

Tobias Becker, Gino Casale, Eva Lembke, Friedrich Linderkamp & Esheref Haxhiu

Unterschiede in der emotionalen und psychosozialen Situation von Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund in inklusiven Klassen der Sekundarstufe – erste Befunde aus dem TRAILS-Projekt

Zusammenfassung

Im Projekt *Traumaisensitive Diagnostik und Förderung in inklusiven Schulen* (TRAILS)¹ wird ein integriertes System zur Diagnostik und Förderung von traumabelasteten Schüler:innen mit Fluchterfahrung in der Inklusion entwickelt. Zusätzlich untersucht dieses Projekt Unterschiede in der emotionalen und psychosozialen Situation von Schüler:innen mit und ohne Traumabelastung. Im vorliegenden Beitrag wird die Notwendigkeit inklusiver Förderung bei potentieller Traumabelastung herausgearbeitet. Dazu werden die Ergebnisse der ersten Datenerhebung im TRAILS-Projekt mit 530 Kindern und Jugendlichen (davon 129 mit und 401 ohne Fluchthintergrund) dargestellt und diskutiert. Die Überprüfung der Gruppenunterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund erfolgt mittels *t*-Tests in den Bereichen a) klinisch relevanter psychischer Probleme, b) der Nutzung adaptiver und maladaptiver Emotionsregulationsstrategien, c) der subjektiven Einschätzung des Klassenklimas und d) der Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung. In der Studie stellt sich heraus, dass Schüler:innen mit Fluchthintergrund häufiger adaptive Emotionsregulationsstrategien anwenden, eine geringere Hyperaktivität und mehr Probleme mit Gleichaltrigen zeigen. Gleichzeitig schätzen sie das Klassenklima und das pädagogische Engagement der Lehrkräfte positiver ein. Sowohl die Nähe zu den Klassenlehrkräften als auch negative Erwartungen an sie werden höher eingeschätzt. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen mit Fluchthintergrund spezifische Ressourcen und Vulnerabilitätsfaktoren aufweisen, die es bei der Gestaltung traumasensibler Schulkonzepte gezielt zu berücksichtigen gilt.

Schlüsselworte: Flüchtlinge, Trauma, Inklusion, Schüler:innen, Sekundarstufe

Abstract

In the project *Trauma-sensitive diagnostics and support in inclusive schools* (TRAILS), an integrated system for screening and supporting potentially traumatized students with refugee background in inclusive schools is being developed. In addition, this research subject refers to differences in the emotional and psychosocial situation of students with and without trauma exposure. In this article, the need for inclusive support in cases of potential trauma is pointed out and the results of the first data collection in the TRAILS project with 530 adolescents (129 with and 401 without a refugee background) are presented and discussed. Group differences between students with and without a refugee background are examined using *t*-tests regarding a) clinically relevant psychological problems, b) the use of adaptive and maladaptive emotion regulation strategies, c) the subjective assessment of the classroom climate and d) the student-teacher relationship. It was found that students with refugee background use adaptive emotion regulation strategies more often, are less hyperac-

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV2128 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

tive and have more problems with their peers. At the same time, they rate the classroom climate and the pedagogical commitment of the teachers more positively. Both the closeness to the class teachers and negative expectations towards them are rated higher. The results show that students with a refugee background have specific resources and vulnerability factors that need to be considered when developing trauma-sensitive school concepts.

Keywords: Refugees, trauma, inclusion, students, secondary school

1. Vorstellung des Projekts

Schüler:innen mit Fluchthintergrund sind häufig durch ihre Erlebnisse vor, während und nach der Flucht sehr belastet und weisen ein erhöhtes Traumatisierungsrisiko auf. Die Belastungsverarbeitung äußert sich bisweilen in Form unterschiedlicher Verhaltens- und Lernprobleme (Baldus, 2017). Dieser Umstand und die Sorge um die psychische Konstitution der Schüler:innen stellen Lehrkräfte häufig vor große pädagogische Herausforderungen. Unter anderem aufgrund kultureller und sprachlicher Barrieren gestaltet sich die pädagogische Arbeit und die Einordnung der traumabedingten Problemlagen im Schulkontext oft schwierig. Bisher gibt es im deutschsprachigen Raum nur wenige empirische Untersuchungen zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund. Diese Erkenntnisse sind jedoch eine notwendige Grundlage zur Erstellung evidenzbasierter Diagnose- und Förderkonzepte. Hier setzt das Forschungsprojekt *Traumasesensitive Diagnostik und Förderung für Schüler:innen mit Fluchthintergrund in inklusiven Klassen* (TRAILS) an: auf Basis einer umfassenden Analyse der Bedürfnisse der Schüler:innen, Lehrkräfte und Eltern wurde ein Diagnose- und Förderkonzept sowie ein begleitendes Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte entwickelt, implementiert und hinsichtlich seiner Wirksamkeit auf mehreren Ebenen evaluiert. Im vorliegenden Beitrag berichten wir zentrale Ergebnisse zu Unterschieden zwischen Schüler:innen mit und ohne Traumabelastung (operationalisiert über den Fluchthintergrund) aus dem ersten Messzeitpunkt der Evaluation.

1.1 Theoretische Hintergründe

1.1.1 Traumatisierungsrisiko durch Flucht und im Exil

Im Jahr 2023 wurden in Deutschland 351.915 Asylanträge gestellt, davon 31,5 Prozent von Kindern und Jugendlichen unter 18 Jahren (BAMF, 2023). Die meisten Einreisen erfolgen aus Krisen- und Kriegsgebieten, weshalb bei betroffenen Kindern und Jugendlichen bspw. aufgrund von Menschenhandel, krimineller oder sexueller Ausbeutung und Zwangsrekrutierung zum Militär von traumatischen Erfahrungen auszugehen ist (Schröder, Zok & Faulbaum, 2018).

Im Fluchtphasenmodell von Sierau, Nesterko und Glaesmer (2019) werden die Herausforderungen an junge Flüchtlinge während des Fluchtprozesses in sechs Phasen beschrieben. Diese ergeben sich aus dem Zusammenwirken von kulturübergrei-

fenden und kultur- und entwicklungsphasenspezifischen Aufgaben und Anforderungen und wirken sich auf das Wohlbefinden bzw. die psychische Gesundheit aus:

1. Beginn der Verfolgung,
2. Flucht,
3. Anfangszeit im Aufnahmeland,
4. Chronifizierung der Vorläufigkeit,
5. Rückkehr ins Heimatland/Verbleib im Aufnahmeland
6. Re-Migration ins Heimatland/Akkulturation im Aufnahmeland

1.1.2 Entwicklungsrisiken durch traumatische Erfahrungen

Kinder und Jugendliche sind im Fluchtcontext besonders belastet, was sich negativ auf die mentale Gesundheit, die kognitive Leistungsfähigkeit, die Emotionsregulation, die Handlungsplanung und somit auf zahlreiche entwicklungstragende Bereiche auswirkt (Hazer & Gredebäck, 2023). Es entwickeln jedoch nicht alle Kinder, die ein *Potentiell traumatisches Ereignis* (PTE) erleben, traumatische Stresssymptome (Ackerman, Newton, McPherson, Jones, & Dykman, 1998; Copeland, Keeler, Angold & Costello, 2010). Ob sich eine psychische Störung entwickelt, hängt maßgeblich von der individuellen Fähigkeit zur Emotionsregulation sowie der sozialen Unterstützung im Aufnahmeland ab (Demir et al., 2020; Pine, Costello & Masten, 2005).

Emotionsregulation ist für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Traumafolgestörungen besonders bedeutsam. Eine maladaptive Emotionsregulation kann dazu führen, dass die als aversiv empfundenen Emotionen der traumatischen Situation immer wieder in das emotionale Erleben der Gegenwart übertragen werden, was sich dysfunktional auf soziale Interaktionen und Verhaltensweisen auswirkt (Schmid & Pfeiffer, 2023). Adaptive Emotionsregulation besteht darin, positive Emotionen aufrechtzuerhalten und negative zu verringern (Seiferling, Turgut & Lozo, 2022). PTE in der Kindheit können eine Ursache für eine häufigere maladaptive Emotionsregulation sein (Jennissen, Holl, Mai, Wolff & Barnow, 2016).

Ein weiterer wichtiger Belastungsfaktor ist akkulturationsbezogener Stress. Der Umgang mit einer in einen fremden Kulturraum eingebetteten Sprache, mit differierenden Werten und (religiösen) Einstellungen, aber auch alltägliche Anpassungsleistungen wie beispielsweise soziale Umgangsformen in der Peer Group, angemessene Kleidung und ungewohntes Essen, fallen der ohnehin schon belasteten Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund häufig besonders schwer (Linderkamp & Casale, 2023).

1.1.3 Das Potential schulischer Unterstützung für Schüler:innen mit Fluchthintergrund

Schule hat mit ihren personalen und sächlichen Ressourcen sowie ihren sozialen Voraussetzungen das Potential, einen traumasensiblen, sozial unterstützenden Le-

benskontext für belastete Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund vorzuhalten (Linderkamp & Casale, 2023). Soziale Unterstützung gilt als wichtiger Schutzfaktor für die psychische Gesundheit geflüchteter Kinder und Jugendlicher, da fehlende Ressourcen zur Bewältigung von einschneidenden, fluchtbezogenen Lebensereignissen durch Menschen aus dem sozialen Umfeld oder aus dem professionellen Helfersystem ausgeglichen werden können (Metzner et al., 2018). Ebenso steht sie in engem Zusammenhang mit einer geringeren Ausprägung an Risikoverhalten, unterstützt positive Coping- und Emotionsregulationsfähigkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft (Tabibnia & Radecki, 2018). Gleichzeitig kann soziale Unterstützung dazu beitragen, die Symptome der Ängstlichkeit und den Hang zur Depressivität und Suizidalität bei jungen Geflüchteten abzumildern (Kobrinisky & Siedlecki, 2023). Stabile soziale Bindungen und/oder die Einbindung in eine Gemeinschaft verringern das Risiko, posttraumatische Symptome oder Folgestörungen zu entwickeln (Krüger & Reddemann, 2021; Metzner et al., 2018).

In diesem Bereich kann die Schule einen wertvollen Beitrag zur Unterstützung und Förderung leisten. Die Zuständigkeit von Schule ergibt sich formal aufgrund der Schulpflicht aller in Deutschland lebender Kinder. Inhaltlich ergibt sich die Zuständigkeit der Schule über den Umstand, dass Lehrkräfte wichtige Bezugs- oder Bindungspersonen für Schüler:innen sind und über pädagogische Grundkompetenzen wie pädagogisches Wissen, pädagogisches Engagement, positive pädagogische Zugewandtheit, Empathiefähigkeit, Beziehungsfähigkeit, Kompetenzen im Bereich soziales Lernen u. v. m. verfügen, die hier besonders wichtig sind (Linderkamp & Casale, 2023).

Eine zentrale Einflussgröße hierbei ist das Klassenklima. Es beschreibt die subjektive Einschätzung der bestehenden Lernumgebung durch die beteiligten Akteur:innen und wird als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das subjektive Repräsentationen sozialer Beziehungen und Erfahrungen, Merkmale, Prozesse und Interaktionen zwischen Schüler:innen sowie Lehrkräften umfasst (Przibilla, Lüdeke & Linderkamp, 2022). Im schulischen Rahmen stellt es einen bedeutsamen Einflussfaktor dar, da es in engem Zusammenhang mit den sozialen Normen der Schüler:innen einer Klasse steht und unter anderem zentral für die Beziehungen der Schüler:innen untereinander, der Schülerschaft zu den Lehrkräften sowie für adaptive Einstellungen und Verhaltensweisen ist (Götz, Frenzel & Pekrun, 2008).

Die aktuelle Situation stellt sich so dar, dass junge Menschen mit Fluchthintergrund in kulturell diversen Klassenverbänden zwar besser sozial integriert sind, ihnen durch ihre Mitschüler:innen jedoch insgesamt eine geringere Akzeptanz als deutschstämmigen oder anderen Schüler:innen mit Migrationshintergrund entgegengebracht wird, was zu einer geringeren sozialen Integration führt (Boda, Lorenz, Jansen, Stanat & Edele, 2023). Gleichzeitig liegt im schulischen Rahmen großes Potential, Integrationsleistungen durch einen kultursensiblen Umgang zu unterstützen (Linderkamp & Casale, 2023). Dazu bedarf es zum einen des Fachwissens und zum anderen der Sensibilität der Pädagog:innen gegenüber dem Anforderungserleben der jungen Geflüchteten, unter Berücksichtigung des Zusammenwirkens individueller Risiko- und Schutzfaktoren (Sierau et al., 2019).

Auch die *Beziehung zur Lehrkraft* kann die Entwicklung der Schüler:innen sowohl im Negativen als auch im Positiven beeinflussen, wobei besonders diejenigen von einer positiven Beziehung profitieren, die Gefahr laufen, negative Beziehungsmuster zu zeigen (McGrath & Van Bergen, 2015).

1.2 Thema des Projekts

Das Forschungsprojekt TRAILS hat zum Ziel, die Bedarfe von Schüler:innen mit Fluchthintergrund wie auch jene der Lehrkräfte und Eltern zu erfassen und auf dieser Grundlage ein evidenzbasiertes Diagnose- und Förderkonzept zu entwickeln, in Schulen bzw. in der Praxis zu implementieren und hinsichtlich seiner Effekte auf Schüler:innen sowie Lehrkräfte zu evaluieren. Dazu ist es in drei Phasen aufgliedert:

Phase 1: Entwicklung und Planung

In dieser Phase werden Bedarfe und Erfahrungen von Lehrkräften, Schüler:innen sowie Eltern mittels Fokusgruppen- und Einzelinterviews erfasst.

Phase 2: Implementierung und Evaluation

In einem Prä-, Post- und Follow-Up-Design mit Wartekontrollgruppe wird das TRAILS-Konzept in insgesamt 13 Schulen in NRW implementiert und mittels des eigens entwickelten universellen Screenings zur Erfassung traumabezogener Verhaltensweisen in Schule und Unterricht (Casale, G., Haxhiu, E., Lembke, E., Becker, T. & Linderkamp, F., in Vorbereitung) und standardisierter Testinstrumente evaluiert. Inhaltlich erhalten die teilnehmenden Lehrkräfte eine dreitägige traumapädagogische Fortbildung mit besonderem Bezug auf das *Traumamasensible Unterstützungs- und Förderkonzept für Kinder mit Fluchthintergrund* (TAFF, Linderkamp & Casale, 2022). Es schließen sich elf wöchentlich stattfindende Fördersitzungen für jene Schüler:innen an, bei denen eine erhöhte traumaspezifische psychische Belastung festgestellt wurde. Begleitend werden Supervisionen für die Lehrkräfte angeboten und die Implementationsgüte der Förderungen im Lehrkrafturteil erhoben.

Phase 3: Transfer und Dissemination

Die Ergebnisse werden auf Tagungen und in Fachzeitschriften veröffentlicht und zur Überarbeitung der Methoden herangezogen. Finalisierte Materialien werden als Open Educational Resources auf einer eigenen Website bereitgestellt.

1.3 Fragestellung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Datenerhebung im TRAILS-Projekt dargestellt und diskutiert. Es wurde den Fragen nachgegangen, inwiefern sich

a) klinisch relevante psychische Probleme,

- b) die Nutzung adaptiver und maladaptiver Emotionsregulationsstrategien,
 - c) die subjektive Einschätzung des Klassenklimas und
 - d) die Beziehungsgestaltung mit der Lehrkraft
- von Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund unterscheiden.

2. Untersuchungsdesign und Methoden

2.1 Stichprobe:

Die Stichprobe setzt sich aus $N = 530$ Schüler:innen (49% männlich, 44% weiblich, 7% keine Angabe) im Alter zwischen 9,11 und 17,6 Jahren ($M = 13,2$; $SD = 1,54$) davon $n = 129$ mit Fluchthintergrund aus $n = 36$ Klassen von $n = 13$ inklusiven Schulen in der Sekundarstufe 1 zusammen. Bei den Schulen handelt es sich um 4 Hauptschulen, 7 Gesamt- oder Sekundarschulen und 2 Realschulen.

Die Rekrutierung der Schulen erfolgte teilrandomisiert, wobei die Anzahl der kontaktierten Schulen pro Regierungsbezirk das Verhältnis der Aufteilung der Schülerschaft auf die entsprechende Schulform (Hauptschule, Gesamt- oder Sekundarschule und Realschule) zwischen den jeweiligen Bezirken abbildet. Darüber hinaus müssen in teilnehmenden Klassen mindestens zwei Schüler:innen mit Fluchthintergrund unterrichtet werden und jeweils mindestens eine Lehr- oder pädagogische Fachkraft an der Fortbildung teilnehmen, um dann das *Traumassensible Unterstützungs- und Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund* (TAFF, Linderkamp & Casale, 2022) durchzuführen.

2.2 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der Datenerhebung in den teilnehmenden Schulen dargestellt. Untersucht werden Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund in Bezug auf die folgenden Aspekte: a) psychische Probleme, b) die kognitive Emotionsregulation, c) das Klassenklima und d) die Beziehung zur Lehrkraft.

a) Psychische Probleme

Zur Erfassung der psychischen Probleme wurde der *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, 1997) eingesetzt. Das Testinstrument dient der Messung klinisch relevanter psychischer Problemlagen. Die Subskalen beinhalten jeweils 5 Items für ‚Verhaltensprobleme‘, ‚emotionale Probleme‘, ‚Hyperaktivität‘, ‚Probleme mit Gleichaltrigen‘ und als ressourcenorientiertes Konstrukt ‚prosoziales Verhalten‘.

b) Kognitive Emotionsregulation

Die kognitive Emotionsregulation wurde mit dem *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen* (FEEL-KJ; Grob & Smolenski, 2009) er-

fasst. Der FEEL-KJ erhebt mehrdimensional die habituellen Emotionsregulationsstrategien in Abhängigkeit von den Gefühlen Angst, Trauer und Wut und setzt das individuelle Regulationsverhalten mit dem subjektiven Wohlbefinden der Person in Bezug. Die ermittelten Strategien lassen sich in Adaptive (42 Items) bzw. Maladaptive (30 Items) Emotionsregulationsstrategien und weitere Strategien (18 Items) differenzieren.

c) Klassenklima

Das Klassenklima wird mit dem *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima* (LFSK 4–8; Eder & Mayr, 2000) erhoben, der zur Erfassung des Klimas von Schulklassen aus der Sicht von Schüler:innen dient. Aus diesem Testinstrument wurden fünf von 14 Subskalen ausgewählt, die das Klima unter den Schüler:innen der Klasse und das pädagogische Handeln der Lehrkräfte abbilden. Skalen, die das akademische Klima fokussieren, wurden exkludiert. Es handelt sich dabei um die Skalen ‚Pädagogisches Engagement‘, ‚Restriktivität‘, ‚Mitsprache‘, ‚Gerechtigkeit‘ und ‚Gemeinschaft‘, die jeweils drei Items beinhalten.

d) Beziehung zur Lehrkraft

Die Beziehung der Schüler:innen zu den Klassenlehrkräften wurde mit der deutschen Adaption der *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS, Koomen & Jellesma, 2015; Leidig, Casale, Bolz & Laschet, 2019) untersucht. Das Testinstrument unterteilt sich in die Subskalen ‚Konflikt‘ (10 Items), ‚Nähe‘ (8 Items) und ‚negative Erwartungen‘ (7 Items).

2.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand zwischen dem 16. und dem 25. Oktober 2023 statt und wurde von mehreren Erhebungsteams in den Schulklassen mit Paper- und Pencil-Verfahren durchgeführt. Zuvor wurde das Sprach- und Leistungsniveau der Schüler:innen bei den Lehrkräften erfragt, um bei Verständnisproblemen durch ausreichend Personal unterstützen zu können. Zusätzlich standen Tablets mit Übersetzungssoftware zur Verfügung.

Tabelle 1: Ergebnisdarstellung der *t*-Tests

	Schüler:innen mit Fluchthintergrund			Schüler:innen ohne Fluchthintergrund			<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
FEEL KJ- adaptive Strategien	127	3.257	0.694	396	2.898	0.732	4.872	521	< . 001	0.497
FEEL KJ- maladaptive Strategien	127	2.647	0.545	396	2.553	0.607	1.559	521	0.120	0.159
FEEL KJ- weitere Strategien	127	2.811	0.577	396	2.738	0.513	1.352	521	0.177	0.138
SDQ- Gesamtproblemwert	129	0.680	0.269	398	0.667	0.278	0.466	525	0.641	0.047
SDQ- Verhaltensprobleme	129	0.504	0.367	398	0.513	0.345	-0.259	525	0.796	-0.026
SDQ- Emotionale Probleme	129	0.732	0.465	398	0.688	0.490	0.884	525	0.377	0.090
SDQ- Hyperaktivität	129	0.761	0.384	398	0.874	0.446	-2.587	525	0.010*	-0.262
SDQ- Probleme mit Gleichaltrigen	129	0.724	0.342	398	0.593	0.358	3.655	525	< . 001	0.370
SDQ- Prosoziales Verhalten	129	1.546	0.367	398	1.511	0.408	0.872	525	0.383	0.088
LFSK- Gesamtwert	129	3.374	0.499	395	3.235	0.537	2.586	522	0.010	0.262
LFSK- Pädagogisches Engagement	129	3.917	0.925	395	3.702	0.920	2.303	522	0.022	0.234
LFSK- Restriktivität	129	2.811	1.029	395	2.788	0.965	0.233	522	0.816	0.024
LFSK- Mitsprache	129	3.171	1.012	395	3.024	0.946	1.504	522	0.133	0.153
LFSK- Gerechtigkeit	129	3.478	0.961	395	3.300	1.025	1.743	522	0.082	0.177
LFSK- Gemeinschaft	129	3.491	1.038	395	3.362	0.986	1.272	522	0.204	0.129
SPARTS- Gesamtwert	127	3.501	0.651	398	3.580	0.599	-1.267	523	0.206	-0.129
SPARTS- Nähe	127	3.157	0.750	398	2.906	0.740	3.324	523	< . 001	0.339
SPARTS- Negative Erwartungen	127	3.631	0.821	398	3.980	0.761	-4.409	523	< . 001	-0.449
SPARTS- Konflikt	127	3.685	0.864	398	3.839	0.812	-1.838	523	0.067	-0.187

Anmerkungen: *t*: *t*-Wert; *df*: Freiheitsgrade; *p*: Signifikanzniveau des *t*-Tests; *d*: Cohen's *d*; * Brown-Forsythe-Test ist signifikant ($p < .05$), was auf eine Verletzung der Annahme von gleichen Varianzen hindeutet

2.4 Datenaufbereitung und Vorgehen in der Analyse

Die Datenaufbereitung wurde mit der Software R Studio unter Nutzung der Pakete *dplyr* (Wickham, François, Henry, Müller & Vaughan, 2023), *finalfit* (Harrison, Drake & Pius, 2023), *ggplot2* (Wickham, 2016), *mice* (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011), *misty* (Yanagida, 2024), *psych* (Revelle, 2024), *readxl* (Wickham & Bryan, 2023) und *tidyverse* (Wickham et al., 2019) durchgeführt. Zur Analyse und Visualisierung wurde die R-basierte Software JASP (JASP Team, 2024) verwen-

det. Nachdem pro Testinstrument einzelne Fälle mit mehr als 20 % fehlenden Werten ausgeschlossen wurden, wurden die restlichen fehlenden Werte durch *predictive mean matching* (Little, 1988; Rubin, 1986) imputiert. Da der fallweise Ausschluss für jedes Testinstrument einzeln durchgeführt wurde, weisen die Instrumente unterschiedliche Fallzahlen auf.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden innerhalb der Testinstrumente Gesamtgruppenvergleiche mit dem Unterscheidungskriterium Fluchthintergrund mit *t*-Tests durchgeführt. Da gerichtete Hypothesen vorliegen, werden einseitige Tests durchgeführt.

Die Einordnung der Effektgröße der Mittelwertdifferenz wird basierend auf Cohen's *d* vorgenommen, wobei in der ungefähren Einteilung die Effektgröße > 0.2 als kleiner Effekt, > 0.5 als mittlerer Effekt und > 0.8 als großer Effekt interpretiert werden (Cohen, 1988).

3. Vorstellung der Forschungsergebnisse

Tabelle 1 sind Fallzahlen pro Testinstrument, Mittelwerte, Standardabweichungen, *t*-Werte, Signifikanzwerte und Effektgröße (Cohen's *d*) zu entnehmen.

a) Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman, 1997)

Sowohl beim Gesamtproblemwert als auch bei den drei Subskalen ‚Verhaltensprobleme‘, ‚Emotionale Probleme‘ und ‚Prosoziales Verhalten‘ bestehen keine signifikanten Effekte. Bei der Subskala ‚Hyperaktivität‘ zeigen sich signifikante Effekte mit kleinem Effekt, wobei Schüler:innen mit Fluchthintergrund einen niedrigeren durchschnittlichen Problemwert aufweisen. Bei der Subskala ‚Probleme mit Gleichaltrigen‘ besteht ein signifikanter Unterschied mit kleinem Effekt, wobei Schüler:innen mit Fluchthintergrund einen höheren durchschnittlichen Problemwert aufweisen.

b) Kognitive Emotionsregulation (FEEL-KJ, Grob & Smolenski, 2009)

Bei Schüler:innen mit Fluchthintergrund besteht bei mittlerer Effektgröße ein signifikant höherer Wert bei den adaptiven Emotionsregulationsstrategien. Bei den maladaptiven Emotionsregulationsstrategien und weiteren Strategien besteht keine signifikante Effektgröße.

c) Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK, Eder & Mayr, 2000)

Der Gesamtwert der verwendeten Subskalen zum Klassenklima unterscheidet sich signifikant bei kleiner Effektgröße. Ebenso ist der Unterschied in der Subskala ‚Pädagogisches Engagement‘ signifikant in Form einer positiveren Bewertung seitens der Schüler:innen mit Fluchthintergrund. Die Subskalen ‚Mitsprache‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Gemeinschaft‘ und ‚Restriktivität‘ unterscheiden sich nicht signifikant.

d) Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS, Koomen & Jellesma, 2015)

Bei der Auswertung und Interpretation ist zu beachten, dass eine höhere Bewertung eine positivere Einschätzung der Beziehung zur Lehrkraft bedeutet, obwohl die Namen der Subskalen ‚Negative Erwartungen‘ und ‚Konflikt‘ eine andere Deutungsrichtung suggerieren. Im Gesamtwert bestehen bei der Bewertung der Beziehung zur Klassenlehrkraft keine signifikanten Unterschiede. Ebenso bei der Subskala ‚Konflikt‘. Bei der Subskala ‚Nähe‘ besteht ein signifikanter Unterschied bei kleiner Effektgröße, wobei Schüler:innen mit Fluchthintergrund den Bereich positiver bewerten. Die Subskala ‚negative Erwartungen‘ wird von Schüler:innen mit Fluchthintergrund bei kleiner Effektgröße signifikant negativer bewertet.

4. Diskussion und Ausblick

Im Projekt wird untersucht, ob und inwiefern sich die Situation von Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund in inklusiven Schulen in der Sekundarstufe I in Bezug auf psychische Probleme, kognitive Emotionsregulationsfähigkeiten, die Wahrnehmung des Klassenklimas und die Beziehung zur Lehrkraft unterscheidet.

4.1 Diskussion

Psychische Probleme

Beim Gesamtwert der psychischen Probleme zeigen sich keine nennenswerten Gruppenunterschiede, was sich möglicherweise auf die häufigere Nutzung adaptiver Emotionsregulationsstrategien der Schüler:innen mit Fluchthintergrund zurückführen lässt (siehe Forschungsfrage b). Ebenso kann die positivere Wahrnehmung des Klassenklimas (siehe Forschungsfrage c) im Zusammenhang mit der günstigen psychische Konstitution der Schüler:innen stehen. Zudem besteht ein möglicher Zusammenhang zwischen der Subskala ‚Hyperaktivität‘ und der Nutzung adaptiver Emotionsregulationsstrategien. Hier zeigt die Gruppe mit Fluchthintergrund eine signifikant geringere Ausprägung der Hyperaktivität. Regulierte Emotionen werden als Reaktion auf Umwelтанforderungen angesehen, welche die Aufmerksamkeit auf die wichtigsten Angelegenheiten lenken und eine situationsangemessene Reaktion vorbereiten (Scherer & Moors, 2019; Zimmermann & Iwanski, 2013). Umgekehrt berichten beispielsweise Menschen mit ADHS von einem verringerten Repertoire an adaptiven Emotionsregulationsstrategien (Christiansen et al., 2023; Lange & Tröster, 2016). Der höhere Wert in Bezug auf ‚Probleme mit Gleichaltrigen‘ ist theoriekonform und lässt sich möglicherweise mit der angenommenen geringeren sozialen Integration, akkulturationsbezogenen Problemen und der vorhandenen Sprachbarriere erklären (Boda et al., 2023; Petermann & Petermann, 2019). Die ‚Probleme mit Gleichaltrigen‘ bestärken die Notwendigkeit der Schwerpunktsetzung auf einer För-

derung des sozialen Miteinanders und der Beziehungsgestaltung zu den Peers im schulischen Rahmen.

Kognitive Emotionsregulation

In der vorliegenden Stichprobe nutzen Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund häufiger adaptive Emotionsregulationsstrategien als jene ohne Fluchthintergrund. Emotionsregulation dient unter anderem der Aufrechterhaltung des subjektiven Wohlbefindens (Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994), und bereits angeeignete adaptive Strategien werden mit einer größeren situationsübergreifenden Varianz angewendet als maladaptive (Aldao & Nolen, 2012). Eine mögliche Erklärung ist, dass die Flucht- und Akkulturationserfahrungen insofern ein Lernfeld darstellen können, als dass die Schüler:innen häufiger zur Regulation der eigenen Emotionen gezwungen sind und sich aus dieser Notlage heraus (adaptive) Strategien aneignen, die das Wohlbefinden steigern. Jede Emotion bietet hierbei die Möglichkeit, die individuelle oder gruppenbezogene Passung zu verbessern, wobei positive Emotionen die Verbindung zu Sozialpartnern fördern (Diener et al., 2020). Dieser Sachverhalt lässt vermuten, dass Schüler:innen mit Fluchthintergrund in für sie stressinduzierenden Kontexten wie z. B. der Gestaltung sozialer Interaktionen stärker auf adaptive Emotionsregulation zurückgreifen (Ellis et al., 2022).

Zusammengefasst bedeuten die Ergebnisse bezüglich der adaptiven Emotionsregulationsstrategien, dass trotz zahlreicher Risikofaktoren der untersuchten Schülerschaft ein positiver Effekt entsteht, der sich mit den Grundannahmen des ‚Hidden Talents‘-Ansatzes nach Ellis et al. (2022) in Verbindung bringen lässt. Dieser Ansatz besagt, dass sich Kinder und Jugendliche, die in Systemen mit zahlreichen Risikofaktoren aufwachsen, mitunter eine erhöhte Problemlösefähigkeit aneignen und ihre kognitive Funktionsfähigkeit durch den Erwerb angepasster Reaktionen auf stressauslösende Reize aufrechterhalten.

Schüler:innen mit Fluchthintergrund berichten nicht von einer wesentlich häufigeren Nutzung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien. Der geringfügig höhere Wert kann mit den potentiell belastenden Erlebnissen im Fluchtkontext zusammenhängen (Jennissen et al., 2016). Es wurde ein größerer Effekt erwartet, der vermutlich durch die adaptiven Emotionsregulationsstrategien abgeschwächt wird. Die Skala ‚weitere Strategien‘ erlaubt im Rahmen der vorgenommenen Auswertung keine Interpretation, da die Strategien stark von dem daraus resultierenden Effekt abhängig sind. Es gilt abzuwarten, ob sich die gemessenen Effekte auch nach Hinzunahme der Daten aus der Wartekontrollgruppen-Studie in gleicher Weise abbilden.

Klassenklima

Das Klassenklima wird von Schüler:innen mit Fluchthintergrund im Gesamtwert signifikant positiver wahrgenommen. Es gilt zu beachten, dass durch Selektion der Subskalen, die sich auf klassenklimate Faktoren mit Bezug zur pädagogischen Arbeit der Lehrkräfte in der Klasse und Peerfaktoren beziehen, nicht das gesamte Skaleninventar des Testinstruments abgebildet wird. Die Subskala ‚Pädagogisches Engagement‘ weist signifikante Gruppenunterschiede auf und wird von Schüler:in-

nen mit Fluchthintergrund als höher wahrgenommen. Die Ergebnisse sind partiell mit einer Studie zu Schüler:innen mit Migrationshintergrund vergleichbar, die sowohl die Gemeinschaft in den Lerngruppen als auch die Schülerzentriertheit als positiver wahrnehmen (Przibilla, Lüdeke & Linderkamp, 2022).

Ebenso kann die positivere Bewertung des Klassenklimas (LFSK) im Zusammenhang mit den Ergebnissen des SDQ und FEEL-KJ reflektiert werden. Womöglich leisten der schulische Rahmen und die überprüften klassenklimatischen Faktoren in der Stichprobe einen Beitrag zur Stabilisierung der von Kriegs- und Fluchterfahrungen belasteten Schülerschaft (Krüger & Reddemann, 2021; Metzner et al., 2018; Tabibnia & Radecki, 2018).

Beziehung zur Lehrkraft

Die Beziehung zur Lehrkraft (in diesem Fall zur Klassenlehrkraft) wird von Schüler:innen mit Fluchthintergrund insgesamt geringfügig, aber nicht signifikant negativer bewertet. Die Subskalen zeigen heterogene Werte. Schüler:innen mit Fluchthintergrund fühlen zu den Lehrkräften eine signifikant größere ‚Nähe‘, berichten jedoch auch von signifikant ‚negativeren Erwartungen‘ an ihre Lehrkräfte. Roorda, Zee und Koomen (2021) weisen darauf hin, dass unter anderem Schüler:innen aus ethnischen Minderheiten bei ungünstiger Beziehungsgestaltung Risiken für eine stärkere Abhängigkeit von den Lehrkräften aufweisen, die ähnlich negative Auswirkungen auf die Anpassung an das schulische Umfeld haben wie ein niedriges Niveau an Nähe und ein hohes Konfliktniveau. Möglicherweise steht die subjektive Bewertung der Nähe in Zusammenhang mit Abhängigkeit. Ebenso lässt sich ein potentieller Bezug zu den Befunden von Vösgen-Nordloh et al. (2023) an Regelschulen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung herstellen. In der Studie steht die Skala ‚Konflikt‘ in positivem Zusammenhang mit psychischen Problemen (Gesamtwert SDQ) und die Skala ‚Nähe‘ hat einen moderierenden Effekt auf psychische Probleme (Gesamtwert SDQ). Möglicherweise bestehen in der vorgestellten Studie ähnliche Effekte.

4.2 Limitationen

Die vorliegenden Ergebnisse resultieren aus einem querschnittlichen Forschungsdesign, so dass keine kausalen Interpretationen zulässig sind. Durch die kulturell und sprachlich heterogene Stichprobe können trotz des Bestrebens nach bestmöglicher Unterstützung Verständnisprobleme bei den Erhebungsinstrumenten nicht ausgeschlossen werden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass die Beantwortung einiger Themenfelder (bspw. zum Thema ‚Umgang mit Angst‘) schambesetzt war und Teile der Kinder und Jugendlichen diesbezügliche Fragen nicht offen beantwortet haben.

Die Stichprobe wurde unter dem Kriterium der Anzahl der Schüler:innen und Schulformen pro Regierungsbezirk zufällig ausgewählt, wodurch eine größtmögliche Randomisierung und Repräsentativität für NRW angestrebt wurde. Die angestrebte

Verteilung bildet sich nicht vollständig in der Stichprobe ab, da die Teilnahmebereitschaft nicht in allen Regierungsbezirken gleich hoch war.

In der Auswertung sind die Gruppen der Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund stark homogenisiert. Besonders die Aufenthaltsdauer Geflüchteter in Deutschland könnte ein Kriterium sein, das sich aufgrund des Zurückliegens der Fluchterfahrung und der Akkulturation in Deutschland auf die Situation im Schulkontext auswirkt. Einflussfaktoren wie das Alter, die tatsächliche Traumabelastung und die familiäre Situation finden ebenfalls keine Berücksichtigung. Ebenso wurden Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf oder anderen emotionalen Problemkomplexen in die Gesamtgruppe aufgenommen, was eine große Heterogenität der Gruppe ohne Fluchthintergrund zur Folge hat. Möglicherweise bestehen zusätzliche Effekte innerhalb der einzelnen Klassen, die konkretere Rückschlüsse auf Einflussfaktoren zulassen. Zudem erfolgte die Operationalisierung von Traumabelastung maßgeblich über den Fluchthintergrund; es ist nicht auszuschließen, dass auch Schüler:innen ohne Fluchthintergrund potentiell traumatisierende Erfahrung (sogenannte *adverse childhood experiences*) erlebt haben (Carlson et al., 2020). Potentiell traumatisierende Ereignisse widerfahren statistisch etwa jedem vierten Kind oder Jugendlichen (Costello, Erkanli, Fairbank & Angold, 2002).

4.3 Bedeutsamkeit für das Forschungsprojekt und Fazit

Entgegen der aus dem Theorieteil ableitbaren Annahmen, unterschieden sich die psychischen Probleme von Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund nicht signifikant voneinander. Dieses Ergebnis hebt die Bedeutung der individualisierten Betrachtung durch das im Projektrahmen entwickelte Screeninginstrument hervor, um Förderkapazitäten individualisierter einzusetzen. Ebenso unerwartet ist der Unterschied der adaptiven Emotionsregulationsfähigkeit zugunsten der Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund. Dieser Sachverhalt hat durch den Ausbau bzw. die situationsübergreifende Nutzung dieser Strategien in der Förderung ein großes Potential als Schutzfaktor. Es wurden Übungen zum Erkennen und Einordnen von Emotionen und dem Umgang mit schwierigen (bspw. angstausslösenden) Alltagssituationen in das Förderkonzept integriert, in denen adaptive Emotionsregulationsstrategien angewendet werden können. Dabei werden hilfreiche Techniken zur Emotionskontrolle thematisiert und reflektiert. Um Probleme mit Gleichaltrigen zu adressieren, liegt ein weiterer Schwerpunkt der Förderung auf dem Erwerb von Fähigkeiten zum sozialen Problemlösen. Diese Förderinhalte tragen möglicherweise zur Verminderung der berichteten Probleme mit Gleichaltrigen bei.

Die Beziehung zur Lehrkraft zeigt ein eher widersprüchliches bzw. uneindeutiges Bild und bietet die Interpretationsmöglichkeit, dass sich junge Geflüchtete den Klassenlehrkräften einerseits näher fühlen, gleichzeitig aber ein ambivalenteres Verhältnis im Sinne einer höheren Konflikterwartung und höherer negativer Erwartungen haben (McGrath & Van Bergen, 2015). Durch ein größeres Wissen der Lehrkräfte über mögliche Belastungssituationen junger Geflüchteter und umfassendere Hand-

lungs- und Fördermöglichkeiten könnte das ambivalente Verhältnis möglicherweise verbessert werden. In den Fortbildungen werden die Lehrkräfte für die Verhaltensweisen und Beziehungsanforderungen traumabelasteter Kinder und Jugendlicher mit dem Ziel der Befähigung zur produktiven Beziehungsarbeit sensibilisiert.

Die dargestellten Forschungsergebnisse bieten Anhaltspunkte für die fortlaufende Anpassung des Förder- und Fortbildungskonzeptes im TRAILS-Projekt und tragen einen Teil zur Schließung von Forschungslücken zur Situation von Schüler:innen mit Fluchthintergrund in inklusiven Schulen in Deutschland bei.

Literatur

- Ackerman, P. T., Newton, J. E. O., McPherson, W. B., Jones, J. G. & Dykman, R. A. (1998). Prevalence of post traumatic stress disorder and other psychiatric diagnoses in three groups of abused children (sexual, physical, and both). *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 759–774. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00062-3](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00062-3)
- Baldus, M. (2017). „A safe place is only as safe as it feels“ – Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(2), 209–223. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i2.06>
- Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat, P. & Edele, A. (2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nature Human Behaviour*, 7(6), 881–891. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.). (2023). *Aktuelle Zahlen. Ausgabe: Dezember 2023*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/AsylinZahlen/aktuelle-zahlen-dezember-2023.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Buuren, S. V. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3). <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Carlson, J. S., Yohannan, J., Darr, C. L., Turley, M. R., Larez, N. A. & Perfect, M. M. (2020). Prevalence of adverse childhood experiences in school-aged youth: A systematic review (1990–2015). *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(sup1), 2–23. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1548397>
- Casale, G., Haxhiu, E., Lembke, E., Becker, T. & Linderkamp, F. (in Vorbereitung). *Universelles Screening zur Erfassung traumabezogener Verhaltensweisen in Schule und Unterricht*.
- Casale, G., Hövel, D., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2018). Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule. In *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. VI. Entwicklungen und Perspektiven: DGVT Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, 2018: S. 245-285*. (S. 245–285). Tübingen.
- Christiansen, H., Chavanon, M.-L. & Albrecht, B. (2023). Emotionsregulation und Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In T. In-Albon (Hrsg.), *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze* (2. Aufl., S. 146–157). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040335-2>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). L. Erlbaum Associates.
- Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A. & Costello, E. J. (2010). Posttraumatic Stress Without Trauma in Children. *American Journal of Psychiatry*, 167(9), 1059–1065. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.09020178>
- Costello, E. J., Erkanli, A., Fairbank, J. A. & Angold, A. (2002). The prevalence of potentially traumatic events in childhood and adolescence. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 99–112.

- Demir, Z., Böge, K., Fan, Y., Hartling, C., Harb, M. R., Hahn, E., Seybold, J. & Bajbouj, M. (2020). The role of emotion regulation as a mediator between early life stress and post-traumatic stress disorder, depression and anxiety in Syrian refugees. *Translational Psychiatry*, 10(1), 371. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-01062-3>
- Diener, E., Thapa, S. & Tay, L. (2020). Positive Emotions at Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7(1), 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klasse (LFSK 4–8)*. Hogrefe.
- Ellis, B. J., Abrams, L. S., Masten, A. S., Sternberg, R. J., Tottenham, N. & Frankenhuis, W. E. (2022). Hidden talents in harsh environments. *Development and Psychopathology*, 34(1), 95–113. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000887>
- 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>
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialschul- und Klassenklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 503–514). Hogrefe.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2009). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)*. Huber.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–24). Guilford Press.
- Harrison, E., Drake, T. & Pius, R. (2023). *finalfit: Quickly Create Elegant Regression Results Tables and Plots when Modelling* (R package version 1.0.7) [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=finalfit>
- Hazer, L. & Gredebäck, G. (2023). The effects of war, displacement, and trauma on child development. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 909. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02438-8>
- JASP Team. (2024). *JASP* (Version 0.18.3) [Software]. <https://jasp-stats.org/>
- Jennissen, S., Holl, J., Mai, H., Wolff, S. & Barnow, S. (2016). Emotion dysregulation mediates the relationship between child maltreatment and psychopathology: A structural equation model. *Child Abuse & Neglect*, 62, 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.10.015>
- Kobrinsky, V. & Siedlecki, K. L. (2023). Mediators of the Relationship Between Adverse Childhood Experiences (ACEs) and Symptoms of Anxiety, Depression, and Suicidality among Adults. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 16(2), 233–246. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00510-0>
- Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Krüger, A. & Reddemann, L. (2021). *Erste Hilfe für traumatisierte Kinder* (10. Aufl.). Patmos.
- Lange, S. & Tröster, H. (2016). Adaptive und maladaptive Emotionsregulation bei Jugendlichen mit ADHS. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65(5), 298–314. <https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.5.298>
- Leidig, T., Casale, G., Bolz, T. & Laschet, E. (2019). *Deutsche Adaption der Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS)*. Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung. Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Universität zu Köln.
- Linderkamp, F. & Casale, G. (2022). *Trauma sensibles Unterstützungs- und Förderkonzept für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund (TAFF)*. Unveröffentlichtes Manuskript. Bergische Universität Wuppertal.
- Linderkamp, F. & Casale, G. (2023). Die traumasensible Schule – Grundlagen, Konzepte und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74, 100–109.

- Little, R. J. A. (1988). Missing-Data Adjustments in Large Surveys. *Journal of Business & Economic Statistics*, 6(3), 287–296. <https://doi.org/10.1080/07350015.1988.10509663>
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Metzner, F., Zimmer, I., Wolkwitz, P., Wlodarczyk, O., Wichmann, M. & Pawils, S. (2018). Soziale Unterstützung bei unbegleitet und begleitet geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der Ankunft in Deutschland: Ergebnisse einer Befragung in ‚Willkommensklassen‘ an Hamburger Berufsschulen. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 2(1), 3–31. <https://doi.org/10.5771/2509-9485-2018-1-3>
- Petermann, F. & Petermann, U. (2019). Jugendliche Flüchtlinge. *Kindheit und Entwicklung*, 28(3), 135–138. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000283>
- Pine, D. S., Costello, J. & Masten, A. (2005). Trauma, Proximity, and Developmental Psychopathology: The Effects of War and Terrorism on Children. *Neuropsychopharmacology*, 30(10), 1781–1792. <https://doi.org/10.1038/sj.npp.1300814>
- Przibilla, B., Lüdeke, S. & Linderkamp, F. (2022). Das Klassenklima aus Sicht von Schüler:innen mit Migrationshintergrund: Empirische Sonderpädagogik. *Empirische Sonderpädagogik*, 14, 315–333. <https://doi.org/10.25656/01:26646>
- Revelle, W. (2024). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research* [Software]. Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Roorda, D. L., Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Rubin, D. B. (1986). Statistical Matching Using File Concatenation with Adjusted Weights and Multiple Imputations. *Journal of Business & Economic Statistics*, 4(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/07350015.1986.10509497>
- Scherer, K. R. & Moors, A. (2019). The Emotion Process: Event Appraisal and Component Differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 719–745. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011854>
- Schmid, M. & Pfeiffer, S. (2023). Die Rolle impliziter und expliziter Emotionsregulation bei Traumafolgestörungen. In In-Albon, Tina (Hrsg.), *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter: Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze* (2. Aufl., S. 198–215). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040335-2>
- Schröder, H., Zok, K. & Faulbaum, F. (2018). *Gesundheit von Geflüchteten in Deutschland – Ergebnisse einer Befragung von Schutzsuchenden aus Syrien, Irak und Afghanistan*. https://www.researchgate.net/publication/328630419_Gesundheit_von_Gefluechteten_in_Deutschland_-_Ergebnisse_einer_Befragung_von_Schutzsuchenden_aus_Syrien_Irak_und_Afghanistan
- Seiferling, N., Turgut, S. & Lozo, L. (2022). *Emotionsregulation im Dorsch Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/emotionsregulation>
- Sierau, S., Nesterko, Y. & Glaesmer, H. (2019). Herausforderungen im Fluchtprozess unbegleiteter Jugendlicher: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. *Kindheit und Entwicklung*, 28(3), 139–146. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000284>
- Tabibnia, G. & Radecki, D. (2018). Resilience training that can change the brain. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 70(1), 59–88. <https://doi.org/10.1037/cpb0000110>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Villalta, L., Smith, P., Hickin, N. & Stringaris, A. (2018). Emotion regulation difficulties in traumatized youth: A meta-analysis and conceptual review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(4), 527–544. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1105-4>

- Vösgen-Nordloh, M., Leidig, T., Koomen, H., Casale, G., Hennemann, T. & Bolz, T. (2023). How relevant is teacher- and student-perceived relationship quality for mental health in special and regular schools? *Empirische Sonderpädagogik*, 252. <https://doi.org/10.2440/003-0010>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis* (2. Aufl.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-24277-4>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R., Grolemond, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- Wickham, H. & Bryan, J. (2023). *readxl: Read Excel Files* (R package version 1.4.3) [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=readxl>
- Wickham, H., François, R., Henry, L., Müller, K. & Vaughan, D. (2023). *dplyr: A Grammar of Data Manipulation* (R package version 1.1.4) [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Yanagida, T. (2024). *misty: Miscellaneous Functions „T. Yanagida“* (R package version 0.6.1) [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=misty>
- Zimmermann, P. & Iwanski, A. (2013). Entwicklung der Emotionsregulation in Kindheit und Jugend. In T. In-Albon (Hrsg.), *Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze* (S. 27–45). Kohlhammer.