

Zdoupas, Philippos; Vösgen-Nordloh, Meike; Kulawiak, Pawel R.  
**Subjektives schulisches Wohlbefinden in inklusiven Schulen im Spannungsfeld zwischen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und psychosozialen Problemen**

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 124-139*



Quellenangabe/ Reference:

Zdoupas, Philippos; Vösgen-Nordloh, Meike; Kulawiak, Pawel R.: Subjektives schulisches Wohlbefinden in inklusiven Schulen im Spannungsfeld zwischen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und psychosozialen Problemen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 7 (2025) 7, S. 124-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-339631 - DOI: 10.25656/01:33963; 10.35468/6178-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-339631>

<https://doi.org/10.25656/01:33963>

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-Licence: <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 dieses 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@diptf.de](mailto:pedocs@diptf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# ESE

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



**Heft 7 (2025)**

**In bewegten Zeiten handeln – Der Förderschwerpunkt  
emotionale und soziale Entwicklung im Kontext aktueller  
bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen**

**Bibliografie:**

Philippos Zdoupas, Meike Vösgen-Nordloh  
und Pawel R. Kulawiak:

Subjektives schulisches Wohlbefinden in inklusiven Schulen  
im Spannungsfeld zwischen sonderpädagogischem  
Unterstützungsbedarf und psychosozialen Problemen.

*Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)*, 7(7), 124-139

<https://doi.org/10.35468/6178-07>

**Gesamtausgabe online unter:**

<http://www.eze-zeitschrift.net>

[doi.org/10.35468/6178](https://doi.org/10.35468/6178)

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

# Subjektives schulisches Wohlbefinden in inklusiven Schulen im Spannungsfeld zwischen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und psychosozialen Problemen

Well-being in inclusive schools at the interface between  
special educational needs and psychosocial problems

*Philippos Zdoupas<sup>1\*</sup>, Meike Vösgen-Nordloh<sup>2</sup>  
und Pawel R. Kulawiak<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Universität Duisburg-Essen

<sup>2</sup> Universität zu Köln

<sup>3</sup> Universität Potsdam

## \* Korrespondenz:

Zdoupas, Philippos  
philippos.zdoupas@uni-due.de

Beitrag eingegangen: 28.10.2024  
Beitrag angenommen: 21.02.2025  
Onlineveröffentlichung: 26.06.2025

## ORCID

Zdoupas, Philippos  
<https://orcid.org/0000-0001-8313-4490>  
Vösgen-Nordloh, Meike  
<https://orcid.org/0000-0001-6135-6009>  
Kulawiak, Pawel R.  
<https://orcid.org/0000-0001-5939-4380>

## Zusammenfassung

Auf Grundlage einer Stichprobe von N=976 Schüler:innen aus sieben inklusiven Schulen der Sekundarstufe I erfolgte eine querschnittliche Analyse der Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen, sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und der Ausprägung des schulischen Wohlbefindens. Die Befunde implizieren, dass das Etikett des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs keinen eigenständigen Beitrag zur Ausprägung des schulischen Wohlbefindens leistet. Vielmehr wird die Bedeutung psychosozialer Individualmerkmale aufgezeigt, indem Schüler:innen mit komorbiden (externalisierenden und internalisierenden) Problemen als besonders vulnerable Gruppe herausgearbeitet werden. Die Befunde werden mit Blick auf sonderpädagogische Etikettierungsprozesse und inklusive Präventionsstrukturen diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Schulisches Wohlbefinden, Psychosoziale Probleme, Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf

## Abstract

The present study was based on a sample of N=976 students from seven inclusive secondary schools and involved a cross-sectional analysis of the correlation between psychosocial problems, special educational needs and well-being in school. The findings imply that the label of special educational needs does not make an independent contribution to the level of well-being in school. Rather, the importance of psychosocial individual characteristics is demonstrated by identifying students with comorbid (externalizing and internalizing) problems as particularly vulnerable. The findings are discussed with regard to labeling processes and inclusive prevention structures.

**Keywords:** *Well-being in School, Psychosocial Problems, Special Educational Needs*

## 1 Einleitung

Das von Schüler:innen wahrgenommene schulische Wohlbefinden (SWB), verstanden als die aggregierte kognitive und emotionale Bewertung aller schulbezogenen Erfahrungen und Erlebnisse (Kullmann et al., 2015), wurde in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung wiederholt als bedeutsamer Qualitätsindikator für schulische Inklusion herausgearbeitet (Hascher, 2017; Külker et al., 2023). Unter Rekurs auf die Indikationsfunktion erscheint die Frage nach der Ausprägung des SWB von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (SPU), welche sich in inklusiven Beschulungsformen potenziell herausfordernden Lern- und Entwicklungsbedingungen ausgesetzt sehen (Lütje-Klose et al., 2018), von besonderem Interesse. Die wenigen gegenwärtig verfügbaren empirischen Befunde, welchen ein Vergleich von Schüler:innen mit und ohne SPU zugrunde liegt, zeichnen dabei ein uneinheitliches Bild. Es werden sowohl keine oder lediglich marginale Gruppenunterschiede (z. B. Kullmann et al., 2023; Weber et al., 2023) als auch teils deutliche Gruppenunterschiede in den Wohlbefindensausprägungen zugunsten von Schüler:innen ohne SPU berichtet (z. B. Alnahdi & Schwab, 2021; Skrzypiec et al., 2016). Etwaige Zusammenhangsstrukturen zwischen dem Etikett eines SPU und der Ausprägung des SWB lassen sich bislang also nicht eindeutig nachweisen. Internationale empirische Befunde zu den Bedingungsfaktoren des SWB implizieren vielmehr, dass insbesondere psychosoziale Individualmerkmale als bedeutsame Prädiktoren für das SWB herangezogen werden sollten. Konkret konnten wiederholt starke Zusammenhänge zwischen internalisierenden und externalisierenden Problemen einerseits und niedrigen Merkmalsausprägung im SWB andererseits ausgewiesen werden (z. B. Kim & Choe, 2022; Tobia et al., 2018). Die Frage nach dem SWB von Schüler:innen mit psychosozialen Problemen, welche den diagnostischen Kriterien sonderpädagogischer Unterstützungsbedürftigkeit nicht entsprechen, ist unter zusätzlicher Berücksichtigung epidemiologischer Befunde zur überdauernd hohen Prävalenz von Verhaltensstörungen und -problemen im Kindes- und Jugendalter (z. B. Klipker et al., 2018) empirisch wie pädagogisch als hochrelevant einzuschätzen. Bislang liegen zur Ausprägung des SWB von Schüler:innen mit SPU in inklusiven Schulen unter besonderer Berücksichtigung psychosozialer Probleme keine empirischen Befunde vor. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher (1) der Frage nach den Zusammenhängen zwischen internalisierenden, externalisierenden und komorbiden Problemen und der Ausprägung des SWB in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I sowie (2) dem Zusammenhang zwischen SWB und internalisierenden und externalisierenden Problemen in Abhängigkeit zum Vorliegen eines SPU.

## 2 Schulisches Wohlbefinden

Aufgrund seiner umfassenden Bedeutung für die akademische Leistungserbringung und -motivation sowie für die psychische Gesundheit von Schüler:innen (Hascher & Hagenauer, 2011), wurde das SWB als „eigenständiges Bildungsziel“ (Hascher et al., 2018, S. 71) in den vergangenen Jahren zunehmend in den Fokus pädagogisch-psychologischer Forschung gerückt. Wenngleich der wissenschaftliche Diskurs um das Konstrukt des SWB von divergierenden Definitions- und Operationalisierungsansätzen geprägt ist, lässt sich in der gegenwärtigen Forschung die Annahme einer Mehrkomponentenstruktur als etabliert betrachten (z. B. Tobia et al., 2019). Unter Rekurs auf das Mehrkomponentenmodell von Hascher (2004) sowie seiner Erweiterung durch Kullmann und Kolleg:innen (2015) wurden im Rahmen der vorliegenden Studie sechs eigenständige

Komponenten berücksichtigt, welche sich zu zwei übergeordneten Komponenten synthetisieren lassen. Als positive Komponenten werden hierbei *Schuleinstellungen (SE)*, die *Affinität zur Klasse (AK)* sowie der *Schulische Selbstwert (SSW)* begründet. *Sorgen in der Schule (SIS)*, *Soziale Probleme in der Schule (SP)* und *Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KB)* bilden die negativen Teilkomponenten des SWB ab. Die Genese des SWB verweist auf ein reziprokes Bedingungsgefüge unterschiedlicher inner- und außerindividueller Faktoren, welche sich drei Gruppen zuordnen lassen: individuelle Faktoren (z. B. Persönlichkeitsmerkmale sowie Lerngeschichte), schulische Faktoren (z. B. Schulform sowie Beziehungen mit Mitschüler:innen und Lehrer:innen) und außerschulische Faktoren (z. B. Familiensituation und soziokultureller Hintergrund) (Hascher et al., 2018). Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf zwei ausgewählte Individualfaktoren, sodass nachfolgend empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen dem SWB und (1) psychosozialen Problemen im Kindes- und Jugendalter einerseits sowie (2) dem Vorliegen eines diagnostizierten SPU in inklusiven Schulen andererseits angeführt werden.

## 2.1 Schulisches Wohlbefinden und psychosoziale Probleme

Internationale Studien weisen signifikant negative Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und der Ausprägung des SWB aus (Arslan, 2018; Arslan & Coskun, 2020; Arslan & Renshaw, 2018; Kaplan, 2017; Kim & Choe, 2022; Tobia et al., 2018). Dabei konnten sowohl Kaplan (2017) als auch Kim und Choe (2022) übereinstimmend berichten, dass internalisierende Probleme unter Berücksichtigung selbstwahrgenommener depressiver Symptome und ängstlicher Verhaltens- und Erlebenstendenzen als stärkster Prädiktor für ein niedriges SWB fungiert. Ferner erwiesen sich ebenso aggressive und regelverletzende Verhaltensweisen als zentrale Ausprägungsformen externalisierender Probleme als bedeutsame Prädiktoren für niedrige Wohlbefindensausprägungen (Arslan & Renshaw, 2018). Befunde zu komorbiden (internalisierenden und externalisierenden) Problemen liegen nicht vor. Wiederholt konnte zudem herausgearbeitet werden, dass prosoziales Verhalten mit hohen Ausprägungen in sämtlichen Wohlbefindenskomponenten einhergeht (Arslan & Coskun, 2020; Arslan & Renshaw, 2018).

## 2.2 Schulisches Wohlbefinden und SPU in inklusiven Schulen

Die Befundlage zum SWB in inklusiven Schulen unter Berücksichtigung einer kategorialen Unterscheidung zwischen Schüler:innen mit und ohne SPU erweist sich als uneinheitlich. Dabei stehen Studien, welche ein höheres affektives SWB sowie eine positivere Einstellung gegenüber der Schule bei Schüler:innen ohne SPU implizieren (Alnahdi & Schwab, 2021; Barnes & Harrison, 2017; Goldan et al., 2022; McCoy & Banks, 2012; Skrzypiec et al. 2016) Untersuchungen gegenüber, im Rahmen derer keine (signifikanten) Gruppenunterschiede identifiziert werden können (Kröske, 2020; Pozas et al., 2021; Schwab, 2014; Venetz et al., 2019; Weber et al., 2023). Eine mehrdimensionale Perspektive auf das SWB unter Berücksichtigung der Selbstauskünfte von Schüler:innen mit und ohne SPU wurde erstmals im Rahmen des Forschungsprojekts „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule<sup>1</sup> – eine Selbstreflexion“ (WILS) eingenommen. Die Befunde

---

1 Die Laborschule Bielefeld ist eine inklusiv arbeitende Versuchsschule des Landes NRW, welche nicht mit der gängigen sonderpädagogischen Feststellungs- und Etikettierungspraxis arbeitet, sondern für Schüler:innen mit erhöhtem SPU anonymisierte „Portraits“ anlegt (Külker et al., 2023).

implizieren ein insgesamt hohes SWB bezüglich aller sechs Komponenten für Schüler:innen mit und ohne SPU, wobei sich bei Schüler:innen mit SPU marginal geringere Werte für die Komponenten SSW und Abwesenheit von KB abzeichnen (Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023).

### 3 Fragestellungen

In der Synthese der Forschungsbefunde zeichnet sich ein deutlicher Bedarf an Untersuchungen ab, welche das Bedingungsgefüge zwischen internalisierenden, externalisierenden und komorbiden psychosozialen Problemen und dem SWB im Kontext eines Mehrkomponentenansatzes ergründen. Wenngleich die zuvor angeführten Befunde einen ersten Einblick in potenzielle Zusammenhänge gewähren, so erscheint ein Transfer auf den hiesigen Forschungskontext nur bedingt zulässig. Einerseits basieren mehrere Befunde auf Stichproben der Primar- und unteren Sekundarstufe (Kim & Choe, 2022; Tobia et al., 2018) und umfassen vornehmlich den west- (Arslan, 2018; Arslan & Coskun, 2020; Arslan & Renshaw, 2018) und ostasiatischen Kulturraum (Kim & Choe, 2022). Die Übertragbarkeit jener Befunde ist aufgrund divergierender Schulsysteme und kultureller Setzungen in Frage zu stellen. Oftmals erfolgt zudem die isolierte Betrachtung entweder internalisierender (Kaplan, 2017) oder externalisierender Probleme (Arslan & Renshaw, 2018). Bezüglich der Mehrkomponentenstruktur ist anzumerken, dass sowohl mit KB als auch mit AK als Ausdruck der selbstwahrgenommenen sozialen Partizipation in der Schulklasse zwei bedeutsame Teilaspekte des SWB in den angeführten Untersuchungen gänzlich unberücksichtigt blieben. Hinsichtlich der Befundlage zum SWB von Schüler:innen mit SPU lässt sich beobachten, dass oftmals nur ausgewählte Teilkomponenten des SWB erhoben wurden (Alnahdi & Schwab, 2021; Weber et al., 2023), oder sich die Ergebnisse ausschließlich auf ein spezifisches schulisches System beziehen lassen (Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023). Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Forschungsfragen formulieren:

#### Fragestellung 1:

*Welche Zusammenhangsstrukturen zeigen sich zwischen den sechs Komponenten des SWB und (internalisierenden, externalisierenden und komorbiden) psychosozialen Problemen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I?*

#### Fragestellung 2:

*Inwiefern hängt der Zusammenhang zwischen den sechs Komponenten des SWB und (externalisierenden und internalisierenden) psychosozialen Problemen von dem Vorliegen eines SPU ab?*

## 4 Methode

### 4.1 Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung des **SWB** wurde der Fragebogen zur Erfassung des schulischen Wohlbefindens in inklusiven Klassen (Kullmann et al., 2015) herangezogen. Der Fragebogen wurde spezifisch mit Blick auf die schriftsprachlichen Unterstützungsbedarfe von Schüler:innen mit SPU entwickelt und erfasst das SWB mit 24 Items anhand der sechs Teilskalen SE („Ich gehe gerne in die Schule.“), AK („Ich bin gerne mit meinen Mitschüler:innen zusammen.“), SSW („Ich bin zufrieden mit meinen schulischen Erfolgen.“), SIS („In den letzten Wochen habe ich mir Sorgen gemacht wegen der Schule.“), SP („In den letzten Wochen kam es vor, dass ich Probleme mit einzelnen Mitschüler:innen hatte.“) und KB („In den letzten Wochen kam es vor, dass ich Bauchschmerzen wegen der Schule hatte.“). Das Format der sechsstufigen Skala umfasst Antwortmöglichkeiten von 0 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu. Es wurde eine Invertierung der Skalen SIS, SP und KB vorgenommen, sodass in Einklang mit den drei übrigen Skalen hohe Werte positive Merkmalsausprägungen anzeigen. Im Zuge mehrerer konfirmatorischer Faktorenanalysen zeigte ein Modell mit sechs korrelierten Faktoren erster Ordnung die beste Modellanpassung ( $\chi^2(215) = 720.400, p < .001; CFI = .962; SRMR = .051; RMSEA = .056$ ). Zudem ist von einer überwiegend zufriedenstellenden Reliabilität (Cronbachs  $\alpha$ ) der Subskalen für Schüler:innen mit SPU ( $C_{SE} = .78; C_{AK} = .73; C_{SSW} = .61; C_{SIS} = .66; C_{SP} = .72; C_{KB} = .81$ ) wie auch für Schüler:innen ohne SPU ( $C_{SE} = .85; C_{AK} = .80; C_{SSW} = .63; C_{SIS} = .71; C_{SP} = .76; C_{KB} = .82$ ) auszugehen. Sowohl Faktoren- als auch Reliabilitätsanalysen zeigten potenzielle Revisionsbedarfe für die Skalen SSW und SIS an.

Zur Erfassung der **psychosozialen Probleme** wurde die Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S, Goodman, 2005) genutzt. Vier Problemskalen lassen sich zu zwei Breitbandskalen subsumieren: internalisierende Probleme (Emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen) und externalisierende Probleme (Verhaltensprobleme, Hyperaktivitätsprobleme). Bezugnehmend auf die deutsche Normierung von Lohbeck et al. (2015) wurden anhand von Grenzwerten Risikogruppen für internalisierende (Problemwert  $\geq 9$ ), externalisierende (Problemwert  $\geq 10$ ) und komorbide (internalisierende und externalisierende) Probleme (Problemwert  $\geq 16$ ) gebildet. Schüler:innen, welche die Risikogrenzwerte nicht erreichten, wurden in Anlehnung an die Auswertungsmatrix des SDQ-Deu-S als „unauffällig“ kategorisiert.

### 4.2 Datenerhebung und Stichprobe

Im Rahmen des WINS-Projekts („Wohlbefinden in inklusiven Schulen“) (Zdoupas & Laubenstein, 2024) wurden im Schuljahr 2022/2023 insgesamt  $N=976$  Schüler:innen aus sieben inklusiven Schulen der Jahrgangsstufen 8 bis 10 im Regierungsbezirk Detmold (Nordrhein-Westfalen) befragt. Die pseudonymisierten Paper-Pencil-Befragungen wurden durch das Projektteam im Klassenverband angeleitet. Im Rahmen einer einleitenden Erläuterung über den Zweck, die Zielsetzungen sowie die Durchführungs- und Auswertungsmodalitäten konnten die Schüler:innen zur Teilnahme einwilligen. Ferner wurden im Vorfeld der Befragungen die Erziehungsberechtigten durch die Klassenlehrkräfte mit einer schriftlichen Erläuterung in Kenntnis gesetzt. Die Gesamtstichprobe verteilt sich annähernd gleichmäßig auf die befragten Jahrgangsstufen 8 (39 %), 9 (31 %) und

10 (30 %). 10 % der Schüler:innen haben einen diagnostizierten SPU, ein Großteil davon fällt auf die Schwerpunkte Lernen (49 %), ESE (21 %) und Sprache (17 %). Tabelle 1 gibt Aufschluss über die Stichprobenverteilung in Abhängigkeit zum Geschlecht, zum SPU und zu den gebildeten (Extrem-)Gruppen.

**Tab. 1:** Soziodemographische Daten

	Gesamt	Geschlecht				SPU
		männlich	weiblich	divers	ohne Angabe	
Unauffällig	578 (59.0 %)	321 (55.9 %)	243 (42.2 %)	1 (0.2 %)	10 (5.8 %)	51 (8.9 %)
Externalisierend	94 (9.6 %)	64 (68.1 %)	27 (28.7 %)	0 (0.0 %)	3 (3.2 %)	11 (11.7 %)
Internalisierend	214 (21.9 %)	69 (32.2 %)	138 (64.5 %)	2 (1.0 %)	5 (2.3 %)	21 (9.8 %)
Komorbid	93 (9.5 %)	25 (26.9 %)	62 (66.7 %)	1 (1.0 %)	5 (5.4 %)	15 (16.1 %)
Total	976 (100 %)	479 (49.1 %)	470 (48.1 %)	4 (0.4 %)	23 (2.4 %)	98 (10.0 %)

### 4.3 Analyse

Unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur (Schüler:innen in Klassen) erfolgten die Analysen entlang querschnittlicher Mehrebenenregressionsmodelle mit random intercept (Klassenzugehörigkeit als random effect; Signifikanzbestimmung per Kenward-Rogers-Methode). Um die (1) Zusammenhangsstrukturen zwischen psychosozialen Problemen und dem SWB zu untersuchen, wurden die Gruppen (unauffällig, internalisierend, externalisierend und komorbid) als kategoriale Prädiktoren (fixed effects) für die sechs Komponenten des SWB modelliert. Um (2) den Zusammenhang zwischen psychosozialen Problemen (als metrische Variable) und dem SWB in Abhängigkeit zum Vorliegen eines SPU zu analysieren, wurden entsprechende Interaktionseffekte zwischen SPU und internalisierenden und externalisierenden Problemen modelliert. Sämtliche Analysen wurden mit den Statistikpaketen lavaan und lme4 in R gerechnet.

**Tab. 2:** Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und SWB

	Schulein- stellungen (SE)		Affinität zur Klasse (AK)		Schulischer Selbstwert (SSW)		Sorgen in der Schule (SIS) <sup>a</sup>		Soziale Probleme in der Schule (SP) <sup>a</sup>		Körperliche Beschwerden in der Schule (KB) <sup>a</sup>	
	b	β	b	β	b	β	b	β	b	β	b	β
Intercept (unauffällig)	2.61***	0.20***	3.66***	0.30***	3.12***	0.23***	3.04***	0.24***	4.38***	0.25***	4.48***	0.34***
Externalisierend <sup>b</sup>	-0.55***	-0.47***	-0.20	-0.18	-0.70***	-0.59***	-0.29*	-0.21*	-0.34**	-0.28**	-0.18	-0.16
Internalisierend <sup>b</sup>	-0.42***	-0.35***	-0.99***	-0.86***	-0.41***	-0.34***	-0.88***	-0.63***	-0.63***	-0.53***	-1.00***	-0.88***
Komorbid <sup>b</sup>	-1.00***	-0.84***	-1.09***	-0.94***	-1.31***	-1.09***	-1.31***	-0.95***	-1.23***	-1.04***	-1.63***	-1.44***
ICC	.05		.10		.01		.05		.04		.00	
R <sup>2</sup> -Marginal	.07		.16		.12		.12		.11		.25	
R <sup>2</sup> -Conditional	.12		.25		.13		.16		.14		.25	
n <sub>Schüler:innen</sub>	975		976		975		975		976		976	

<sup>a</sup>Je höher der Wert, desto höher das SWB; <sup>b</sup>Dummy-codierte Variable, 0 = unauffällig (Referenzgruppe); n<sub>Klassen</sub> = 60; \* p<0.05; \*\* p<0.01; \*\*\* p<0.001

## 5 Ergebnisse

### 5.1 Forschungsfrage 1

Tabelle 2 stellt dar, inwiefern selbstbeurteilte psychosoziale Probleme, modelliert als dummy-codierte Prädiktorvariable, die sechs Dimensionen des SWB querschnittlich vorhersagen. Abbildung 1 zeigt drei deskriptive Befundmuster.

Im Befundmuster 1 weisen unauffällige Schüler:innen die positivsten Ausprägungen bezüglich SIS und SP auf. Diese Werte nehmen bei Schüler:innen mit externalisierenden Problemen ab, sinken weiter bei jenen mit internalisierenden und sind bei Schüler:innen mit komorbiden Problemlagen am geringsten ausgeprägt (vgl. Abb. 1A). Die zuerst und zuletzt genannten Gruppen (unauffällig und komorbid) unterscheiden sich dabei mit signifikant starken Effekten ( $\beta = -0.95$  bzw.  $\beta = -1.04, p < .001$ ).

Befundmuster 2 offenbart Ähnliches (vgl. Abb. 1B). Hier zeigen Unterschiede in AK und KB zwischen den Gruppen mit und ohne externalisierende Probleme aber weder Effekt noch Signifikanz ( $\beta = -0.18$  bzw.  $\beta = -0.16$ ). Schüler:innen mit komorbiden Problemen weisen die geringste Ausprägung auf und unterscheiden sich mit signifikant starken Effekten von der unauffälligen Gruppe ( $\beta = -0.94$  bzw.  $\beta = -1.44, p < .001$ ). In Bezug auf AK ist anzumerken, dass diese – im Gegensatz zu KB – zwischen Schüler:innen mit komorbiden und internalisierenden Problemen nicht differiert ( $\beta = (-0.94) - (-0.86) = -0.08$ ).

In Befundmuster 3 werden SE und SSW ebenfalls von unauffälligen Schüler:innen am höchsten und von jenen mit komorbiden Problemlagen am geringsten beurteilt, wobei sich signifikant starke Effekte zeigen ( $\beta = -0.84$  bzw.  $\beta = -1.09, p < .001$ ). Im Gegensatz zu den zuvor genannten vier Dimensionen sind die Werte für Schüler:innen mit internalisierenden Problemen hierbei jedoch höher als für solche mit externalisierenden (vgl. Abb. 1C). Die Werte der internalisierenden Gruppe unterscheiden sich mit signifikant kleinen ( $\beta = -0.35$  bzw.  $\beta = -0.34, p < .001$ ) und jene der externalisierenden Gruppe mit signifikant kleinen ( $\beta = -0.47, p < .001$ ) sowie signifikant mittleren Effekten ( $\beta = -0.59, p < .001$ ) von jenen der unauffälligen Gruppe.

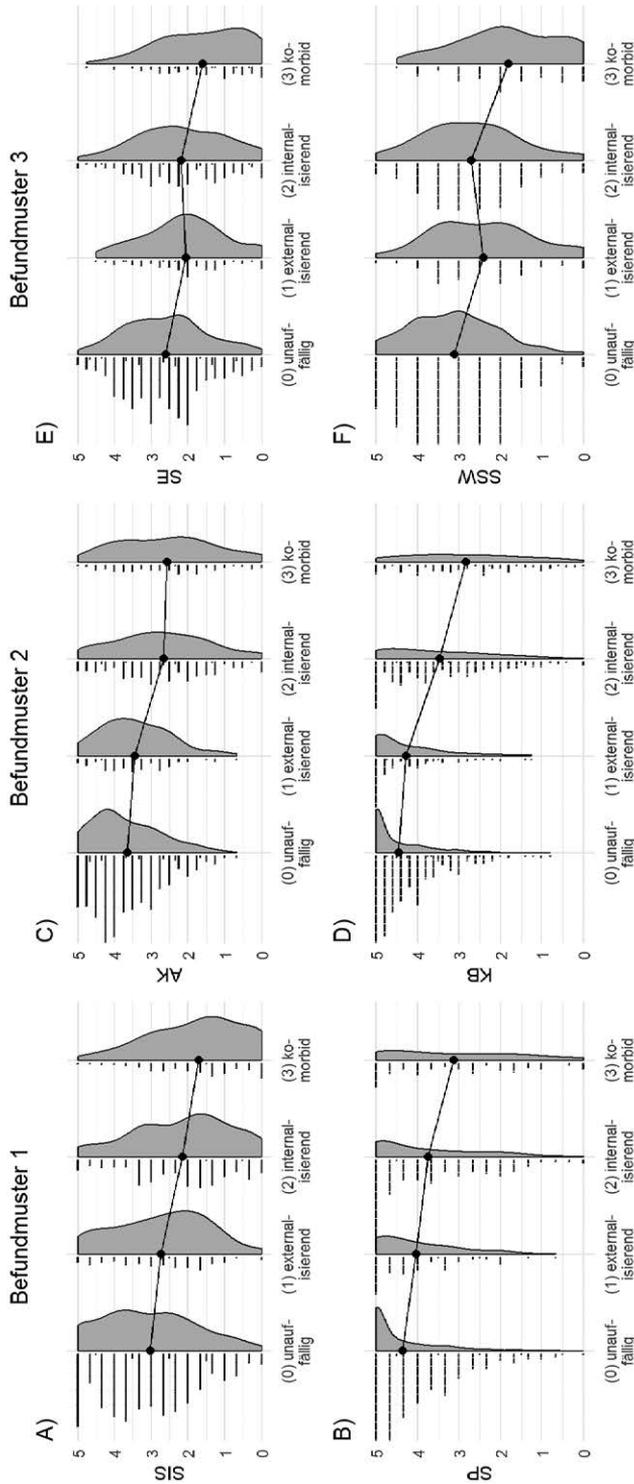


Abb. 1: Zusammenhänge zwischen SWB und psychosozialen Problemen

**Tab. 3:** Vorhersage des SWB anhand externalisierender und internalisierender Probleme in Abhängigkeit zum SPU

	Schuleinstellungen (SE)		Affinität zur Klasse (AK)		Schulischer Selbstwert (SSW)		Sorgen in der Schule (SIS) <sup>a</sup>		Soziale Probleme in der Schule (SP) <sup>a</sup>		Körperliche Beschwerden in der Schule (KB) <sup>a</sup>	
	b	β	b	β	b	β	b	β	b	β	b	β
Intercept	3.31***	-.01	4.39***	.02	3.99***	.00	4.00***	-.02	5.12***	-.01	5.44***	.00
SPU <sup>b</sup>	0.23	.16	0.21	-.09	-0.06	.00	-0.25	.13	0.09	.14	0.15	.03
Externalisierend	-0.66***	-.19***	0.01	.00	-1.06***	-.31***	-0.53***	-.13***	-0.60***	-.18***	-0.46***	-.14***
Internalisierend	-0.92***	-.28***	-1.69***	-.52***	-0.86***	-.25***	-1.65***	-.42***	-1.14***	-.34***	-1.75***	-.55***
Externalisierend x SPU <sup>b</sup>	-1.00**	-.29**	-0.79*	-.24*	-0.61	-.18	0.47	.12	-0.20	-.06	-0.26	-.08
Internalisierend x SPU <sup>b</sup>	0.86*	.26*	0.22	.07	0.65	.19	0.26	.07	0.30	.09	0.05	.02
ICC	.05		.10		.01		.06		.03		.00	
R <sup>2</sup> -Marginal	.15		.28		.20		.21		.17		.36	
R <sup>2</sup> -Conditional	.19		.35		.21		.26		.20		.36	
n <sub>Schüler:innen</sub>	975		976		975		975		976		976	

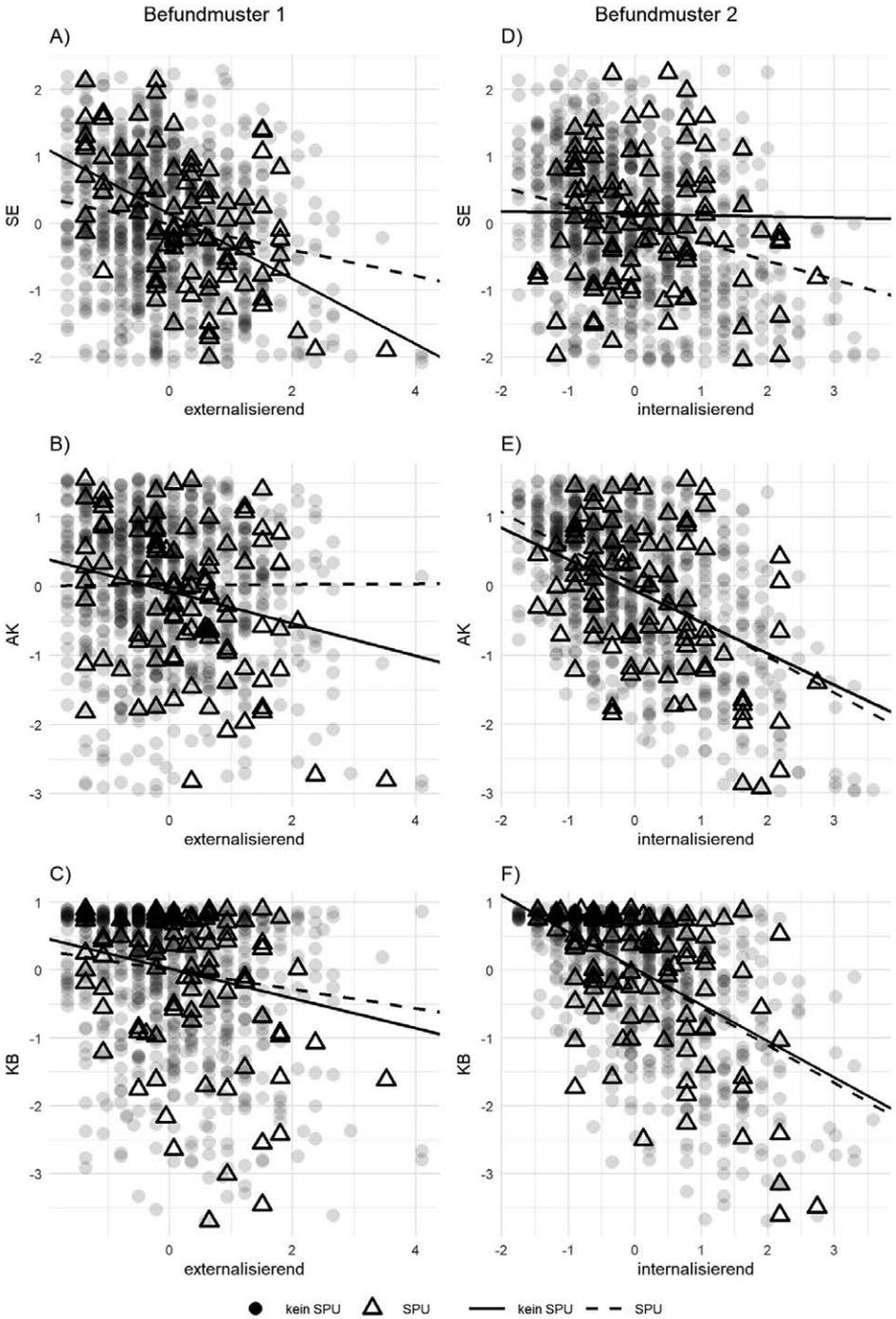
<sup>a</sup>Je höher der Wert, desto höher das SWB; <sup>b</sup>Dummy-codierte Variable, SPU: 0 = kein SPU (Referenzgruppe), 1 = SPU;  $\eta^2_{Klassen} = .60$ ; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

## 5.2 Forschungsfrage 2

Insgesamt zeigen sich negative Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und SWB (z. B. Vorhersage von KB:  $\beta_{\text{externalisierend}} = -.14^{***}$ ), wobei diese negativen Effekte gleichermaßen für Schüler:innen mit und ohne SPU gelten (nicht signifikante Interaktionseffekte nahe Null, z. B. Vorhersage von KB:  $\beta_{\text{externalisierend} \times \text{SPU}} = -.08$ ). Dies äußert sich in vergleichbaren Verläufen der Regressionsgeraden für beide Gruppen (beispielhaft in Abb. 2C und 2F). Bei einigen Skalen des SWB zeigen sich jedoch Tendenzen zu Schereneffekten. Die Regressionsgeraden divergieren und bilden eine Schere, wobei der Schnittpunkt der Regressionsgeraden im Bereich des durchschnittlichen Problemverhaltens liegt (internalisierend und externalisierend im Wertebereich 0), d. h. dass Schüler:innen mit und ohne SPU im Bereich des durchschnittlichen Problemverhaltens ein vergleichbares Niveau an SWB aufweisen ( $\beta_{\text{SPU}}$  im Bereich zwischen  $-.09$  und  $.16$ ).

Befindet sich die Regressionsgerade für Schüler:innen mit SPU oberhalb der Regressionsgeraden für Schüler:innen ohne SPU (Befundmuster 1), so ist der negative Effekt zwischen psychosozialen Problemen und SWB zugunsten der Schüler:innen mit SPU abgeschwächt bzw. neutralisiert (SPU als protektiver Faktor). Diese signifikanten negativen Interaktionseffekte lassen sich für externalisierendes Verhalten in Zusammenhang mit SE und AK ( $\beta_{\text{externalisierend} \times \text{SPU}} = -.29^{**}$ ,  $\beta_{\text{externalisierend} \times \text{SPU}} = -.24^*$ ; Abb. 2A und 2B) und deskriptiv auch für die anderen Skalen des SWB identifizieren.

Ein gegenläufiger Schereneffekt lässt sich hinsichtlich des internalisierenden Verhaltens erkennen. Die Regressionsgerade für Schüler:innen ohne SPU befindet sich dann oberhalb der Regressionsgeraden für Schüler:innen mit SPU (Befundmuster 2). Der negative Effekt zwischen internalisierendem Verhalten und SWB ist also zugunsten der Schüler:innen ohne SPU abgeschwächt bzw. neutralisiert (kein SPU als protektiver Faktor). Jener signifikante positive Interaktionseffekt lässt sich für internalisierende Probleme in Bezug auf SE ( $\beta_{\text{internalisierend} \times \text{SPU}} = .26^*$ ; Abb. 2D) sowie deskriptiv ebenso für die übrigen Skalen des SWB identifizieren.



**Abb. 2:** Vorhersage des SWB anhand externalisierender und internalisierender Probleme in Abhängigkeit zum SPU mit Koeffizienten der Mehrebenenregressionsanalyse

## 6 Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrags war die Analyse des mehrdimensional strukturierten SWB in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I.

In Bezug auf die *erste Forschungsfrage* konnten zwei kontrastierende Extremgruppen identifiziert werden – während Schüler:innen ohne psychosoziale Probleme über sämtliche Komponenten hinweg die höchsten Merkmalsausprägungen aufwiesen, berichteten Schüler:innen mit komorbiden Problemen die niedrigsten Ausprägungen. Je komplexer und schwerwiegender also das perzipierte psychosoziale Problempotenzial der Schüler:innen, desto höher auch die Wahrscheinlichkeit für die Ausprägung eines niedrigen SWB. Der überproportional hohe Anteil an Schülerinnen (67 %) markiert die Bedeutung des Geschlechts in jener besonders vulnerablen Gruppe. Die Befunde bestätigen und erweitern den aktuellen Forschungsstand, welcher internalisierende wie auch externalisierende Probleme als starke Prädiktoren für niedrige Wohlbefindensausprägungen ausweist (vgl. Kapitel 2.1). Wenngleich der Anteil an Schüler:innen mit SPU in der Extremgruppe mit komorbiden Problemen am höchsten ist, konnten die Analysen im Kontext der *zweiten Forschungsfrage* keinen eigenständigen Effekt des SPU auf das SWB nachweisen. Vielmehr zeigte sich, dass das Vorhandensein eines SPU die identifizierten negativen Zusammenhänge zwischen psychosozialen Problemen und SWB verstärken, bzw. abmildern kann. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass SPU bezüglich internalisierender Probleme einen potenziellen Risikofaktor und bezüglich externalisierender Probleme einen potenziellen Schutzfaktor für die Ausprägung des SWB darstellen könnte. Jener Befund bestätigt aktuelle Forschungsbefunde, welche das Etikett des SPU nicht als Determinante schulischer Wohlbefindensausprägungen ausweisen (vgl. Kapitel 2.2). Zudem verdeutlicht er die Bedeutsamkeit sozioemotionaler Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster, welche sich zwischen internalisierenden Problemen im Sinne negativer Verzerrungen und externalisierenden Problemen im Sinne positiver Verzerrungen als kontrastierend ausgeprägt erweisen (DuBois & Silverthorn, 2004).

Die Grundannahme, dass das SWB als bedeutsames Evaluationskriterium für schulische Inklusion fungiert (Kullmann et al., 2023) geht mit dem pädagogischen Erfordernis einher, potenzielle Risikofaktoren zu identifizieren und entsprechende systemische Unterstützungsmaßnahmen bereitzustellen. Die zentralen Befunde der vorliegenden Untersuchung unterstreichen dabei die Bedeutsamkeit standardisierter Verhaltens- und Erlebensscreenings sowie schulischer Präventionsstrukturen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (Zdoupas, 2024). Derartige Strukturen können dazu beitragen, besonders schwerwiegende und komplexe psychosoziale Belastungen zu identifizieren und entsprechende gestufte Unterstützungsangebote für die betreffenden Schüler:innen bereitzustellen, welche die Ausprägung positiver Emotionen und Kognitionen gegenüber schulischen Situationen, Akteuren und Herausforderungen fördern. Unter Rekurs auf die vorliegende Untersuchung gilt es dabei, insbesondere Schüler:innen mit komorbiden und internalisierenden psychosozialen Problemen mit und ohne SPU (ESE) verstärkt in den Blick zu nehmen.

Es verbleiben methodische Limitationen. Kritisch anzumerken ist, dass die Kategorisierung der Schüler:innen in psychosoziale Risikogruppen ausschließlich auf Grundlage von Selbstbeurteilungen erfolgte. Während sich internalisierende Probleme weitestgehend valide über Selbstbeurteilungen erfassen lassen, ist bei externalisierenden Problemen das Potenzial zu positiv-verzerrten Selbstbeurteilungen gegeben (Hölling et al.,

2014). Nachfolgende Untersuchungen sollten daher die Belastbarkeit des psychosozialen Problempotenzials über zusätzliche Fremdbeurteilungen absichern. Um differenziertere Ergebnisse zu den Zusammenhangsstrukturen zwischen SWB und psychosozialen Problemen zu erhalten, besteht ferner die Möglichkeit, die vier Problemskalen des SDQ in metrischer Ausprägung heranzuziehen. Jene methodische Herangehensweise könnte maßgeblich zur störungsspezifischen Differenzierung der Befunde beitragen. Um Ergebnisse zu möglichen förderschwerpunktspezifischen Mustern zu gewinnen, wäre zudem eine größere Stichprobe mit Schüler:innen mit SPU zugrunde zu legen. Unter Rekurs auf die Ergebnisse der Reliabilitäts- und Faktorenanalysen gilt es ferner, die Skalen SSW und SIS nochmals auf Itemebene in den Blick zu nehmen und diese gegebenenfalls zu modifizieren. Eine weitere methodische Einschränkung ergibt sich aus dem querschnittlichen Untersuchungsdesign, welches keine unmittelbaren Kausalaussagen zulässt. Es empfiehlt sich daher, die betreffenden psychometrischen Merkmale im Rahmen eines längsschnittlichen Ansatzes zu untersuchen, sodass die konkreten Ursache-Wirkungszusammenhänge zwischen SWB und psychosozialen Problemen eruiert werden können.

## Literatur

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education* 36(5), 773–786. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163>
- Arslan, G. (2018). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology* 7(1), 21–41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Arslan, G., & Coskun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology* 4(2), 153–164.
- Arslan, G., & Renshaw, T. L. (2018). Student subjective wellbeing as a predictor of adolescent problem behaviors: a comparison of first-order and second-order factor effects. *Child Indicators Research* 11(2), 507–521. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9444-0>
- Barnes, M., & Harrison, E. K. (2017). The wellbeing of secondary school pupils with special educational needs. UK: Department for Education.
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2004). Bias in self-perceptions and internalizing and externalizing problems in adjustment during early adolescence: a prospective investigation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 33(2), 373–381. [http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302\\_19](http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_19)
- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research* 15, 1313–1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Goodman, R. (2005). Strengths and Difficulties Questionnaire. Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. <http://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 69–80). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1)
- Hascher, T., Morinaj, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer U., & Mauz E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012), Ergebnisse der KiGGS-Studie- Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt* 2014, 57, 807–819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>

- Kaplan, Y. (2017). School-specific subjective wellbeing and emotional problems among high school adolescents. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(1), 1-9.
- Kim, E. K., & Choe, D. (2022). Universal social, emotional and behavioral strength and risk screening: relative predictive validity for students' subjective well-being in schools. *School Psychology Review* 51(1) 40-54. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855062>
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, Lampart, T., & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3 (3), 37-34.
- Kröske, B. (2020). Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft* 48, 243-272. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7>
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rüter, J., Uffmann, G., & Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS): Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler\*innen der Jahrgänge 8 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 2, (S. 58-76). [https://doi.org/10.11576/sfe\\_ls-7190](https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7190)
- Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Stanat & P. Kuhl (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301-333). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11)
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Goldan, J., Külker, A., & Dorniak, M. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS): Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013 – 2018 in den Jahrgangstufen 6 – 10. *Schule – Forschen – Entwickeln*, 2, (S. 77-110). [https://doi.org/10.11576/sfe\\_ls-7191](https://doi.org/10.11576/sfe_ls-7191)
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F., & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-5) – Psychometrische Eigenschaften, Faktorenstruktur und Grenzwerte. *Diagnostica* 61(4), 222-235. <http://dx.doi.org/10.1026/a000002>
- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education* 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T., & Schwab, S. (2021). DI (differentiated instruction) does matter! The effects of DI on secondary school students' well-being, social inclusion and academic self-concept. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule – Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. LIT.
- Skrzypiec, G., Askell-Williams, H., Slee, P., & Rudzinski, A. (2016). Students with self-identified special educational needs and disabilities (si-SEND): flourishing or languishing! *International Journal of Disability, Development and Education* 63(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111301>
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi G. M. (2019). Children's wellbeing at school: a multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies* 20, 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2>
- Venetz, M., Zurbriggen, C.L.A., & Schwab, S. (2019). What do teachers think about their students' inclusion? Consistency of students' self-reports and teacher ratings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01637>
- Weber, C., Bebermeier, S., & Vereenoghe, L. (2023). Relationships and psychosocial aspects in inclusive secondary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 894-908. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185857>
- Zdoupas, P. (2024). Brauchen wir ein ESE-Curriculum in der inklusiven Schule? Ein Exkurs in die Konzeption eines Mehrebenenansatzes zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe I. *ESE* 6, 210-217. <https://doi.org/10.35468/6103-14>
- Zdoupas, P., & Laubenstein, D. (2024). Social impacts of inclusive education: On the requirement for an emphasis on girls with emotional and behavioral disorders (EBD) in research on inclusion. *Societal Impacts* 4, 100071. <https://doi.org/10.1016/j.socimp.2024.100071>