

Vösgen, Meike; Bolz, Tijs; Casale, Gino; Hennemann, Thomas; Leidig, Tatjana
Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung. Eine Mehrebenenanalyse

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 5 (2023) 5, S. 104-123



Quellenangabe/ Reference:

Vösgen, Meike; Bolz, Tijs; Casale, Gino; Hennemann, Thomas; Leidig, Tatjana: Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung. Eine Mehrebenenanalyse - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 104-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269068 - DOI: 10.25656/01:26906; 10.35468/6021-07

<https://doi.org/10.25656/01:26906>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

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

Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse

*Meike Vösgen^{*1}, Tijs Bolz², Gino Casale³,
Thomas Hennemann¹ und Tatjana Leidig¹*

¹Universität zu Köln

²Universität Duisburg-Essen

³Bergische Universität Wuppertal

***Korrespondenz:**

Meike Vösgen
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b, 50931 Köln
Tel.: 0221 – 470 1866
E-Mail: meike.voegen@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 24.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Meike Vösgen
<https://orcid.org/0000-0001-6135-6009>
Tijs Bolz
<https://orcid.org/0000-0001-9611-1239>
Gino Casale
<https://orcid.org/0000-0003-2780-241X>

Thomas Hennemann
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>
Tatjana Leidig
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

Abstract

Die vorliegende Querschnittsstudie untersucht mit einem Mehrebenenanalysen-Design, inwiefern die dyadische Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung (LSB) sowie die Abweichungen der wahrgenommenen LSB aus Sicht von Lehrkräften und Schüler:innen an Förderschulen mit dem FSP EsE psychosoziale Probleme im externalisierenden und internalisierenden Bereich vorhersagen. Die Ergebnisse zeigen, dass *Konflikt* innerhalb der LSB ein Prädiktor für externalisierende Probleme (EP) ist und *Abhängigkeit*, *Nähe* sowie *Negative Erwartungen* innerhalb der LSB Prädiktoren für internalisierende Probleme (IP) darstellen. Perspektivenabweichungen des wahrgenommenen *Konflikts* hängen mit EP und IP und Perspektivenabweichungen der wahrgenommenen *Nähe* mit EP zusammen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass beziehungsförderliche Maßnahmen problemspezifisch bestimmte Beziehungsaspekte fokussieren sollten.

Keywords

Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung, Externalisierende Probleme, Internalisierende Probleme, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Mehrebenenanalyse

1 Einleitung

Bei Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) ist aufgrund ihrer „vielfach komplex belasteten Entwicklungsbedingungen“ (Herz & Zimmermann, 2018, S. 155) von einer hohen psychosozialen Vulnerabilität und einer starken Ausprägung psychosozialer Probleme im externalisierenden sowie internalisierenden Bereich auszugehen (Hennemann et al., 2020). Eine tragfähige Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung (LSB) kann als sozialer Schutzfaktor gegenüber der Entstehung oder Manifestation psychosozialer Probleme fungieren, während eine belastete LSB als Prädiktor für ebendiese gilt (McGrath & Van Bergen, 2015).

Die Gestaltung der LSB am Lernort Schule unterstützt sowohl die Realisierung positiver Lern- und Lehrsituationen (Leidig & Hennemann, 2016) als auch die Förderung sozialer Einbindungsprozesse (Ricking & Wittrock, 2016) und bildet damit eine Infrastruktur, auf deren Basis Schüler:innen akademische, kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen erwerben sowie (weiter-)entwickeln (Bolz, 2021).

Trotz dieser hohen Bedeutsamkeit liegen bislang kaum empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität und psychosozialen Problemen im Kontext des FSP EsE vor (Bolz, 2022). Obwohl eine LSB durch wechselseitige Interaktionsprozesse zwischen Lehrkraft und Schüler:in konstituiert wird (Spilt et al., 2022) und von divergierenden Wahrnehmungen der Beziehungsqualität (Decker et al., 2007) sowie der Einschätzung psychosozialer Belastung auszugehen ist (Lüdeke & Linderkamp, 2018), fehlen vor allem Studien, die beide Perspektiven sowie ihre Abweichungen voneinander berücksichtigen.

Ausgehend von empirischen und theoretischen Einordnungen untersucht die vorliegende Studie, inwiefern an Förderschulen mit dem FSP EsE beurteilungsspezifische Zusammenhänge zwischen der LSB und psychosozialen Problemen bestehen. Auf Basis der Ergebnisse werden Implikationen für die Forschung und Praxis diskutiert.

2 Theoretische Einordnungen

Die dyadische LSB wird als interpersonales Phänomen zwischen einer individuellen Lehrperson und einem:einer individuellen Schüler:in verstanden (Wubbels et al., 2015). Sie lässt sich als dyadisches Mikrosystem beschreiben, das in eine Mehrebenen-Struktur eingebettet ist (Pianta, 2006): Die *individuellen Merkmale* der Akteur:innen wirken sich auf die *wechselseitigen Interaktionen* zwischen beiden aus. Durch regelmäßig stattfindende Interaktionen entstehen auf Seiten beider Partner:innen *Beziehungsrepräsentationen*, die über den unmittelbaren Interaktionsmoment hinaus in mentale Prozesse internalisiert werden. Sie umfassen mit den Interaktionen verknüpfte Erinnerungen und Emotionen sowie sich daraus entwickelnde Erwartungen und Überzeugungen mit Blick auf sich selbst, den Anderen und die Selbst-Andere-Beziehung (Spilt et al., 2022). Somit fungieren mentale Repräsentationen der LSB als Orientierungssysteme für zukünftige Interaktionen, welche durch ihre Gestaltung wiederum eine Aktualisierung der jeweiligen Beziehungswahrnehmungen bedingen können. Die Wechselseitigkeit zwischen individuellen Merkmalen, Interaktionen und Beziehungsrepräsentationen steht ihrerseits im reziproken Verhältnis mit *schulischen und außerschulischen Kontextbedingungen* (Pianta, 2006).

Die Einbettung der LSB als dyadisches Phänomen verdeutlicht, dass die individuellen Charakteristika, Selbst- und Fremdwahrnehmungen sowie Hintergründe der beteiligten

Akteur:innen zu je differenten Wahrnehmungen der LSB führen können. Es ist möglich, dass Lehrkraft und Schüler:in jeweils unterschiedliche LSB-Merkmale als beziehungsförderlich oder -hemmend beurteilen (Van Bergen et al., 2020). Zudem ist eine Lehrkraft parallel in mehrere Lehrer:in-Schüler:in-Dyaden involviert, während die Schüler:innen jeweils nur eine LSB-Dyade erleben, sodass hier „[...] eine Asymmetrie der Wahrnehmbarkeit [besteht]“ (Wettstein, 2013, S. 9). Mit diesen Annahmen einhergehend weisen Studienbefunde auf keine oder nur schwache Zusammenhänge zwischen der Lehrkraft- und Schüler:innenbewertung der LSB hin (vgl. zusammenfassend Gregoriadis et al., 2022). Für Forschung und Praxis erscheint es daher sinnvoll, zum einen die jeweiligen LSB-Einschätzungen von Lehrkraft und Schüler:in losgelöst voneinander und zum anderen in Verknüpfung zueinander – als Einschätzungsübereinstimmung oder -abweichung – zu erfassen und ihre Wirkungen im schulischen Kontext zu analysieren (Brinkworth et al., 2018).

An Förderschulen mit dem FSP EsE sind für die Entstehung und unterschiedlichen Wahrnehmungen der LSB psychosoziale Probleme auf Schüler:innenseite und der Umgang mit denselben auf Lehrkraftseite von essenzieller Bedeutung (Bolz, 2022).

Psychosoziale Probleme lassen sich innerhalb der empirisch gut bestätigten Dimensionen *externalisierend* und *internalisierend* verorten (Achenbach et al., 2016). Im schulischen Setting spiegeln sich *externalisierende Probleme* (EP) z.B. in oppositionellem, aggressivem oder hyperaktiv-impulsivem Verhalten wider. *Internalisierende Probleme* (IP) äußern sich beispielsweise durch soziale Ängstlichkeit, depressive Verstimmung und erhöhte Anhänglichkeit (Castello, 2017).

Auch wenn der sonderpädagogischen Diagnose des FSP EsE die Problematik der mangelnden Validität der Kategorie *sonderpädagogischer Förderbedarf* inhärent ist (Neumann & Lütje-Klose, 2020) und diese Diagnose nicht mit psychologisch orientierten Diagnosen von EP und IP gleichzusetzen ist, weisen Studien zu psychosozialen Auffälligkeiten bei Schüler:innen an Förderschulen mit dem FSP EsE darauf hin, dass diese vorrangig von EP sowie zum Teil von (komorbiden) IP betroffen sind (Hennemann et al., 2020; Schmid et al., 2007).

Das mit EP und IP einhergehende Erleben und Verhalten kann die Schüler:innen darin beeinträchtigen, eigeninitiativ tragfähige Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, sodass sie in besonderer Weise auf lehrkraftinitiierte qualitativ hochwertige Beziehungsgestaltungen angewiesen sind (Bolz, 2022). Zugleich kann das mit den beschriebenen psychosozialen Problemen einhergehende Verhalten von den Lehrkräften als sehr herausfordernd erlebt werden und Lehrkrafthandeln hervorrufen, das Gegenteiliges – also eine Verschlechterung der LSB – bewirkt (McGrath & Van Bergen, 2015). Unterrichtsstörungen und Regelverletzungen im Rahmen von EP können zum Beispiel dazu führen, dass die Lehrkraft den:die Schüler:in häufig bestraft und diese:r sich wiederum ungerecht behandelt fühlt. Interessens- und Hoffnungslosigkeit sowie sozialer Rückzug im Rahmen von IP können beispielsweise bedingen, dass die Lehrperson nicht zum:zur Schüler:in „durchdringt“ und diese:r sich folglich wenig beachtet fühlt. Andererseits kann bei IP erhöhte Dependenz und ständiges Einfordern von Nähe zurückweisendes Lehrkraftverhalten bewirken (Castello, 2017; Nevermann & Reicher, 2020).

Gemäß der eingangs beschriebenen Konzeptualisierung einer dyadischen LSB können entsprechende Interaktionen in sich zunehmend stabilisierenden negativen Beziehungsrepräsentationen münden (Spilt et al., 2022). LSB-Repräsentationen können dabei als Filter beschrieben werden, die sich über Interaktionsprozesse legen und als selbsterfüllende Prophezeiung fungieren (Pianta, 1999): Wenn eine Lehrperson eine konfliktreiche LSB internalisiert hat,

ist es wahrscheinlich, dass sie entsprechendes Schüler:innenverhalten erwartet und es ihr schwer fällt, Gegensätzliches (z.B. regelkonformes Verhalten) bewusst wahrzunehmen. Ebenso könnte es einem:iner Schüler:in mit internalisierter Lehrkraftdistanz schwer fallen, distanzabbauendes Verhalten (z.B. Fürsorge) zu erkennen und mental zu integrieren.

Durch diese Dynamiken kann die LSB zum sozialen Risikofaktor werden, der die Ausmaße von EP und IP verstärkt. Andererseits kann eine tragfähige LSB jene Dynamiken durchbrechen und damit zum sozialen Schutzfaktor werden, der die Ausmaße von EP und IP mindert (McGrath & Van Bergen, 2015).

3 Forschungsstand und -desiderate

In empirischen Arbeiten zum Zusammenhang zwischen psychosozialen Problemen und dyadischer LSB wird die LSB zumeist entlang der affektiven Dimensionen *Nähe* (Wärme, Offenheit, gegenseitiges Vertrauen), *Konflikt* (Disharmonie, Unvorhersagbarkeit) und *Abhängigkeit* (übermäßige Anhänglichkeit) operationalisiert und überwiegend quantitativ aus Lehrkraftperspektive mit der *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 2001) erfasst (Spilt et al., 2022). In Anlehnung an bindungstheoretische Annahmen fungiert die Lehrkraft in einer durch ein hohes Maß an *Nähe* gekennzeichneten LSB als *secure base and safe haven* (Verschueren, 2015, S. 79), durch welche der:die Schüler:in in Zeiten von Stress oder Unsicherheit Unterstützung sowie Fürsorge erfährt (*safe haven*-Funktion) und seine:ihre (Lern-)Umwelt folglich sicher explorieren kann (*secure base*-Funktion). Innerhalb einer konfliktreichen LSB kann der:die Schüler:in die Lehrperson nicht oder nur unzureichend als *secure base and safe haven* nutzen. Innerhalb einer LSB mit hoher *Abhängigkeit* wird die Lehrperson wiederum exzessiv, aber zugleich ineffektiv als *secure base and safe haven* genutzt (Spilt et al., 2022).

Auf psychometrischer Ebene stellen *Nähe* und *Konflikt* sowohl für die Erfassung der Lehrkraft- als auch der Schüler:innenwahrnehmung valide Konstrukte dar, während *Abhängigkeit* aus Schüler:innenperspektive bislang nur teilweise empirische Bestätigung findet (z.B. CARTS; Vervoort et al., 2015). Im Rahmen der Validierung der *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS) identifizierten Koomen und Jellesma (2015) stattdessen die Dimension *Negative Erwartungen*, welche auf ein mangelndes Vertrauen in die Verfügbarkeit der Lehrperson schließen lässt und beispielsweise mit unerfüllten Wünschen nach mehr emotionalem Austausch und mehr positiver Aufmerksamkeit einhergeht. Im Gegensatz zur *Abhängigkeit* manifestiert sich die *secure base and safe haven*-Analogie im Rahmen von *Negativen Erwartungen* nicht in einem exzessiven und zugleich ineffektiven, sondern in einem unzureichenden Nutzen (Koomen & Jellesma, 2015).

Metaanalysen weisen übereinstimmend darauf hin, dass *Nähe* innerhalb der dyadischen LSB negativ und *Konflikt* sowie *Abhängigkeit* positiv mit EP und IP zusammenhängen (z.B. Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021). Studienergebnisse lassen sowohl darauf schließen, dass die Intensität psychosozialer Probleme über ein oder mehrere Schuljahre hinweg eine Abnahme der LSB-Qualität bewirkt (z.B. Pakarinen et al., 2018) als auch darauf, dass eine schwach ausgeprägte LSB-Qualität psychosoziale Probleme längsschnittlich verstärkt (z.B. Hamre & Pianta, 2001). Forschungen zeigen aber auch, dass eine tragfähige LSB vor der Entwicklung oder Verfestigung psychosozialer Probleme schützt (z.B. Skalická et al., 2015). Insgesamt scheinen *Konflikt*, *Nähe* und *Abhängigkeit* in niedriger sowie hoher Ausprägung als Schutz- bzw. Risikofaktoren zu wirken, wobei *Konflikt* am stärksten mit EP und *Abhängigkeit* am stärksten mit IP zusammenhängt (z.B. Nurmi, 2012).

Der Forschungsstand weist zwei zentrale Desiderate auf: Zum einen beziehen sich die vorliegenden Studien überwiegend auf den Grad von EP und IP innerhalb „unauffälliger“ Stichproben im Setting der Allgemeinen Schule und nicht auf bereits belastete Klientel an Förder- oder inklusiven Schulen. Zum anderen erfassen viele Studien ausschließlich die Lehrkraftperspektive der LSB (zur Kritik vgl. z.B. Van Bergen et al., 2020). Vereinzelte Studien, die sowohl die Wahrnehmung von Schüler:innen mit psychosozialen Problemen als auch die ihrer Lehrkräfte berücksichtigen, beziehen sich ausschließlich auf das inklusive Setting mit Stichproben, die gemäß Lehrkraftscreenings als auffällig gelten, aber keinen festgestellten FSP EsE innehaben. Die Ergebnisse ähneln Befunden im Kontext „unauffälliger“ Stichproben: Sie lassen darauf schließen, dass die dyadische LSB-Qualität quer- sowie längsschnittlich mit EP und querschnittlich mit IP zusammenhängt (Decker et al., 2007; Li et al., 2018; Murray & Zvoch, 2011).

Nach Murray und Zvoch (2011) fungiert die LSB nur dann als signifikanter Prädiktor für psychosoziale Probleme, wenn beides (LSB und psychosoziale Probleme) aus Lehrkraft- oder beides aus Schüler:innensicht eingeschätzt wurde. Diesbezüglich ist jedoch kritisch einzuordnen, dass die eingesetzten Skalen zur Erfassung der Lehrkraft- und Schüler:innensicht nicht kongruent zueinander und folglich nicht hinreichend vergleichbar sind: Während aus Schüler:innensicht mit Hilfe des IT-SR (Murray & Zvoch, 2009) die LSB-Dimensionen *Kommunikation*, *Vertrauen* und *Distanzierung* erhoben wurden, schätzten Lehrkräfte auf der STRS die Skalen *Nähe* und *Konflikt* ein. Überdies wurden beide LSB-Perspektiven jeweils einzeln – nicht jedoch als gemeinsames Bild mit Blick auf Perspektivenabweichungen – in ihrer Wirkung analysiert. Im Kontext von Stichproben mit psychosozialen Problemen berücksichtigten Decker et al. (2007) explizit Perspektivenabweichungen und ordneten Schüler:innen sowie Lehrkräfte gemäß 50%-Perzentilen der eingesetzten LSB-Instrumente (*Relatedness Scale* (Wellborn & Conell, 1987) und STRS) in Gruppen mit hoher oder niedriger LSB-Qualität ein. Daraus entstand eine dreistufige Beziehungsmustervariable zur Abbildung negativer Konkordanz (beide niedrige LSB-Qualität), Diskordanz (Lehrkraft niedrige, Schüler:in hohe LSB-Qualität oder andersherum) und positiver Konkordanz (beide hohe LSB-Qualität). Allerdings führt die Überführung der Lehrkraft- und Schüler:innenwerte in die drei Musterkategorien mittels 50%-Perzentilen dazu, dass Werte, die nur gering vom Median abweichen, genauso behandelt werden wie Werte, die stark über oder unter dem Median liegen. Ferner suggeriert die Abstufung, negative Konkordanz bilde eine geringere LSB-Qualität als Diskordanz ab. Da starke Verzerrungen zwischen Selbst- und Fremdsicht psychosoziale Probleme verstärken und zu unpassenden Förderentscheidungen führen können (De Los Reyes et al., 2022), ist jedoch zu hinterfragen, ob eine übereinstimmend gering wahrgenommene Beziehungsqualität tatsächlich dysfunktionaler ist als Wahrnehmungsabweichungen.

4 Forschungsfragen

Im deutschsprachigen Raum existiert bisher noch keine Studie, die in der Förderschule mit dem FSP EsE die dyadische LSB-Qualität und psychosoziale Probleme aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht mit kongruenten Instrumenten erfasst und die jeweiligen Zusammenhänge analysiert. Ebenso fehlen Analysen zu Perspektivenabweichungen innerhalb der LSB.

In der vorliegenden Studie wird daher folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

Inwiefern wirken

- 1) *Konflikt* aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht sowie Abweichungen der *Konflikt*-Wahrnehmungen,
- 2) *Nähe* aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht sowie Abweichungen der *Nähe*-Wahrnehmungen,
- 3) *Abhängigkeit* aus Lehrkraftsicht und *Negative Erwartungen* aus Schüler:innensicht

als Prädiktoren für EP und IP bei Förderschüler:innen mit dem FSP EsE im Lehrkraft- und Selbsturteil?

Wenngleich die Hypothesen der vorliegenden Studie aufgrund der bisher limitierten Forschungslage eher defensiv zu formulieren sind, ist vor dem Hintergrund der vorangegangenen Erläuterungen tendenziell zu vermuten, dass *Konflikt*, *Abhängigkeit* sowie *Negative Erwartungen* positiv und *Nähe* negativ mit EP und IP zusammenhängen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Zusammenhänge zwischen Variablen, die aus gleicher Perspektive beurteilt wurden, stärker sind als Zusammenhänge zwischen Variablen, die aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilt wurden.

5 Methodik

Stichprobe

Die nicht-probabilistische Gelegenheitsstichprobe wurde durch Anfragen an Förderschulen durch das Projektteam sowie durch Masterstudierende generiert und ist eine Teilstichprobe eines größeren Forschungsprojektes zur LSB. Sie besteht aus $n = 141$ Jugendlichen (44.7% männlich, 45.4% weiblich, 9.9% divers) im Alter zwischen 11 und 17 Jahren ($M = 13.9$; $SD = 1.76$) aus $n = 35$ Klassen aus $n = 10$ nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Förderschulen mit dem FSP EsE. Die meisten Schüler:innen besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung die Klassenstufen 5 ($n = 21$), 6 ($n = 37$), 7 ($n = 29$), 8 ($n = 15$) und 9 ($n = 26$). Aus Klasse 4 nahmen $n = 6$ Schüler:innen und aus Klasse 10 $n = 7$ Schüler:innen teil. Für $n = 38$ Schüler:innen (27%) liegt ein zusätzlicher Förderbedarf im Bereich Lernen vor.

Messinstrumente

LSB. Die dyadische LSB aus Lehrkraftperspektive wurde mit der deutschen Adaption (Bolz et al., 2017) der *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 2001) erhoben. Die STRS erfasst über drei Skalen die Wahrnehmung der Beziehungsdimensionen *Nähe* (11 Items), *Konflikt* (12 Items) und *Abhängigkeit* (5 Items). Die interne Konsistenz der Skalen liegt in der vorliegenden Studie bei Cronbach's $\alpha = .82$ (*Nähe*), $\alpha = .89$ (*Konflikt*) und $\alpha = .73$ (*Abhängigkeit*). Die Lehrkräfte schätzten die insgesamt 28 Items für jede:n teilnehmende:n Schüler:in auf einer fünfstufigen Likert-Skala ein (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft vollkommen zu*). Im deutschen Sprachraum wurde bisher nur die zwei-faktorielle Lösung in *Nähe* und *Konflikt* psychometrisch bestätigt (Glüer, 2013).

Die Schüler:innenperspektive wurde mit der von Leidig et al. (2019) ins Deutsche übersetzten *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015) erhoben. Kongruent zu der STRS können mithilfe der SPARTS die Skalen *Nähe* (8 Items) und *Konflikt* (10 Items) erfasst werden. Die dritte Beziehungsdimension der SPARTS wird im Unterschied zur STRS durch die Skala *Negative Erwartungen* (7 Items) abgebildet. Die interne Konsistenz der Skalen liegt in der vorliegenden Studie bei Cronbach's $\alpha = .87$ (*Nähe*), $\alpha = .83$ (*Konflikt*) und $\alpha = .68$ (*Negative Erwartungen*). Die Schüler:innen

schätzten die insgesamt 25 Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *Nein, das stimmt nicht* bis 5 = *Ja, das stimmt*) bezogen auf die Klassenlehrkraft ein. Für ein niederländisches Sample aus den Klassen vier bis sechs bestätigten Koomen und Jellesma (2015) die dreifaktorielle Lösung. Für den deutschen Sprachraum wird die SPARTS zurzeit validiert.

Psychosoziale Probleme. Psychosoziale Probleme (EP und IP) wurden aus Lehrkraft- und Schüler:innenperspektive mit der deutschen Fassung des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ-Deu; Goodman, 2005) erfasst. Der Fragebogen besteht aus 25 Items, die sich mit jeweils fünf Items auf fünf Subskalen verteilen. Die Skala *externalisierende Probleme* ergibt sich aus den Summenwerten der Skalen *Verhaltensprobleme* und *Hyperaktivität*, die Skala *internalisierende Probleme* aus der Addition der Skalen *Emotionale Probleme* und *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen*. Die interne Konsistenz der Skalen liegt in der vorliegenden Studie bei Cronbach's $\alpha = .84$ (EP-Lehrkraftbogen), $\alpha = .72$ (EP-Schüler:innenbogen), $\alpha = .79$ (IP-Lehrkraftbogen) und $\alpha = .62$ (IP-Schüler:innenbogen). Schüler:innen und Lehrkräfte beurteilten die Items auf einer dreistufigen Likert Skala (0 = *nicht zutreffend* bis 2 = *eindeutig zutreffend*). Die deutschsprachige Version weist sowohl in der Selbsteinschätzung (Kulawiak et al., 2020) als auch in der Lehrkraftversion (DeVries et al., 2017) eine gute interne Konsistenz und eine akzeptable Passung des 3-Faktoren-Modells auf.

Durchführung

Zur Rekrutierung der Stichprobe wurden Schreiben mit Ziel und Ablauf der Befragung versendet und bei Bedarf weiterführende Informationen gegeben. Nach Genehmigung durch die Schulleitung verteilten Klassenlehrkräfte Informationsschreiben und Einverständniserklärungen für die Sorgeberechtigten und vergaben für alle Schüler:innen mit schriftlichem Einverständnis IDs zur Sicherstellung der Pseudonymisierung und konkreten Zuordnung der LSB-Dyade. Zudem erstellten sie eine tabellarische Übersicht der IDs einschließlich soziodemografischer Daten. Die Schüler:innen wurden von geschulten Projektmitarbeitenden zwischen Juni 2021 und Oktober 2022 befragt. Die Lehrkräfteeinschätzung erfolgte ortsunabhängig online oder via Paper-Pencil Bogen.

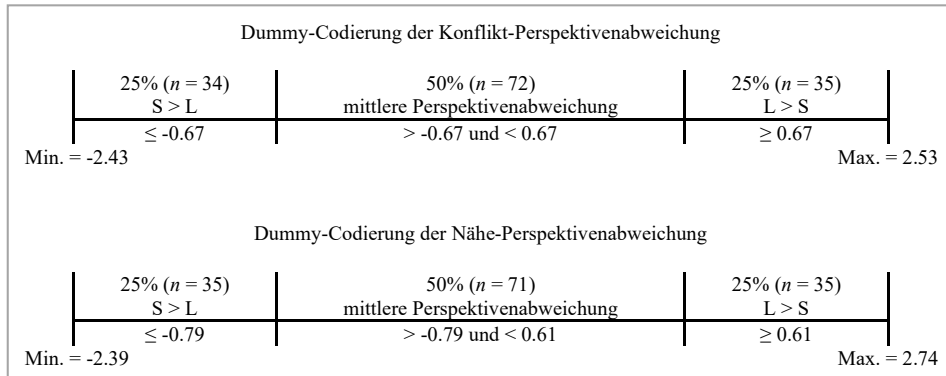
Datenanalyse

Die Daten wurden mit der Open Access Statistiksoftware Jamovi (The jamovi project, 2022) ausgewertet.

Im ersten Schritt erfolgten deskriptivstatistische Auswertungen sowie die Berechnung der Korrelationen aller metrischen Variablen.

Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte durch mehrere Mehrebenenanalysen, da den Daten eine genestete Struktur zugrunde liegt (Schüler:innen in Klassen). Für jede abhängige Variable (EP und IP aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht) wurde zunächst ein Null-Modell berechnet. Im Anschluss wurden pro abhängige Variable drei Random-Intercept-Modelle gerechnet, in welchen neben der Klassenzugehörigkeit als Random Effect demografische Angaben (Geschlecht, zusätzlicher FSP Lernen, Alter) sowie entweder (1) die schüler:innenbeurteilten LSB-Dimensionen (Schüler:innenmodell), (2) die lehrkraftbeurteilten LSB-Dimensionen (Lehrkraftmodell) oder (3) die *Konflikt*- und *Nähe*-Perspektivenabweichungen (Perspektivenmodell) als Fixed Effects aufgenommen wurden. Für die Perspektivenabweichungen von *Nähe* und *Konflikt* wurden zunächst die Diskrepanzen der *Konflikt*- und *Nähe*-Mittelwerte der jeweiligen Dyaden berechnet ($M_{\text{Konflikt-L}} - M_{\text{Konflikt-S}}; M_{\text{Nähe-L}} - M_{\text{Nähe-S}}$). Diskrepanz-Werte < 0 bedeuten, dass Schüler:innen *Konflikt* oder *Nähe* höher bewerten als Lehrkräfte, bei > 0 bewerten Lehrkräfte *Konflikt* oder *Nähe* höher. Es erfolgte eine

Unterteilung der Diskrepanz-Werte der Stichprobe in 25%-Perzentile. Die resultierenden Gruppenzugehörigkeiten wurden Dummy-codiert (0 = *mittlere Perspektivenabweichung*, 1 = *Schüler:innenwerte stark höher*, 2 = *Lehrkraftwerte stark höher*; vgl. Abb.1) und als Parameter in das Perspektivenmodell aufgenommen.



Anmerkungen: $S > L$ = Schüler:innenwerte stark höher. $L > S$ = Lehrkraftwerte stark höher.

Abb. 1: Dummy-Codierung der Konflikt- und Nähe-Perspektivenabweichungen gemäß 25%-Perzentilen.

Zum Vergleich der Modelle werden pro Modell R^2 -Marginal (Varianzaufklärung durch die Fixed Effects) und R^2 -Conditional (Varianzaufklärung durch die Fixed und Random Effects) (Nakagawa & Schielzeth, 2013) sowie das Akaike Information Criterion (AIC) berichtet. Umso kleiner der AIC-Wert ist, desto besser ist die Modellgüte (Rost, 2021). Es ist zwar umstritten, wie groß der Unterschied zwischen zwei AICs sein muss, um ein Modell gegenüber dem anderen zu präferieren (Rost, 2021), häufig wird aber bei einer Differenz ≥ 2 von einem bedeutsamen Unterschied gesprochen (z.B. Sakamoto et al., 1986).

6 Ergebnisse

Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der metrischen Variablen sind Tabelle 1 zu entnehmen. Während *Nähe* aus Lehrkraftperspektive nicht signifikant mit EP oder IP im Fremd- oder Selbsturteil korreliert, hängt schüler:innenbeurteilte *Nähe* signifikant negativ mit EP aus Schüler:innensicht (EP-S) zusammen. *Konflikt* aus Lehrkraft- und Schüler:innenperspektive korrelieren signifikant positiv mit EP aus Lehrkraftsicht (EP-L) und EP-S. Darüber hinaus bestehen signifikant positive Zusammenhänge zwischen lehrkraftbeurteiltem *Konflikt* und IP aus Lehrkraftsicht (IP-L) sowie zwischen schüler:innenbeurteiltem *Konflikt* und IP aus Schüler:innensicht (IP-S). *Abhängigkeit* aus Lehrkraftperspektive korreliert signifikant positiv mit EP-L, EP-S und IP-L. Schüler:innenbeurteilte *Negative Erwartungen* korrelieren signifikant positiv mit EP-L, EP-S und IP-S.

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen aller metrischen Variablen.

	<i>M(SD)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Nähe-L	3.23(0.68)										
2 Konflikt-L	2.45(0.90)	-.28***									
3 Abhängigkeit-L	2.08(0.82)	.28***	.36***								
4 Nähe-S	3.31(1.00)	.35***	-.26**	-.03							
5 Konflikt-S	2.40(0.90)	-.11	.43***	.15	-.58***						
6 Negative Erw.-S	1.90(0.70)	-.06	.26**	.18*	-.33***	.63***					
7 EP-L	8.27(4.62)	-.07	.64***	.35***	-.13	.36***	.20*				
8 IP-L	6.55(4.19)	-.15	.17*	.28***	-.04	-.13	.01	.12			
9 EP-S	7.59(3.61)	.10	.18*	.19*	-.23**	.48***	.33***	.33***	-.04		
10 IP-S	6.52(3.42)	.16	-.13	.08	.00	.17*	.29***	-.04	.29***	.28***	
11 Alter	13.9(1.76)	.02	-.16	-.12	-.08	-.06	-.04	-.17*	.21*	-.28***	.14

Anmerkungen. L = Lehrkraftperspektive. S = Schüler:innenperspektive. Erw. = Erwartungen. EP = Externalisierende Probleme. IP = Internalisierende Probleme. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

EP. Die Mehrebenenanalysen mit EP-L und EP-S als abhängige Variablen sind in Tabelle 2 dargestellt. Gemäß der Nullmodelle werden 26.7% (ICC = 0.267) bzw. 10.5% (ICC = 0.105) der Varianz der EP-L bzw. EP-S durch die Klassenzugehörigkeit aufgeklärt.

EP-L. Sowohl im Schüler:innen- ($B = 0.21$; $\beta = .41$, $p < .001$) als auch im Lehrkraftmodell ($B = 0.27$; $\beta = .63$, $p < .001$) wirkt *Konflikt* als signifikant positiver Prädiktor zur Aufklärung von EP-L. Das bedeutet, umso höher Schüler:innen und Lehrkräfte *Konflikt* einschätzen, desto höher bewerten Lehrkräfte EP. Im Perspektivenmodell ist dies für die Variable *Konflikt-L>S* der Fall ($B = 3.32$, $p < .001$). Die Werte der Dummy-codierten Perspektivenabweichungen sind im Zusammenhang mit dem Intercept zu verstehen. Das Intercept ($B = 7.94$) repräsentiert den durchschnittlichen Wert der EP-L, wenn alle unabhängigen Variablen = 0 sind. Im Gegensatz zu Schüler:innen mit mittlerer Perspektivenabweichung liegen die EP für Schüler:innen der Gruppe *Konflikt-L>S* im Mittel um 3.32 Skalenpunkte über dem Intercept, d.h. bei 11.26 ($3.32+7.94$; unter Berücksichtigung der demografischen Angaben). Durch die Fixed Effects werden im Schüler:innenmodell 12.4%, im Lehrkraftmodell 41.1% und im Perspektivenmodell 13% der Varianz der EP-L aufgeklärt (R^2 -Marginal = 0.124, 0.411 und 0.130).

Gemäß AIC-Vergleich ist die Güte des Lehrkraftmodells bedeutsam besser als die der anderen Modelle.

EP-S. Im Schüler:innen- ($B = -0.55$; $\beta = -.27$, $p < .001$), Lehrkraft- ($B = -0.51$; $\beta = -.25$; $p < .05$) und Perspektivenmodell ($B = -0.66$; $\beta = -.32$, $p < .001$) zur Aufklärung der Varianz von EP-S wirkt das Alter als signifikant negativer Prädiktor: Umso älter die Schüler:innen sind, desto geringer schätzen sie ihre EP ein. Im Schüler:innenmodell wirkt zusätzlich *Konflikt* als signifikant positiver Prädiktor ($B = 0.18$; $\beta = .43$, $p < .001$). Demnach geht höherer bewerteter *Konflikt* aus Schüler:innensicht mit höheren selbstbeurteilten EP einher. Im Lehrkraftmodell wirken keine der LSB-Dimensionen signifikant. Im Perspektivenmodell geht die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-S>L* signifikant positiv ($B = 2.66$, $p < .001$) und die Zugehörigkeit zur Gruppe *Nähe-S>L* signifikant negativ ($B = -1.68$, $p < .05$) mit EP-S einher: Wenn Schüler:innen *Konflikt* deutlich höher einschätzen als Lehrkräfte, bewerten sie ihre EP höher. Wenn sie *Nähe* deutlich höher einschätzen als Lehrkräfte, bewerten sie ihre EP geringer.

Das Schüler:innenmodell klärt durch die Fixed Effects 28.6%, das Lehrkraftmodell 13.1% und das Perspektivenmodell 27.9% der Varianz der EP-S auf (R^2 -Marginal = 0.286, 0.131 und 0.279). Bei bedeutsamen Unterschieden aller Modelle ist gemäß AIC-Vergleich die Güte des Schüler:innenmodells am besten, gefolgt vom Perspektiven- und Lehrkraftmodell.

Tab. 2: Externalisierende Probleme aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht als abhängige Variablen.

Externalisierende Probleme aus Lehrkraftsicht				Externalisierende Probleme aus Schüler:innensicht						
	Null- modell		Schüler:innenmodell		Lehrkraftmodell		Perspektivenmodell			
	B (SE)	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β	B (SE)	β	
Intercept	8.80 (0.55)***	8.23 (0.85)***		7.94 (0.99)***		7.71 (0.37)***	7.50 (0.44)***	7.92 (0.57)***	6.84 (0.58)***	
Geschlecht-w ^a		0.44 (1.03)		0.43 (1.03)			0.07 (0.59)	-0.20 (0.72)	0.47 (0.58)	
Geschlecht-d ^a		0.58 (1.79)		0.79 (1.75)			1.05 (1.02)	0.10 (1.24)	1.05 (0.97)	
FSP Lernen ^a		0.53 (0.83)		0.32 (0.81)			-0.32 (0.61)	-0.68 (0.68)	-0.42 (0.61)	
Alter ^b		-0.30 (0.28)	-1.1	-0.03	-0.33 (0.29)	-.13	-0.55 (0.16)***	-0.27***	-0.51 (0.20)*	-0.25* -0.66 (0.16)*** -0.32***
Konflikt-S ^b		0.21 (0.06)***	.41***				0.18 (0.04)***	.43***		
Nähe-S ^b		0.03 (0.06)	.05				0.00 (0.04)	.00		
Negative Er-S ^b		-0.09 (0.10)	-.10				0.04 (0.07)	.05		
Konflikt-L ^b			0.27 (0.03)***	.63***					0.06 (0.03)	.19
Nähe-L ^b			0.05 (0.05)	.08					0.09 (0.05)	.18
Abhängigkeit-L ^b			0.08 (0.09)	.07					0.05 (0.09)	.05
Konflikt-S>L ^a				-0.52 (0.90)						2.66 (0.69)***
Konflikt-L>S ^a				3.32 (0.87)***						0.14 (0.65)
Nähe-S>L ^a				-1.65 (0.86)						-1.68 (0.66)*
Nähe-L>S ^a				0.63 (0.92)						1.00 (0.69)
ICC ^d	0.267	0.236	0.224	0.287	0.105	0.000	0.103	0.000		
R ² -Marginal	0.000	0.124	0.411	0.130	0.000	0.286	0.131	0.279		
R ² -Conditional	0.267	0.331	0.542	0.379	0.105	0.286	0.221	0.279		
AIC	824.174	812.384	755.697	811.334	765.375	724.951	754.811	727.915		

Anmerkungen. ^a Dummy-codierte Variable, bei der die Codierung 0 als Referenzgruppe gewählt wurde (0 = männlich; 0 = kein FSP Lernen; 0 = mittlere Perspektivenabweichung). ^b Variable wurde am Mittelwert zentriert. ^c ICC bezieht sich auf $n = 141$ Schüler:innen in $n = 35$ Klassen. w = weiblich, d = divers. S = Schüler:innensicht, L = Lehrkraftsicht. S>L = Schüler:innenwerte liegen stark über Lehrkraftwerten. L>S = Lehrkraftwerte liegen stark über Schüler:innenwerten. ICC = Intraclasskorrelation. AIC = Akaike Information Criterion. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

IP. Die Mehrebenenanalysen mit IP-L und IP-S als abhängige Variablen sind in Tabelle 3 dargestellt. Die Nullmodelle zeigen, dass 33.4% (ICC = 0.334) bzw. 4.4% der Varianz (ICC = 0.044) der IP-L bzw. IP-S durch die Klassenzugehörigkeit aufgeklärt wird.

IP-L. Im Schüler:innenmodell wirkt *Konflikt* als signifikant negativer Prädiktor ($B = -0.11$; $\beta = -.23$, $p < .05$) zur Aufklärung der Varianz von IP-L: Umso höher Schüler:innen *Konflikt* einschätzen, desto geringer beurteilen Lehrkräfte IP. Im Lehrkraftmodell ist *Nähe* ein signifikant negativer ($B = -0.17$; $\beta = -.30$, $p < .01$) und *Abhängigkeit* ein signifikant positiver Prädiktor ($B = 0.36$; $\beta = .35$, $p < .001$): Umso höher Lehrkräfte *Nähe* einschätzen, desto geringer bewerten sie IP und umso höher Lehrkräfte *Abhängigkeit* einschätzen, desto höher bewerten sie IP. Im Perspektivenmodell hängt die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-L>S* signifikant positiv ($B = 1.80$, $p < .05$) mit IP-L zusammen. Das bedeutet, wenn Lehrkräfte *Konflikt* deutlich höher bewerten als Schüler:innen, werden IP-L ebenfalls höher bewertet.

Das Schüler:innenmodell klärt durch die Fixed Effects 7.8%, das Lehrkraftmodell 16.5% und das Perspektivenmodell 10% der Varianz von IP-L auf (R^2 -Marginal = 0.078, 0.165 und 0.100). Gemäß AIC-Vergleich ist die Güte des Lehrkraftmodells bedeutsam besser als die der anderen Modelle.

IP-S. Im Schüler:innenmodell wirkt *Negative Erwartungen* als signifikant positiver Prädiktor ($B = 0.21$; $\beta = .29$, $p < .01$) zur Aufklärung von IP-S: Umso höher Schüler:innen *Negative Erwartungen* einschätzen, desto höher bewerten sie ihre IP. Im Lehrkraft- und Perspektivenmodell wirkt keine der unabhängigen Variablen signifikant.

Das Schüler:innenmodell klärt durch die Fixed Effects 15.6%, das Lehrkraftmodell 9.2% und das Perspektivenmodell 13% der Varianz von IP-S auf (R^2 -Marginal = 0.156, 0.092 und 0.130). Bei bedeutsamen Unterschieden aller Modelle ist gemäß AIC-Vergleich die Güte des Schüler:innenmodells am besten, gefolgt vom Perspektiven- und Lehrkraftmodell.

Tab. 3: Internalisierende Probleme aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht als abhängige Variablen.

	Internalisierende Probleme aus Lehrkraftsicht				Internalisierende Probleme aus Schüler:innensicht							
	Null-modell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell	Perspektivenmodell	Null-modell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell	Perspektivenmodell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell	Perspektivenmodell	Schüler:innenmodell
	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>β</i>	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>β</i>	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>β</i>	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>b</i> (<i>SE</i>)	<i>β</i>
Intercept	6.69 (0.53)***	6.84 (0.82)***		6.68 (0.73)***	6.93 (0.90)***		6.54 (0.32)***	6.15 (0.55)***		6.06 (0.45)***	6.38 (0.66)***	
Geschlecht-w ^a		-0.27 (0.98)		-0.26 (0.88)	-0.54 (0.93)			1.00 (0.71)		1.06 (0.61)	1.30 (0.67)	
Geschlecht-d ^a		1.00 (1.70)		1.34 (1.50)	0.96 (1.59)			1.31 (1.22)		1.35 (1.05)	2.26 (1.12)	
FSP Lernen ^a		-0.40 (0.76)		-0.41 (0.72)	-0.22 (0.75)			-0.98 (0.64)		-0.66 (0.67)	-0.63 (0.65)	
Alter ^b		0.38 (0.26)	.16	0.48 (0.25)	.20	0.43 (0.26)	.18	0.31 (0.19)	.16	0.26 (0.17)	.13	0.17 (0.19)
Konfliktr-S ^b		-0.11 (0.05)*	-.23*					0.03 (0.05)	.08			
Nähe-S ^b		-0.09 (0.05)	-.17					0.05 (0.04)	.11			
Negative Erw.-S ^b		0.10 (0.09)	.11					0.21 (0.08)**	.29**			
Konfliktr-L ^b				-0.03 (0.04)	-.08			-0.04 (0.03)	-.11			
Nähe-L ^b				-0.17 (0.05)**	-.30**			0.05 (0.04)	.10			
Abhängigkeit-L ^b				0.36 (0.10)***	.35***			0.10 (0.08)	.12			
Konfliktr-S>L ^a					-0.58 (0.83)						0.83 (0.73)	
Konfliktr-L>S ^a					1.80 (0.80)*						-1.11 (0.70)	
Nähe-S>L ^a					-0.91 (0.79)						-1.30 (0.70)	
Nähe-L>S ^a					-0.32 (0.84)						-0.58 (0.74)	
ICC ^d	0.334	0.294		0.267	0.271		0.044	0.099		0.000	0.053	
R ² -Marginal	0.000	0.078		0.165	0.100		0.000	0.156		0.092	0.130	
R ² -Conditional	0.334	0.350		0.388	0.343		0.044	0.239		0.093	0.176	
AIC	790.133	788.018		772.458	786.368		751.587	738.125		746.360	744.023	

Anmerkungen. ^aDummy-codierte Variable, bei der die Codierung 0 als Referenzgruppe gewählt wurde (0 = männlich; 0 = kein FSP Lernen; 0 = mittlere Perspektivenabweichung).
^bVariable wurde am Mittelwert zentriert. ^dICC bezieht sich auf *n* = 141 Schüler:innen in *n* = 35 Klassen. w = weiblich, d = divers, S = Schüler:innensicht, L = Lehrkraftsicht, S>L = Schüler:innenwerte liegen stark über Lehrkraftwerten. L>S = Lehrkraftwerte liegen stark über Schüler:innenwerten. ICC = Intraklassenkorrelation. AIC = Akaike Information Criterion. **p* < .05; ***p* < .01; ****p* < .001

7 Diskussion

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern die LSB sowie die Abweichungen der wahrgenommenen LSB aus Sicht von Lehrkräften und Schüler:innen an Förderschulen mit dem FSP EsE psychosoziale Probleme im externalisierenden und internalisierenden Bereich vorhersagen.

Forschungsfrage 1 – Konflikt. Im Einklang mit bereits bestehenden Studienergebnissen (z.B. Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021) hängt höherer schüler:innenbewerteter *Konflikt* signifikant mit höheren EP-S sowie EP-L und höherer lehrkraftbewerteter *Konflikt* mit höheren EP-L zusammen. Kongruent dazu geht die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-L>S* mit höheren EP-L und die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-S>L* und höheren EP-S einher. Dementsprechend scheint eine als konfliktreich wahrgenommene LSB (z.B. Streit, Ärger, empfundene Ungerechtigkeit) die Ausmaße von EP zu verstärken und somit als Risikofaktor zu fungieren (vgl. Kap. 2).

Auffällig ist, dass höherer schüler:innenbewerteter *Konflikt* mit geringeren IP-L einhergeht. Möglich ist, dass sich Schüler:innen mit hoher *Konflikt*wahrnehmung eher nach außen agierend und nicht „prototypisch“ internalisierend verhalten, sodass Lehrkräfte mit *Konflikt* geringe statt hohe IP assoziieren (Gander & Buchheim, 2013). Auffällig ist auch, dass *Konflikt* und IP-L nicht im Lehrkraftmodell, jedoch im Perspektivenmodell signifikant zusammenhängen: Wenn Lehrkräfte *Konflikt* deutlich stärker wahrnehmen als Schüler:innen (*Konflikt-L>S*), dann bewerten Lehrkräfte IP höher. Die hohe *Konflikt*-Perspektivenabweichung könnte bei Lehrkräften mit der Empfindung einhergehen, an den:die Schüler:in „nicht heran zu kommen“, was wiederum zur höheren Einschätzung IP führen könnte (vgl. Kap. 2).

Forschungsfrage 2 – Nähe. Gemäß aktuellem Forschungsstand (z.B. Nurmi, 2012) hängt höhere *Nähe* (z.B. wahrgenommenes herzliches Verhältnis, Vertrauen, Wertschätzung) aus Lehrkraftsicht mit geringeren IP-L zusammen. Dementsprechend ist anzunehmen, dass Lehrkräfte, die eine nahe Beziehung zum:zur Schüler:in empfinden, die IP des:derselben geringer bewerten. Da jedoch weder signifikante Zusammenhänge zwischen schüler:innenbeurteilter *Nähe* und IP-L oder IP-S noch zwischen lehrkraftbeurteilter *Nähe* und IP-S bestehen, kann *Nähe* auf Basis der vorliegenden Studie nicht als Schutzfaktor gegenüber der Entwicklung von IP bezeichnet zu werden. Mit Blick auf die Ergebnisse scheinen *Abhängigkeit* und *Negative Erwartungen* relevantere Rollen für IP zu spielen (vgl. Diskussion zu Forschungsfrage 3). In Bezug auf die Wirkung von *Nähe* ist auffällig, dass *Nähe* im Schüler:innenmodell zur Aufklärung der Varianz von EP-S keinen signifikanten Prädiktor darstellt, während sich im Perspektivenmodell zeigt, dass Schüler:innen ihre EP signifikant geringer einschätzen, wenn sie zur Gruppe *Nähe-S>L* gehören. Ein ähnlicher – wenn auch nicht signifikanter – Zusammenhang zeigt sich im Perspektivenmodell zur Aufklärung von EP-L. Diese Ergebnisse könnten darauf zurückzuführen sein, dass Lehrkräfte zwar nicht das *Nähe*-Empfinden der Schüler:innen registrieren, das daraus resultierende Verhalten (geringe EP) jedoch schon. Ein Grund dafür könnte sein, dass das *Nähe*-Empfinden von Schüler:innen der Sekundarstufe im Gegensatz zu Schüler:innen der Primarstufe für Lehrkräfte schwerer erkennbar ist (z.B. Hargreaves, 2000).

Forschungsfrage 3 – Abhängigkeit / Negative Erwartungen. Höhere *Abhängigkeit* aus Lehrkraftsicht hängt mit höheren IP-L und höhere *Negative Erwartungen* aus Schüler:innensicht mit höheren IP-S zusammen. Diese Ergebnisse sind mit dem aktuellen Forschungsstand kongruent (z.B. Roorda et al., 2021; Jellesma et al., 2015) und deuten darauf hin, dass erhöhte *Abhängigkeit* (z.B. Anhänglichkeit, wahrgenommene Eifersucht) und *Negative Erwartungen*

(z.B. unerfüllter Wunsch nach mehr Zeit von der Lehrperson) Risikofaktoren für das Ausmaß von IP darstellen (vgl. Kap. 2).

Modellvergleiche. In Bezug auf die erfassten Perspektiven war zwar erwartbar, dass die Modellgüte am besten und die Varianzaufklärung am höchsten ist, wenn die unabhängigen und abhängigen Variablen aus der gleichen Perspektive erfasst wurden, Erklärungen hierzu lassen sich aus den bisherigen Veröffentlichungen jedoch nicht ableiten. Aus konstruktivistischer Sicht kann argumentiert werden, dass die subjektiv-individuelle Konstruktion der „Wirklichkeit“ über die LSB für die Selbstperspektive der psychosozialen Probleme leitend und für die Außenperspektive derselben von geringerer Bedeutung ist (z.B. Mutzeck & Melzer, 2007).

Auffällig ist, dass schüler:innenbeurteilte LSB-Dimensionen sowohl für EP-L als auch für IP-L signifikante Prädiktoren darstellen, während die lehrkraftbeurteilte LSB weder signifikant mit EP-S noch mit IP-S zusammenhängt. Ein Grund hierfür kann sein, dass Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle (Koenen et al., 2022) sensibel auf die aus Schüler:innensicht wahrgenommene Beziehung achten und diese deshalb die lehrkraftbeurteilten Probleme beeinflussen, während Schüler:innen die aus Lehrkraftsicht wahrgenommene Beziehung nicht gleichermaßen intensiv berücksichtigen (können) und diese daher nicht mit den selbstbeurteilten Problemen zusammenhängt.

Dass der Anteil der aufgeklärten Varianz in einigen Modellen relativ gering ist, verweist auf das Vorliegen weiterer Einflussfaktoren auf EP und IP. Wie bisherige Studienergebnisse zeigen, könnten beispielsweise Bindungsrepräsentationen der Schüler:innen (z.B. O'Connor et al., 2014) oder konkretes Lehrkrafthandeln im Unterricht in Form von emotionaler Unterstützung (z.B. Bolz, 2022) als Prädiktoren für EP und IP fungieren.

Die Nullmodelle weisen darauf hin, dass die Klassenzugehörigkeit insbesondere die Einschätzungen der Lehrpersonen und weniger die der Schüler:innen beeinflusst, was auf die oben skizzierte „Asymmetrie der Wahrnehmbarkeit“ (Wettstein, 2013, S. 9) zurückzuführen sein könnte.

Limitationen

Das zugrundeliegende Querschnittsdesign lässt keine kausalen Interpretationen zu. Zudem kann vor dem Hintergrund der Gelegenheitsstichprobe nicht unmittelbar auf die Inferenzpopulation zurückgeschlossen werden.

Hinsichtlich des SDQ (Goodman, 2005) ist zu beachten, dass dieser als Screeninginstrument EP und IP zwar valide, aber vor allem IP nur oberflächlich abdeckt. In Bezug auf die STRS (Pianta, 2001) und SPARTS (Koomen & Jellesma, 2015) sind die noch ausstehenden vollständigen Validierungen für den deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen. Überdies können mit den eingesetzten Ratingverfahren mögliche Antwortverzerrungen (z.B. sozial erwünschtes Antwortverhalten) einhergehen (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012).

Die Mehrdimensionalität sowie dynamische Wechselseitigkeit des Konstrukts der LSB birgt einige methodische Herausforderungen, die hier unberücksichtigt blieben. Beispielsweise wurde die LSB nicht aus einer zusätzlichen Beobachter:innenperspektive erfasst (Leidig et al., 2021) oder als Moderator- sowie Outcomevariable (z.B. Pakarinen et al., 2018) analysiert. Ferner reduziert die Dummy-Codierung der Perspektivenabweichungen das dimensionale LSB-Verständnis auf ein kategoriales und führt somit zum Informationsverlust.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu bedenken, dass die verwendeten ordinalskalierten Variablen mit metrischen Analysemethoden, die normalerweise Intervallskalenniveau erfordern, analysiert wurden. Dieses Vorgehen kann zu einer Über- bzw. Unterschätzung von Effekten führen. Gleichzeitig ist die Verwendung metrischer Methoden bei ordinalskalierten

Variablen in der sozialwissenschaftlichen Forschung die Regel (Liddell & Krusche, 2018), was auf die allgemein angenommene Robustheit metrischer Analyseverfahren gegen Verletzungen der Skalenniveauannahme zurückzuführen ist (Bohrnstedt & Carter, 1971). Dennoch stellt die Möglichkeit der verzerrten Effektschätzungen eine Limitation dar.

Grundsätzlich besteht bei empirisch-quantitativen Verfahren die Gefahr, die Individualität der Forschungssubjekte auf statistische Kennzahlen zu reduzieren (von Kardorff, 1995). Bei der Interpretation der vorliegenden Studie und den daraus abzuleitenden Implikationen ist daher außerdem zu berücksichtigen, dass „Daten niemals für sich selbst sprechen können“ und nur einer von mehreren „Baustein[en] in einem wissenschaftlichen Argument sind“ (Grosche, 2017, S. 42).

Implikationen für Forschung und Praxis

In zukünftigen Studien könnten längsschnittliche Überprüfungen der hier untersuchten Effekte sowie statistische Analysen, die die Perspektivenabweichungen auf dimensionaler Ebene abbilden (z.B. Polynomiale Regression; Tackett et al., 2013) oder die Mehrdimensionalität der LSB umfassender berücksichtigen, tiefgreifendere Erkenntnisse liefern. Dabei könnten Instrumente dienlich sein, die EP und IP differenzierter erheben als der SDQ.

Vielversprechend ist zukünftig die Untersuchung der Implementation und Wirksamkeit beziehungsförderlicher Maßnahmen. Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass innerhalb entsprechender Maßnahmen problemspezifisch bestimmte Beziehungsaspekte fokussiert werden sollten: Für EP scheint vor allem die Reduzierung von *Konflikt*, für IP in erster Linie die Reduzierung von *Abhängigkeit* und *Negativen Erwartungen* relevant. Gemäß der in Kapitel 2 vorgestellten Konzeptualisierung einer dyadischen LSB kann diese nachhaltig verbessert werden, wenn bestimmte positiv assoziierte Interaktionserfahrungen die bisher als negativ internalisierten Beziehungsrepräsentationen überlagern, sie damit verändern und wiederum auf zukünftige Interaktionen wirken (Spilt et al., 2022). *Konflikt* könnte durch Veränderungen des Lehrkraftverhaltens, beispielsweise durch eine Erhöhung positiven Feedbacks und verhaltensspezifischen Lobs (Kincade et al., 2020) gemindert werden. Sowohl die bewusste Reflexion des Schüler:innenverhaltens auf Lehrkraftseite als auch die intendierte Verhaltensverbesserung auf Schüler:innenseite könnten streitbehaftete Interaktionen verringern und folglich positivere Beziehungsrepräsentationen unterstützen (Poling et al., 2022). Eine Reduktion von *Abhängigkeit* könnte zum Beispiel durch ein klar rhythmisiertes Abwechseln zwischen selbstregulierten und eng betreuten Unterrichtsphasen erreicht werden. Dadurch könnte der:die Schüler:in verinnerlichen, dass er:sie sich ohne ständiges Nähe-Einfordern auf die Unterstützung der Lehrperson verlassen kann (Van Loan & Marlowe, 2013). *Negative Erwartungen* könnten mit Hilfe regelmäßiger und ritualisierter gemeinsamer Beziehungszeit für Lehrkraft und Schüler:in (z.B. Banking Time; Williford & Pianta, 2020) gemindert werden. Auf Schüler:innenseite könnte dadurch ein Gefühl von zugesicherter positiver Aufmerksamkeit von der Lehrperson entstehen, welches sich – sobald es mental internalisiert ist – auch auf den Unterrichtsalltag auswirken könnte (Spilt et al., 2022).

Dass die Abweichungen der LSB-Perspektiven als Prädiktoren für EP und IP fungieren, weist darauf hin, dass ein Austausch über die aus der jeweiligen Perspektive wahrgenommenen LSB im Förderschulsetting von Relevanz sein könnte (z.B. in Form von Dialogue Journals, Anderson et al., 2011). Ein solcher Austausch könnte vor allem die Lehrperson darin unterstützen, die aus den verschiedenen Perspektiven als positiv und belastend wahrgenommenen Beziehungsaspekte bewusst zur Kenntnis zu nehmen: Nimmt der:die Schüler:in die LSB negativer wahr, so kann im Rahmen von Förderung aktiv an dieser gearbeitet werden. Nimmt der:die

Schüler:in die LSB positiver wahr, so kann die Lehrperson diese positive Wahrnehmung in die eigene mentale Repräsentation integrieren und folglich Selbstwirksamkeit erfahren.

Resümierend ist der bisher vernachlässigte Einbezug der Schüler:innenwahrnehmung der LSB sowohl für die Forschung als auch für die schulische Praxis unabdingbar: Zum einen, um sich der Komplexität des LSB-Konstruktes adäquat zu nähern (Leidig et al., 2021), und zum anderen, um Schüler:innen als Expert:innen ihrer selbst ernst zu nehmen und ihre Perspektive in schulischen Prozessen – etwa innerhalb der Förderplanung (z.B. Mutzeck & Melzer, 2007) – zu berücksichtigen.

Acknowledgement

Wir bedanken uns bei Herrn Vertr.-Prof. Dr. Pawel Kulawiak für die statistische Beratung.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/Externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647–656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Anderson, D. H., Nelson, J. A. P., Richardson, M., Webb, N., & Young, E. L. (2011). Using dialogue journals to strengthen the student-teacher relationship: A comparative case study. *College Student Journal*, 45(2), 269–287.
- Bohrnstedt, G. W., & Carter, T. M. (1971). Robustness in regression analysis. *Sociological methodology*, 3, 118–146.
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128–143). Kohlhammer.
- Bolz, T. (2022). *Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Dissertation, Universität Oldenburg. Abrufbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/5176/>
- Bolz, T., Vesterling, C., & Koglin, U. (2017). *Deutsche Adaption der Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. Fachgruppe Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie. Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002>
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Kohlhammer.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83–109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- De Los Reyes, A., Talbott, E., Power, T. J., Michel, J. J., Cook, C. R., Racz, S. J., & Fitzpatrick, O. (2022). The needs-to-goals gap: How informant discrepancies in youth mental health assessments impact service delivery. *Clinical Psychology Review*, 92, 102114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102114>
- DeVries, J. M., Gebhardt, M., & Voß, S. (2017). An assessment of measurement invariance in the 3- and 5-factor model of the Strengths and Difficulties Questionnaire: New insights from a longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 119, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.026>
- Gander, M., & Buchheim, A. (2013). Internalisierende Symptome bei depressiven Jugendlichen. Ausprägung und Möglichkeiten der Erkennung im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41(1), 11–22. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000206>
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergärten und Grundschule*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19316-8>
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen. SDQ-Deu*. Abrufbar unter sdqinfo.org
- Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the reciprocity in dyadic teacher-child relationships: One-with-many multilevel design. *Frontiers in Education*, 6, 811934. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.811934>
- Grosche, M. (2017). Brücken bauen, statt einreißen! Introspektion der quantitativen-empirischen Sonderpädagogik zur Ermöglichung einer inter- und transdiskursiven Zusammenarbeit. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 41–63). Julius Klinkhardt.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44–57.
- Herz, B., & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 150–177). Kohlhammer.
- 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>
- Kincade, L., Cook, C., & Goerd, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710–748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Koenen, A-K., Spilt, J. L., & Kelchtermans, G. (2022). Understanding teachers' experiences of classroom relationships. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103573. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103573>
- Koomen, H. M. Y., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Kulawiak, P. R., Wilbert, J., Schlack, R., & Börnert-Ringleb, M. (2020). Prediction of child and adolescent outcomes with broadband and narrowband dimensions of internalizing and externalizing behavior using the child and adolescent version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *PLOS ONE*, 15(10), e0240312. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240312>
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, E., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE*, 3, 30–51.
- Leidig, T., Casale, G., Bolz, T., & Laschet, E. (2019). *Deutsche Adaption der Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS)*. Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung. Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Universität zu Köln.
- Leidig, T., & Hennemann, T. (2016). Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S.106–122). Kohlhammer.
- Li, L., Lin, X., Hinshaw, S. P., Du, H., Qin, S., & Fang, X. (2018). Longitudinal associations between oppositional defiant symptoms and interpersonal relationships among Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(6), 1267–1281. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0359-5>
- Liddell, T. M., & Kruschke, J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 328–348. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.009>
- Lüdeke, S., & Linderkamp, F. (2018). Beurteilerdiskrepanzen als Indikatoren für Schulstress. Eine Studie zu Einschätzungen internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme aus Sicht von Jugendlichen und Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(4), 353–369. <https://doi.org/10.25656/01:16780>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Murray, C., & Zvoch, K. (2009). *The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher-student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Mutzeck, W., & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF). In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen* (3. Aufl., S. 199–239). Beltz.

- Nakagawa, S., & Schielzeth, H. (2013). A general and simple method for obtaining R^2 from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution*, 4, 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x>
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9>
- Nevermann, C., & Reicher, H. (2020). *Depressionen im Kindes- und Jugendalter. Erkennen, Verstehen, Helfen* (3. Aufl.). C.H. Beck.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P., & Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: The role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16(6), 590–612. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.937817>
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141. <https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates.
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review* 37, 100459. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Ricking, H., & Wittrock, M. (2016). Schulabsentismus, Motivation und Engagement in der Schule. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 188–211). Kohlhammer.
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderation role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Rost, J. (2021). Informationstheoretische Maße. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Abgerufen am 4. Dezember 2022 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/informationstheoretische-masse>
- Sakamoto, Y., Ishiguro, M., & Kitagawa, G. (1986). *Akaike Information Criterion Statistics*. D. Reidel Publishing Company.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., & Kölsch, M. (2007). Psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 08, 282–290.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5. Aufl.). Springer.
- Skaliká, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557–1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>
- Spilt, J. L., Verschueren, K., Van Minderhout, M. B. W. M., & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher-child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>
- Tackett, J. L., Herzhoff, K., Reardon, K. W., Smack, A. J., & Kushner, S. C. (2013). The Relevance of informant discrepancies for the assessment of adolescent personality pathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 20(4), 378–392. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12048>
- The jamovi project (2022). Jamovi Version 2.3 [Computer Software]. Abgerufen am 26.11.2022 von <https://www.jamovi.org/>
- Van Bergen, P., Graham, L. J., & Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative student-teacher relationships in students with and without disruptive behavior. *School Psychology Review*, 49(2), 178–194. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1721319>
- Van Loan, C. L., & Marlowe, M. (2013). Understanding and fostering teacher-student relationships to prevent behavior problems. In S. W. Smith & M. L. Yell (Eds.), *A teachers guide to preventing behavior problems in the classroom: Strategies for elementary and middle school classrooms* (pp. 57–80). Pearson.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field* (pp. 77–91). Jossey-Bass.

- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 234–260. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984>
- Von Kardorff, E. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 3–8). Beltz.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). *Rochester assessment package for children*. University of Rochester.
- Wettstein, A. (2013). Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7(8), 5–13.
- Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationship. In A. Reschly, A. J. Pohl & S. L. Christenson (Eds.), *Student Engagement* (pp. 239–250). Springer.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 363–386). Taylor & Francis.