

Ciociola, Francesco; Roos, Stefanie; Borg-Laufs, Michael

Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Schule und Peers als entwicklungsrelevanter Kontextfaktor – eine quantitative Vergleichsstudie zwischen Schüler:innen der Förder- und allgemeinbildenden Schule

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 94-111



Quellenangabe/ Reference:

Ciociola, Francesco; Roos, Stefanie; Borg-Laufs, Michael: Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Schule und Peers als entwicklungsrelevanter Kontextfaktor – eine quantitative Vergleichsstudie zwischen Schüler:innen der Förder- und allgemeinbildenden Schule - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 94-111 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356607 - DOI: 10.25656/01:35660; 10.35468/6236-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356607>

<https://doi.org/10.25656/01:35660>

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.

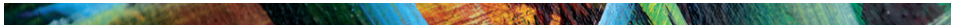


Kontakt / Contact:

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

ESE

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



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Francesco Ciociola, Stefanie Roos und Michael Borg-Laufs:

Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Schule und Peers als entwicklungsrelevanter Kontextfaktor – eine quantitative Vergleichsstudie zwischen Schüler:innen der Förder- und allgemeinbildenden Schule.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 94-111

<https://doi.org/10.35468/6236-07>

Gesamtausgabe online unter:

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

doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Schule und Peers als entwicklungsrelevanter Kontextfaktor – eine quantitative Vergleichsstudie zwischen Schüler:innen der Förder- und allgemeinbildenden Schule

Satisfaction of basic psychological needs in the life areas school and peers as a context factor relevant to development – a quantitative comparative study between students in special and general schools

Francesco Ciociola^{1*}, Stefanie Roos¹ und Michael Borg-Laufs²

¹ Universität Siegen

² Hochschule Niederrhein

***Korrespondenz:**

Francesco Ciociola
francesco.ciociola@uni-siegen.de

Beitrag eingegangen: 1.11.2025
Beitrag angenommen: 03.04.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Dr. phil. Francesco Ciociola
<https://orcid.org/0000-0003-2722-6141>
Prof. Dr. Stefanie Roos
<https://orcid.org/0000-0002-5548-6592>

Zusammenfassung

Die Studie untersucht die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen in den Lebenswelten Schule und Peers. Theoretisch basiert sie auf der Konsistenztheorie nach Grawe (2004). In einer vergleichenden Querschnittsstudie wurden $N = 350$ Jugendliche mit und ohne Unterstützungsbedarf aus allgemeinbildenden sowie aus Förderschulen mittels des Fragebogens *MYNEEDZ* befragt. Die Ergebnisse zeigen eine signifikant höhere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in der Lebenswelt Peers als in der Lebenswelt Schule sowie schulformspezifische Unterschiede zugunsten von Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen und inklusiv beschulten Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf. Die Befunde weisen darauf hin, dass sich Unterschiede in der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in unterschiedlichen sozialen Kontexten zeigen können und betonen die Bedeutung relationaler Bedingungen im schulischen und inklusiven Unterricht. Die Ergebnisse werden im bildungstheoretischen Rahmen nach Klafki (2007) und Heßdörfer (2024) mit Blick auf die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse diskutiert.

Schlüsselwörter: Jugendliche, Peers, Potenzialentfaltung, Schule, psychische Grundbedürfnisse, psychisches Wohlbefinden

Abstract

The study examines the subjective psychological satisfaction of basic needs among adolescents from different types of schools in the contexts of the youth life areas school and peers. Theoretically, it is based on Grawe's consistency theory (2004). In a comparative cross-sectional study, $N = 350$ adolescents with and without special needs support from special and general schools were surveyed using the *MYNEEDZ* questionnaire. The results show significantly higher subjective need satisfaction in the life area of peers than in the life area school, as well as school-type-specific differences in favour of students at general schools and inclusive schooled adolescents with support needs. The findings indicate that differences in subjective psychological basic need satisfaction can depend on social contexts and emphasize the importance of relational conditions in school and inclusive education. The results are discussed within the educational theory framework according to Klafki (2007) and Heßdörfer (2024) with a focus on the satisfaction of basic psychological needs.

Keywords: Adolescents, peers, potential development, psychological basic needs, school, psychological well-being

1 Einleitung

Jugendliche befinden sich in einer Lebensphase tiefgreifender Transformationen, in der Identität, Autonomie und soziale Eingebundenheit neu strukturiert und integriert werden (Quenzel & Hurrelmann, 2022; Thiersch, 2025). Bezogen auf diese Entwicklungsphase stellt sich die Frage, welche Bedingungen es Jugendlichen ermöglichen können, ihre individuellen Potenziale zu entfalten – und damit Bildung im umfassenden Sinne zu verwirklichen. Individuelle Potenzialentfaltung wird in diesem Rahmen als die Entwicklung und Realisierung personaler Ressourcen, Kompetenzen und Handlungsspielräume verstanden, die eine selbstbestimmte und sozial eingebundene Lebensführung ermöglichen kann (Schmitz et al., 2024; WHO, 2025).

2 Subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse Jugendlicher im Rahmen individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse

Einen theoretisch fundierten Zugang bietet die Konsistenztheorie nach Grawe (2004). Sie beschreibt psychisches Wohlbefinden als Ausdruck eines dynamischen Gleichgewichts zwischen den psychischen Grundbedürfnissen Orientierung/Kontrolle, Lustgewinn/Unlustvermeidung, Bindung und Selbstwerterhöhung/-schutz sowie den Möglichkeiten ihrer Verwirklichung in der Umwelt. Die Bedürfnisse wirken über erfahrungsbasierte motivationale Schemata, die Annäherung oder Vermeidung steuern. Konsistenz fungiert dabei als übergeordnetes Regulationsprinzip, während anhaltende Inkonsistenz als Risikofaktor psychischer Dysbalance gilt (Borg-Laufs, 2014; Grawe, 2004). Eine gelingende Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse stellt eine notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung für psychische Stabilität und Wohlbefinden dar, da sie Selbstregulations-, Motivations- und Beziehungsprozesse unterstützen kann (Borg-Laufs & Spancken, 2010; Feldmann, 2024). Umgekehrt gilt ihre chronische Frustration als Risiko für psychische Dysbalance und verringerte Entwicklungsspielräume. Neben der Bedürfnisregulation tragen biologische, soziale und kulturelle Kontextfaktoren zur psychischen Stabilität bei (Feldmann, 2024). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse kann somit als zentrales Regulationsprinzip bzgl. der Strukturierung emotionaler Stabilität, Motivation sowie sozialer Einbindung fungieren (Herzog et al., 2023). Im Jugendalter variiert die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in Abhängigkeit von Lebenswelten, kulturellen Kontexten und Entwicklungsphasen (Ciociola & Abdallah, 2025; Roos et al., 2021). Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle wird zentraler, da Jugendliche Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln, zugleich aber institutionellen Vorgaben unterliegen (Borg-Laufs & Dittrich, 2010; Greiner & Saalbach, 2024). Das Bindungsbedürfnis verschiebt sich zu wechselseitigen Beziehungen, die Sicherheit und Exploration unterstützen können (Hübner et al., 2025). Das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und -schutz differenziert sich weiter aus, wobei Anerkennungserfahrungen zur Resilienz beitragen können (Tran-Huu, 2025). Insgesamt verdeutlicht dies, dass die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse eine zentrale Grundlage individueller Entwicklung und eine wesentliche Voraussetzung für individuelle Entwicklungs- und Bildungsprozesse darstellen kann (Herzog et al., 2023).

Grawes Ansatz (2004) fokussiert primär intraindividuelle Mechanismen. Im Rahmen bildungstheoretischer Diskurse richtet sich der Blick hingegen stärker auf die gesellschaftlich-emanzipatorische Dimension von individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Klafki (2007) versteht Bildung als Prozess der Selbst-, Mit- und Solidaritätsbestimmung, der individuelle Autonomie und soziale Verantwortung integriert. Diese Entwicklung im bildungstheoretischen Sinne basiert dabei auf einem humanistischen Menschenbild, das den Menschen als zur Selbstbestimmung und sozialen Teilhabe befähigtes Wesen begreifen kann (Meyer, 2024; Mutzeck, 2008). Heßdörfer (2024) positioniert den Potenzialbegriff zwischen der Individualisierung von Verantwortung und der Anerkennung bislang unsichtbarer Kompetenzen und verweist damit auf die soziale Relevanz individueller Entwicklung. Nach diesem Verständnis kann die individuelle Entwicklung relational verstanden werden, insb. durch soziale Interaktionen, in denen Anerkennung, Beteiligung und verlässliche Beziehungen Handlungsspielräume eröffnen oder begrenzen (Helfrich, 2022). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse im Sinne Grawes (2004) kann solche Entwicklungsbedingungen unterstützen und stabilisieren.

3 Die jugendlichen Lebenswelten Schule und Peers

Jugendliche entwickeln sich innerhalb verschiedener, miteinander in Wechselwirkung stehenden Lebenswelten, die zentrale Entwicklungsprozesse strukturieren und prägen (Thiersch, 2025). Schule und Peers stellen zwei zentrale Lebenswelten der Adoleszenz dar, die im Hinblick auf die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse unterschiedliche strukturelle Voraussetzungen bereitstellen. Beide Lebenswelten verdeutlichen das komplexe Wechselverhältnis individueller und sozialer Einflussfaktoren, innerhalb dessen Bildung als Prozess von Selbst- und Mitbestimmung verstanden werden kann (Grendel, 2023; Klafki, 2007).

Ein Unterschied der beiden Lebenswelten liegt in der strukturellen Rahmung der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse. Die Lebenswelt Schule stellt für Jugendliche einen strukturierten und institutionell gerahmten Erfahrungsraum dar, in dem Wissensaneignung, Leistungsbewertung und soziale Zugehörigkeit ineinandergreifen (Schuppener et al., 2023). Die Lebenswelt fungiert damit als Lernort und zugleich als zentraler Schauplatz der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse im Sinne Grawes (2004). Empirische Befunde verdeutlichen die Ambivalenz dieser Lebenswelt. Laut dem Deutschen Schulbarometer berichten rund 20 % der Jugendlichen über ein eingeschränktes Wohlbefinden, insb. Mädchen, ältere Jugendliche und sozial benachteiligte Gruppen (Robert Bosch Stiftung, 2024). Fehlende Partizipationsmöglichkeiten, hoher Leistungsdruck und ein wenig unterstützendes Schulklima können hierbei als bedeutsame Stressoren wirken (Schmitz et al., 2024). Diese Befunde können im Rahmen der Konsistenztheorie als Ausdruck anhaltender Inkonsistenz interpretiert werden (Borg-Laufs, 2014; Ciociola, 2025; Grawe, 2004). Gleichzeitig weisen aktuelle Studien darauf hin, dass die Schule auch entwicklungsförderliche Erfahrungsräume eröffnen kann: Ein unterstützendes Klima, transparente Strukturen und verlässliche Beziehungen zu Lehrkräften fördern Autonomieerleben und Selbstwertentwicklung. Damit trägt die Schule zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse bei, die wiederum eine zentrale Voraussetzung für Motivation und Lernprozesse darstellen können (Hoffmann & Janovsky, 2025; Mammadov & Schroeder, 2023). Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass schulische Kontexte

aufgrund ihrer Leistungs- und Bewertungsorientierung strukturell häufiger Inkonsistenzerfahrungen erzeugen können als freiwillige Beziehungskontexte. Im Vergleich dazu sind Peerbeziehungen weniger formalisiert und beruhen primär auf Freiwilligkeit und Gleichrangigkeit, wodurch eigenständige Bedingungen für die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse entstehen können (Breidenstein, 2022; Fend et al., 2009). In diesem Rahmen besteht die Möglichkeit, dass Jugendliche sozial-emotionale Kompetenzen wie Empathie, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme entwickeln können (Piegsda & Jurkowski, 2022). Jugendlichen ermöglicht dieser Kontext es, u.a. eigene Positionen auszuhandeln, Grenzen zu respektieren und Vertrauen aufzubauen (Fend et al., 2009; Iwanski & Zimmermann, 2025). Peerbeziehungen können damit ebenfalls eine zentrale Rolle in der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse übernehmen.

Ein weiterer Unterschied liegt in der Qualität sozialer Beziehungen, die in beiden Lebenswelten zentral für die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse sein kann. In schulischen Kontexten tragen Beziehungskulturen, pädagogische Unterstützung und institutionelle Rahmenbedingungen maßgeblich zur Bedürfnisregulation bei (Hoffmann & Janovsky, 2025; Mammadov & Schroeder, 2023). Dies spiegelt sich auch in internationalen Befunden wider. In einer kulturvergleichenden Untersuchung zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Jugendlichen in Deutschland und Italien traten innerhalb der deutschen Stichprobe signifikante Unterschiede zwischen Schulformen auf. Jugendliche an Förderschulen wiesen höhere Werte in der Lebenswelt Schule in der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse auf als Jugendliche an Haupt- und Realschulen (Ciociola, 2025). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass institutionelle Strukturen, Beziehungskulturen und schulorganisatorische Rahmenbedingungen mit der Bedürfnisregulation zusammenhängen können. Ähnliche Tendenzen fanden Holzenkamp et al. (2021) auch innerhalb einer deutschen Stichprobe. In ihrer Untersuchung zum psychischen Wohlbefinden von Schüler:innen während der COVID-19-Pandemie zeigten sich signifikante Schulformunterschiede zugunsten von Gymnasiast:innen, während Schüler:innen aus Haupt-, Real- und Gesamtschulen geringere Werte berichteten. Zudem wurde deutlich, dass insb. emotionale und soziale Faktoren – etwa Autonomie, Freundschaften und familiäre Unterstützung – mit der Varianz des psychischen Wohlbefindens einhergehen können. Die Lebenswelt Peers kann vor allem durch emotionale Sicherheit soziale Resonanzräume schaffen, die insb. im Jugendalter eine entscheidende Bedeutung für die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse und Identitätsentwicklung besitzen können (Schnetzer et al., 2025). Die Shell-Jugendstudie zeigt, dass 86 % der Jugendlichen enge Freundschaften als wesentlich für ein erfülltes Leben erachten (Albert et al., 2024). Eine Meta-Analyse von Giletta et al. (2021) belegt, dass das Verhalten Jugendlicher in erheblichem Maße durch ihre Peergruppen beeinflusst werden kann. Zugleich sind auch in dieser Lebenswelt Risiken vorhanden. Konflikthafte Beziehungen, Ausschluss oder Gruppendruck können Unlust und Unsicherheit hervorrufen (Fend et al., 2009; Jose et al., 2025). Gerade hier zeigen sich jedoch kompensatorische Effekte zwischen den Lebenswelten – Freundschaften können schulische Belastungen emotional abfedern (Breidenstein, 2022; Quenzel & Hurrelmann, 2022) und damit zu einem Ausgleich im Sinne psychischer Konsistenz beitragen. Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse steht somit in beiden Lebenswelten in engem Zusammenhang mit der Qualität sozialer Interaktionen, wenngleich sich die strukturellen Voraussetzungen unterscheiden können. Eine weitere Differenz betrifft Jugendliche mit Unterstützungsbedarf (UB). Jugendliche mit UB im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sind in besonderem

Maße auf verlässliche Beziehungen, strukturierte Lernumgebungen und klare Rückmeldungen angewiesen, um Sicherheit, Orientierung und Selbstwirksamkeit erfahren zu können (Bolz, 2021; Müller et al., 2025). Empirische Studien verdeutlichen, dass diese Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen häufig mit erhöhtem Belastungserleben, sozialer Unsicherheit und reduzierten Teilhabeerfahrungen konfrontiert sind, während Förderschulen zwar durch intensivere Beziehungsarbeit und individuellere Förderung gekennzeichnet sind, zugleich jedoch geringere soziale Diversität und stärkere Stigmatisierung aufweisen können (Bauch et al., 2024; Holzenkamp et al., 2021; Stein & Müller, 2024). Für inklusiv beschulte Schüler:innen kann daraus ein ambivalentes Spannungsfeld entstehen. Sie profitieren potenziell von der sozialen Integration in den Klassenverband, erleben jedoch zugleich häufiger Barrieren in Akzeptanz, Zugehörigkeit und Partizipation (Zdoupas & Laubenstein, 2023). Die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen können somit Möglichkeiten der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse eröffnen oder einschränken. Im Gegensatz dazu bieten Peers oftmals informelle, freiwillige und wechselseitige Beziehungserfahrungen, die insb. für Jugendliche mit UB im Förderschwerpunkt ESE kompensatorische Funktionen übernehmen können (Casale, 2024; Lammers, 2025). Längsschnittliche Befunde von Zweers et al. (2020) verdeutlichen die Vulnerabilität sozialer Beziehungen von Schüler:innen mit Förderbedarf in inklusiven Kontexten, da sie über längere Zeit geringere Peerakzeptanz berichten. Zugleich weisen andere Untersuchungen auf das Potenzial inklusiver Peerbeziehungen hin: Molina Roldán et al. (2021) berichten auf Basis einer qualitativen Studie in inklusiven, interaktiven Lernumgebungen, dass gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen mit mehr Empathie, gegenseitiger Akzeptanz und dem Entstehen neuer Freundschaften einhergehen kann als in Förderschulsettings. Peers mit und ohne UB können dabei wechselseitig profitieren, indem sie z. B. soziale Verantwortung übernehmen, Perspektiven wechseln und kooperative Kompetenzen aufbauen. Erfahrungen von Anerkennung oder Belastung in schulischen Kontexten können dabei auf Peerbeziehungen zurückwirken, indem sie den Selbstwert oder soziale Erwartungen beeinflussen. Umgekehrt können unterstützende Peerbeziehungen jedoch auch schulische Inkonsistenz Erfahrungen relativieren, indem sie u. a. emotionale Sicherheit und Zugehörigkeit vermitteln und damit zur Stabilisierung der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse beitragen können (Breidenstein, 2022; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Insgesamt wird somit deutlich, dass sich die Möglichkeiten der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Schule und Peers zwar strukturell unterscheiden, sich jedoch in ihrer Wechselwirkung verstärken oder abschwächen können.

4 Problemdarlegung, Forschungsfrage und -hypothesen

Die theoretische Analyse verdeutlicht, dass die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als relevante Voraussetzung für eine individuelle Potenzialentfaltung verstanden werden kann. Offene Fragen bestehen jedoch hinsichtlich der Bedingungen, unter denen Jugendliche ihre psychischen Grundbedürfnisse in unterschiedlichen sozialen Kontexten realisieren können, insb., wie schulische und außer-schulische Lebenswelten zusammenspielen. Während in der Forschung vielfach die Bedeutung schulischer Rahmenbedingungen für Motivation und Wohlbefinden belegt wurde, bleibt bislang weitgehend unklar, in welchem Verhältnis schulische und peerbezogene Erfahrungen zueinanderstehen und wie sie gemeinsam die subjektive Befriedigung psychischer

Grundbedürfnisse Jugendlicher prägen (z. B. Asbrand et al., 2025; Mammadov & Schroeder, 2023). Auch fehlen bislang vergleichende Analysen, die verschiedene Schulformen in diese Betrachtung einbeziehen. Gerade im Kontext von Förderschulen und inklusiven Bildungssettings besteht hier eine deutliche Forschungslücke. Studien zeigen zwar Unterschiede in den Belastungs- und Unterstützungserfahrungen (Bauch et al., 2024; Ciociola, 2025), doch kaum Erkenntnisse darüber, wie sich diese Unterschiede auf die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in verschiedenen Lebenswelten auswirken. Die vorliegende Untersuchung setzt an dieser Lücke an. Sie verknüpft psychologische und pädagogische Perspektiven, indem sie die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen in den Lebenswelten Schule und Peers vergleicht. Damit soll empirisch geprüft werden, welche Unterschiede sich in beiden Kontexten in Bezug auf wahrgenommene strukturelle und soziale Bedingungen sowie auf die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse zeigen. Dies ermöglicht es, erste Ansatzpunkte für eine Bildungspraxis aufzuzeigen, die sich an der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse der Jugendlichen orientiert. Diesem Beitrag wird somit folgende Forschungsfrage (F) zugrunde gelegt: Inwiefern unterscheidet sich die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als mögliche Voraussetzung zur Potenzialentfaltung bei Schüler:innen der Förder- und allgemeinbildenden Schulen in den Lebenswelten Schule und Peers?

Vor dem Hintergrund der dargestellten Unterschiede zwischen schulischen und peerbezogenen Lebenswelten kann angenommen werden, dass sich Differenzen in der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse zeigen könnten. Während schulische Kontexte durch institutionelle Leistungsanforderungen und formale Bewertungsstrukturen potenziell inkonsistenzfördernde Bedingungen enthalten können, sind Peerbeziehungen stärker freiwillig und beziehungsorientiert organisiert und können daher günstigere Voraussetzungen für die Befriedigung insb. bindungs- und selbstwertbezogener Bedürfnisse bieten (z. B. Fend et al., 2009; Iwanski & Zimmermann, 2025; Piegsda & Jurkowski, 2022). Zugleich weisen empirische Befunde darauf hin, dass Förderschulen durch intensivere Beziehungsarbeit strukturierte Unterstützungsbedingungen bereitstellen können, während Schüler:innen mit Förderbedarf in inklusiven Settings häufiger Barrieren in Zugehörigkeit und Partizipation erleben können (z. B. Stein & Müller, 2024; Zdoupas & Laubenstein, 2023). Daraus lassen sich folgende Forschungshypothesen (H) generieren:

H1: Jugendliche berichten, unabhängig von ihrer Schulform, in der Lebenswelt Peers eine signifikant höhere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als in der Lebenswelt Schule.

H2: Schüler:innen an Förderschulen weisen in der Lebenswelt Schule eine signifikant höhere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse auf als Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen.

H3: Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen berichten in der Lebenswelt Peers eine signifikant höhere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Schüler:innen an Förderschulen.

H4: Schüler:innen mit Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen berichten in der Lebenswelt Schule eine signifikant geringere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Schüler:innen ohne Förderbedarf und Schüler:innen an Förderschulen.

H5: In der Lebenswelt Peers zeigen Schüler:innen mit Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen eine signifikant höhere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Schüler:innen an Förderschulen, jedoch eine geringere Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Schüler:innen ohne UB an allgemeinbildenden Schulen.

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Stichprobe und Studiendesign

Die Untersuchung basiert auf einer Stichprobe von insgesamt $N = 350$ Jugendlichen, die zum Erhebungszeitpunkt Schulen in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Baden-Württemberg besuchten. Von der Gesamtstichprobe besuchten $n = 150$ Schüler:innen eine Förderschule mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung (ESE), Lernen oder Sprache. Die anderen $n = 200$ Schüler:innen besuchten eine allgemeinbildende Schulen (Haupt-, Real-, Gesamt- oder Gymnasium; jeweils $n = 50$ pro Schulform). Von den $n = 200$ Schüler:innen benötigten $N = 43$ eine Schulbegleitung, was als inklusiv beschulte Schüler:innen mit ausgewiesenem UB gewertet wurde. Die Jugendlichen besuchten die Klassenstufen 7 bis 13. Das Durchschnittsalter betrug $M = 15.1$ Jahre ($SD = 1.2$; range = 13-18 Jahre). Die Geschlechterverteilung zeigt, dass 47.1 % der Jugendlichen männlich, 52.7 % weiblich und 0.2 % divers sind. Ein Chi-Quadrat-Test ergab einen signifikanten Unterschied in der Geschichtsverteilung zwischen den Schulformen ($\chi^2(2) = 6.84, p = .033$). Die Stichprobe der Förderschulen weist einen höheren Anteil männlicher Schüler auf im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen. Zur Prüfung möglicher Effekte wurde auch untersucht, ob sich die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Schule und Peers in Abhängigkeit vom Geschlecht unterscheidet. Ein Mann-Whitney-U-Test ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen ($U = 14\,982.00, Z = -1.12, p = .263, r = .06$) in der Lebenswelt Schule. Auch für die Lebenswelt Peers zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen ($U = 15\,410.50, Z = -0.94, p = .347, r = .05$). Das Geschlecht wurde daher in den weiteren Analysen nicht als Kovariate berücksichtigt. In der Altersverteilung zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Gruppenunterschiede ($F(2, 347) = 1.12, p = .328$).

Vom Studiendesign her handelt es sich um eine vergleichende Querschnittsstudie mit einer Gelegenheitsstichprobe. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum September 2024 bis September 2025. Der standardisierte Fragebogen wurde mithilfe der Software LimeSurvey bereitgestellt und im Klassenverband per QR-Code über mobile Endgeräte beantwortet. In LimeSurvey wurden alle Items als verpflichtend programmiert, sodass ein Absenden des Fragebogens nur bei vollständiger Beantwortung möglich war. Entsprechend lagen keine fehlenden Werte vor und es waren keine Verfahren zur Behandlung von Missing Data erforderlich. Die Teilnahme war freiwillig, anonym und fand unter Aufsicht der jeweiligen Lehrkraft statt. Der durchschnittliche Zeitaufwand pro Person betrug 14 Minuten. Zur Sicherung der Datenqualität wurden die Antwortmuster explorativ geprüft. Fälle mit durchgängig identischen Antwortkategorien (z.B. ausschließlich Wahl der niedrigsten oder höchsten Antwortoption über alle Items hinweg) wurden als nicht valide gewertet und aus dem Datensatz entfernt. Die berichtete Stichprobengröße ($N = 350$) bezieht sich auf die bereinigte Stichprobe. Die Jugendlichen wurden vorab schriftlich über Ziel und Ablauf der Studie informiert. Für minderjährige Schüler:innen

lag eine schriftliche Einwilligungserklärung der Erziehungsberechtigten vor. Der Datenschutz wurde durch die Datenschutzstelle der Universität Siegen geprüft und als konform eingestuft.

5.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der subjektiv wahrgenommenen Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Schule und Peers wurde der Fragebogen MYNEEDZ eingesetzt (vollständiger Fragebogen siehe Ciociola, 2026, im Druck). Das Instrument basiert konzeptionell auf der Grundbedürfnis-Skala für Kinder und Jugendliche (GBKJ-SB; Borg-Laufs, 2011), die Bestandteil des Störungsübergreifenden Diagnostik-Systems für Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (SDS-KJ) ist.

Zur Erfassung der psychischen Grundbedürfnisse wurde das Instrument MYNEEDZ verwendet (Ciociola, 2026). Die Operationalisierung orientiert sich an den vier psychischen Grundbedürfnissen nach Grawe (2004): Orientierung und Kontrolle, Lustgewinn und Unlustvermeidung, Bindung sowie Selbstwerterhöhung und -schutz. Für jedes Bedürfnis wurden pro Lebenswelt mindestens zwei Items formuliert. Inhaltlich sind die Items semantisch konsistent, jedoch kontextabhängig gestaltet (z. B. „In der Schule erlebe ich Dinge, die mir Spaß machen.“ vs. „Mit meinen Freund:innen erlebe ich Dinge, die mir Spaß machen.“). Im Unterschied zum GBKJ-SB erfolgt die Strukturierung im MYNEEDZ also nicht mehr entlang einzelner Bedürfnisskalen, sondern lebensweltspezifisch.

Die beiden im Rahmen dieser Studie eingesetzten Skalen erfassen die selbstwahrgenommene Gesamtbefriedigung der vier psychischen Grundbedürfnisse innerhalb der jeweiligen Lebenswelt. Die Skala Schule umfasst 13 Items, die Skala Peers (im Sinne der Beziehungen zu Freund:innen) 8 Items. Als Antwortformat diente eine fünfstufige Likert-Skala von 1 = „Ich stimme überhaupt nicht zu“ bis 5 = „Ich stimme völlig zu“. Die Berechnung der internen Konsistenz mittels Cronbachs Alpha ergab zufriedenstellende bis hohe Reliabilitätswerte. Für die Skala *Schule* wurde $\alpha = .90$, für die Skala *Peers* $\alpha = .81$ ermittelt. Die Itemtrennschärfen lagen bei beiden Skalen im akzeptablen bis guten Bereich ($r_{it} = .42$ bis $.74$), was auf eine hinreichende Homogenität der Items hinweist (Tab. 1).

Tab. 1: Cronbachs α und Item-Trennschärfen der MYNEEDZ-Skalen Schule und Peers

Skala/Lebenswelt	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Trennschärfe (r_{it})
Schule	13	.90	.50-.74
Peers	8	.83	.48-.71

Zur Überprüfung der faktoriellen Struktur des Fragebogens MYNEEDZ wurde für die vorliegende Stichprobe eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit IBM SPSS Amos durchgeführt. Die Parameterschätzung erfolgte mittels Maximum-Likelihood-Verfahren. Spezifiziert wurde ein zweifaktorielles Modell mit den korrelierten Faktoren Lebenswelt Schule (13 Items) und Lebenswelt Peers (8 Items). Die Items wurden jeweils ausschließlich ihrem theoretisch vorgesehenen Faktor zugeordnet. Kreuzladungen wurden nicht zugelassen. Residualkorrelationen wurden nur dann spezifiziert, wenn Modifikationsindizes > 10 vorlagen und inhaltliche Überschneidungen zwischen Items nachvollziehbar waren. Die CFA ergab folgende Modellgütewerte:

- $\chi^2(188) = 452.30$, $p < .001$; CFI = .901; TLI = .898; RMSEA = .079, 90%-CI [.071, .086]; SRMR = .063

Die Fit-Indizes weisen auf eine insgesamt akzeptable, jedoch nicht optimale Modellpassung hin. Während CFI und SRMR im akzeptablen Bereich liegen, zeigt der RMSEA einen leicht erhöhten Wert, was auf moderate Abweichungen zwischen Modell und Daten hinweisen kann (Brown, 2015). Die standardisierten Faktorladungen lagen überwiegend im mittleren bis hohen Bereich (Schule: .52-.80; Peers: .48-.74) und sprechen für eine hinreichende Indikatorqualität der beiden Skalen. Die latente Korrelation zwischen den Faktoren betrug $r = .42$ und weist auf eine moderate Zusammengehörigkeit bei gleichzeitiger konzeptueller Differenzierung der Lebenswelten hin.

5.3 Statistisches Vorgehen

Die Datenauswertung erfolgte hypothesengeleitet mithilfe der Software IBM SPSS Statistics Version 30.0. Zur Beschreibung der Stichprobe wurden zunächst deskriptive Statistiken (Mittelwerte, Standardabweichungen, Häufigkeiten und Prozentsätze) berechnet. Die Prüfung der Verteilungsannahmen mittels Shapiro-Wilk-Tests zeigte signifikante Abweichungen von der Normalverteilung ($p < .001$). Aufgrund dieser Befunde sowie der unterschiedlichen Gruppengrößen wurde entschieden, in allen Hypothesentests nicht-parametrische Verfahren anzuwenden. Zur weiteren Absicherung der Robustheit der Ergebnisse gegen Normverletzungen wurde zusätzlich ein Bootstrapping-Verfahren mit 1000 Resamples und bias-korrigierten 95%-Konfidenzintervallen eingesetzt (Efron & Tibshirani, 1993).

Die Hypothesenprüfung erfolgte in mehreren Schritten:

- H1 untersuchte Unterschiede in der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse zwischen den Lebenswelten *Schule* und *Peers* unabhängig von der Schulform. Da es sich hierbei um verbundene Messungen innerhalb derselben Stichprobe handelt, wurde der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben eingesetzt.
- Zur Überprüfung von H2 und H3, die gruppenspezifische Unterschiede zwischen Schulformen innerhalb der beiden Lebenswelten (Schule bzw. Peers) adressieren, wurden Mann-Whitney-U-Tests berechnet.
- Für die Hypothesen H4 und H5, die sich auf die Position der inklusiv beschulten Schüler:innen beziehen, wurden mehrfaktorielle Analysen durchgeführt. Zunächst kamen Kruskal-Wallis-Tests zum Einsatz, um Unterschiede zwischen den drei Gruppen (Förderschule, allgemeinbildende Schule, inklusiv beschulte Schüler:innen) zu identifizieren. Im Falle signifikanter Gesamteffekte wurden Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Vergleiche berechnet, um spezifische Gruppenunterschiede zu bestimmen.

Zur Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit der Befunde wurden Effektstärken als r berechnet ($r = Z/\sqrt{N}$; Cohen, 1988). Die Interpretation erfolgte anhand der von Cohen (1988) vorgeschlagenen Konventionen für kleine ($r = .10$), mittlere ($r = .30$) und große Effekte ($r = .50$). Alle Analysen erfolgten auf einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ (zweiseitig). Zur Kontrolle der Alpha-Fehler-Inflation wurden in allen Mehrfachvergleichen Bonferroni-Korrekturen vorgenommen.

6 Ergebnisse

In den Analysen zeigen sich teils signifikante Unterschiede in der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse, sowohl zwischen den untersuchten Lebenswelten Schule und Peers als auch den Schulformen (Tab. 2).

Wie in H1 angenommen, berichten Jugendliche in der Lebenswelt Peers eine signifikant höhere Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als in der Lebenswelt Schule ($Z = -7.85, p < .001, r = .42$). Der Effekt ist nach Cohen (1988) als mittlerer Zusammenhang zu bewerten. Für H2 konnte kein signifikanter Unterschied in der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in der Lebenswelt Schule zwischen Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen und jenen an Förderschulen festgestellt werden ($U = 13,890.00, p = .084, r = .09$). Der Effekt liegt damit im niedrigen Bereich. In Übereinstimmung mit Hypothese 3 zeigt sich für die Lebenswelt Peers ein signifikanter Unterschied zwischen Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen und Schüler:innen an Förderschulen ($U = 10,210.5, p < .001, r = .35$). Auch hier deutet die Effektstärke auf einen mittleren Zusammenhang hin.

Tab. 2: Ergebnisse der Hypothesentests H1 bis H3

Hypo- these	Lebenswelt	Gruppe	Mdn	IQR	Test	p-Wert	Effektstärke (r)
H1	Schule	Gesamt- stichprobe	3.3	.70	$Z = -7.85$	$< .001^*$	.42
	Peers		3.9	.55			
H2	Schule	Allgemein- bildende Schule	3.4	.68	$U = 13,890.0$	.084	.09
		Förderschule	3.1	.74			
H3	Peers	Allgemein- bildende Schule	4.4	.50	$U = 10,210.5$	$< .001^*$	.35
		Förderschule	3.5	.62			

Anmerkung. * $p < .05$; Mdn = Median; IQR = Interquartilsabstand; Z = Teststatistik des Wilcoxon-Tests; U = Teststatistik des Mann-Whitney-U-Tests; $r = Z/\sqrt{N}$.

6.1 Gruppenspezifische Unterschiede nach Unterstützungsbedarf in Schule und bei Peers

Für H4, die sich auf die Lebenswelt *Schule* bezieht, ergab der Kruskal-Wallis-Test einen signifikanten Gesamteffekt ($H(2) = 11.86, p = .004$). Die anschließenden Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Analysen bestätigen H4 nur teilweise. Schüler:innen mit UB im Inklusiven Unterricht weisen eine signifikant niedrigere Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse auf als Schüler:innen ohne UB im Inklusiven Unterricht ($U = 3\,184.50, p = .014, r = .24$). Zwischen Schüler:innen an Förderschulen und den anderen beiden Gruppen zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede (alle $p > .05$). Für H5, die die Lebenswelt *Peers* betrifft, zeigte sich ebenfalls, wie vermutet, ein signifikanter Gesamteffekt, $H(2) = 18.72, p < .001$. Die Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests ergeben, dass Schüler:innen ohne UB an allgemeinbildenden Schulen eine signifikant höhere Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse berichteten als Schüler:innen an Förderschulen ($U = 2,824.00, p < .001, r = .30$). Ebenso zeigen Schüler:innen mit UB im Inklusiven Unterricht höhere Werte als Schüler:innen an Förderschulen ($U = 2,106.50, p = .019$,

$r = .27$). Zwischen Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen und Schüler:innen mit UB im Inklusiven Unterricht befinden sich keine signifikanten Unterschiede ($U = 4,924.00$, $p = .162$, $r = .12$).

Tab. 3: Ergebnisse der Hypothesentests H4 und H5

Hypo- these	Lebens- welt	Gruppe	Mdn	IQR	Test	p-Wert	Effektstärke (r)
H4	Schule	Allgemeinbildende Schule	3.4	.70	$H(2) = 11.86$	.004*	.18
		SuS mit UB im IU	2.9	.65			
		Förderschule	3.1	.68			
H5	Peers	Allgemeinbildende Schule	4.4	.55	$H(2) = 18.72$	< .001*	.23
		SuS mit UB im IU	4.3	.60			
		Förderschule	3.5	.70			

Anmerkung. * $p < .05$; Mdn = Median; IQR = Interquartilsabstand; H = Teststatistik des Kruskal-Wallis-Tests; $r = \sqrt{H/N}$; SuS mit UB im GL = Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf im Inklusiven Unterricht.

7 Diskussion

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen unterschiedlicher Schulformen in den Lebenswelten Schule und Peers zu vergleichen und damit indirekt Hinweise auf entwicklungsrelevante Kontextbedingungen zu gewinnen.

Die Ergebnisse zu den Lebenswelten Schule und Peers (H1 bis H3) verdeutlichen, dass Jugendliche ihre psychischen Grundbedürfnisse in sozialen Kontexten unterschiedlich realisieren. Insgesamt berichten sie in der Lebenswelt Peers eine höhere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als in der Schule (H1). Im Sinne der Konsistenztheorie nach Grawe (2004) kann dies darauf hinweisen, dass Peers einen sozialen Raum bieten, in dem Annäherung und Bedürfnisregulation leichter gelingen als in stärker strukturierten institutionellen Settings (Kap. 2). Peerbeziehungen können Erfahrungsräume eröffnen, in denen Autonomie und soziale Resonanz zugleich erfahrbar sind (Heßdörfer, 2024; Klafki, 2007). Damit bestätigt sich die Annahme, dass die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse nicht nur intraindividuell, sondern wesentlich sozial vermittelt erfolgen kann, insb. über gleichrangige, freiwillige und wechselseitige Beziehungen (Kap. 3). Wentzel (1998, 2017) zeigt in ihren Arbeiten, dass wahrgenommene Unterstützung durch Peers im Jugendalter mit schulischer Motivation, sozialer Zielverfolgung und emotionalem Wohlbefinden zusammenhängt. Die Bedeutung unterstützender Peerbeziehungen wird somit konsistent mit motivationalen und emotionalen Anpassungsprozessen in Verbindung gebracht. Die vorliegenden Befunde zeigen somit, dass die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse im Kontext von Peerbeziehungen im Vergleich zum schulischen Kontext höher ausfällt. Diese Unterschiede lassen sich im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch nicht kausal auf zugrunde liegende Prozesse zurückführen.

Die ausbleibenden Unterschiede zwischen Förder- und allgemeinbildenden Schulen in der Lebenswelt Schule (H2) zeigen, dass in der vorliegenden Stichprobe keine signifikanten Unterschiede nachweisbar waren. Damit wird die Annahme, dass sich schulformspezifische Unterschiede in der Lebenswelt Schule deutlich abbilden, nicht bestätigt. Dieser nicht hypothesenkonforme Befund legt nahe, schulformspezifische Unterschiede nicht ausschließlich institutionell zu interpretieren. Damit zeigen sich teilweise Übereinstimmungen mit relational orientierten Befunden (Casale, 2024; Wentzel, 2017), während strukturelle Differenzen zwischen Schulformen weniger eindeutig ausfallen als in einzelnen internationalen Studien berichtet (Banks et al., 2017, Schmitz et al., 2024). Möglicherweise weisen unterschiedliche Schulformen auch vergleichbare relationale Erfahrungsqualitäten auf. Ebenso ist denkbar, dass konkrete Unterrichts- und Beziehungserfahrungen bedeutsamer sind als formale Schulstrukturen (Wentzel, 2017).

Zugleich zeigen die höheren Werte von Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen in der Lebenswelt Peers (H3), dass sich die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse im Kontext gleichaltriger Beziehungen zwischen den Schulformen unterscheiden. Diese Unterschiede nicht kausal interpretiert werden können und auch Selektionseffekte widerspiegeln könnten. Die Qualität sozialer Beziehungen kann in diesem Zusammenhang als eine mögliche Erklärung fungieren, zugleich könnten Unterschiede in Gruppenzusammensetzungen, sozialer Netzwerkausdehnung oder schulischer Durchlässigkeit auch eine relevante Rolle einnehmen (Borg-Laufs & Spancken, 2010; Casale, 2024; Kap. 3). Wie bereits Ciociola (2025) hervorhebt, können dabei schulformspezifische Differenzen zwischen einzelnen Schularten verdeckt bleiben. In diesem Zusammenhang sind auch Befunde von Banks et al. (2017) zu berücksichtigen, die zeigen, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings teilweise über weniger oder qualitativ schwächere Peerbeziehungen berichten. Die vorliegenden Ergebnisse stehen hierzu nicht in direktem Widerspruch, da nicht die Qualität einzelner Freundschaften, sondern die subjektive Gesamtbefriedigung psychischer Grundbedürfnisse im Peerkontext erfasst wurde. Insgesamt legen die Befunde nahe, dass Unterschiede in der subjektiven Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse vor allem dort sichtbar werden könnten, wo Jugendliche Vertrauen, Anerkennung und Handlungsspielräume erleben und weniger durch institutionelle Strukturen als durch sozial vermittelte Interaktions- und Anerkennungsprozesse (Breidenstein, 2022).

Die Befunde zu H4 und H5 verdeutlichen, dass die Integration von Schüler:innen mit UB in allgemeinbildenden Schulen zwar nicht mit einer vollständigen Angleichung der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse zusammenhängt, aber soziale und emotionale Entwicklungsräume eröffnet, die sich insb. in der Lebenswelt Peers widerspiegeln könnten. Im Sinne der Konsistenztheorie nach Grawe (2004) kann das geringere Bedürfnisniveau im schulischen Kontext als Ausdruck fortbestehender Inkonsistenzen zwischen individuellen Bedürfnissen und institutionellen Anforderungen interpretiert werden, etwa durch strukturelle Barrieren oder begrenzte personelle Ressourcen (Casale, 2024; Schmitz et al., 2024). Zugleich verdeutlicht die höhere subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in der Lebenswelt Peers, dass soziale Resonanz und Zugehörigkeit für diese Jugendlichen zentrale Schutzfaktoren darstellen können. Allerdings zeigen die teils moderaten Effektstärken sowie nicht durchgängig signifikanten Gruppenunterschiede auch, dass inklusive Settings nicht ausschließlich relational überlegen sind, sondern komplexere Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen, schulischer Organisation und sozialer Einbettung bestehen können. In inklusiven Lerngemeinschaften können

dadurch Erfahrungsräume entstehen, in denen Schüler:innen mit UB über wechselseitige Beziehungen Anerkennung, Gleichrangigkeit und Partizipation erfahren (Casale, 2024). Dass sie im Vergleich zu Förderschulen höhere Werte in der Lebenswelt Peers aufweisen, könnte darauf hindeuten, dass gelingende Inklusion weniger strukturell als relational realisiert werden kann – dort, wo Beziehungen Sicherheit, Vertrauen und Mitbestimmung ermöglichen.

7.1 Limitationen

Da es sich um ein querschnittliches Design handelt, können keine kausalen Aussagen zu Wirkrichtungen zwischen Lebenswelt, Schulform und Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse getroffen werden. Insbesondere kann nicht ausgeschlossen werden, dass beobachtete Unterschiede zwischen den Schulformen auf Selektionseffekte zurückzuführen sind. Darüber hinaus beruhen alle Daten auf Selbstberichten von Jugendlichen; damit sind gemeinsame Methodenvarianz, soziale Erwünschtheit und unterschiedliche Verständnisschärfen der Items mögliche Verzerrungsquellen. Drittens wurde eine regionale Gelegenheitsstichprobe aus drei Bundesländern (NRW, Niedersachsen, Baden-Württemberg) erhoben, in der zudem die Förderschulen einen höheren Jungenanteil aufweisen, was aber auch der Schulrealität entspricht. Die Generalisierbarkeit auf andere Bundesländer und Schulstrukturen ist daher begrenzt. Zudem wurde der UB im Inklusiven Unterricht pragmatisch über die vorliegende Schulbegleitung erfasst; eine differenziertere sonderpädagogische Diagnostik (z.B. nach Förderschwerpunkten) lag nicht vor. Methodisch lag der Schwerpunkt auf gruppenbezogenen Vergleichen. Zwar wurde ergänzend eine CFA durchgeführt, die eine insgesamt akzeptable Modellpassung zeigte, jedoch sind die Fit-Indizes als nicht optimal einzuordnen, sodass eine umfassendere Validierung des Instruments von Vorteil wäre (z.B. hinsichtlich Messinvarianz oder längsschnittlicher Stabilität). Schließlich können die eingesetzten nichtparametrischen Tests bei mehreren Gruppenvergleichen trotz Bonferroni-Korrektur nur begrenzt Effekte kleiner bis mittlerer Größe aufdecken, sodass einzelne Unterschiede möglicherweise unterschätzt wurden.

7.2 Implikationen für Forschung und Praxis

Zukünftige Studien sollten die hier identifizierten Zusammenhänge zwischen Lebenswelten, Schulform und Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse längsschnittlich prüfen und dabei auch Veränderungen der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse über die Zeit hinweg erfassen. So können Entwicklungsverläufe und Kausalrichtungen besser nachvollzogen werden. Dabei erscheint insb. die Analyse von Übergängen zwischen Schulformen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Förderschwerpunkte relevant. Zudem sollte geprüft werden, inwiefern die faktorielle Struktur des Instruments über verschiedene Schulformen hinweg messinvariant ist. Ebenso sollten qualitative Forschungsansätze einbezogen werden, um die subjektive Bedeutung der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse aus der Perspektive der Jugendlichen, aber auch von anderen Akteur:innen (Lehrkräfte, Eltern) tiefergehend zu erfassen. Schließlich könnten kulturvergleichende und intersektionale Perspektiven (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomische Lage) ein differenzierteres Verständnis der Bedingungen psychischer Konsistenz im Jugendalter ermöglichen.

Für die schulische und pädagogische Praxis verdeutlichen die Befunde die Notwendigkeit, Lern- und Beziehungskulturen zu gestalten, die Sicherheit, Autonomie und soziale Resonanz gleichermaßen fördern. Eine bedürfnisorientierte Schulkultur sollte daher pädagogische Beziehungen als zentrale Ressource begreifen und Anerkennungs- sowie Partizipationsprozesse systematisch stärken, insb. im Inklusiven Unterricht. Peerbezogene Ansätze wie kooperative Lernformen (Schmalenbach & Lotach, 2022) oder sozial-emotionale Trainingsprogramme (z.B. Müller et al., 2022) können die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse zusätzlich unterstützen und kompensatorische Funktionen für belastete Schüler:innen übernehmen. Im Sinne einer solidarischen Bildungspraxis (Klafki, 2007; Heßdörfer, 2024) implizieren die Ergebnisse, dass Inklusion nicht allein strukturell, sondern vor allem relational realisiert wird – dort, wo Schüler:innen Anerkennung, Zugehörigkeit und Wirksamkeit erfahren.

8 Fazit

Die vorliegende Studie zeigt, dass die subjektive Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse bei Jugendlichen kontextabhängig erfolgt. Dabei kann vor allem die Lebenswelt Peers einen besonders wirksamen Raum für Anerkennung, Zugehörigkeit und Autonomie bereitstellen. Vor dem Hintergrund der Konsistenztheorie (Grawe, 2004) und bildungstheoretischer Ansätze (Heßdörfer, 2024; Klafki, 2007) lassen sich Hinweise darauf ableiten, dass entwicklungsrelevante Prozesse insb. dort begünstigt sein könnten, wo institutionelle Anforderungen und sozial vermittelte Resonanzprozesse zusammenkommen. Dass sich in der Lebenswelt Schule zwischen Förder- und allgemeinbildenden Schulen keine bedeutsamen Unterschiede zeigten, zugleich aber peerbezogene Vorteile für Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen und für inklusiv beschulte Jugendliche nachweisbar waren, deutet darauf hin, dass Inklusion in der vorliegenden Stichprobe insb. über soziale Teilhabe begünstigt sein kann. Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse kann damit als relationales Qualitätskriterium schulischer und inklusiver Bildung verstanden werden. Entscheidend ist nicht nur, welche Schule Jugendliche besuchen, sondern wie sehr sie dort gesehen, beteiligt und wirksam werden können.

Literatur

- Albert, M., Quenzel, G., & de Moll, F. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie*. Beltz.
- Asbrand, J., Kenner, S., Peter, F., Calvano, C., & Schmitz, J. (Hrsg.). (2025). *Schule in gesellschaftlichen Krisenzeiten: Resilienz und Partizipation von Kindern und Jugendlichen fördern*. Kohlhammer.
- Banks, J., McCoy, S., & Frawley, D. (2017). *School-based friendships among students with special educational needs*, ESRI Research Bulletin RB20170403, Economic and Social Research Institute [ESRI], <https://www.esri.ie/publications/school-based-friendships-among-students-with-special-educational-needs>
- Bauch, J., Rodney-Wolf, K., & Schmitz, J. (2024). *Monitor Bildung und psychische Gesundheit: Psychosoziale Versorgungsstrukturen für Kinder und Jugendliche, schulische Belastungsfaktoren und Versorgungsbarrieren. Einblick in erste Ergebnisse aus den Erhebungswellen*. Universität Leipzig.
- 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.
- Borg-Laufs, M. (2011). *Störungsübergreifendes Diagnostik-System für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (SDS-KJ): Manual für die Therapieplanung* (2. Aufl.). dgvt-Verlag.
- Borg-Laufs, M. (2014). Psychische Grundbedürfnisse bei Jugendlichen. *Sozialmagazin*, 39(9–10), 14–20.

- Borg-Laufs, M., & Dittrich, K. (2010). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Ziel psychosozialer Arbeit. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend: Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 7–22). dgvt-Verlag.
- Borg-Laufs, M., & Spancken, A. (2010). Psychische Grundbedürfnisse bei gesunden und bei psychisch kranken Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend: Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 23–38). dgvt-Verlag.
- Breidenstein, G. (2022). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T. S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_64
- Casale, G. (2024). Zwischen Vulnerabilität und Potential: Empirischer Forschungsstand zur inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3., überarb. Aufl., S. 78–118). Kohlhammer.
- Ciociola, F. (2025). MYNEEDZ – Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse in den Lebenswelten Familie und Schule aus Sicht von Sekundarstufenschüler:innen im deutsch-italienischen Vergleich. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 74(6), 521–538. <https://doi.org/10.13109/prkk.2025.74.6.521>
- Ciociola, F. (2026). MYNEEDZ: *Psychische Grundbedürfnisse von Jugendlichen – Eine internationale Fragebogenstudie zur subjektiven Bedürfnisbefriedigung in verschiedenen Lebenswelten* (Dissertation). Universität Siegen. <https://doi.org/10.25819/ubsi/10888>
- Ciociola, F., & Abdallah, M. (2025). Psychische Grundbedürfnisse in den jugendlichen Lebenswelten Social Media und Schule: Eine vergleichende Fragebogenstudie an Gesamt- und Klinikschulen. *Empirische Pädagogik*, 39(3), 265–281. <https://doi.org/10.62350/MYQW1471>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1993). *An introduction to the bootstrap*. Chapman & Hall/CRC.
- Feldmann, L. (2024). Die psychischen Auswirkungen multipler Krisen auf Kinder und Jugendliche – eine übersehene Generation. In V. Breitbach (Hrsg.), *Die Welt im Wandel* (S. 83–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-68461-0_7
- Fend, H., Berger, F., & Grob, U. (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LiFE-Studie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giletta, M., Choukas-Bradley, S., Maes, M., Linthicum, K. P., Card, N. A., & Prinstein, M. J. (2021). A meta-analysis of longitudinal peer influence effects in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 147(7), 719–747. <https://doi.org/10.1037/bul0000329>
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Greiner, F., & Saalbach, H. (2024). Editorial: Editorial zum Themenschwerpunkt: *Psychische Gesundheit von Schüler:innen*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(2), 93–95. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art09d>
- Grendel, T. (2023). Solidarische Bildung an Schule – Neujustierungen Sozialer Arbeit im Kontext des gemeinsamen Integrationsauftrags mit Schule. In Forschungsgruppe Professionalität Sozialer Arbeit an der Hochschule RheinMain (Hrsg.), *Zur Neujustierung von Professionalität Sozialer Arbeit zwischen Adressatinnen, Institutionen und Gesellschaft** (Edition Professions- und Professionalisierungsforschung, Bd. 15, S. 193–214). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-40187-0_11
- Helfrich, S. (2022). Bildungswerkstatt als Gemeinsames. Eine Einladung zur Potenzialentfaltung. In Ch. Schröder & U. Zöllner (Hrsg.), *Bildung gestaltet Zukunft – Soziale Arbeit zwischen Bildung und Stadtentwicklung* (S. 51–66). Beltz Juventa.
- Herzog, J., Zirkler, M., & Hertel, A. (2023). Soziale Innovationen in der Führung. Potenziale freisetzen durch Partizipation und Vertrauen. In *Soziale Innovationen in der Führung: Potenziale freisetzen durch Partizipation und Vertrauen* (S. 33–52). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39118-8_4
- Heßdörfer, F. (2024). Potenzial und Pädagogik: Systematisch-historische Skizze eines interdiskursiven Gefüges. *Zeitschrift für Pädagogik*, 70(6), 742–757. <https://doi.org/10.3262/ZP2406742>
- Hoffmann, M., & Janovsky, N. (2025). Das schulische Umfeld als Schutzfaktor für jugendliches Wohlbefinden. In E. Bešić, D. Ender, & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Resilienz. Inklusion. Lernende Systeme* (S. 281–289). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:32692>
- Holzenkamp, K., Roos, S., Volz, Y., & de Oliveira Käßler, C. (2021). Psychisches Wohlbefinden bei Schüler:innen der Sekundarstufe unter Pandemiebedingungen – Ergebnisse zu schulformspezifischen Faktoren und Prädiktoren aus einer Fragebogenstudie in Nordrhein-Westfalen. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer:innenbildung*, 4, 68–93.
- Hübner, C., Ciociola, F., & Jungmann T. (2025). „... da musst du halt erstmal eine Bindung aufbauen“ – Unschärfelerelationen der Begriffe Bindung und Beziehung in sonderpädagogischen Kontexten. In J. Brandenburg,

- J. Gerken, A. Hußmann, J. Kuhl, O. Kunina-Habe, K. Limbach, F. Mörike, S. Schulze, & S. Weigelt (Hrsg.), *Sonderpädagogik intra- und interdisziplinär. Perspektiven aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 173–181). Klinkhardt.
- Iwanski, A., & Zimmermann, P. (2021). Erkenntnisse der Bindungsforschung in der (psychotherapeutischen) Arbeit mit Jugendlichen nutzen. *Jugendhilfe*, 59, 557–562.
- Jose, B., Varghese, S. M., Suma, S. R., Oommen, S. E., & Antony, R. V. (2025). The silence curriculum: Emotional neglect in schools as a hidden psychiatric risk. *Frontiers in Education*, 10, Article 1631264. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1631264>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- Lammers, K. (2024). *Peer-Unterstützungsbeziehungen im Kontext psychischer Beeinträchtigung: Eine Grounded Theory Studie* (Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-47045-6>
- Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 102235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Meyer, K. (2024). Potenziale entfalten: Einwände gegen eine verbreitete Forderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 775–790. <https://doi.org/10.3262/zp2406775>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung: Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6., überarb. Aufl.). Beltz.
- Müller, P. M., Leidig, T., Schottel, M., Hanisch, C., & Hennemann, T. (2025). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen der Jugendhilfe – Beurteilungsübereinstimmung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 23(1), 38–57. <https://doi.org/10.3262/ZFSP2501038>
- Müller, T., Grieser, A., Roos, S., & Schmalenbach, C. (2022). *Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeLE): Ein Programm für die Sekundarstufe I*. Ernst Reinhardt.
- Piegsda, F., & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen: Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Schule*, 4, 218–232. <https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24713/pdf>
- Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (14., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Schüler:innen. Ergebnisse von 8- bis 17-jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten*. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-11/241112_rbs_studie_schulbarometer_Q4-2024_V3.pdf
- Roos, S., Ciociola, F., & de Oliveira Käßler, C. (2020). Macht und Ohnmacht in der erlebten Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse – Ein Vergleich der Selbsteinschätzung in Deutschland und Peru lebender Jugendlicher. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 60–79.
- Schmalenbach, C., & Lotan, R. A. (2022). Gleichberechtigte Teilhabe und soziales Lernen in heterogenen Klassen durch Komplexen Unterricht. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(5), 207–227. <https://doi.org/10.11576/pflb-5876>
- Schmitz, J., Wolf, K., & Bauch, J. (2024). Prävention psychischer Störungen von Schüler:innen in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 71(2), 96–100. <https://doi.org/10.2378/peu2024.art10d>
- Schnitzer, M., Hampl, K., & Hurrelmann, K. (2025). *Trendstudie Jugend 2025: Eine Generation zwischen Krisenbewältigung und Zukunftsoptimismus*. Datajockey.
- Schuppener, S., Leonhardt, S., & Kruschel, R. (2023). *Inklusive Schule im Sozialraum: Entwicklungsprozesse durch Kooperation und Interprofessionalität in herausfordernder Lage*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_11
- Stein, R., & Müller, T. (Hrsg.). (2024). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (3., überarb. Aufl.). Kohlhammer.
- Thiersch, S. (2025). *Jugend: Eine Einführung*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30392-1>
- Tran-Huu, S. F. (2025). Resilienz und psychologisches Wohlbefinden junger Erwachsener fördern: SystAm – Ein systemisches und achtsamkeitsbasiertes Training (1. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46965-8>

- Weltgesundheitsorganisation [WHO]. (2025). *Mental health of adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2. Aufl., S. 586–603). Guilford Press.
- Zdoupas, P., & Laubenstein, D. (2023). 'I Feel Well, Accepted and Competent in School'—Determinants of Self-Perceived Inclusion and Academic Self-Concept in Students with Diagnosed Behavioral, Emotional and Social Difficulties (BESD). *Social Sciences*, 12(3), 154. <https://doi.org/10.3390/socsci12030154>
- Zweers, I., Van de Schoot, R. A. G. J., Tick, N. T., Depaoli, S., Clifton, J. P., De Castro, B. O., & Bijstra, J. O. (2020). *Social-emotional development of students with social-emotional and behavioral difficulties in inclusive regular and exclusive special education*. *International Journal of Behavioral Development*, 45(1), 59–68. <https://doi.org/10.1177/0165025420915527>