) einen starken Prädiktor für Mobbing darstellen (Bradshaw et al., 2009). In der Meta-Analyse von Reaves und Kollegen (2018) konnte ein geringer Zusammenhang zwischen dem äußeren Erscheinungsbild der Schule und delinquenten Verhaltensweisen ermittelt werden ($r = -0.14$). Ein höherer Effekt ließ sich für den Zusammenhang zwischen dem äußeren Erscheinungsbild der Schule und der Schulverweigerung ($r = -0.21$) und aggressiv-dissozialen Verhaltensweisen ($r = -0.29$) nachweisen (Reaves et al., 2018).

Sicherheit. Die wahrgenommene Sicherheit an einer Schule scheint ebenfalls mit der Ausprägung aggressiv-dissozialer Verhaltensweisen zusammenzuhängen (Wang & Degol, 2016). Die Effekte wurden insbesondere auf Mobbing und Gewalt an Schulen untersucht. So ließen sich

an Schulen mit hoher wahrgenommener Sicherheit weniger aggressive Verhaltensweisen und weniger Fälle von Mobbing und Viktimisierung verzeichnen (z.B. Elsaesser, Gorman-Smith & Henry, 2013; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson 2005). In der Meta-Analyse von Reaves und Kollegen (2018) betrug die mittlere Korrelation zwischen der Dimension der Sicherheit und delinquenten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler $r = -0.25$.

2.2 Effekte bei internalisierenden Verhaltensproblemen

Insgesamt ist die Evidenzlage zum Einfluss des Schulklimas bei internalisierenden Verhaltensproblemen im Vergleich zu den externalisierenden Verhaltensproblemen relativ dünn. Häufig bezogen sich Studien weniger explizit auf internalisierende Verhaltensprobleme, sondern stärker auf die emotionale und mentale Gesundheit, deren Operationalisierung teilweise durch überregulierte Verhaltensweisen, wie z.B. depressives oder ängstliches Verhalten gekennzeichnet ist. Beispielsweise zeigten Aldridge & McChesney (2018) einen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Schulklima und dem emotionalen Wohlbefinden sowie dem depressiven und ängstlichen Symptomverhalten.

Lehr- und Lernqualität an der Schule. Vergleichsweise unerforscht sind die Zusammenhänge zwischen der Lehr- und Lernqualität einer Schule und dem internalisierenden Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler. Wang (2009) konnte zeigen, dass eine Fokussierung des Unterrichts auf das Verstehen der Lerninhalte anstatt einer ausschließlichen Fokussierung der Lernleistung mit weniger depressiven Symptomen der Schülerinnen und Schüler korreliert. In einer Studie von Bilz (2013) konnte dieser Effekt wechselseitig dadurch bestätigt werden, als dass die Wahrnehmung einer überfordernden Lernumgebung durch die Schülerinnen und Schüler mit der Ausprägung internalisierender Verhaltensprobleme zusammenhing.

Gemeinschaft. Der Einfluss der Gemeinschaft auf internalisierende Verhaltensprobleme erscheint am besten erforscht. Wang & Degol (2016, S. 332) betonen: „The quality of interpersonal relationships within the school is one of the most robust predictors of psychological adjustment“. Damit meinen sie insbesondere Merkmale, die auf internalisierende Verhaltensprobleme hinweisen oder mit diesen konsistent zusammenhängen, wie z.B. Stress oder Coping. Studien zeigten Effekte einer hohen Verbundenheit zur Schule auf das emotionale Wohlbefinden (Freeman et al., 2009) sowie Zusammenhänge zwischen der Qualität der Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften einer Schule und der Stressbewältigung sowie der Valenz der Einstellungen (Flanagan & Stout, 2010; Ruus et al., 2007; Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley & Hoy, 2013).

Strukturelle und physische Lernumwelt. Der Einfluss dieser Dimension ist vergleichsweise unerforscht (Wang & Degol, 2016). Unseres Wissens konnte lediglich Bilz (2008) zeigen, dass schulstrukturelle Faktoren, wie die Schul- und Klassengröße mit internalisierenden Verhaltensproblemen von Schülerinnen und Schüler positiv korrelieren.

Sicherheit. Es konnte gezeigt werden, dass an Schulen mit klaren Verhaltensregeln, Disziplin und einer wahrgenommenen allgemeinen Sicherheit weniger Stress, Angst und Depression nachweisbar waren (Graham, Bellmore & Mize, 2006; Ozer & Weinstein, 2004). Andererseits zeigt sich, dass an Schulen mit vielen Konflikten, die sich auf die wahrgenommene Sicherheit auswirken, das Depressionsrisiko der Schülerinnen und Schüler erhöht ist (Kasen, Cohen, Chen, Johnson & Crawford, 2009).

3 Schlussfolgerungen

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass bei der Erforschung des Schulklimas die empirisch abgesicherten Dimensionen Lehr- und Lernqualität, Gemeinschaft, Lernumwelt und Sicherheit differenziert berücksichtigt und operationalisiert werden. Schülerinnen und Schüler scheinen von einer positiven Wahrnehmung spezifischer Aspekte des Schulklimas zu profitieren, insbesondere in Bereichen, in denen Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen erhebliche Probleme haben. Die Erforschung des Schulklimas bei Schülerinnen und Schüler könnte daher wichtige Erkenntnisse liefern, um Förderung und Unterricht mit dieser Zielgruppe zu optimieren. Allerdings liegen bislang nur unzureichend Studien vor, die die Wahrnehmung des Schulklimas aus Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen bzw. einer entsprechenden Belastung erfassen (LaSalle, George, McCoach, Polk & Evanovich, 2016). Allerdings ist zu vermuten, dass insbesondere diese Zielgruppe die oben genannten spezifischen Dimensionen von Schulklima negativer einschätzen als ihre unbelasteten Mitschülerinnen und Mitschüler und die gefundenen Effekte damit nur begrenzt generalisierbar sind. Die vorliegende Untersuchung adressiert dieses Desiderat durch die folgenden Fragestellungen.

4 Empirische Überprüfung: Schulklima aus Sicht von Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen

4.1 Fragestellungen und Hypothesen

1. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem von Schülerinnen und Schülern selbstberichteten Symptomverhalten einer Gefühls- und Verhaltensstörung sowie der Wahrnehmung spezifischer Dimensionen des Schulklimas?

Wir gehen von einem negativen und bedeutsamen Zusammenhang zwischen dem selbstberichteten Symptomverhalten sowie spezifischer Dimensionen des Schulklimas aus. Gleichzeitig erwarten wir Unterschiede in der Stärke des Zusammenhangs in Abhängigkeit von der jeweiligen Dimension.

2. Bestehen Unterschiede in der Wahrnehmung spezifischer Dimensionen des Schulklimas zwischen Schülerinnen und Schülern vom Gymnasium und der Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung?

Wir gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler der Förderschule eine stärkere psychosoziale Belastung aufweisen und daher das Schulklima negativer wahrnehmen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler am Gymnasium. Diese Unterschiede erwarten wir in allen Dimensionen.

4.2 Stichprobe und Vorgehensweise

An der Studie nahmen insgesamt $n = 601$ (46,5%) Schülerinnen und $n = 683$ (53,5%) Schüler der Sekundarstufe I teil. Die Schülerinnen und Schüler wiesen ein durchschnittliches Alter von $m = 13,19$ Jahren ($s = 1,84$, $min = 9$, $max = 19$) auf. 46,5% ($n = 601$) der Stichprobe war weiblich. 28,6% ($n = 366$) hatten einen Migrationshintergrund. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler ($n = 1163$; 89,2%) besuchte zum Zeitpunkt der Befragung ein

Gymnasium, die restlichen Schülerinnen und Schüler besuchten eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ($n = 121$; 10,8%). Die Schülerinnen und Schüler kamen jeweils zu vergleichbaren Anteilen aus den Jahrgangsstufen fünf bis zehn. Die Datenerhebung erfolgte im Juni 2017. Insgesamt nahmen ein Gymnasium und sechs Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung aus Nordrhein-Westfalen freiwillig an der Befragung teil. Die Schulen wurden durch geschulte Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter rekrutiert, es handelt sich also um eine anfallende Stichprobe. Die Schulleitungen der teilnehmenden Schulen erhielten ein Informationsschreiben einschließlich der entsprechenden Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler. Diese wurden dann von den Klassenlehrkräften im Unterricht ausgegeben, unmittelbar im Anschluss daran bearbeitet und von der Klassenlehrkraft wieder eingesammelt. Die Schulleitungen sendeten alle Fragebögen an die Projektleitung zurück.

4.3 Erhebungsinstrumente

Schulklima. Zur Erfassung des Schulklimas wurde der im Rahmen einer größeren, internationalen Forschungsinitiative (*Cross-Cultural School Climate Study; CCSCS*) entwickelte Beurteilungsbogen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe eingesetzt. Der Bogen erfasst mit 44 Items die Dimensionen zur Lehr- und Lernqualität (Beispielitem: „Meine Schule stellt hohe Leistungsansprüche“), zur Schulgemeinschaft („Die Lehrkräfte an der Schule behandeln alle Schülerinnen und Schüler fair“), zur Lernumwelt („Mein Schulgebäude ist in einem guten Zustand“) sowie zur Sicherheit („Die Schülerinnen und Schüler an meiner Schule prügeln sich oft“). Die Einschätzung der Items erfolgt auf einer vierstufigen Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme teilweise nicht zu, 3 = stimme teilweise zu, 4 = stimme voll und ganz zu). Der Fragebogen wurde in einem aufwändigen interkulturellen Adaptationsprozess entwickelt und hinsichtlich seiner Faktorenstruktur und internen Konsistenz positiv evaluiert (LaSalle et al., 2018). Im vorliegenden Datensatz war die vierfaktorielle Struktur abbildbar. Die interne Konsistenz der Skalen fiel mit Cronbach's α -Werten von 0,72 (Schulgemeinschaft), 0,76 (Lernumwelt) und 0,73 (Sicherheit) für drei Skalen angemessen aus. Lediglich für die Skala zur Lehr- und Lernqualität ergab sich ein unbefriedigender Wert für Cronbach's Alpha von 0,54.

Symptomverhalten. Die Erfassung des Symptomverhaltens erfolgte im Selbstbericht durch die Schülerinnen und Schüler. Genutzt wurde eine interkulturell adaptierte Version des Georgia Student Health Survey (GSHS; LaSalle & Meyers, 2016). Der Bogen erfasst insgesamt acht Symptomverhaltensweisen, deren Auftretenshäufigkeit über die letzten 30 Tage von den Schülerinnen und Schülern in sieben Kategorien eingeschätzt werden (0 Tage - 1 oder 2 Tage - 3 bis 5 Tage - 6 bis 9 Tage - 10 bis 19 Tage - 20 bis 29 Tage - alle 30 Tage). Die Verhaltensweisen adressieren externalisierende Symptome (z.B. „Wie oft hast du dich in den letzten 30 Tagen so unkontrolliert verhalten, dass du oder andere hätten verletzt werden können?“) sowie internalisierende Symptome („Wie oft hast du in den letzten 30 Tagen starke Sorgen und Ängste empfunden, die dich in deinem Alltag beeinträchtigt haben?“), die jeweils zu einer Skala für internalisierendes (INT) und externalisierendes (EXT) Verhalten sowie zu einem Gesamtproblemwert (GES) aggregiert werden.

4.4 Datenanalyse

Fragestellung 1. Zur Prüfung der Zusammenhänge zwischen dem selbstberichteten Symptomverhalten und der Wahrnehmung des Schulklimas wurden die Korrelationen zwischen den Mittelwerten der Skalen EXT, INT und GES mit den vier Skalen zur Erfassung des Schulklimas berechnet. Aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung wurde die non-parametrische Korrelation nach Spearman berechnet. Um Schulformunterschiede zu kontrollieren, wurden zusätzlich Analysen separiert nach Schulform gerechnet. Aufgrund der gleichzeitigen Testung von insgesamt zwölf Hypothesen (vier Variablen zum Schulklima x drei Variablen zum Symptomverhalten) wurde das α -Fehler-Niveau anhand der sequentiellen Bonferroni-Korrektur nach Holm (1979) sowohl für die Gesamtgruppe als auch jeweils für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und der Förderschule korrigiert.

Fragestellung 2. Zur Prüfung der Unterschiede in der Wahrnehmung spezifischer Dimensionen des Schulklimas von Schülerinnen und Schüler am Gymnasium und an der Förderschule wurde der Mann-Whitney-U-Test zum Vergleich der zentralen Tendenzen der verschiedenen Dimensionen des Schulklimas angewendet. Auch bei diesem Analyseschritt wurde das α -Fehler-Niveau sequentiell korrigiert.

4.5 Ergebnisse

Die Mittelwerte der Skalen zum Schulklima (Tabelle 1) liegen über alle Schulen hinweg bei $m = 2,20$ ($s = 0,69$; Lernumwelt), $m = 2,97$ ($s = 0,53$; Lehr- und Lernqualität), $m = 3,02$ ($s = 0,45$; Gemeinschaft) und $m = 3,14$ ($s = 0,77$; Sicherheit).

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Dimensionen des Schulklimas insgesamt, am Gymnasium und an der Förderschule

	insgesamt (n = 1284)		Gymnasium (n = 1163)		Förderschule (n = 121)	
	m	s	m	s	m	s
Lehr- und Lernqualität	2,97	0,53	2,96	0,53	3,10	0,55
Gemeinschaft	3,02	0,45	3,02	0,43	2,99	0,56
Lernumwelt	2,20	0,69	2,11	0,64	2,91	0,70
Sicherheit	3,14	0,77	3,22	0,72	2,50	0,91

Anmerkung: m = Mittelwert, s = Standardabweichung

4,9% aller Schülerinnen und Schüler ($n = 63$) berichten von Symptomen einer Gefühls- und Verhaltensstörung an zehn oder mehr Tagen im Monat (Tabelle 2). Differenziert nach der Erscheinungsform weisen 6,3% ($n = 82$) bedeutsame externalisierende und 11,0% ($n = 142$) internalisierende Symptome auf. Erwartungskonform berichten an Förderschulen mehr Schülerinnen und Schüler von bedeutsamen Symptomen als am Gymnasium. Diese unterschiedlichen Verteilungen sind für externalisierendes Symptomverhalten sowie für den Gesamtproblemwert signifikant.

Tab. 2: Anteil an Schülerinnen und Schülern, die an mindestens zehn Tagen im Monat von bedeutsamen Symptomen einer Gefühls- und Verhaltensstörung berichten

	insgesamt (n = 1284)		Gymnasium (n = 1163)		Förderschule (n = 121)	
	n	%	n	%	n	%
EXT (>= 10 Tage/Monat)	82	6,3	57	4,9	25	17,7
INT (>= 10 Tage/Monat)	142	10,9	121	10,4	21	14,9
GES (>= 10 Tage/Monat)	63	4,8	48	4,1	15	10,6

Anmerkung: EXT = externalisierende Symptome, INT = internalisierende Symptome, EXT = Gesamtproblemwert

Fragestellung 1. Über alle Schülerinnen und Schüler hinweg lassen sich statistisch signifikante negative Korrelationen zwischen dem Gesamtproblemwert und den externalisierenden Symptomen mit allen Skalen zum Schulklima ermitteln (Tabelle 3). Die Effekte liegen im kleinen bis mittleren Bereich. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler das Schulklima schlechter wahrnehmen, wenn sie häufig von psychosozialen Problemen allgemein und insbesondere im externalisierenden Bereich berichten. Die Korrelation zwischen den Symptomskalen und den Dimensionen zur Gemeinschaft und zur Sicherheit sind dabei konsistent stärker als die Korrelationen zwischen den Symptomen und der Lehr- und Lernqualität sowie der Lernumwelt.

Tab. 3: Korrelationen zwischen selbstberichteten Symptomen und dem Schulklima (Spearman's r^a)

	Lehr- und Lernqualität			Gemeinschaft		
	Ges	Gym	FS	Ges	Gym	FS
EXT	-0,19**	-0,21**	-0,17	-0,35**	-0,36**	-0,30**
INT	-0,10**	-0,12**	0,01	-0,25**	-0,28**	-0,02
GES	-0,16**	-0,19**	-0,10	-0,35**	-0,38**	-0,20*
	Lernumwelt			Sicherheit		
	Ges	Gym	FS	Ges	Gym	FS
EXT	-0,13**	-0,19**	-0,12	-0,22**	-0,25**	-0,22**
INT	-0,04	-0,07*	0,06	-0,30**	-0,36**	0,33**
GES	-0,10**	-0,16**	-0,03	-0,33**	-0,38**	0,30**

Anmerkung: EXT = externalisierende Symptome, INT = internalisierende Symptome, EXT = Gesamtproblemwert. ^a kleiner Effekt: ab $r = 0,1$, mittlerer Effekt: ab $r = 0,3$, großer Effekt: ab $r = 0,5$; * = signifikant auf dem 5%-Niveau, ** = signifikant auf dem 1%-Niveau. Ges = Gesamtstichprobe, Gym = Gymnasium, FS = Förderschule.

Differenziert nach der Schulform lassen sich bei Schülerinnen und Schülern am Gymnasium zwischen allen Skalen signifikante negative Zusammenhänge ermitteln. Auch hier sind die Korrelationen zu den Dimensionen Gemeinschaft und Sicherheit am stärksten. Für die Förderschülerinnen und Förderschüler ergeben sich signifikante negative Zusammenhänge zwischen dem Gesamtproblemwert sowie den externalisierenden Symptomen und der Skala zur Gemeinschaft. Zwischen den externalisierenden Symptomen und der Lehr- und Lernqualität ist ebenfalls ein kleiner, signifikanter Zusammenhang feststellbar. Kein Zusammenhang ist zur Wahrnehmung der Lernumwelt erkennbar. Erwartungswidrig gibt es einen positiven Zusammenhang zwischen allen Symptomskalen und der wahrgenommenen Sicherheit an der Förderschule. Dies bedeutet, dass die Sicherheit an der Förderschule von den Schülerinnen

und Schülern, die häufiger von psychosozialen Symptomen berichten, besser wahrgenommen wird.

Fragestellung 2. Signifikante Unterschiede der Verteilung der zentralen Tendenz zwischen Schülerinnen und Schülern am Gymnasium und der Förderschule ergeben sich in den Dimensionen Lehr- und Lernqualität, Lernumwelt und Sicherheit (Tabelle 1). In den Dimensionen zur Lehr- und Lernqualität sowie zur Lernumwelt zeigen die Schülerinnen und Schüler eine positivere Wahrnehmung. Die Sicherheit wird am Gymnasium höher beurteilt. Keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Wahrnehmung der Gemeinschaft.

4.6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Hinsichtlich Fragestellung 1 kann generell bestätigt werden, dass Schülerinnen und Schüler das Schulklima negativer wahrnehmen, je häufiger sie von Symptomen einer Gefühls- und Verhaltensstörung berichten. Diese Zusammenhänge sind für die Teilskalen der Gemeinschaft und der Sicherheit stärker als für jene der Lehr- und Lernqualität und der Lernumwelt. Für den internalisierenden Symptombereich sind die Zusammenhänge schwächer bzw. überhaupt nicht vorhanden. Außerdem lassen sich schulspezifische Besonderheiten dahingehend erkennen, dass die Zusammenhänge bei Schülerinnen und Schülern am Gymnasium stärker als bei Förderschülerinnen und Förderschülern ausgeprägt sind. Dieser Befund könnte darauf hinweisen, dass das Gymnasium als situatives Bedingungsfeld (noch) nicht auf den Umgang mit Verhaltensproblemen bei Schülerinnen und Schülern ausgerichtet ist und sich diese Zielgruppe dementsprechend vernachlässigt fühlt. Insbesondere am Gymnasium herrschen ein hoher Leistungsdruck, eine hohe Selbstständigkeitserwartung sowie die Erwartung von Disziplin und Ordnung (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002). Gerade in diesen Dimensionen haben Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen jedoch häufig Probleme.

Weiterhin zeigt sich, dass sich die Förderschülerinnen und Förderschüler sicherer fühlen, je häufiger sie von Symptomen einer psychischen Störung berichten. Ähnliches wurde bereits in einer qualitativen Studie, in der Schülerinnen und Schüler das Zugehörigkeitsgefühl an der Förderschule stärker wahrnahmen als an einer Regelschule, berichtet (Pesonen, Kontu, Saarienen & Pirttimaa, 2016). Dieser positive Zusammenhang könnte darauf hinweisen, dass die Förderschule von hochbelasteten Kindern und Jugendlichen als Schonraum wahrgenommen wird. Eine weitere Erklärung für diesen überraschenden Befund könnte sein, dass sich Förderschulen per definitionem generell schulweit ausrichten und Förderkonzepte implementieren, in denen Regeln und Verfahrensweisen systemweit umgesetzt werden. Dies wurde in der vorliegenden Studie allerdings nicht kontrolliert und sollte in zukünftigen Studien unbedingt berücksichtigt werden.

Eine Analyse der Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern vom Gymnasium und der Förderschule zeigt, dass die Lehr- und Lernqualität und die Lernumwelt an der Förderschule höher wahrgenommen wird. Dies könnte damit zu erklären sein, dass am Gymnasium ein höherer Leistungsdruck vorherrscht, der von den Schülerinnen und Schülern tendenziell eher als belastend empfunden wird (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2002). Weiterhin könnte dieser Befund auch mit einer stärkeren Individualisierung an der Förderschule, insbesondere hinsichtlich der Bezugsnormorientierung bei Leistungsbeurteilungen sowie Förder- und Unterrichtsangeboten zur erklären sein. Die Sicherheit wird von den Schülerinnen und Schülern am Gymnasium höher wahrgenommen. Dieser Befund könnte damit zusammenhängen, dass an der Förderschule häufiger externalisierende Symptomverhaltensweisen, wie z.B.

aggressiv-dissoziales Verhalten und Mobbing, berichtet werden, die wiederum einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Sicherheit haben könnten (z.B. Klein, Cornell & Konold, 2012). Keine Unterschiede lassen sich bei der Wahrnehmung der Schulgemeinschaft feststellen.

5 Limitationen

Insgesamt lassen sich mindestens drei methodische und inhaltliche Limitationen dieser Studie feststellen. Erstens wurde die Stichprobe nur aus einer relativ kleinen Anzahl an Schulen generiert (ein Gymnasium, sechs Förderschulen). Für diese Schulen wurden keine schulweiten Faktoren kontrolliert und die Vergleichbarkeit kann somit nicht gewährleistet werden. Beispielsweise kann die Umsetzung evidenzbasierter Förderkonzepte durchaus einen indirekten Einfluss auf das wahrgenommene Klima an einer Schule haben (z.B. Reicher & Matischek-Jauk, 2018). Außerdem ist die Generalisierbarkeit durch die relativ kleine Anzahl an Schulen limitiert. Zukünftige Untersuchungen zum Schulklima sollten unbedingt systemische Faktoren (z.B. Lehrkraft-Schülerinnen/Schüler-Verhältnis) miteinbeziehen und eine ausreichend große Anzahl an Schulen berücksichtigen, so dass eine Analyse unter Berücksichtigung des genesteten Designs generalisierbare Aussagen hervorbringen kann.

Zweitens wurden in dieser Studie ausschließlich die Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler berichtet. Für eine umfassende Untersuchung des Schulklimas an einer Schule sollten jedoch noch weitere Personengruppen, wie z.B. das pädagogische Personal und die Eltern miteinbezogen werden, da sich die Einschätzung des Schulklimas zwischen den Personengruppen unterscheiden kann (z.B. Konold, 2018).

Drittens weisen die in dieser Studie gefundenen Ergebnisse ausschließlich darauf hin, dass es spezifische Zusammenhänge zwischen Gefühls- und Verhaltensstörungen und dem Schulklima sowie Unterschiede in der Wahrnehmung je Schulform gibt. In einem nächsten Schritt wäre wichtig zu überprüfen, welche Faktoren zu diesen Zusammenhängen und Unterschieden führen. In diesem Kontext könnten qualitative Studien, die auf konkrete Faktoren fokussieren (z.B. das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler; Fingerle, Röder & Rinnert, 2018; Müller, 2017), hilfreich sein.

6 Praktische Implikationen

Die im vorliegenden Beitrag berichteten Ergebnisse liefern erste wichtige Implikationen für die praktische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen. Erstens weisen die Befunde darauf hin, dass das Schulklima wesentlich mit Symptomen einer Gefühls- und Verhaltensstörung zusammenhängt. Die Entwicklung eines positiven Schulklimas, z.B. durch eine pädagogische Geschlossenheit im Kollegium, eine hohe Schülerinnen-, Schüler- und Elternbeteiligung oder fordernde und fördernde Lernstrukturen, könnte also auch die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen positiv bedingen. Zweitens deuten die hier berichteten Ergebnisse darauf hin, dass der negative Zusammenhang zwischen dem Symptombverhalten und der Wahrnehmung des Schulklimas am Gymnasium deutlich stärker ist als an der Förderschule. Eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Lern- und Entwicklungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern mit derartigen Problemlagen auch an eher leistungsorientierten Schulformen könnte demnach bereits einen förderlichen Einfluss sowohl auf das allgemeine Klima als auch auf die sozial-emotionale Entwicklung haben. Gerade im Zuge inklusiver Reformationsprozesse sollten Gymnasien dem-

nach die Ermöglichung der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und den Umgang mit Verhaltensproblemen, bspw. durch Professionalisierungsangebote für das pädagogische Personal, als Schulentwicklungsaufgabe begreifen. Zudem könnte auch die Stärkung der Psychoedukation der pädagogischen Akteure an den Schulen ein bedeutsamer Gelingensfaktor darstellen.

7 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde die Bedeutsamkeit des Schulklimas für die Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen herausgearbeitet. Dafür wurde zunächst eine Klärung der Begrifflichkeiten vorgenommen und ausgewählte Befunde zur Relevanz des Schulklimas im Umgang mit Gefühls- und Verhaltensstörungen präsentiert. Davon ausgehend wurden Ergebnisse einer Studie vorgestellt, in der Zusammenhänge zwischen der Ausprägung von Gefühls- und Verhaltensstörungen und der Wahrnehmung des Schulklimas bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 nachgewiesen wurden. Weiterhin ließen sich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern am Gymnasium und der Förderschule aufzeigen. Die Befunde replizieren zum einen bisherige Forschungsbefunde zum Thema und verdeutlichen, dass die Wahrnehmung verschiedener Teildimensionen des Schulklimas je nach Erscheinungsform der Symptome variiert. Außerdem weisen sie auf schulformspezifische Unterschiede hin, die sich dergestalt ausdrücken, dass die Zusammenhänge zwischen Intensität vonörungssymptomen und der Wahrnehmung des Schulklimas an der Förderschule schwächer sind bzw. eine stärkere Ausprägung der Symptome zu einer besseren Wahrnehmung in einzelnen Dimensionen führen kann. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass hoch belastete Schülerinnen und Schüler sich an der Förderschule wohl fühlen und das Klima positiv beurteilen. Zukünftig sollte das Schulklima für die Zielgruppe differenzierter und längsschnittlich untersucht werden. Weiterhin sollten moderierende Faktoren (z.B. Förder- und Unterrichtskonzepte, Einsatz evidenzbasierter Methoden) kontrolliert werden und damit wissenschaftlich fundierte Handlungsimplikationen abgeleitet werden.

Literatur

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological bulletin*, 85 (6), 1275-1301.
- Aldridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11-bis 15-Jährigen. Selbstkognitionen als Vermittlungsvariablen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60 (4), 282-294.
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2002) Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 472-499. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0062-2>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204-220.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 35 (4), 504-514.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111 (1), 180-213.
- Dadaczynski, K. (2012). Stand der Forschung zum Zusammenhang von Gesundheit und Bildung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20, 141-153
- Devine, J. F. & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.

- Elsaesser, C., Gorman-Smith, D. & Henry, D. (2013). The role of the school environment in relational aggression and victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42 (2), 235-249.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blights: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28 (3), 365.
- Fingerle, M., Röder, M.; & Rinnert, K. (2018). ANDERS. Ratingscales on the perceived acceptance of students (Sek I, Sek II) by their class-mates and teachers. Presentation, *International Conference on Inclusion* - University of Wuppertal - July, 13th-14th, 2018.
- Flanagan, C. A. & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20 (3), 748-773.
- Forness, S. R., Freeman, S. F., Paparella, T., Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20 (1), 4-18.
- Freeman, J. G., Samdal, O., Klöner, D. A., Dur, W., Griebler, R., Currie, D. & Rasmussen, M. (2009). The relationship of schools to emotional health and bullying. *International journal of public health*, 54 (2), 251-259.
- Glisson, C. (2000). Organizational climate and culture. R. J. Patti (Hrsg.). *The handbook of social welfare management*. Thousand Oaks: Sage Publishing, 195 – 218.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42 (4), 412-444.
- Graham, S., Bellmore, A. D. & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: Pathways to adjustment problems. *Journal of abnormal child psychology*, 34 (3), 349-364.
- Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for Black and White high school students. *American Educational Research Journal*, 48 (4), 904-934.
- Herz, B. (2014). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (1), 4-14.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Hillenbrand, C. (1996). Deskription und Programm - zur Problematik des Begriffs „Verhaltensstörung“. *Sonderpädagogik*, 26 (4), 194-207.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian journal of statistics*, 6 (1), 65-70.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43 (3), 425-446.
- Husky, M. M., Boyd, A., Bitfoi, A., Carta, M. G., Chan-Chee, C., Goelitz, D., ... Kovess-Masfety, V. (2018). Self-reported mental health in children ages 6-12 years across eight European countries. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27 (6), 785-795. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-1073-0>
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British journal of educational psychology*, 72 (2), 191-211.
- Kasen, S., Cohen, P., Chen, H., Johnson, J. G. & Crawford, T. N. (2009). School climate and continuity of adolescent personality disorder symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (12), 1504-1512.
- Klein, J., Cornell, D. & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27 (3), 154-169.
- Konold, T. (2018). A multilevel MTMM approach to estimating the influences of contextual factors on trait and informant-based method effects in assessments of school climate. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36 (5), 464-476.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007-2016. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Zugegriffen am 29.11.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf
- La Salle, T. P. & Meyers, J. (2016). Elementary Student Perceptions of School Climate and Associations with Individual and School Factors. *School Psychology Forum*, 10 (1), 55-65.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of educational research*, 79 (1), 464-490.
- Ma, X. & Wilkins, J. L. (2002). The Development of Science Achievement in Middle and High School: Individual Differences and School Effects. *Evaluation review*, 26 (4), 395-417.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8 (3), 130-140.
- Müller, T. (2017). „Ich kann niemandem mehr vertrauen.“ Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (7. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oakes, J. & Saunders, M. (2002). *Access to textbooks, instructional materials, equipment, and technology: Inadequacy and inequality in California's public schools*. UC Los Angeles: UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access.
- Opp, G. & Puhr, K. (2003). Schule als fürsorgliche Gemeinschaft. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S.109-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, G. (2003). Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik: Bildung - Erziehung - Behinderung. Ein Handbuch* (S. 504-517). Weinheim: Beltz.
- Ozer, E. J. & Weinstein, R. S. (2004). Urban adolescents' exposure to community violence: The role of support, school safety, and social constraints in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33 (3), 463-476.
- Perren, S., von Wyl, A., Stadelmann, S., Bürgin, D. & von Klitzing, K. (2006). Associations between behavioral/emotional difficulties in kindergarten children and the quality of their peer relationships. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (7), 867-876. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000220853.71521.cb>
- Pesonen, H., Kontu, E., Saarinen, M. & Pirttimaa, R. (2016). Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 59-75.
- Ramelow, D., Currie, D. & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33 (8), 731-743.
- Ravens-Sieberer, U., Freeman, J., Kokonyei, G., Thomas, C. A. & Erhart, M. (2009). School as a determinant for health outcomes—a structural equation model analysis. *Health Education*, 109 (4), 342-356.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., ... & Klasen, F. (2015). The longitudinal BELLA study: design, methods and first results on the course of mental health problems. *European child & adolescent psychiatry*, 24 (6), 651-663.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and violent behavior*, 39, 100-108.
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39 (5), 549-559.
- Reis, J., Trockel, M. & Mulhall, P. (2007). Individual and school predictors of middle school aggression. *Youth & Society*, 38 (3), 322-347.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S. & Veisson, A. (2007). Students Well-Being, Coping, Academic Success, and School climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35 (7), 919-936.
- Salle, T. L., George, H. P., McCoach, D. B., Polk, T. & Evanovich, L. L. (2018). An Examination of School Climate, Victimization, and Mental Health Problems Among Middle School Students Self-Identifying With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 3, 383-392.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D. & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied research in quality of life*, 8 (2), 169-182.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83 (3), 357-385.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16 (1), 71-89.
- Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28 (2), 315-352.
- Wang, M. T. & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (1), 40-53.
- Wang, Z., Yu, C., Zhang, W., Chen, Y., Zhu, J. & Liu, Q. (2017). School climate and adolescent aggression: A moderated mediation model involving deviant peer affiliation and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 119, 301-306.
- Wang, M. T. (2009). School climate support for behavioral and psychological adjustment: testing the mediating effect of social competence. *School Psychology Quarterly*, 24 (4), 240-251.

- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). LehrerIn/Lehrer im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung - Ein Anforderungsprofil aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Heilpädagogische Forschung*, 39 (4), 199-209.
- Worrell, F. C. & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 370.
- Zaykowski, H. & Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyles? *Journal of interpersonal violence*, 27 (3), 431-452.