

Empirische Sonderpädagogik, 2024,16:87-102

DOI <https://doi.org/10.2440/003-0022>

ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

Subjektive Zufriedenheit von psychisch belasteten Schülerinnen und Schülern mit schulischer Unterstützung

Judith Janschewski^{1,2}, Jan Kühnhausen², Tobias Renner² & Philipp Berens²

¹ Klinikschule Tübingen

² Universitätsklinikum Tübingen

Zusammenfassung

Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen gehen häufig mit schulischen Problemen einher. Bisher existieren jedoch kaum Studien zum schulischen Unterstützungsbedarf psychisch belasteter Schüler:innen und der Wirksamkeit von Unterstützungsmaßnahmen, die zur Anwendung kommen. In dieser Studie befragten wir daher psychisch belastete Schüler:innen nach ihrem schulischen Unterstützungsbedarf und ihrer Zufriedenheit mit der Unterstützung, die sie an ihren Schulen erhalten hatten.

Dazu wurden 185 Klinikschüler:innen und 388 Schüler:innen an Regelschulen befragt. Der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) wurde genutzt, um psychisch auffällige und psychisch unauffällige Schüler:innen der Regelschule unterscheiden zu können. Erwartungsgemäß äußerten psychisch belastete Schüler:innen sehr häufig schulischen Unterstützungsbedarf (> 70%). In mehr als der Hälfte der Fälle zeigten sie sich jedoch eher unzufrieden bis sehr unzufrieden mit der tatsächlich erhaltenen Unterstützung. Dies zeigte sich insbesondere bei Schüler:innen mit internalisierenden Problemen und Schüler:innen mit Migrationshintergrund.

Schlagwörter: psychische Auffälligkeiten, internalisierende Probleme, externalisierende Probleme, Klinikschule, schulische Unterstützung

Subjective satisfaction of students with mental health problems with school support

Summary

Psychological problems in children and adolescents are often accompanied by serious problems at school. To date, however, hardly any studies exist on the school support needs of mentally distressed students and the effectiveness of support measures that are applied. In this study, we therefore asked students with mental health problems about their subjective need for support in school and their satisfaction with the support they had received. For this purpose, 185 students at hospital schools and 388 students at regular schools were interviewed. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) was used to distinguish

between students with and without mental health problems at regular schools. As expected, students with mental health problems very often expressed a need for school support (> 70%). In more than half of the cases, however, they were rather dissatisfied or very dissatisfied with the support they had received. This was particularly evident among students with internalizing problems and students with an immigrant background.

Keywords: mental health problems, internalizing problems, externalizing problems, hospital schools, school-based support

Kinder und Jugendliche weisen mit ungefähr 20% eine konstant hohe Prävalenz von psychischen Auffälligkeiten auf (Barkmann & Schulte-Markwort, 2012; Klasen et al., 2017), welche häufig mit schulischen Belastungen einhergehen (Castello, 2017; Kölch & Nolkemper, 2017). Schulen sind die Institutionen, die aufgrund der Schulpflicht mit allen Kindern und Jugendlichen, also auch den psychisch belasteten, in Kontakt kommen. Dies macht eine pädagogische Auseinandersetzung mit psychischen Belastungen von Schüler:innen unabhängig vom Vorhandensein therapeutischer oder anderer außerschulischer Hilfen notwendig.

Im Gegensatz zu Studien zur Erkennung von psychischen Problemen im Schulkontext, die auf eine verbesserte medizinisch-therapeutische Versorgung abzielen, gibt es bisher wenige Studien zur Umsetzung pädagogischer Hilfen, insbesondere wenn sich die Schwierigkeiten bereits manifestiert haben. Dabei geht es um Unterstützungsmöglichkeiten, die sich in Ausrichtung, Intensität und Dauer unterscheiden und sich an dem konkreten Bedarf orientieren müssen. So stehen niederschwellige Hilfen grundsätzlich allen Schüler:innen zur Verfügung. Sie können von Gesprächs- und Beratungsangeboten bis hin zu weitgehenden Maßnahmen auf Unterrichts- und Klassenebene reichen und werden meist von Klassen- oder Beratungslehrkräften und Schulsozialarbeit:innen durchgeführt. Spezifische Hilfen wie einen Nachteilsausgleich, also die Anpassung von Art und Umfang von Leistungsüberprüfungen bei gleichbleibendem Anforderungsniveau, eine Schulbegleitung oder eine sonderpädagogische Förderung setzen jedoch eine vorangegangene medizinische und/oder psychologische Diagnostik einer psychischen Störung oder eine sonderpädagogische Diagnostik mit Feststellung eines Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot voraus. Die große Diskrepanz zwischen der Förderquote von 1,4% der Schüler:innen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Kultusministerkonferenz, 2022), in dem ein hoher Anteil der Schüler:innen psychische Auffälligkeiten aufweist (Hanisch et al., 2023), und der Prävalenz von psychischen Auffälligkeiten weist darauf hin, dass ein Großteil der psychisch belasteten Schüler:innen an Regelschulen ohne sonderpädagogische Förderung unterrichtet wird und somit Unterstützung und Förderung vorrangig auch dort organisiert werden muss.

Grundsätzlich existieren also vielfältige schulische Möglichkeiten, um Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten zu unterstützen. Da der Leidensdruck von Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten im Bereich Schule/Unterricht besonders hoch ist (Janschewski et al., 2022), kann vermutet werden, dass sehr häufig auch ein subjektiver Unterstützungsbedarf besteht.

Eine systematische Literaturrecherche des empirischen Forschungsstandes in Datenbanken der Fachgebiete Psychologie und Pädagogik zum individuellen Unterstützungsbedarf und zur Passgenauigkeit der angewendeten Maßnahmen lieferte jedoch nur wenige Ergebnisse zu dieser Fragestel-

lung.

lung. Zwei amerikanische Studien zeigen, dass Unterstützungsmaßnahmen für Schüler:innen mit emotionalen und verhaltensbasierten Problemen häufiger Anwendung in Grundschulen als in Sekundarschulen finden (Wagner et al., 2006; Green et al. 2018). Sie bemängeln, dass die Wirkung der praktizierten Maßnahmen im Hinblick auf den Lernerfolg nicht evaluiert werde (Wagner et al., 2006). In Deutschland gelten schulische Unterstützungsmaßnahmen für Schüler:innen mit (psychischen) Beeinträchtigungen wie der Nachteilsleich als weitgehend unerforscht (Geber, 2017).

Einige Studien legen jedoch nahe, dass sich die Art und Weise wie sich psychische Probleme äußern, auf den Erhalt von schulischer Unterstützung auswirken könnte. So werden internalisierende Probleme von Lehrkräften häufig nicht (Cunningham & Suldo, 2014) und deutlich schlechter als externalisierende Probleme erkannt (Bilz, 2014) und führen seltener zu einer Empfehlung, die Schwierigkeiten durch externe Fachleute abklären zu lassen (Papandrea & Winefield, 2011). Externalisierende Probleme führen hingegen durch vermehrte Konflikte und einem geringeren Gefühl des Angenommenseins zu einer Belastung der Beziehungsqualität zwischen Lehrkraft und Schüler:in, was sich weniger (Blumenthal & Blumenthal, 2021; Henricsson & Rydell, 2004) oder gar nicht für internalisierende Probleme zeigt (Roorda & Koomen, 2021). Aufgrund der beschriebenen Befundlage vermuten wir, dass sich internalisierende Probleme infolge der Schwierigkeiten von Lehrkräften diese mit guter Genauigkeit zu erkennen, insgesamt ungünstiger auf den Erhalt von schulischen Unterstützungsmaßnahmen auswirken.

Darüber hinaus existieren Hinweise, dass auch soziodemographische Merkmale die Einschätzung von Lehrkräften über die psychische Gesundheit beeinflussen. So werden psychische Probleme von Schüler:innen mit Migrationshintergrund als weniger schwerwiegend erachtet (Chang & Sue, 2003; Green et al., 2022). Daher vermuten

wir, dass soziodemographische Merkmale wie ein Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit für den Erhalt von unterstützenden schulischen Maßnahmen bei psychischen Problemen ebenfalls verringern.

Um einen Beitrag zur Schließung der beschriebenen Forschungslücke zu leisten, untersuchten wir in der folgenden Studie, inwiefern aus Sicht von psychisch auffälligen Schüler:innen ein schulischer Unterstützungsbedarf bestand. Zusätzlich erfragten wir, welche Hilfen die Kinder und Jugendlichen bereits erhalten hatten und wie zufrieden sie mit dieser Unterstützung waren. Uns interessierte insbesondere, ob bestimmte Gruppen sich unzufrieden mit der erhaltenen Hilfe äußerten und somit — zumindest aus subjektiver Sicht — nicht ausreichend von schulischer Unterstützung profitiert hatten. Wir untersuchten u.a. den Einfluss von externalisierenden und internalisierenden Auffälligkeiten und verschiedener soziodemographischer Angaben auf die erlebte Unterstützung.

Die Ergebnisse der Studie können für die Einschätzung des schulischen Unterstützungsbedarfs von psychisch belasteten Schüler:innen im deutschsprachigen Raum genutzt werden und Hinweise liefern, inwiefern die derzeitige Praxis dem Unterstützungsbedarf gerecht wird.

Methoden

Datenerhebung und Stichprobe

Es wurden 16 Klinikschulen mit größeren Schulstellen an Kinder- und Jugendpsychiatrien mit stationärer Behandlung in Baden-Württemberg zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Von drei Schulen erfolgte trotz mehrfacher Kontaktaufnahme keine Rückmeldung. Daher nahmen Schüler:innen von 13 Klinikschulen und von fünf Sekundarschulen in städtischen und ländlichen Gebieten in Baden-Württemberg teil. Die Schüler:innen füllten einen Fragebogen zu ihrer schulischen Situation anonym on-

line aus. Bei Bedarf konnte der Fragebogen auch als Paper-Pencil-Version bearbeitet werden. Die Befragung dauerte ca. 20 Minuten. Voraussetzung für die Teilnahme war eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern. Die Studie wurde vom Kultusministerium Baden-Württemberg genehmigt; positive Voten der Ethikkommissionen der Universitäten Tübingen (Projektnummer 634/2014BO1) und Ulm (Antrag-Nr. 121/15) liegen vor. Die Datenerhebung fand zwischen April 2014 und Oktober 2015 statt.

Insgesamt nahmen 288 Mädchen und 217 Jungen an der Studie teil (Klinikschulen: 55 männlich, 109 weiblich; Regelschulen: 162 männlich, 179 weiblich), 68 Teilnehmende ordneten sich keiner dieser Kategorien zu. Das Alter der Teilnehmenden lag zwischen 11 und 18 Jahren (Klinikschulen: 15.1 ± 2.9 Jahre, Mittelwert und Standardabweichung¹; Regelschulen: 14.5 ± 2.2 Jahre). Die Schüler:innen der Klinikschulen gaben an, im Vorfeld ihres Klinikaufenthalts eine Haupt-/Werkrealschule ($n = 29$), eine Gemeinschaftsschule ($n = 11$), eine Realschule ($n = 46$), ein Gymnasium ($n = 55$), ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ; $n = 1$) oder eine Berufs(fach)schule ($n = 18$) besucht zu haben ($n = 25$ Teilnehmende gaben andere oder keine Antworten). Die Schüler:innen der Regelschulen wurden von zwei Gymnasien ($n = 130$), zwei Gemeinschaftsschulen ($n = 130$) und einer Realschule ($n = 112$; $n = 16$ Teilnehmende gaben andere oder keine Antworten) rekrutiert.

Fragebogen zur Erfassung von schulischem Unterstützungsbedarf und tatsächlich erhaltener Unterstützung

Wir fragten die Schüler:innen, ob sie aus ihrer Sicht besondere Unterstützung bei der Bewältigung der Anforderungen des Schulalltags benötigten und falls ja, welche Hilfen sie konkret erhalten hatten und wie

zufrieden sie mit der angebotenen Unterstützung ihrer Schule waren. Darüber hinaus erfassten wir psychische Auffälligkeiten mittels des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) sowie soziodemographische Angaben. Der Fragebogen wurde im Hinblick auf Verständlichkeit und Bearbeitungszeit vor seiner Anwendung mit drei Schüler:innen an einer Klinikschule getestet. Klinikschüler:innen wurden aufgefordert, sämtliche Angaben für die Zeit vor ihrem Klinikaufenthalt zu tätigen. Bis auf diese Aufforderung füllten die Teilnehmer:innen an Klinik- und an Regelschulen identische Fragebögen aus.

Schulischer Unterstützungsbedarf und Zufriedenheit mit erhaltener Unterstützung

Um ein weit gefasstes Verständnis von schulischem Unterstützungsbedarf abzubilden, erfragten wir besonderen Unterstützungsbedarf sowohl im Hinblick auf den Umgang mit Lern-/Leistungsanforderungen als auch im Hinblick auf den Umgang mit sozialen Herausforderungen in der Schule. Die Schüler:innen erhielten folgende Erklärung:

Schüler(innen) können in der Schule besondere Hilfen erhalten. Diese Hilfen können eine Unterstützung sein, im Unterricht besser lernen und arbeiten zu können oder aber auch dazu dienen, mit Mitschüler(innen) und Lehrer(innen) besser klarzukommen und sich an die Regeln in der Schule zu halten.

Im Anschluss wurden sie gefragt, ob sie aus ihrer Sicht Unterstützung/Hilfe benötigten, um den Schulalltag besser bewältigen zu können. Diese Frage konnte dreistufig von *nein*, *nie* über *ja*, *manchmal* bis hin zu *ja*, *sehr oft* beantwortet werden. Schüler:innen, die diese Frage mindestens mit *ja*, *manchmal* beantworteten, erhielten zusätzlich die Frage, wie zufrieden sie mit der

¹ Dies sind ungefähre Werte, da das Alter aus Datenschutzgründen nur in 2-Jahres-Gruppen (11-12, 13-14, 15-16 und 17-18 Jahren) erfasst wurde.

Unterstützung, die ihre Schule ihnen anbot, waren. Für die Beantwortung sollten sie sich auf einer Skala verorten, deren linkes Ende mit „*Ich fühle mich mit meinen Problemen in der Schule allein gelassen*“ und deren rechtes Ende mit „*Meine Schule unterstützt mich, wenn ich Hilfe benötige*“ beschriftet war. Zusätzlich erhielten sie die Instruktion:

Gib durch einen Strich zwischen den beiden Pfeilenden an, wo du dich verortest. Ein Strich in der linken Hälfte bedeutet, dass du eher unzufrieden mit der Unterstützung an deiner Schule bist, je weiter rechts du dich verortest, desto zufriedener bist du mit der Situation.

Abschließend wurden alle Schüler:innen gefragt, ob sie bereits besondere schulische Hilfe erhalten hatten und wenn ja, welche (Mehrfachauswahl möglich). Zur Auswahl standen schulische Unterstützungsleistungen, die im Rahmen der Allgemeinen Pädagogik, der Sonderpädagogik oder der Jugendhilfe gewährt werden können. Es wurde nicht nach Maßnahmen, die prinzipiell allen Schüler:innen zur Verfügung stehen und Maßnahmen, denen eine Diagnostik und Beantragung vorangegangen sein muss, unterschieden. Die Schüler:innen konnten ebenfalls angeben, noch nie besondere Unterstützung erhalten zu haben.

Migrationshintergrund

Angelehnt an die Empfehlungen der Fachtagung „Migrationssensible Studiendesigns – Zur Repräsentation von Migrationshintergrund in der Sozial- und Gesundheitsforschung“ wurde ein Migrationshintergrund angenommen, wenn ein oder beide Elternteile oder die befragte Person selbst in einem anderen Land geboren wurden (Schenk et al., 2006).

Sozioökonomischer Status

Zur Erfassung nutzten wir die sogenannte „Bücherfrage“, bei der nach dem Buchbestand zu Hause gefragt wird. Die „Bücherfrage“ kommt in Studien mit Kindern und Jugendlichen als Indikator für den sozialen Hintergrund zum Einsatz (z. B. TIMMS, PISA, IGLU, Shell-Jugendstudie) und weist eine gute Reliabilität auf (Paulus, 2009).

Erfassung von psychischen Auffälligkeiten

Schüler:innen der Klinikschulen wurden grundsätzlich als psychisch auffällig angesehen, da sie sich aufgrund einer medizinisch diagnostizierten psychischen Erkrankung in stationärer kinder- und jugendpsychiatrischer Behandlung befanden. Um in der Regelstichprobe zwischen psychisch auffälligen und unauffälligen Schüler:innen unterscheiden zu können, wurde zusätzlich ein Screeninginstrument verwendet. Da die beiden gängigsten Screeningverfahren für psychische Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter in epidemiologischen Studien, die Selbstauskunft des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Selbst; Goodman, 1997) und der Youth Self Report (YSR; Achenbach, 1991) eine ähnlich gute diagnostische Qualität aufweisen (Bettge et al., 2002) und der SDQ aufgrund seiner kurzen Durchführungsdauer als anwendungsfreundlicher eingeschätzt wurde, wurde der SDQ verwendet.

Der SDQ erfasst Verhaltensstärken und -schwächen auf vier Problemskalen und zusätzlich eine Skala Prosoziales Verhalten (Goodman, 1997). Aus den Problemskalen können sowohl ein Gesamtproblemwert als auch die Subskalen internalisierende und externalisierende Probleme gebildet werden. Dazu werden die Skalen emotionale Probleme und Probleme mit Peers zu einer Skala internalisierende Probleme und die Skalen Hyperaktivität und Verhaltensprobleme zu einer Skala externalisierende Probleme zusammengefasst.

Für diese Studie wurde der Gesamtproblemwert der deutschen Version der Selbstbeurteilung und die beiden Subskalen internalisierende und externalisierende Probleme verwendet, deren Validität mehrfach nachgewiesen wurde (Becker et al.; 2018; Goodman et al., 2010).

Schüler:innen der Regelschule mit SDQ-Gesamtscore ≥ 15 wurden als psychisch auffällig angesehen (Lohbeck et al., 2015). Ihr Anteil betrug 19.7%, in guter Übereinstimmung mit Pretests des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (16,1%; Bettge et al., 2002).

Statistische Analyse

Die statistische Analyse wurde in R (4.1.2) u.a. mit dem Paket stats durchgeführt. Für die Modellierung kontinuierlicher Werte (z.B. Zufriedenheit) wurde die Funktion lm, für dichotome Antworten (z.B. Unterstützungsbedarf) die Funktion glm mit binomialer Link-Funktion benutzt. Für alle Analysen wurden nur die Datensätze verwendet, die alle notwendigen Items beantwortet hatten. In die Analysen zur Zufriedenheit mit erhaltener schulischer Unterstützung und den erhaltenen Unterstützungsmaßnahmen wurden nur Klinikschüler:innen und psychisch belastete Regelschüler:innen einbezogen. Die Differenz in der Anzahl (n) zwischen Analysen ergibt sich daraus.

Der Analysecode sowie die Daten sind im Open Science Framework (OSF) zugänglich: https://osf.io/r5gfh/?view_only=d7b3460f582c417fad8fa13944a9b80b

Ergebnisse

Um den schulischen Unterstützungsbedarf von psychisch auffälligen Schüler:innen sowie ihre Zufriedenheit mit erhaltener Unterstützung zu erfassen, untersuchten wir die Antworten von 185 Schüler:innen an Klinikschiulen und von 388 Schüler:innen an Regelschulen ($N = 573$, siehe Methoden). Bei den Regelschüler:innen nutzten wir den

SDQ, um zwischen psychisch auffälligen und unauffälligen Schüler:innen zu unterscheiden. Insgesamt ergaben sich somit für die Analysen der Studie folgende Gruppen:

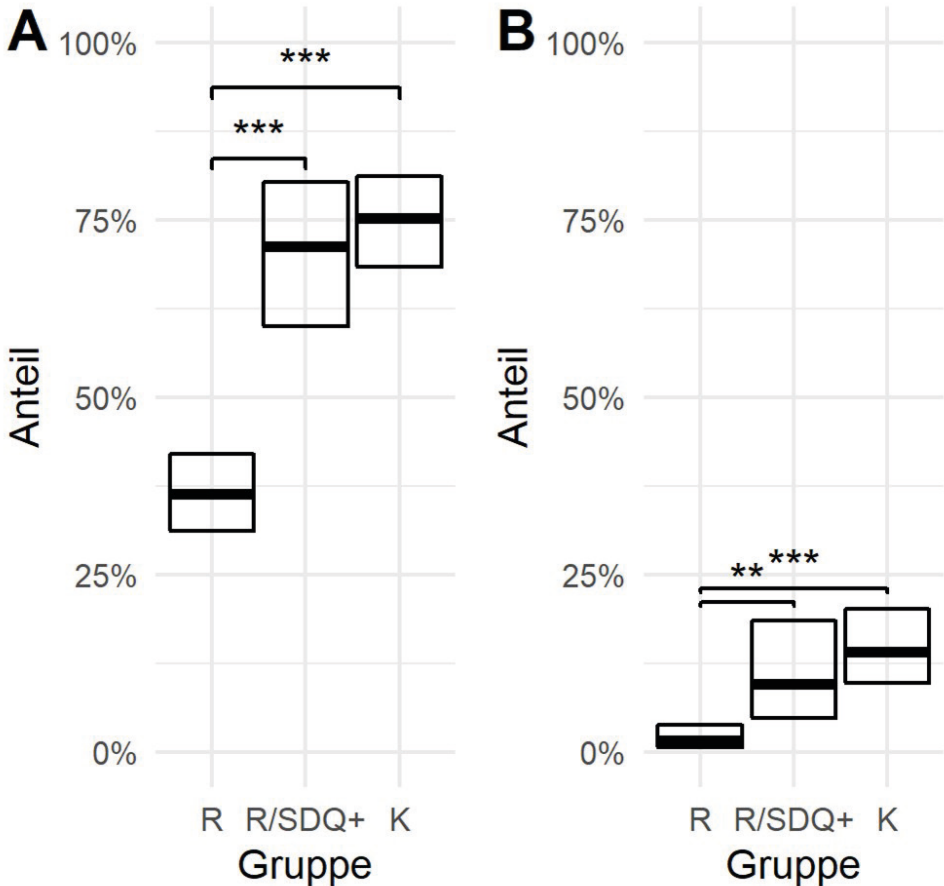
1. Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten an Klinikschiulen (K; $n = 185$)
2. Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten an Regelschiulen (R/SDQ+; $n = 74$)
3. Schüler:innen ohne psychische Auffälligkeiten an Regelschiulen (R; $n = 314$).

Zusätzlich wurden für alle Teilnehmenden soziodemographische Einflussgrößen wie Alter, Geschlecht, Sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund erfasst.

Schulischer Unterstützungsbedarf von Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten

Ein Großteil aller Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten gab an, mindestens manchmal besondere schulische Unterstützung zu benötigen (R/SDQ+: 71,2%; K: 75,3%; Abb. 1A). Im Vergleich zu Schüler:innen ohne psychische Auffälligkeiten (R: 36,4%) war diese Häufigkeit sowohl bei Klinikschüler:innen als auch bei Regelschüler:innen mit erhöhtem SDQ signifikant erhöht (Log-Odds: 1.46 und 1.67 für R/SDQ+ und K gegenüber R; $p < 0.001$; $n = 545$, GLM). Allerdings gaben auch etwas mehr als ein Drittel der Regelschüler:innen ohne psychische Auffälligkeiten besonderen Unterstützungsbedarf an, was dafürspricht, dass auch schulischer Unterstützungsbedarf erfasst wurde, der nicht auf erhöhte psychische Belastungen zurückzuführen ist. Noch eindeutiger war der Unterschied zwischen den Gruppen bei der Angabe *sehr oft* besondere schulische Unterstützung zu benötigen (Abb. 1B). Dies war nur bei 1,6% der Schüler:innen ohne psychische Auffälligkeiten aber bei 9,6% der Regelschüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten und 14,1% der Klinikschüler:innen der Fall (Log-Odds: 1.84 und 2.28 für R/SDQ+ und K gegenüber R; $p = 0.002$ und $p < 0.001$; $n = 545$, GLM).

Abbildung 1. Angaben zu besonderem schulischen Unterstützungsbedarf von Schüler:innen ohne psychische Auffälligkeiten an Regelschulen (R), Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten an Regelschulen (R/SDQ+) und Schüler:innen an Klinikscho- len (K).



Anmerkung. Die Antworten erfolgten dreistufig mit „Nein, nie.“, „Ja, manchmal.“ oder „Ja, sehr oft.“. (A) Relative Häufigkeit der Schüler:innen, die angaben, mindestens manchmal besondere schulische Unterstützung zu benötigen. (B) Relative Häufigkeit der Schüler:innen, die angaben, sehr oft schulische Unterstützung zu benötigen. $** < 0.01$, $*** < 0.001$, Generalisiertes Lineares Modell, $n = 545$.

Da die Angabe, besondere schulische Unterstützung zu benötigen, möglicherweise von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird, untersuchten wir, ob die Wahrscheinlichkeit Unterstützungsbedarf anzugeben von der Ausprägung der internalisierenden bzw. externalisierenden Auffälligkeiten sowie von Alter, Migrationshintergrund, Geschlecht und sozioökonomischem Status abhing ($n = 476$). Wir fanden erwartungs-

gemäß einen signifikanten Zusammenhang zwischen psychischer Auffälligkeit und der Wahrscheinlichkeit, besonderen schulischen Unterstützungsbedarf anzugeben (Tab. 1).

Tabelle 1. Generalisiertes Lineares Modell für die Wahrscheinlichkeit besonderen schulischen Unterstützungsbedarf anzugeben

Variable	Unterstützungsbedarf "Manchmal" oder "Oft"		
	Log-Odds	CI	p
(Intercept)	0.32	-1.47 – 2.12	0.723
SDQ internalisierend	0.14	0.03 – 0.25	0.012
SDQ externalisierend	0.18	0.05 – 0.31	0.008
Alter	-0.07	-0.18 – 0.05	0.243
Migrationshintergrund	0.15	-0.31 – 0.61	0.534
Geschlecht [m]	-0.21	-0.65 – 0.23	0.356
Sozioökonomischer Status	-0.30	-0.47 – -0.13	0.001
Gruppe [R/SDQ+]	0.53	-0.23 – 1.31	0.172
Gruppe [K]	0.80	0.18 – 1.43	0.012
SDQ Interaktion	-0.01	-0.02 – 0.01	0.409
N	476		

Keine Auswirkung hatte jedoch, wie sich diese Schwierigkeiten äußerten: Sowohl internalisierende als auch externalisierende Auffälligkeiten hatten einen signifikanten Einfluss auf erhöhten subjektiven schulischen Unterstützungsbedarf. Zusätzlich erhöhte ein niedriger sozioökonomischer Status die Wahrscheinlichkeit, besonderen schulischen Unterstützungsbedarf anzugeben (Abb. 2). Alle anderen Einflussgrößen zeigten keinen signifikanten Zusammenhang.

Zufriedenheit von Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten mit schulischer Unterstützung

Wir befragten die Schüler:innen, die angaben mindestens manchmal besondere Unterstützung zu benötigen, wie zufrieden sie mit der erhaltenen Hilfe waren. Wir fanden signifikante Unterschiede in der Zufriedenheit mit erhaltener besonderer schulischer Unterstützung in Abhängigkeit der untersuchten Teilgruppen ($p = 0.00092$, Kruskal-Wallis-Test, $n = 279$, Abb. 2A). Während die Mehrheit der psychisch unauffälligen Regelschüler:innen eine hohe Zufriedenheit mit der erhaltenen Unterstützung angab (Median = 64), äußerte sich die Mehrheit

der Regelschüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten eher unzufrieden (Median = 35). Klinikschüler:innen zeigten eine breite Streuung von sehr geringer bis hin zu sehr hoher Zufriedenheit (Median = 49).

Um zu untersuchen, inwieweit diese Zufriedenheit auf tatsächlich angewendete Unterstützungsmaßnahmen zurückgeht, fragten wir die Teilnehmenden, welche schulischen Hilfen sie konkret erhalten hatten. Am häufigsten wurden Unterstützungsmaßnahmen genannt, die ohne gesonderte Diagnostik und Bewilligung gewährt werden können: Elterngespräche (R: 21,8%, R/SDQ+: 32,7%, K: 32,8%) und Unterstützung von Schulsozialarbeiter:innen oder Schulpsycholog:innen (R: 7,3%, R/SDQ+: 28,8%, K: 24,2%). Beide Unterstützungsmaßnahmen wurden häufiger für Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten angewendet. Schüler:innen ohne psychische Auffälligkeiten gaben hingegen öfter an, andere Hilfen, z.B. Nachhilfe, erhalten zu haben. Für die Angaben zu allen weiteren Unterstützungsmaßnahmen siehe Tab. 2.

Mit 36,5% der Regelschüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten und 43% der Klinikschüler:innen gab eine relativ hohe Anzahl an, noch nie besondere schulische Unterstützung erhalten zu haben. Des Weiteren zeigte sich, dass psychisch belastete

Tabelle 2. Relative Häufigkeiten, mit der Schüler:innen besondere schulische Unterstützungsmaßnahmen angeben, die sie an ihrer Schule erhalten hatten

Maßnahmen		K (%)	R/SDQ+ (%)	R (%)
		Allgemeine Pädagogik → Diagnostik für Nachteilsausgleich ggf. erforderlich	<i>Gespräche mit Klassenlehrkraft und Eltern</i>	32.8
<i>Unterstützung durch Schulsozialarbeiter:in/Schulpsycholog:in</i>	24.2		28.8	7.3
<i>weniger Unterrichtsstunden</i>	7.8		1.9	0
<i>weniger Hausaufgaben</i>	5.5		5.8	1.8
<i>Pausenbegleitung</i>	1.6		3.8	0
Sonderpädagogik und Jugendhilfe → Diagnostik erforderl.	<i>Unterstützung im Unterricht durch zusätzliche erwachsene Person</i>	8.6	11.5	10.0
	<i>Unterstützung durch Sonderpädagog:in</i>	8.6	5.8	2.7
	<i>Einzelunterricht</i>	5.5	0	3.6
	<i>andere Unterstützung</i>	15.6	13.5	20.0
	<i>N</i>	128	52	110

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich

Schüler:innen, die konkrete Hilfen erhalten hatten, eine deutlich höhere Zufriedenheit mit der schulischen Unterstützung angaben, als jene die angaben, noch nie besondere Unterstützung erhalten zu haben (Koeffizient für „Noch nie Unterstützung erhalten“ = -17.9, KI = -27.12 – -9.69, $p < 0.001$, $n = 176$, LM; Abb. 2B). Somit steht der Erhalt von besonderer schulischer Unterstützung auch tatsächlich in direktem Zusammenhang mit einer höheren Zufriedenheit mit schulischer Unterstützung bei psychischen Problemen.

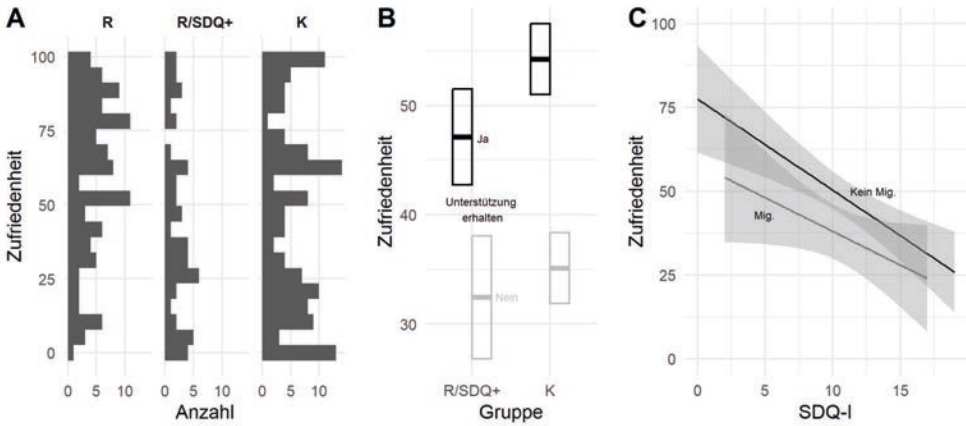
Zufriedenheit mit schulischer Unterstützung in Abhängigkeit bestimmter Merkmale von psychisch belasteten Schüler:innen

Abschließend untersuchten wir, welche Merkmale auf Seiten der Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten (R/SDQ+ und

K, $n = 160$) mit einer geringeren Zufriedenheit mit schulischer Unterstützung assoziiert sind. Wir fanden, dass Schüler:innen mit erhöhtem internalisierendem SDQ-Wert und Schüler:innen mit Migrationshintergrund eine signifikant niedrigere Zufriedenheit äußerten (Abb. 2C und Tab. 3). Auf einer Skala von 0 – 100 verringerte sich die Zufriedenheit pro steigendem Punkt für den internalisierenden SDQ-Wert um 2.6 Punkte ($p < 0.001$). Schüler:innen mit Migrationshintergrund gaben im Mittel eine 10.8 Punkte niedrigere Zufriedenheit an ($p = 0.037$). Die Ausprägung von externalisierenden Schwierigkeiten zeigte hingegen keinen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Unterstützung.

Zur Validierung dieser Ergebnisse unter-

Abbildung 2. Zufriedenheit von Schüler:innen mit dem Erhalt besonderer schulischer Unterstützung.



Anmerkung. (A) Verteilung der Zufriedenheit mit besonderer schulischer Unterstützung von Schüler:innen mit (R/SDQ+ und K) und ohne (R) psychische Auffälligkeiten im Vergleich. (B) Zusammenhang der Zufriedenheit mit erhaltener Unterstützung für R/SDQ+ und K. Mittelwert und Standardfehler, $n = 176$. (C) Zusammenhang der Zufriedenheit für R/SDQ+ und K mit der Ausprägung internalisierender Auffälligkeiten (SDQ-I) und der Angabe eines Migrationshintergrunds (Mig.), Lineares Modell mit Konfidenzintervall, $n = 160$, siehe Tabelle 3.

suchten wir den Zusammenhang oben genannter Merkmale mit der Angabe, noch nie schulische Unterstützung erhalten zu haben. Konsistent mit den Ergebnissen zu einer verringerten Zufriedenheit, äußerten Schüler:innen mit internalisierenden Schwierigkeiten und Schüler:innen mit Migrationshintergrund mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit noch nie besondere schulische Unterstützung erhalten zu haben (internal. SDQ-Wert: Log-Odds 0.11, $p = 0.016$, Migrationshintergrund: Log-Odds 0.78, $p = 0.033$, $n = 164$, GLM).

Diskussion

Die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten gab schulischen Unterstützungsbedarf an – unabhängig davon, ob sie zum Zeitpunkt der Untersuchung an einer Regel- oder einer Klinikschule beschult wurden. Dieser Anteil war signifikant erhöht im Vergleich zu Schüler:innen ohne psychische Auffälligkeit-

ten. Der Effekt zeigte sich besonders deutlich bei der Angabe, sehr häufig schulische Hilfe zu benötigen. Unter der Annahme, dass Klinikschüler:innen aufgrund ihrer stationären Behandlung im Durchschnitt die stärkste psychische Belastung aufweisen, ist dies ein Hinweis, dass der subjektive schulische Unterstützungsbedarf mit steigender psychischer Belastung zunimmt. Dafür spricht auch, dass sowohl internalisierende als auch externalisierende Probleme diese Wahrscheinlichkeit erhöhten. Die erhöhte Wahrscheinlichkeit schulischen Unterstützungsbedarf bei niedrigem sozioökonomischem Status anzugeben, ist dagegen vermutlich keine direkte Auswirkung psychischer Belastung, sondern eher eine Folge allgemein verringerter Bildungschancen in Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (Mergele et al., 2020; Reiss et al., 2019).

Bei der Zufriedenheit mit der erhaltenen schulischen Unterstützung zeigte sich ein heterogenes Bild. Psychisch belastete Schüler:innen, die besondere Unterstüt-

Table 3. Lineares Modell für die Zufriedenheit von psychisch belasteten Schüler:innen mit erhaltener schulischer Unterstützung (nur R/SDQ+ und K)

Variable	Zufriedenheit mit schulischer Unterstützung		
	Koeffizient	CI	p
(Intercept)	89.06	47.49 – 130.64	<0.001
SDQ Internalisierend	-2.63	-3.86 – -1.40	<0.001
SDQ Externalisierend	-1.03	-2.39 – 0.33	0.136
Alter	-0.52	-2.98 – 1.95	0.680
Sozioökonomischer Status	0.97	-2.98 – 4.92	0.629
Migrationshintergrund	-10.77	-20.90 – -0.65	0.037
Geschlecht [m]	-4.91	-15.51 – 5.69	0.362
Gruppe [K]	1.61	-8.74 – 11.95	0.759
N	160		

zung erhalten hatten, zeigten sich zufriedener als jene, die angaben, noch nie besondere schulische Unterstützung erhalten zu haben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass schulische Unterstützung für psychisch belastete Kinder und Jugendliche wirksam sein kann und bereits erfolgreich praktiziert wird. Mehr als die Hälfte der Schüler:innen mit psychischen Auffälligkeiten äußerte sich jedoch eher unzufrieden. Ein hoher Anteil gab sogar an, noch nie besondere schulische Unterstützung erhalten zu haben. Diese Ergebnisse passen zu Befunden, dass Lehrkräfte angeben, sich nicht ausreichend für den Umgang mit psychischen Auffälligkeiten von Schüler:innen vorbereitet zu fühlen und wenig Zutrauen in ihre Fähigkeiten zu einer wirksamen Unterstützung im Klassenzimmer zu empfinden (Maclean & Law, 2022; Mazzer & Richford, 2015).

Unsere Hypothese, dass internalisierende Probleme die Wahrscheinlichkeit schulische Unterstützung zu erhalten, verringern und sich somit negativ auf die Zufriedenheit mit schulischer Unterstützung auswirken könnten, bestätigte sich ebenfalls. Die Ergebnisse unserer Studie legen also nahe, dass psychisch belastete Schüler:innen, die ängstlich-depressive Verhaltensweisen und Schwierigkeiten im Kontakt mit Gleichaltrigen zeigen, ein erhöhtes Risiko aufweisen, trotz Bedarf nicht ausreichend von schulischen Hilfen erreicht zu werden. Eine mögliche Erklärung

könnte sein, dass sich internalisierende Schwierigkeiten häufig nicht in direkter Interaktion mit der Lehrkraft zeigen und oft unbemerkt bleiben (Auger, 2004; Bilz, 2014; Cunningham & Suldo 2014; Papandrea & Winefried, 2011). Möglicherweise besteht zusätzlich eine größere Unsicherheit bei Lehrkräften im Umgang mit eher rückzöglichem als mit expansiven Verhaltensweisen.

Da externalisierende Probleme als große Belastung von Lehrkräften empfunden werden (Kunz & Luder, 2019) und mit negativen Auswirkungen auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in einhergehen (Henricsson & Rydell, 2004; Roorda und Koomen, 2021), mag unser Befund zunächst kontraintuitiv erscheinen. Er ergänzt bestehende Forschungen jedoch passend. So fanden Henricsson und Rydell (2004), dass Schüler:innen mit externalisierenden Schwierigkeiten gegenüber Schüler:innen mit internalisierenden Schwierigkeiten zwar mehr Konflikte mit ihren Lehrkräften hatten, jedoch gleichzeitig auch mehr positive Interaktionen mit der Lehrkraft beobachtet wurden. Zusätzlich empfahlen Lehrkräfte für Schüler:innen mit externalisierenden Problemen häufiger eine Abklärung der Schwierigkeiten durch externe Fachleute, ohne dass sie externalisierende Probleme als behandlungsbedürftiger einschätzten (Papandrea & Winefried, 2011; Percy et al., 1993). Unsere Ergebnisse scheinen jedoch

der amerikanischen Studie von Green et al. (2018) zu widersprechen, in der Lehrkräfte nach der Präsentation von Fallvignetten sowohl für Schüler mit externalisierenden als auch für Schülerinnen mit internalisierenden Problemen angaben, welche spezifische schulische Unterstützungsmöglichkeiten sie in die Wege leiten würden. Es fanden sich nur geringfügige Unterschiede in der Häufigkeit der Maßnahmen zwischen Schülern mit externalisierenden und Schülerinnen mit internalisierenden Problemen und Lehrkräfte berichteten eine höhere Besorgnis um Schülerinnen mit internalisierenden Problemen als um Schüler mit externalisierenden Problemen (Green et al., 2018). Die unterschiedlichen Ergebnisse können jedoch auf die verschiedenen Studiendesigns zurückzuführen sein. So ist es wahrscheinlich, dass internalisierende Probleme für Lehrkräfte leichter in der Repräsentation von typischen Fallvignetten als in ihrem ganzen Erscheinungsspektrum im pädagogischen Alltag in Abgrenzung zu unauffälligen Schüler:innen zu erkennen sind (Cunningham & Suldo, 2014; Bilz, 2014). Auch können die Aussagen von Lehrkräften, welche Maßnahmen sie ergreifen würden, und die Aussagen von Schüler:innen, welche Unterstützung sie erhalten haben, zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Zusätzlich zu Schüler:innen mit internalisierenden Schwierigkeiten gaben auch Schüler:innen mit Migrationshintergrund eine verringerte Zufriedenheit mit schulischer Unterstützung an. Da Urteile von Lehrkräften über die psychische Gesundheit durch die Angabe eines Migrationshintergrunds von Schüler:innen dahingehend beeinflusst werden können, dass Probleme weniger schwerwiegend eingeschätzt werden (Chang & Sue, 2003; Green et al., 2022) oder seltener an psychosoziale Dienste überwiesen wird (Alegría et al., 2012; Green et al., 2022), sollten Lehrkräfte für den Einfluss von sozialen Hintergrundinformationen auf ihr Urteilsvermögen im Kontext psychischer Auffälligkeiten sensibilisiert werden.

Die Ergebnisse unserer Studie unterstreichen somit die Notwendigkeit, Lehrkräfte aber auch Schulsozialarbeiter:innen in der Aus- und Weiterbildung für den hohen Bedarf an schulischer Unterstützung von psychisch belasteten Schüler:innen zu sensibilisieren und für Möglichkeiten, diese zu leisten, zu qualifizieren. Darüber hinaus sollten praktizierte Maßnahmen auf ihre Wirksamkeit überprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt werden (Wagner et al. 2006). Sowohl die Erkennung von als auch der Umgang mit internalisierenden Problemen im Schulkontext scheint dabei besonderer Berücksichtigung zu bedürfen. Für Schüler:innen, die sich in therapeutischer Behandlung befinden, könnte sich eine engere Kooperation mit den behandelnden Therapeut:innen gewinnbringend auswirken, da sich insbesondere bei internalisierenden Problemen pädagogisches Entgegenkommen unbeabsichtigt auch symptomverstärkend und -aufrechterhaltend auswirken kann (Conroy et al., 2022; Ginsburg et al., 2023).

Limitationen

Durch das Design der Studie ergeben sich Limitationen hinsichtlich der Aussagekraft. In größeren Untersuchungen könnte eine differenziertere Betrachtung internalisierender Probleme erfolgen, indem diese in Herausforderungen, die sich ausschließlich auf die Individuumsebene beziehen (emotionale Schwierigkeiten) und solche, die in sozialen Beziehungen verortet sind (Peer-Probleme), unterteilt werden, um eine präzisere Einschätzung zu erhalten, welche konkreten Verhaltensweisen zu einer verringerten Unterstützung durch Lehrkräfte führen. In der Studie von Blumenthal & Blumenthal (2021) zeigten sich beispielsweise Unterschiede auf das Gefühl des Angenommen-seins durch die Lehrkraft für Schüler:innen mit erhöhten Ausprägungen auf den beiden Subskalen.

Unsere Daten aus den Jahren 2014/15 sind bereits vergleichsweise alt. Aufgrund

der Tatsache, dass seither keine größeren strukturellen Veränderungen im Bereich schulischer Unterstützungsmaßnahmen für psychisch belastete Schüler:innen in Baden-Württemberg vorgenommen wurden, die Aufmerksamkeit für schulische Probleme vom psychisch belasteten Kindern und Jugendlichen durch den Anstieg der Fallzahlen während der Covid-19 Pandemie weiter gestiegen ist und bisher keine weitere Studie mit ähnlicher Fragestellung mit Schüler:innen von Klinikschulen, die eine gesicherte Diagnose aufweisen, vorliegt, sind wir jedoch weiterhin vom Wert unserer Daten überzeugt.

Da die Befragung der Schüler:innen an Klinikschulen retrospektiv erfolgte, könnten Verzerrungen der Ergebnisse durch ungenaue Erinnerungen und Effekte einer begonnenen Therapie entstanden sein. Inwiefern dies eher zu einer Unter- oder Überschätzung von schulischem Unterstützungsbedarf und empfundener Zufriedenheit führen könnte, ist schwer abzuschätzen. Außerdem wurde aufgrund des erschwerten Stichprobenzugangs zu den Klinikschüler:innen ausschließlich die Selbsteinschätzung der Schüler:innen erfragt. Somit können Verzerrungen aufgrund der subjektiven Einschätzung und mögliche Einflüsse der psychischen Belastung (z.B. Niedergeschlagenheit) auf die Wahrnehmung der Schüler:innen nicht erfasst werden. Wir konnten jedoch an einigen Stellen zeigen, dass die Schüler:innen plausible und in sich konsistente Angaben machten. So gaben beispielsweise Schüler:innen, die sich unzufrieden äußerten, auch häufiger an, noch nie besondere Unterstützung erhalten zu haben. Dennoch sollten in zukünftigen Studien zur Evaluation schulischer Unterstützung für psychisch belastete Schüler:innen zusätzlich zu den Selbstauskünften der Schüler:innen wenn möglich die Angaben von Lehrkräften und ggf. auch von Eltern einbezogen werden, um Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung erfassen zu können.


Literatur


- Alegría, M., Lin, J. Y., Green, J. G., Sampson, N. A., Gruber, M. J. & Kessler, R. C. (2012). Role of referrals in mental health service disparities for racial and ethnic minority youth. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(7), 703–711. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.05.005>
- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. *J Epidemiol Community Health*, 66(3), 194–203. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2009.102467>
- Bettge, S., Ravens-Sieberer, U., Wietzker, A. & Hölling, H. (2002). Ein Methodenvergleich der child behavior checklist und des strengths and difficulties questionnaire. *Das Gesundheitswesen*, 64(1), 119–124. <https://doi.org/10.1055/s-2002-39264>
- Becker, A., Wang, B., Kunze, B., Otto, C., Schlack, R., Hölling, H., ... & BELLA study group, T (2018). Normative data of the self-report version of the German Strengths and Difficulties Questionnaire in an epidemiological setting. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(6), 523–533. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000589>
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000118>
- Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Kohlhammer.
- Chang, D. F. & Sue, S. (2003). The effects of race and problem type on teachers' assessments of student behavior. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71(2), 235. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.235>
- Conroy, K., Greif Green, J., Phillips, K., Poznanski, B., Coxe, S., Kendall, P. C. & Comer, J. S. (2022).


- School-based accommodations and supports for anxious youth: Benchmarking reported practices against expert perspectives. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(4), 419–427. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1723601>
- Cunningham, J. M. & Suldo, S. M. (2014). Accuracy of teachers in identifying elementary school students who report at-risk levels of anxiety and depression. *School Mental Health*, 6(4), 237–250. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9125-9>
- Geber, G. (2017). Der Nachteilsausgleich in der Regelschule—Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs. *Leistung inklusive*, 173–180.
- Ginsburg, G. S., Pella, J. E., DeVito, A. & Chan, G. (2023). Child avoidance of anxiety-provoking situations in the classroom and teacher accommodation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 33(1), 51–61. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.30>
- Green, J. G., Guzmán, J., Didaskalou, E., Harbaugh, A. G., Segal, N. & LaBillois, J. (2018). Teacher identification of student emotional and behavioral problems and provision of early supports: A vignette-based study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 225–242. <https://doi.org/10.1177/1063426617740879>
- Green, J. G., Oblath, R., & Holt, M. (2022). Teacher and school characteristics associated with the identification and referral of adolescent depression and oppositional defiant disorders by US teachers. *School mental health*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09491-1>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of abnormal child psychology*, 38(8), 1179–1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeyer, É., & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- Henricsson, L. & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 111–138.
- Janschewski, J., Käßler, C., & Berens, P. (2022). Schulische Prädiktoren für psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen anhand einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Klinik- und Regelschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000339>
- Klasen, F., Meyrose, A. K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 165(5), 402–407. <https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8>
- Kölch, M. & Nolkemper, D. (2017). Schulbesuch psychisch kranker Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 66(10), 756–773. <https://doi.org/10.13109/prkk.2017.66.10.756>
- Kunz, A. & Luder, R. (2019). Projekt Challenge/SIR-MaUmgang mit Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schlussbericht 2019*. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/sirma_challenge_schlussbericht_def.pdf
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F. & Petermann, U. (2015). Die Deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-5). *Diagnostica*, 61(4), 222–235. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000153>
- Maclean, L. & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools*, 59(11), 2359–2377. <https://doi.org/10.1002/pits.22648>
- Mazzer, K. R. & Rickwood, D. J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in school mental health promotion*, 8(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.978119>
- Merzele, L., Raith, J. & Zierow, L. (2020). Gleicht Schulbildung soziale Unterschiede aus?. *Wirt-*

- schaftsdienst, 100(12), 932–936. <https://doi.org/10.1007/s10273-020-2800-6>
- Papandrea, K. & Winefield, H. (2011). It's not just the squeaky wheels that need the oil: Examining teachers' views on the disparity between referral rates for students with internalizing versus externalizing problems. *School Mental Health*, 3(4), 222–235. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9063-8>
- Paulus, C. (2009). Die "Bücheraufgabe" zur Bestimmung des kulturellen Kapitals bei Grundschulern. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.10915>
- Pearcy, M. T., Clopton, J. R. & Pope, A. W. (1993). Influences on teacher referral of children to mental health services: Gender, severity, and internalizing versus externalizing problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(3), 165–169. <https://doi.org/10.1177/106342669300100304>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2019). Grundbildung im internationalen Vergleich. *Zusammenfassung*. Waxmann.
- Roorda, D. L., & Koomen, H. M. (2021). Student-teacher relationships and students' externalizing and internalizing behaviors: A cross-lagged study in secondary education. *Child Development*, 92(1), 174–188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Schenk, L., Bau, A. M., Borde, T., Butler, J., Lampert, T., Neuhauser, ... & Weilandt, C. (2006). Mindestindikatoren zur Erfassung des Migrationsstatus-Empfehlungen für die epidemiologische Praxis. <https://doi.org/10.1007/s00103-006-0018-4>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPae-Foe_2020.pdf
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C. & Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 12–30.

Autorinnen- und Autorenhinweis

 Judith Janschewski
<https://orcid.org/0000-0002-1417-4517>

 Jan Kühnhausen
<https://orcid.org/0000-0003-0152-8379>

 Philipp Berens
<https://orcid.org/0000-0002-0199-4727>

Korrespondenzadresse:

Judith Janschewski

Geissweg 3, D-72076 Tübingen

judith.janschewski@med.uni-tuebingen.de

Erstmals eingereicht: 18.11.2023

Überarbeitung eingereicht: 14.01.2024

Angenommen: 25.01.2024

Offene Daten	Die Daten sind verfügbar unter: https://osf.io/r5gfh/?view_only=d7b3460f582c417fad8fa13944a9b80b
Offener Code	Der zur Analyse verwendete R-Code ist verfügbar unter https://osf.io/r5gfh/?view_only=d7b3460f582c417fad8fa13944a9b80b
Offene Materialien	keine Angabe
Präregistrierung	Die Studie wurde nicht präregistriert.
Votum Ethikkommission	Es liegen positive Voten der Universitäten Tübingen (Projektnummer 634/2014BO1) und Ulm (Antrag-Nr. 121/15) für die Studie vor.
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Diese Studie wurde durch ein Stipendium aus Mitteln der Gleichstellung der Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund (JJ) sowie durch eine Heisenberg-Proffessur der Deutschen Forschungsgemeinschaft (BE 5601/8-1, PB) gefördert. PB ist Mitglied im Exzellenzcluster 2064 „Maschinelles Lernen – Neue Perspektiven für die Wissenschaften“.
Autorenschaft	JJ, PB und TR haben das Manuskript geschrieben. JJ hat die Studie geplant und die Daten erhoben. PB, JJ und JK haben die Daten analysiert.