

Empirische Sonderpädagogik, 2023.15:199-213

DOI <https://doi.org/10.2440/003-0007>

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

Emotionale Belastungen von Jugendlichen in Krisenzeiten – Eine vergleichende Untersuchung an inklusiven und Förderschulen

Carina Hübner^a & Tanja Jungmann^b

^a Universität Siegen

^b Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zusammenfassung

Die Inzidenz emotionaler Belastungen im Kindes- und Jugendalter ist durch die pandemiebedingten Schulschließungen deutlich gestiegen. Da Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) über ungünstigere Coping-Strategien verfügen, um mit den Herausforderungen in krisengeprägten Zeiten umzugehen, wird erwartet, dass ihr emotionales Belastungserleben im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne FSP erhöht ist. Insgesamt nahmen $N = 108$ Jugendliche im Alter von 14;10 bis 17;4 Jahren an den Befragungen in Nordrhein-Westfalen teil, davon $n = 68$ mit und $n = 40$ ohne den FSP EsE. Von den Jugendlichen mit dem FSP EsE besuchten $n = 38$ eine Förderschule und $n = 30$ eine inklusive Schule. Die Erhebungen fielen mit dem Beginn der zweiten Welle der Corona-Pandemie und dem Beginn des Angriffskrieges Russlands in der Ukraine zusammen. Zur Erfassung des Angsterlebens wurde der Phobiefragebogen (PHOKI; Döpfner et al., 2006) eingesetzt. Das Erleben und die Bewältigung von Stress wurde über den SSKJ 3-8 R (Lohaus et al., 2018) erfasst. Unabhängig vom Vorliegen eines FSP und der Beschulungssituation sind die Werte in allen drei Gruppen auf den Skalen Trennungsängste, soziale Ängste sowie Schul- und Leistungsängste hoch. Marginal signifikante Unterschiede in den Schul- und Leistungsängsten sowie im Wohlbefinden sind zwischen Jugendlichen, die eine Förderschule besuchen und Jugendlichen ohne FSP nachweisbar. Signifikante Geschlechtsunterschiede ergeben sich zuungunsten der Mädchen. Die Professionalisierung des pädagogischen Personals und die Ausgestaltung der pädagogischen Begleitung in allen Schulsystemen muss verstärkt darauf ausgerichtet werden, auch die internalisierenden Problembelastungen der Jugendlichen zu erkennen und sie adäquat bei deren Bewältigung zu unterstützen.

Schlagwörter: Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, internalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Coping-Strategien, Angst

Emotional strains of adolescents in times of crises in inclusive and special schools

Summary

The incidence of emotional stresses and strains in childhood and adolescence has risen due to pandemic-induced lockdowns of schools. Adolescents with emotional and behavioural difficulties (EBD) have disadvantageous strategies to cope with challenges in times of crisis. Therefore, we expected higher emotional stresses and strains in comparison to children and adolescents without EBD. In total, $N = 108$ adolescents aged 14;10 to 17;4 years participated in the survey in North Rhine-Westphalia, $n = 68$ with and $n = 40$ without EBD. Of those with special needs, $n = 38$ attended a special school and $n = 30$ an inclusive school. The survey coincided with the second wave of the Corona pandemic and with the start of the Russian war of aggression against the Ukraine. We assessed anxiety experiences with the phobia questionnaire (PHOKI; Döpfner et al., 2006). To assess experiences of stress and coping strategies, we administered the SSKJ 3-8 R (Lohaus et al., 2018). Independent of EBD and the educational setting, separation anxiety, social anxiety, as well as school and achievement anxieties are high. Scores of adolescents with and without EBD differed marginally significant in school anxiety, achievement anxiety, and wellbeing. Above, we found significant gender effects disadvantaging the girls. Pedagogical staff and the arrangement of pedagogical attendance should be geared to a stronger extent to detect and adequately foster adolescents with internalizing problems.

Keywords: Emotional and behavioural difficulties, internalizing behaviour problems, coping strategies, anxiety

Gemäß der DIN EN ISO 10075-2 (2023) wird eine psychische Belastung allgemein als „die Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken“ definiert. Die psychische oder emotionale Belastbarkeit und ihr Gegenpol, der Neurotizismus, bezeichnen das Ausmaß der gefühlsmäßigen Empfindlichkeit eines Menschen, die auch genetisch festgelegt ist (Goldsmith, 1983; Rushton, 1985; Westhoff & Kluck, 2014). Psychische Belastungen können u.a. infolge von krisenhaften Situationen entstehen, wenn entsprechende Schutzfaktoren und Bewältigungsstrategien fehlen (Bach & Bitterlich, 2021). Als krisenhaft werden Situationen definiert, die über einen länger anhaltenden Zeitraum schwerwiegende Störungen in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Bereichen zur Folge haben können (Schubert & Klein, 2021).

Belastungsempfinden Jugendlicher in Krisenzeiten

Seit dem Jahr 2020 wurde die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen v.a. durch zwei unerwartete gesellschaftliche und politische Krisen nachhaltig beeinflusst: die Corona Pandemie und den Angriffskrieg in der Ukraine. Bei beiden handelt es sich um globale und äußerst komplexe Ereignisse, die nicht oder zumindest schwer einschätzbar im Hinblick auf ihre zeitliche Dimension und ihre Reichweite waren bzw. noch sind. Insbesondere die aus dem Pandemiegeschehen resultierenden politischen Entscheidungen wie z. B. Schulschließungen, Wechselunterricht etc. beeinträchtigten die schulische, soziale und emotionale Entwicklung und führten bei vielen Kindern und Jugendlichen nachweislich zu einem Belastungserleben. So gaben 45% der befragten Schülerinnen und Schüler (SuS) ($N = 14285$ aus den Klassenstufen 5 bis 10)

an, sich gestresst bis sehr gestresst zu fühlen. Von 25% der befragten SuS wurde eine starke Belastung durch die Umsetzung der Corona Regeln angegeben (Hanewinkel et al., 2021). Nach den Befunden der COPSYS-Studie fühlten sich sogar 70.7% der Jugendlichen ($n = 1040$ im Alter von 11–17 Jahren) infolge der Pandemie belastet (Ravens-Sieberer et al., 2022). Das trifft insbesondere auf jene mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, einem Migrationshintergrund und/oder Eltern mit einem niedrigen Bildungsabschluss zu. Eine Zunahme emotionaler Probleme ist insbesondere bei Jugendlichen weiblichen Geschlechts zu konstatieren. Vor allem haben Ängstlichkeit und andere internalisierende Auffälligkeiten zugenommen. Dieser Befund deckt sich mit den Erkenntnissen der Autorengruppe des DAK Kinder- und Jugendreports (2022).

Die Prävalenz von Angststörungen war bei Mädchen auch vor der Pandemie bereits deutlich erhöht (Greiner et al., 2019). Zudem deuten die Ergebnisse auf postpandemisch stärkere emotionale Belastungen mit einem signifikant erhöhten Risiko für psychische Probleme und psychosomatische Beschwerden hin (Ravens-Sieberer et al., 2022).

In der Endphase der vierten Welle der Pandemie begann der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine mit unvorhersehbaren Folgen für viele Menschen. Eine erste Untersuchung von Jugendlichen ($n = 181$) verdeutlicht, dass ihre Sorgen und Ängste zugenommen haben, was durch die mediale Berichterstattung tendenziell noch verstärkt wurde (Götz & Holler, 2022). Auch die Ergebnisse der Trendstudie „Jugend in Deutschland“ markieren, dass der Krieg große Sorgen (68%) bei den Befragten ($N = 1021$) verursacht hat (Schnitzer & Hurrelmann, 2022). Es ist davon auszugehen, dass der Angriffskrieg das Sicherheitsgefühl der jungen Menschen erschütterte und deren Zukunftsaussichten von Unsicherheit geprägt gewesen sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor allem Ängste und Sorgen in den

genannten Krisenzeiten zunahmen. Der Basisemotion Angst kommt im alltäglichen Handeln eine zentrale Signal- und Steuerungsfunktion zu, sie fungiert als Schutzmechanismus (In-Albon, 2011; Kruska, 2020; Stein, 2012). Pathologische Ängste zeichnen durch den Bezug zum Entstehungskontext, ihre Intensität und Persistenz aus (Kruska, 2020). Häufig sind Angststörungen mit hohem Leidensdruck verbunden und können zu weiteren psychosomatischen Begleiterkrankungen führen, sofern keine oder ungünstige Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen (Kruska, 2020).

Strategien zur Bewältigung von Belastungen

Krisen und Belastung im Jugendalter können psychische oder psychosomatische Folgen, wie Ängste und Stress, auslösen (Seiffge-Krenke, 2008). Der Umgang Jugendlicher mit den Belastungen unterliegt verschiedenen Einflussfaktoren (u. a. Persönlichkeitsentwicklung, Genetik, Beziehungs- und Bildungsqualitäten) und ist im hohen Maße von den Bewältigungsstrategien (Coping) abhängig, die im Laufe des Lebens erlernt werden. Es werden drei Arten von Coping unterschieden:

- Beim problemorientierten Coping werden gezielt soziale Unterstützung oder Informationen gesucht, Handlungen ausgeführt oder unterlassen, um die Stresssituation zu überwinden und die damit verbundene emotionale Erregung abzubauen (Lohaus et al., 2018).
- Beim emotionsbezogenen, auch intrapsychischen Coping besteht die konstruktive Bewältigung von emotionalem Belastungserleben darin, die unangenehmen Gefühle zu regulieren. Ärger, Frustration oder Angst werden auf ein erträgliches Maß gedrosselt (palliative Emotionsregulation). Beim bewertungsorientierten Coping handelt es sich um eine kognitive Neubewertung der Situation. Eine Belastung wird zu einer Herausforderung umdefiniert. Dadurch

werden Handlungsressourcen frei, um angemessen zu reagieren.

- Die dysfunktionalen Strategien zählen zu den eher ungünstig eingesetzten Bewältigungsstrategien. Zu ihnen gehören u. a. Erduldung oder Vermeidung des Stressors, die nach außen gerichtete, eher destruktiv ärgerbezogene Emotionsregulation und die Überkompensation (Kohlmann & Eschenbeck, 2018; Lohaus et al., 2018).

Wird ein langandauerndes Belastungsereignis nicht durch Schutzfaktoren abgepuffert oder durch Strategien bewältigt, wirkt sich das auf den Bildungserfolg, die soziale Funktionsfähigkeit und die Gesundheit aus (Hanewinkel et al., 2021; Kruska, 2020). Aktuell gibt es wenige Studien, die die Bewältigungsstrategien Jugendlicher während der Krisenzeiten miterfassten. Hanewinkel et al. (2021) konnten verdeutlichen, dass im Falle von Stresserleben überwiegend soziale Unterstützung (72%) gesucht wird, ein Drittel der Befragten (32%) gab aber auch die Nutzung von eher maladaptiven und somit dysfunktionalen Bewältigungsstrategien an (z.B. Süßigkeitenkonsum).

Belastungsempfinden von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Krisenzeiten

Der Personenkreis der SuS mit dem FSP EsE lässt sich sowohl aus schulpolitischer wie auch aus fachwissenschaftlicher Perspektive beschreiben (Casale & Hennemann, 2016; Hennemann et al., 2020). Gemäß der amtlichen Statistik nimmt der Anteil von SuS mit dem FSP EsE an Förderschulen und an Schulen der inklusiven Bildung stetig zu (Ständige Konferenz der Kultusminister [KMK], 2022). Im fachwissenschaftlichen Diskurs wird präzisiert, dass die Verhaltensweisen und Symptomatik von SuS mit dem FSP EsE variieren, so dass sie zunächst in die Gruppe mit externalisierenden oder internalisierenden Symptomen kategorisiert werden

(Casale & Hennemann, 2016; Myschker & Stein, 2018). SuS mit dem FSP EsE haben aufgrund ihrer eingeschränkten emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie ihrer Lebensbedingungen oftmals keine oder nur geringe Möglichkeiten zur Bewältigung von krisenhaften Situationen. Dadurch sind sie einem erhöhten Risiko von emotionalen und psychosozialen Belastungen ausgesetzt. Fehlende Sozialkontakte im Schulalltag können darüber hinaus zur sozio-emotionalen Destabilisierung beitragen (Goldan et al., 2021; Laubenstein & Scheer, 2022).

Befunde aus vorpandemischer Zeit zur psychischen Gesundheit lassen erkennen, dass die SuS mit dem FSP EsE als belastet eingeschätzt werden und eher ungünstige Strategien zur Bewältigung von Stress nutzen (Beck & Tröster, 2017; Hennemann et al., 2020).

Laubenstein und Scheer (2022) erfassten die Auswirkungen der Schulschließungen während der Pandemie auf SuS mit und ohne den FSP EsE aus der Perspektive der Lehrkräfte. Die quantitativen Befunde zeigen, dass die SuS mit dem FSP nach den Schulschließungen in den Bereichen internalisierende und externalisierende Probleme signifikant höher eingeschätzt werden als SuS ohne FSP. Zudem haben sich die internalisierenden und externalisierenden Probleme aus der Perspektive der Lehrkräfte verstärkt. Überdies waren die SuS mit einem FSP während der Schulschließungen eher psychosozialen Belastungen ausgesetzt als SuS ohne FSP.

In der Studie von Waite und Autoren (2021) wurde die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen aus der Sicht von Eltern und Betreuern während der Corona Pandemie auch nach Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgewertet. Demnach war bei Kindern und Jugendlichen mit einem Förderbedarf eine Abnahme, bei den Kindern und Jugendlichen ohne Förderbedarf eine Zunahme der emotionalen Symptome und der Hyperaktivität zu konstatieren. In anderen Studien konnte dieser Befund nicht repliziert werden. So

berichteten Eltern von Kindern mit einem Förderbedarf von zunehmender Ängstlichkeit während der ersten Schulschließung (Asbury et al., 2020). Auch Goldan et al. (2021) fanden in einer Untersuchung zum schulischen Wohlbefinden höhere Werte bei SuS ohne FSP.

Zusammenfassend zeigen die Studien zur Corona-Pandemie einen Anstieg der internalisierenden Auffälligkeiten in Krisenzeiten. Diese Befunde decken sich in Teilen auch mit den ersten Erkenntnissen zu den emotionalen und psychischen Belastungen von Jugendlichen mit einem FSP EsE in Zeiten der Corona-Pandemie. Zur Bewertung und Einschätzung des Angriffskrieges aus der Perspektive Jugendlicher mit dem FSP EsE liegen derzeit noch keine aktuellen Befunde vor.

Hypothesen

Das Belastungserleben von SuS mit dem FSP EsE wurde bereits in vorpandemischer Zeit wenig beforscht. Auch zu den Auswirkungen von Krisen auf die von diesem Personenkreis empfundenen psychischen oder emotionalen Belastungen liegen kaum Erkenntnisse vor (Beck & Tröster, 2017; Henemann et al., 2020; Laubenstein & Scheer, 2022). Vor diesem Hintergrund beleuchtet die vorliegende Studie vor allem die internalisierenden Auffälligkeiten mit dem Fokus auf Ängste, Stressbelastung sowie genutzte Bewältigungsstrategien aus der Perspektive von Jugendlichen mit und ohne den FSP EsE. Konkret werden die folgenden Hypothesen untersucht:

1. Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde ist davon auszugehen, dass sich die Stressvulnerabilität und die Stresssymptomatik von SuS mit und ohne den FSP EsE in Krisenzeiten unterscheiden.
2. Es wird erwartet, dass sich Unterschiede in den Stressbewältigungsstrategien zuungunsten der SuS mit dem FSP EsE ergeben.

3. Es wird angenommen, dass das Angsterleben von SuS mit dem FSP EsE im Vergleich zu SuS ohne FSP deutlich erhöht ist.

Methode

Design

Die vorliegende Studie wurde im Bundesland Nordrhein-Westfalen im Zeitraum von 12/2020–11/2022 durchgeführt. Die Einzelerhebungen in den Schulen fielen mit dem Beginn der zweiten Welle der Corona-Pandemie und Anfang 2022 mit dem Beginn des Angriffskrieges Russlands in der Ukraine zusammen. Wechsel- und Gruppenunterricht, Impf- und Quarantänevorschriften, die Vorgaben bezüglich des Mundschutzes, des Abstandes zwischen Personen sowie die Durchlüftung von Räumlichkeiten musste bei der Organisation Beachtung finden. SuS im Altersspektrum von 15;0 bis 16;11 Jahre, die die deutsche Sprache weitgehend beherrschen, sich aber hinsichtlich ihres schulischen Status (sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, Besuch einer Förderschule oder einer Schule des inklusiven Lernens) unterscheiden, wurden in die Studie eingeschlossen. Ausschlusskriterium war das Vorliegen von Störungen des Autismus-Spektrums. Im Rahmen der Querschnittstudie wurden insgesamt 85 Schulen (20 Förderschulen und 65 inklusive Regelschulen) aus drei Bezirksregierungen (Köln, Düsseldorf, Arnsberg) ausgelost, sukzessive kontaktiert und um Teilnahme an der Studie gebeten. Von den angeschriebenen, mehrfach telefonisch kontaktierten Schulen, erklärten sich 23 zur Teilnahme bereit, was einer Rücklaufquote von 27% entspricht.

Untersuchungsinstrumente

Zur Erfassung der soziodemografischen Daten wurde ein selbstentwickelter Fragebogen (18 Items) eingesetzt, der an einer Stichprobe von fünf Jugendlichen und zwei Lehrkräften

ten pilotiert wurde. Dieser enthielt Fragen zur Person (Alter, Geschlecht, z. B. Frage 3: „Wie alt bist du jetzt?“), zur Beschulung (Schulform, Klasse, Anzahl Schulwechsel, etc.), zum möglichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und der schulischen Begleitung (z. B. Frage 13: „Besteht bei dir ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt EsE?“).

Stresserleben und -bewältigung. Die Stressvulnerabilität, Stresssymptome, die Stressbewältigung und das Wohlbefinden wurden mit dem Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter - Revision (SSKJ 3-8 R; Lohaus et al., 2018) erfasst. Die insgesamt 89 Items des SSKJ 3-8 R verteilen sich auf 12 Skalen. Ein hoher Wert auf der Skala Stressvulnerabilität bedeutet, dass ein jugendlicher erhöhten Stress über verschiedene Situationen hinweg empfindet. Hohe Werte auf den Skalen zum Bewältigungsverhalten weisen auf bevorzugte Strategien im Umgang mit Stress hin. Hohe Werte auf den Skalen zur physischen und psychischen Stresssymptomatik deuten auf das Erleben eines erhöhten Ausmaßes somatischer und psychischer Beschwerden hin. Im Manual werden Stanine-Werte ($M = 5$, $SD = 2$) und Prozentränge ausgewiesen.

Für die Stressvulnerabilität ermittelten Lohaus et al. (2018) eine interne Konsistenz von $\alpha = .70$. Für die fünf Skalen der Stressbewältigung (über beide Stresssituationen aggregiert) liegt sie zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .89$, für die Skala physische Symptomatik bei $\alpha = .67$ und für die psychische Symptomatik bei $\alpha = .85$. Die Konstruktvalidität wurde durch Interkorrelationen der Fragebogenskalen und Faktorisierung sichergestellt. Zur Ermittlung der kriterienbezogenen Validität wurden die Ergebnisse des SSKJ mit Außenkriterien korreliert.

Angsterleben. Bei dem Phobiefragebogen (PHOKI; Döpfner et al., 2006) handelt es sich um die deutschsprachige Adaption des Fear Survey Schedule for Children – Revised (Ollendick, 1983). Er ist für den Einsatz von Kindern und Jugendlichen im Alter von

8;0 bis 18;11 Jahren geeignet und dient der Erhebung des subjektiven Angstempfindens mit insgesamt 96 Items, die spezifische Ängste und angstausslösende Situationen beschreiben. In der vorliegenden Studie wurde auf die Skalen Trennungsängste, Soziale Ängste und Schul- und Leistungsängste fokussiert. Der PHOKI sieht ebenfalls Stanine-Werte und Prozentränge zur Interpretation der Befragungsergebnisse vor. Die Bestimmung der normierten Skalenwerte erfolgt über alters- und geschlechtsspezifische Normtabellen. Döpfner et al. (2006) ermittelten für alle Subskalen interne Konsistenz zwischen $\alpha = .72$ und $\alpha = .89$, was als befriedigend bzw. gut zu bezeichnen ist.

Durchführung der Untersuchung

Sofern eine Schule in die Erhebung der Daten einwilligte, erfolgte die Weiterleitung der Einverständniserklärungen an die Eltern und in Frage kommenden Jugendlichen. Erst nach der informierten Zustimmung aller Beteiligten (Schulleitungen, Eltern, Jugendliche), erfolgte die Datenerhebung. Die SuS hätten jederzeit ohne Angabe von Gründen die Umfrage abbrechen können, ohne dass ihnen hierdurch Nachteile entstanden wären. Die Daten wurden unmittelbar nach den Befragungen zunächst pseudonymisiert, dann anonymisiert und auf eine passwortgeschützte, externe Datei auf einer Festplatte übertragen, um die Vertraulichkeit dauerhaft zu gewährleisten.

Statistische Analysen

Die deskriptiven und inferenzstatistischen Datenanalysen erfolgten über die Statistiksoftware SPSS, Version 29. Neben der deskriptiven Stichprobenbeschreibung wurden Häufigkeiten psychischer Belastungen (Angst und Stress) und ihrer Bewältigung sowie Verteilungsunterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen über Chi-Quadrat-Tests abgesichert (Orthmann Bless, 2015). Unterschiede im emotionalen Belastungserleben sowie in den Bewältigungsstrategien von

SuS mit und ohne den FSP EsE in den unterschiedlichen Schulformen wurden über multivariaten Varianzanalysen mit Post hoc-Tests auf statistische Signifikanz geprüft. Bei Verletzungen der Voraussetzungen für parametrische Verfahren (Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzmatrizen, Normalverteilung der Daten und Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen), wurde der parameterfreie Kruskal-Wallis-Test berechnet. Das zweiseitige Signifikanzniveau wurde für alle statistischen Tests auf $p < .05$ festgesetzt. Über die Hypothesenprüfung hinaus wurden weitere Einflussfaktoren auf das Belastungserleben und die Coping-Strategien, wie das Geburts-geschlecht der SuS, betrachtet. Das partielle Eta-Quadrat als Maß der Effektstärke weist aus, welchen Anteil der Gesamtvarianz ein einzelner Faktor erklärt.

Ergebnisse

Deskriptive Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben $N = 108$ Jugendliche aus acht Förder- und 15 inklusiven Regelschulen an der Untersuchung teilgenommen. Das entspricht betreffend der Förderschulen einer Rücklaufquote von 40% und der inklusiven Regelschulen von 23%. Im Mittel lag das Alter der Jugendlichen an diesen Schulen bei 15.6 Jahren ($SD = 0.63$).

Wie Tabelle 1 zeigt, hat mehr als die Hälfte der Jugendlichen ($n = 68$; 63%) einen Förderbedarf im FSP EsE.

Von diesen besuchen $n = 38$ (35%) eine Förderschule und $n = 30$ (28%) eine inklusive Schule. Die übrigen $n = 40$ Jugendlichen (37%) hatten keinen FSP. Insgesamt 28% der Teilnehmenden sind weiblich ($n = 30$), 72% ($n = 78$) sind männlich.

Stresserleben und -bewältigung

Bezogen auf das Stresserleben im SSKJ ergeben sich in der Gesamtstichprobe durchgängig eingipflige Häufigkeitsverteilungen mit einem Schwerpunkt im durchschnittlichen Bereich (Stanine-Werte 3–5). Allerdings werden von insgesamt 15.7% der Jugendlichen Stanine-Werte von 6 bis 9 auf der Skala Vulnerabilität erreicht, auf der Skala physische Symptome von 20.4% und auf der Skala psychische Symptome sogar von 30.6%. Entsprechend niedrig fallen die Stanine-Werte auf der Skala subjektives Wohlbefinden aus. Nur ein/e Jugendliche/r hat hier einen Stanine-Wert im Bereich 6 bis 9.

Der Einsatz der verschiedenen Bewältigungsstrategien ist ebenfalls in der Gesamtstichprobe durchschnittlich ausgeprägt. Auf den Skalen soziale Unterstützung und konstruktiv-palliative Emotionsregulation erreichen rund 81% der Jugendlichen Stanine-Werte unter 6. Die Stanine-Werte auf der Skala Vermeidung liegen bei rund 16%, auf der Skala destruktiv-ärgerbezogene Strategien sogar bei 20.4% der Jugendlichen im Bereich 6 bis 9.

Tabelle 1
Verteilung der Gesamtstichprobe auf die Gruppen und das Geburtsgeschlecht

N = 108	männlich			weiblich	
	N	n	(%)	n	(%)
SuS ohne FSP	40	19	(48)	21	(52)
FSP EsE Inklusion	30	26	(87)	4	(13)
FSP EsE Förderschulen	38	33	(87)	5	(13)

Wenngleich die Häufigkeiten numerisch in den Untersuchungsgruppen schwanken, wurden diese Unterschiede in deskriptiven Analysen (Chi-Quadrat-Tests) auf Verteilungsunterschiede in Abhängigkeit von dem Vorliegen eines FSP ESE und dem Beschulungssetting nicht signifikant.

Angsterleben

Mehr als die Hälfte der Jugendlichen erreicht bezogen auf die Trennungsängste ($n = 65$; 60%), die sozialen Ängste ($n = 64$; 59%) und die Schul- und Leistungsängste ($n = 69$; 64%) Stanine-Werte von 6 bis 9.

Wie die Tabelle 2 zeigt, ergeben sich marginal signifikante Verteilungsunterschiede zuungunsten der SuS ohne FSP in der Belastung mit sozialen und Schul- und Leistungsängsten.

Inferenzstatische Ergebnisse

Hinsichtlich des *Stresserlebens* (Hypothese 1) ergeben sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen auf den Skalen des SSKJ. Lediglich auf der Skala Wohlbefinden werden die Unterschiede zugunsten der Jugendlichen ohne FSP marginal signifikant

($M_{\text{SuS ohne FSP}} = 4.10, SD = 1.24$; $M_{\text{FSP ESE, inklusiv}} = 3.80, SD = 1.67$; $M_{\text{FSP ESE, Förderschule}} = 3.71, SD = 1.29$; $F_{(2;102)} = 2.540, p = .084$, partielles Eta-Quadrat: .047)

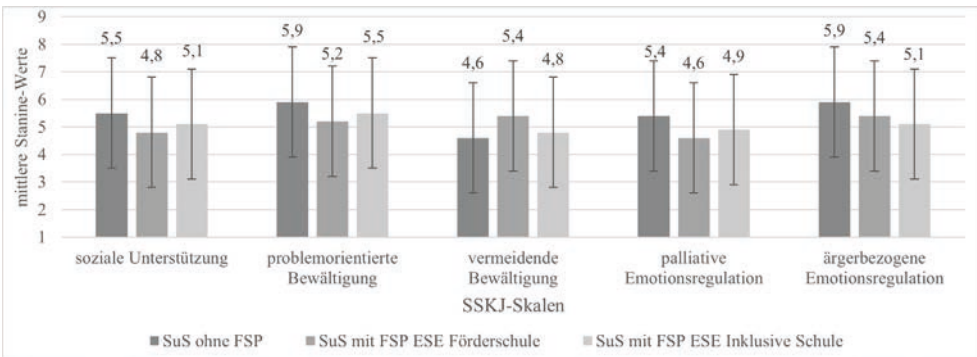
Bezogen auf die Stressbewältigungsstrategien (Hypothese 2) ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Mittelwertsunterschiede auf den Skalen des SSKJ zwischen den Gruppen. Die SuS ohne FSP suchten aber marginal signifikant häufiger *soziale Unterstützung* ($F_{(2;102)} = 2.852, p = .062$, partielles Eta-Quadrat: .053) und setzen mehr *problemorientierte Strategien* zur Stressbewältigung ein ($F_{(2;102)} = 2.392, p = .097$, partielles Eta-Quadrat: .045), wie Abbildung 1 zeigt.

Signifikante Geschlechtereffekte im SSKJ ergeben sich auf der Skala *Physische Symptomatik* zuungunsten der Mädchen ($M_{\text{Mädchen}} = 6.27 [SD = 1.7]$ vs. $M_{\text{Jungen}} = 5.37 [SD = 2.0]$; $F_{(1;102)} = 6.111, p = .015$, partielles Eta-Quadrat: .057). Die Bewältigungsstrategie der *palliativen Emotionsregulation* zeigten Mädchen allerdings marginal signifikant häufiger als Jungen ($M_{\text{Mädchen}} = 5.8 [SD = 1.9]$ vs. $M_{\text{Jungen}} = 4.6 [SD = 2.4]$; $F_{(1;102)} = 3.057, p = .083$).

Darüber hinaus ist ein marginal signifikanter Interaktionseffekt Gruppe x Geschlecht für die Bewältigungsstrategie *Soziale Unterstützung* feststellbar. Diese

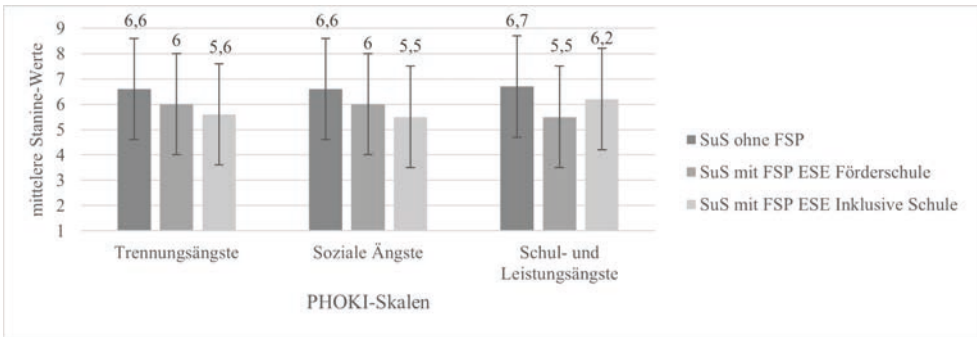
Tabelle 2
Verteilung der PHOKI Stanine-Werte auf den Skalen Trennungsängste, soziale Ängste und Schul- und Leistungsängste in den drei Untersuchungsgruppen

N = 108		Stanine-Werte < 6		Stanine-Werte 6-9		statist. Kennwerte
	n	absolut	(%)	absolut	(%)	
PHOKI-Skala Trennungsängste						
SuS ohne FSP	40	11	(27.5)	29	(72.5)	$\chi^2_{(2)} = 4.21, p = .122$
FSP EsE Inklusion	30	15	(50)	15	(50)	
FSP EsE Förderschule	38	17	(44.7)	21	(55.3)	
PHOKI-Skala Soziale Ängste						
SuS ohne FSP	40	11	(27.5)	29	(72.5)	$\chi^2_{(2)} = 5.21, p = .074$
FSP EsE Inklusion	30	13	(43.3)	17	(56.6)	
FSP EsE Förderschule	38	20	(52.6)	18	(47.4)	
PHOKI-Skala Schul- und Leistungsängste						
SuS ohne FSP	40	11	(27.5)	29	(72.5)	$\chi^2_{(2)} = 4.95, p = .084$
FSP EsE Inklusion	30	9	(30)	21	(70)	
FSP EsE Förderschule	38	19	(50)	19	(50)	



Anmerkung. SuS ohne FSP $n = 40$, SuS mit FSP ESE Förderschulen $n = 38$, SuS mit FSP ESE Inklusive Schule $n = 30$, Gesamt $N = 108$.

Abbildung 1
Vergleichende Betrachtung der Stressbewältigungsstrategien in den drei Untersuchungsgruppen



Anmerkung. SuS ohne FSP $n = 40$, SuS mit FSP ESE Förderschulen $n = 38$, SuS mit FSP ESE Inklusive Schule $n = 30$, Gesamt $N = 108$.

Abbildung 2
Vergleichende Betrachtung der Angstbelastung in den drei Untersuchungsgruppen

Strategie wird etwa gleichhäufig von Mädchen und Jungen ohne FSP eingesetzt, aber deutlich seltener von Mädchen mit dem FSP EsE in beiden Schulformen ($F_{(2;1;102)} = 2.882$, $p = .061$, partielles Eta-Quadrat: .053).

Abbildung 2 sind die mittleren Stanine-Werte und die Standardabweichungen bezogen auf das Angsterleben (Hypothese 3) von SuS mit dem FSP EsE und ohne FSP zu entnehmen. Wie sich bereits in den deskriptiven Daten andeutete, ergeben sich auch in den

multivariaten Varianzanalysen in den PHOKI-Skalen *Soziale Ängste* und *Schul- und Leistungsängste* marginal signifikante Unterschiede zuungunsten der Jugendlichen ohne FSP ($F = 2.483$, $p = .088$, Eta-Quadrat: 0.45 bzw. $F = 2.909$, $p = .059$, Eta-Quadrat: .052).

Es gibt einen hoch signifikanten Haupteffekt des Geschlechts. Unabhängig von dem Vorliegen eines FSP oder der Schulform, haben die Mädchen höhere Werte in den PHOKI-Skalen als die Jungen (*Trennungs-*

ängste: $M_{\text{Mädchen}} = 7.13$ [$SD = 1.8$] vs. $M_{\text{Jungen}} = 5.71$ [$SD = 1.9$], $F_{(1;102)} = 8.613$, $p < .001$, Eta-Quadrat: .09; Soziale Ängste: $M_{\text{Mädchen}} = 7.6$ [$SD = 1.3$] vs. $M_{\text{Jungen}} = 5.5$ [$SD = 2.0$], $F_{(1;102)} = 20.741$, $p < .001$, Eta-Quadrat: .17; Schul- und Leistungsängste: $M_{\text{Jungen}} = 7.67$ [$SD = 1.4$] vs. $M_{\text{Jungen}} = 5.56$ [$SD = 2$], $F_{(1;102)} = 16.086$, $p < .001$, Eta-Quadrat: .14). Signifikante Interaktionseffekte zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Geburtsgeschlecht sind nicht nachweisbar.

Diskussion

In Deutschland beeinflussten die politischen Entscheidungen infolge der Corona-Pandemie vor allem die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Deutscher Bundestag, 2023). Der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine trug zur erhöhten Ausprägung von Ängsten (Götz & Holler, 2022; Schnetzer & Hurrelmann, 2022) sowie zu unmittelbaren Veränderungen der sozialen Situation im Schulalltag bei. Da es kaum Selbstauskünfte von Jugendlichen mit dem FSP EsE zu ihrem Belastungserleben in Krisenzeiten gibt, sollte die vorliegende Studie diese Forschungslücke schließen.

Die Hypothese 1, dass sich die Stressvulnerabilität und die Stresssymptomatik von SuS mit und ohne FSP EsE unterscheidet, wird nicht durch die Ergebnisse bestätigt, was sich in Teilen mit vorpandemischen Studienergebnissen zu SuS mit FSP EsE in der Inklusion deckt (Beck & Tröster, 2017; Preuss-Lausitz & Textor, 2006). Unabhängig vom schulischen Status und der Schulform ist sie durchschnittlich ausgeprägt. Allerdings lassen die deskriptiven Daten den Schluss zu, dass vor allem die SuS mit FSP EsE, die eine Förderschule besuchen ($n = 14$; 37%) und die SuS ohne FSP ($n = 12$; 30%) überdurchschnittlich belastet sind. Das subjektive Wohlbefinden ist eher gering, wobei die SuS ohne FSP im Mittel marginal signifikant höhere Werte erreichen.

Von einem erhöhten Belastungserleben von sozial benachteiligten SuS in der Pan-

demie ging die Autorengruppe um Appell (2020) aus, da diesen kaum Möglichkeiten zur Bewältigung von Krisen zur Verfügung stehen. Insofern wird es künftig wichtig sein, dass gerade diesen SuS Beratungsangebote zur Bewältigung des Belastungserlebens ermöglicht werden, so dass sie Schutzfaktoren entwickeln können, die zur individuellen Stärkung und Bewältigung von Herausforderungen beitragen können.

Die Hypothese 2, dass sich Unterschiede in den Stressbewältigungsstrategien zuungunsten der SuS mit dem FSP EsE ergeben, konnte nicht bestätigt werden. SuS ohne FSP nutzen allerdings marginal signifikant häufiger die soziale Unterstützung und problemorientierte Strategien zur Stressbewältigung. Es wäre denkbar, dass dieser konstruktivere Umgang mit Stress auch das marginal signifikant höhere Wohlbefinden dieser Gruppe erklärt. Darüber hinaus wird die Strategie der sozialen Unterstützung etwa gleichhäufig von Mädchen und Jungen ohne FSP eingesetzt, aber deutlich seltener von den Mädchen mit dem FSP EsE in beiden Schulformen.

Die Hypothese 3, die besagte, dass das emotionale Belastungserleben von SuS mit dem FSP EsE im Vergleich zu SuS ohne FSP deutlich erhöht ist, lässt sich durch die vorliegenden Daten ebenfalls nur bedingt bestätigen. Vielmehr sprechen die PHOKI-Ergebnisse dafür, dass die Angstbelastung bei fast 60% aller befragten Jugendlichen hoch bis sehr hoch ist. Sie wird zudem durchgängig von den befragten Mädchen als signifikant höher eingeschätzt als von den Jungen, was die Ergebnisse der Copsy-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2022) unterstreicht. In deskriptiven und inferenzstatistischen Gruppenvergleichen ließen sich marginal signifikante Unterschiede in der Ausprägung der Sozialen Ängste und der Schul- und Leistungsängste, nicht aber der Trennungsängste zuungunsten der SuS ohne FSP nachweisen. Dieses Ergebnis war vor dem Hintergrund der bisherigen Studienlage unerwartet und bedarf der besonderen Aufmerksamkeit.

Im Vergleich zu den vorpandemischen Studien (Schmid et al., 2007; Hennemann et al., 2020) schätzten die SuS mit FSP das eigene Angsterleben deutlich höher ein. Allerdings ist bei der Interpretation zu beachten, dass in den vorpandemischen Studien nicht die SuS selbst, sondern ihre Lehrkräfte befragt wurden. Ob die Angstbelastung also in Krisenzeiten tatsächlich steigt (Asbury et al., 2020; Laubenstein & Scheer, 2022; Ravens-Sieberer et al., 2022) oder Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung eine Rolle spielen, bleibt für die hier beforschten SuS eine offene Forschungsfrage. Die unterschiedliche Funktionalität der Bewältigungsstrategien kann jedenfalls nicht als Grund für die erhöhte Angstbelastung angeführt werden.

Interessant ist der marginal signifikante Interaktionseffekt Gruppe x Geburts-geschlecht für die Bewältigungsstrategie *Soziale Unterstützung*. Gerade in diesem Alter sind die SuS mit dem FSP EsE auf Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung von wichtigen Entwicklungsaufgaben (Berufsorientierung, Autonomieentwicklung, etc.) angewiesen (Myschker & Stein, 2018). Würden die Mädchen mit dem FSP EsE soziale Unterstützung nicht suchen, könnte dies Schwierigkeiten in der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben zur Folge haben.

Der Sozialraum Schule trägt maßgeblich zur Entwicklung funktionaler Bewältigungsstrategien bei. Ungeachtet des schulischen Status oder des Vorliegens eines FSP sollte die starke Angstbelastung Anlass geben, im Schulalltag auch interne Verhaltensprobleme stärker zu berücksichtigen und die Bewältigung von Stressoren besser zu begleiten, weil diese nachweislich das soziale, emotionale sowie das leistungsbezogene schulische Leben tangieren.

Limitationen

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist die fehlende Repräsentativität der Daten. Ursprünglich war eine groß angelegte Stu-

die in NRW geplant, allerdings beteiligten sich lediglich 23 der insgesamt angeschriebenen, wiederholt telefonisch und persönlich kontaktierten 85 Schulen. In diesen fanden die Erhebungen in äußerst schwierigen Schulsituationen statt.

Eine Stärke der Studie, die Erfassung der Perspektive der SuS auf ihre emotionalen Belastungen und Copingstrategien, stellt zugleich eine Limitation dar. Es wäre wünschenswert gewesen, neben der Innenperspektive auch die Lehrkräfte zu den Belastungen und Bewältigungsstrategien ihrer SuS zu befragen. Inwiefern den SuS bewusst war, wie sie im Alltag der Krisenzeit mit ihrem Belastungserleben umgehen oder ob sie sozial erwünscht geantwortet haben, ist unklar. Es ist bekannt, dass SuS mit Verhaltensauffälligkeiten Schwierigkeiten in Situationen haben, die ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen erfordern, z. B. bezüglich ihrer Selbstwahrnehmung (Cook et al., 1994) oder in der Emotionsregulierung und Realisierung angemessener Verhaltensweisen in sozialen Interaktionen (Kauffman & Landrum, 2018). Insofern könnte eine eingeschränkte Selbstwahrnehmung die Bewertung des Angst- und Stresserlebens beeinträchtigen. Mit der Intention einem Methodenbias entgegenzuwirken, sollten künftig auch die Lehrkraft- und die Elternperspektiven zur Erfassung der Konstrukte genutzt werden. Weiterhin wäre eine Differenzierung zwischen internalen bzw. externalen Auffälligkeiten wichtig, die zur Einordnung der Ergebnisse beitragen kann, zumal zu den internalisierenden Problemlagen der SuS kaum Studien vorliegen (Stein & Ellinger, 2015).

Implikationen für die Praxis

Die Ergebnisse deuten auf eine hohe interne Problembelastung bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen in der Gesamtstichprobe hin. Von internalisierenden Problemen Betroffene fallen im Schulalltag oft weniger auf als SuS mit externalisieren-

dem Problemverhalten (In-Albon, 2011), wodurch ihnen soziale Unterstützung und adäquate Förderangebote vorenthalten bleiben. Das Thema der psychischen Gesundheit, der Gesundheitsressourcen als auch der emotionalen Belastungen muss in allen Schulsystemen präventiv integriert werden, um emotional belastete Jugendliche auch ohne FSP zu identifizieren und sie bei der Bewältigung ihrer Ängste und ihres Stresserlebens gezielt zu unterstützen, indem personelle und Informationen über systemische Ressourcen thematisiert werden.

Im Schulalltag müsste die Thematik idealerweise in multiprofessionellen und interdisziplinären Teams umgesetzt werden. Spezifische Organisationsformen, Angebote (z. B. Projektwoche Gesundheit), Beratungsszenarien und förderdiagnostische Expertise müssen systematisch miteinander verschränkt werden, um Jugendliche in der Entwicklung von Strategien zur Erhaltung ihrer psychischen Gesundheit zu begleiten und sie somit emotional für noch kommende Krisen zu wappnen. Anregungen zur Unterstützung der psychischen Gesundheit im Schulalltag bieten Programme wie *MindMatters* (MindMatters, 2023) oder die *achtsame Schule* (Rechtschaffen, 2016). Aktuell werden allerdings auch weitere Ansätze im Kontext von Kooperationsprojekten, wie z. B. PEARL (Hennemann et al., 2020), für SuS mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beforscht. Zudem liefern die Bildungsministerien der Länder Hinweise für Lehrkräfte zum Umgang mit Krisen an Schulen und mit SuS (z. B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2023; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2022), so dass das pädagogische Personal im Sinne der SuS für diese Thematik sensibilisiert wird.

Literatur

- Autorengruppe Appell (2020). *Offener Brief an die KMK von Bildungsexpertinnen und -experten im Zuge der Corona-Krise*. <https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2020/04/Offener-Brief-an-die-KMK.pdf>
- Autorengruppe DAK Kinder- und Jugendreport (2022). *Kinder- und Jugendgesundheit in Zeiten der Pandemie*. <https://www.dak.de/dak/download/dak-kjr22-vand-report-pdf-2572514.pdf>
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Bach, M. & Bitterlich, W. (2021). COVID-19 und Traumafolgesymptome: repräsentative Daten aus Österreich. *Psychopraxis. Neuopraxis*, 24, 299–303. <https://doi.org/10.1007/s00739-021-00748-7>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022). Krisenintervention an Schulen. Eine Handreichung für Schulleitungen und schulische Krisenteams. https://www.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Grundsatzabteilung/Praevention/Krisenintervention/Kapitel_1_und_Beginn.pdf
- Beck, J. & Tröster, H. (2017). Stressvulnerabilität, Stresssymptomatik und Stressbewältigung bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 215–235.
- Casale, G. & Hennemann, T. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung – Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse. In Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW – ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 33–40). Tannhäuser Media GmbH.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458–465.

- Deutscher Bundestag (2023). *Abschlussbericht der Interministeriellen Arbeitsgruppe „Gesundheitliche Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche durch Corona“* <https://dserver.bundestag.de/btd/20/056/2005650.pdf>
- DIN EN ISO 10075-2 (2023).– *Deutsche Fassung: Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung - Teil 2: Gestaltungsgrundsätze (ISO/DIS 10075-2:2023)*; Deutsche und Englische Fassung prEN ISO 10075-2:2023
- Döpfner, M., Schnabel, M., Goletz, H. & Ollendick, T. H. (2006). *PHOKI. Phobiefragebogen für Kinder und Jugendliche*. Hogrefe.
- Götz, M. & Holler, A. (2022). Das Wissen Jugendlicher zu Beginn des Ukrainekriegs. *Television*, 35(2), 51–53.
- Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie : Erste Befunde aus dem Projekt WILS-Co an der Laborschule Bielefeld. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 640–651.
- Goldsmith, H. H. (1983). Genetic influences on personality from infancy to adulthood, *Child Development*, 54(2), 331–355. <https://doi.org/10.2307/1129695>
- Greiner, W., Batram, M., Hasemann, L. & Witte, J. (2019). *Kinder- und Jugendreport 2019 Nordrhein-Westfalen*. <https://www.dak.de/dak/download/kinder-und-jugendreport-nrw-2177032.pdf>.
- Hanewinkel, R., Hansen, J., Neumann, C., & Petersen F. L. (2021). *Präventionsradar, Kinder- und Jugendgesundheit in Schulen. Ergebnisbericht Schuljahr 2020/2021 gefördert durch die DAK-Gesundheit*. https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_SJ2021.pdf
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44–57. https://www.hf.unikoeln.de/data/e/File/zfh_2.2020_hennemann.pdf
- In-Albon, T. (2011). *Kinder und Jugendliche mit Angststörungen. Erscheinungsbilder, Diagnostik, Behandlung, Prävention*. Kohlhammer.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioural disorders of children and youth* (11. Aufl.). NJ: Pearson Education.
- Kohlmann, K.-W. & Eschenbeck, H. (2018). Stressbewältigung und Persönlichkeit. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport*. (S. 51–66). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9>
- Kruska, L. (2020). *Ängste bei Kindern und Jugendlichen - verstehen und handeln*. Klett-Cotta
- Laubenstein, D., & Scheer, D. (2022). Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE), *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 4*, S. 82–94.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of personality*, 74, 9–46.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2018). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter – Revision (SSKJ 3-8 R)*. Hogrefe.
- MindMatters (2023, 16. Juli). MindMatters. Mit psychischer Gesundheit gute Schule entwickeln. <https://mindmatters-schule.de/home.html>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2023). *Krisenprävention - Handlungsempfehlungen für die Schulen in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/krisenpraeventionshandbuch_2023.pdf
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen* (8., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Orthmann Bless, D. (2015). Deskriptivstatistik und Inferenzstatistik. In K. Koch & St. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Methoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. (S. 106–112). Hogrefe.
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren - eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. Bericht über eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57(1), 2–8.

- Ravens Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, Ch. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 879–889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Rechtschaffen, D. (2016). *Die achtsame Schule Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler*. Arbor Verlag.
- Rushton, J. P. (1985). Differential K theory: The sociobiology of individual and group differences. *Personality and Individual Differences*, 6(4), 441–452.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(8), 282–290.
- Schnetzer, S. & Hurrelmann, K. (2022). Krieg in Europa: Die Jugend steht unter Schock. *Verhaltenstherapie mit Kindern & Jugendlichen*, 18(1), S. 61–62.
- Schubert, K. & Klein, M. (2021). Stichwort „Krise“. In *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge* (8., aktual. Aufl.) J.H.W. Dietz.
- Seiffge-Krenke, I. (2008). Schulstress in Deutschland: Ursachen, Häufigkeiten und internationale Verortung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57(1), 3–19.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPae-Foe_2020.pdf
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Kohlhammer.
- Stein, R. & Ellinger, St. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76–109). Kohlhammer.
- Waite, P., Pearcey, S., Shum, A., Raw, J. A. L., Patalay, P. & Creswell, C. (2021). How did the mental health symptoms of children and adolescents change over early lockdown during the COVID-19 pandemic in the UK? *JCPP Advances*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/jcv2.12009>

- Westhoff, K. & Kluck, M.-L. (2014). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (6., vollst. überarb. & erw. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35354-3>

Autorinnen- und Autorenhinweis

 Dr. Carina Hübner
<https://orcid.org/0000-0001-6656-4368>

 Prof.in Dr. Tanja Jungmann
<https://orcid.org/0000-0001-8530-2857>

Korrespondenzadresse:

Dr. Carina Hübner
Universität Siegen
Adolf-Reichwein-Str. 2, 57076 Siegen
carina.huebner@uni-siegen.de

Erstmals eingereicht: 01.05.2023
Überarbeitung eingereicht: 21.07.2023
Angenommen: 24.10.2023

Offene Daten	Aufgrund von Vertraulichkeits- und Datenschutzvereinbarungen können die Daten nicht zugänglich gemacht werden. Nach Rücksprache mit der Datenschutzabteilung der Universität wurden die Daten der Erhebung nach allen Umfragen pseudonymisiert, auf eine externe Festplatte übertragen und an einem verschlossenen Ort aufbewahrt.
Offener Code	keine Angabe
Offene Materialien	keine Angabe
Präregistrierung	keine Angabe
Votum Ethikkommission	In der Planungsphase der Studie gab es noch keine Ethikkommission an der Universität, die konsultiert werden konnte. Von daher fand eine Orientierung an der Deklaration von Helsinki statt. Wichtig war, dass die Schulbehörden, die Schulleitung, die Eltern und vor allem die Schüler:innen vorab über die Studie und den Umgang mit den erhobenen Daten informiert wurden und ihr Einverständnis zur Teilnahme an der Befragung gaben. Sie hätten die Erhebung jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen können.
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Studie wurde nach einer Begutachtung von der Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs der Universität Siegen (HIFF) gefördert.
Autorenschaft	CH hat die Studie geplant, Daten erhoben. CH und TJ haben die Daten analysiert. CH und TJ haben das Manuskript geschrieben.