

**Der Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines und schulisches Wohlbefinden
Analysen von Strukturgleichungsmodellen im 7. Schuljahr**

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der Professoren
Prof. Dr. Gérard Bless (1. Gutachter) und Prof. Dr. Christoph Müller (2. Gutachter)

Freiburg, den 18.12.2015

Prof. Dr. Bernadette Charier, Dekanin

Müller Xenia

Le Locle

2015

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
2	Verhaltensauffälligkeiten	9
2.1	Begriffe, Definitionen und Klassifikationen	9
2.1.1	Begriffe in der Verhaltensauffälligenpädagogik.....	9
2.1.2	Definitionen von Verhaltensauffälligkeiten	11
2.1.3	Klassifikationen.....	12
2.1.3.1	Kategoriale Klassifikation	13
2.1.3.2	Dimensionale Klassifikation.....	15
2.1.4	Entscheidungen für die vorliegende Arbeit.....	17
2.2	Formen dissozialen Verhaltens	18
2.2.1	Aggressives und oppositionelles Verhalten.....	19
2.2.2	Delinquentes und kriminelles Verhalten.....	21
2.2.3	Schulisches Problemverhalten	22
2.3	Prävalenz und Verlauf	24
2.3.1	Prävalenzen	25
2.3.2	Kontinuität und Komorbidität	30
2.4	Einflüsse, Aus- und Wechselwirkungen	32
2.4.1	Individuelle Faktoren.....	33
2.4.2	Familiäre Faktoren.....	35
2.4.3	Ausserfamiliäre Faktoren	37
2.5	Zusammenfassung des Kapitels 2.....	44
3	Allgemeines und schulisches Wohlbefinden.....	45
3.1	Definitionen und Begriffsklärung	46
3.1.1	Lebensqualität	46
3.1.2	Wohlbefinden.....	48
3.1.3	Schulisches Wohlbefinden.....	50
3.1.4	Überblick über Begriffe und Gebrauch in der vorliegenden Arbeit	55

3.2	Forschungsstand allgemeines Wohlbefinden	56
3.2.1	Prädiktoren und Korrelate allgemeines Wohlbefinden.....	57
3.2.2	Zusammenhang dissoziales Verhalten und allgemeines Wohlbefinden.....	64
3.3	Forschungsstand schulisches Wohlbefinden.....	71
3.3.1	Prädiktoren und Korrelate schulisches Wohlbefinden.....	72
3.3.2	Zusammenhang dissoziales Verhalten und schulisches Wohlbefinden.....	82
3.4	Zusammenfassung des Kapitels 3.....	83
4	Untersuchungsbericht	85
4.1	Forschungshypothesen	85
4.2	Hintergrund der Studie	93
4.3	Methodisches Vorgehen	94
4.3.1	Stichprobe	94
4.3.2	Messinstrumente.....	96
4.3.3	Datenerhebung.....	106
4.3.4	Datenanalyse	107
4.4	Ergebnisse	123
4.4.1	Statistische Voranalysen.....	123
4.4.1.1	Verteilung der Daten.....	123
4.4.1.2	Konfirmatorische Faktorenanalysen	127
4.4.1.3	Latente Mittelwerte	142
4.4.2	Ergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden.....	150
4.4.2.1	Ergebnisse Fragestellung 1.....	152
4.4.2.2	Ergebnisse Fragestellung 2.....	160
4.4.2.3	Ergebnisse Fragestellung 3.....	167
4.4.3	Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden	182
4.4.3.1	Ergebnisse Fragestellung 4.....	184
4.4.3.2	Ergebnisse Fragestellung 5.....	194
4.5	Diskussion der Ergebnisse.....	229
4.5.1	Diskussion der Ergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden.....	229
4.5.2	Diskussion der Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden.....	238

5	Schlussfolgerungen	244
6	Zusammenfassung	248
	Verzeichnisse	251
	Abbildungen	251
	Tabellen	254
	Literatur	258
	Anhang	284
	Lebenslauf	391
	Ehrenwörtliche Erklärung	393

1 Einleitung

Zu dissozialem Verhalten gehören Verhaltensweisen wie übermässiges Streiten und Lügen, Gewalt gegenüber Menschen oder Tieren, häufige und heftige Wutausbrüche, Beschädigung von Eigentum, Stehlen, Schulschwänzen und Weglaufen von Zuhause (Steinhausen, 2004, S. 237). Solche Verhaltensweisen richten sich gegen das unmittelbare Umfeld und davon betroffene Jugendliche fallen in der Familie, in der Schule und der Nachbarschaft negativ auf. Ihr Verhalten wird als störend empfunden und führt zu Unbehagen, Empörung, Wut, Angst oder Überforderung, was die Verminderung des Wohlbefindens insbesondere bei Eltern oder Lehrpersonen zur Folge haben kann. So konnte beispielsweise der Zusammenhang zwischen Burn-out bei Lehrpersonen und disziplinarisch schwierigem Verhalten von Schülerinnen und Schülern empirisch nachgewiesen werden (Friedman, 1995; Hastings & Bham, 2003). Eltern suchen aufgrund von Überlastung und Ratlosigkeit Beratungsstellen oder psychiatrische Dienste auf, wobei vermutlich Schuldgefühle ebenfalls eine Rolle spielen. So ist dissoziales Verhalten die zweithäufigste Diagnose in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik und Praxis (Steinhausen, 2010, S. 317). Des Weiteren konnten Zusammenhänge zwischen dissozialem Verhalten von Kindern und Jugendlichen und Depressionen bei deren Müttern nachgewiesen werden (Gross, Shaw & Moilanen, 2008; Nicholson, Deboeck, Farris, Boker & Borkowski, 2011). Bei den Gleichaltrigen sind insbesondere bei Opfern von Gewalt negative Folgen zu erwarten. So ist aus der Bullying-Literatur bekannt, dass Opfer erheblich in ihrem Wohlbefinden eingeschränkt sind (Frisen & Bjarnelind, 2010; Wigderson & Lynch, 2013). Es kann also gesagt werden, dass Personen aus dem Umfeld von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten unter deren Verhalten leiden und Einschränkungen in ihrem Wohlbefinden erleben.

Die Menge an Literatur zur Thematik ist dementsprechend gross und umfasst einerseits wissenschaftliche Fachliteratur beispielsweise zu Prävalenzen und Ursachen, andererseits Ratgeberliteratur für Lehrpersonen und Eltern, wo insbesondere erzieherische Massnahmen und Prävention im Vordergrund stehen. Dabei geht es nicht nur darum, Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten zu helfen, sondern vor allem darum, Eltern und Lehrpersonen zu unterstützen und zu entlasten. Selten wird dabei thematisiert, wie es den betroffenen Jugendlichen selber geht, und ein historischer Rückblick zeigt, dass diesen nicht immer adäquate Hilfe angeboten wurde (Myschker, 2009, S. 15ff.). Dies, obwohl es naheliegend ist, dass deren Wohlbefinden ebenfalls eingeschränkt sein könnte, führt doch ihr Verhalten zu Konflikten im näheren Umfeld oder zu schulischem Misserfolg (Schmeck & Poustka, 2006, S. 172). Zudem kann dissoziales Verhalten als Reaktion auf widrige Umstände im Umfeld oder mangelndes Wohlbefinden gesehen werden. In diesem Sinne wären Verhaltensauffälligkeiten eine Copingstrategie, um mit unangenehmen Umständen klarzukommen und das Umfeld auf Missstände aufmerksam zu machen (Myschker, 2009, S. 11).

In den letzten Jahrzehnten wurde vermehrt zum allgemeinen Wohlbefinden geforscht. Nachdem lange Zeit nur im Erwachsenenbereich geforscht wurde, interessiert sich die Forschung seit einigen Jahren für das Kindes- und Jugendalter. Dabei hat die Wohlbefindensforschung sowohl in der Pädiatrie als auch in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Einzug gehalten (Bullinger, 2009). So haben sich einige Studien mit der Frage nach dem allgemeinen Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen und Verhaltensauffälligkeiten beschäftigt (z.B. Mattejat et al., 2003), wobei noch viele Fragen offen bleiben. Generell konnte in einigen Studien beobachtet werden, dass das Wohlbefinden während des Jugendalters über die Zeit leicht abnimmt (z.B. Michel, Bisegger, Fuhr & Abel, 2009). Wird in Betracht gezogen, dass gleichzeitig eine Zunahme an dissozialem Verhalten zu verzeichnen ist (z.B. Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler & Angold, 2003), stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen diesen Entwicklungen besteht. Insbesondere das erste Schuljahr nach dem Übergang von der Primar- schulstufe in die Sekundarstufe I (7. Schuljahr) scheint eine kritische Zeit zu sein, welche von vielen Veränderungen geprägt ist (z.B. Ben-Zur, 2003), weshalb dieses genauer untersucht werden sollte.

Aufgrund verschiedener Schwierigkeiten, welche mit dem Konzept des allgemeinen Wohlbefindens auftreten, plädieren mehrere Autor(inn)en der Wohlbefindensforschung dafür, das Wohlbefinden bereichsspezifisch zu untersuchen (z.B. Hascher, 2004; Long, Huebner, Wedell & Hills, 2012). Für Jugendliche ist neben der Familie und den Peers die Schule ein sehr wichtiger Bereich, da sie die meiste Zeit ihres Alltags dort verbringen. Es erscheint deswegen durchaus plausibel, dass die Schule einerseits einen wichtigen Beitrag für das allgemeine Wohlbefinden bei Jugendlichen leisten kann, dass aber andererseits das Wohlbefinden in der Schule im Sinne eines bereichsspezifischen Wohlbefindens für sich von Bedeutung ist und dementsprechend separat untersucht und auch gefördert werden sollte. Wohlbefinden in der Schule kann dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler befriedigende Leistungen erbringen, sich mit ihrer Schule identifizieren und eine angemessene Integration in die Schule – in der zusammen gearbeitet und zusammen gelebt wird – möglich wird (Hascher, 2004, S. 13). Wird davon ausgegangen, dass die Schule einen wichtigen Beitrag zur positiven Entwicklung mit Auswirkungen auf das gesamte Leben leistet, scheint dies besonders wichtig zu sein. Zu beachten ist jedoch, dass die Schule eine Pflichtinstitution ist, „in der nicht nur von aussen vorgegebene Aufgaben und Anforderungen strikt erfüllt werden müssen, sondern in der Misserfolge, Scheitern und Widerstand sanktioniert werden“, was zur Folge hat, dass Wohlbefinden in der Schule nicht selbstverständlich ist und deswegen bewusst und gezielt angestrebt werden sollte (ebd., S. 15). Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten sind verhältnismässig oft mit Misserfolg und Scheitern in der Schule konfrontiert und dissoziales Verhalten kann als Ausdruck des Widerstands gegenüber der Institution Schule verstanden werden. Zudem kommt dissoziales Verhalten in der Schule, wo klare Vorgaben des Benehmens herrschen, sehr stark zum Ausdruck, widerspricht es doch klar den

Erwartungen und Vorgaben. Daher wird dissoziales Verhalten hier besonders stark abgelehnt und führt zu Sanktionen und Einschränkungen, was mit negativen Emotionen bei allen Beteiligten verbunden ist. Somit kann vermutet werden, dass Jugendliche mit dissozialem Verhalten besonders gefährdet sind, sich in der Schule nicht wohl zu fühlen. In den letzten Jahren hat es vermehrt Versuche gegeben, das Wohlbefinden in der Schule zu beschreiben und mögliche Einflussfaktoren zu definieren, dissoziales Verhalten wurde dabei aber nur von wenigen Autor(inn)en einbezogen oder nur am Rande erwähnt.

Obwohl in der Literatur Einigkeit darüber herrscht, dass allgemeines und schulisches Wohlbefinden einen wichtigen Beitrag zu einer positiven Entwicklung leisten (Huebner & Diener, 2008), ist der Forschungsstand allgemein und speziell in Bezug auf den Zusammenhang zu dissozialem Verhalten noch nicht weit fortgeschritten. Einerseits herrscht – da es sich bei den meisten Untersuchungen um Querschnittsanalysen handelt – Unklarheit, was die Richtung des Einflusses betrifft, andererseits sind diesbezügliche Mechanismen (z.B. Mediatoreffekte) noch wenig bekannt. Für die Planung von pädagogischen Massnahmen bei Jugendlichen mit dissozialem Verhalten erscheint es jedoch wichtig, zu wissen, auf welche Art und Weise dissoziales Verhalten und Wohlbefinden zusammenhängen.

Ziel dieser Arbeit ist es demnach, Zusammenhänge zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem sowie schulischem Wohlbefinden genauer zu untersuchen.

Für die vorliegende quantitative Untersuchung werden Daten aus dem ersten Teil einer Nationalfondsstudie mit dem Titel „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung – Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“ (SNF-100013_132210/1) verwendet. Im Rahmen dieser Studie, welche unter der Leitung von Prof. Dr. Christoph Michael Müller und Prof. Dr. Gérard Bless stand, wurden im Schuljahr 2011/2012 825 Schüler(innen) aus allen deutschsprachigen 7. Klassen (1. Schuljahr der Sekundarstufe I) des Kantons Freiburg zum dissozialem Verhalten und zu mehreren weiteren Variablen befragt (Müller, Fleischli & Hofmann, 2013).

Für allgemeines Wohlbefinden und dissoziales Verhalten stehen Längsschnittdaten zur Verfügung, weshalb die Entwicklung über die Zeit bezüglich dieser Variablen untersucht und der Frage nachgegangen werden kann, ob zwischen diesen Entwicklungen ein Zusammenhang besteht. Des Weiteren erlauben Längsschnittdaten Aussagen zu gerichteten Zusammenhängen, wobei in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf den Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden gelegt wird. Dabei wird untersucht, welche Mediatorvariablen den Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden erklären können. Somit wird in dieser

Arbeit in Bezug auf den Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Fragestellung 1: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Zunahme von dissozialem Verhalten und der Abnahme von allgemeinem Wohlbefinden?
- Fragestellung 2: Besteht ein negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?
- Fragestellung 3: Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Zum schulischen Wohlbefinden liegen für diese Untersuchung Querschnittsdaten vor, weshalb Veränderungen über die Zeit nicht untersucht werden können. Folglich werden in Bezug auf dissoziales Verhalten und schulisches Wohlbefinden nur zwei Fragestellungen bearbeitet:

- Fragestellung 4: Besteht ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden?
- Fragestellung 5: Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf schulisches Wohlbefinden?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird folgendermassen vorgegangen:

Im *zweiten Kapitel* wird die Thematik des dissozialen Verhaltens erarbeitet. Dabei wird in einem ersten Schritt auf allgemeine Probleme der Verhaltensauffälligenpädagogik eingegangen (unterschiedliche Begriffe, Definitionen und Klassifikationsschemata), um für die Leserschaft eine Orientierung zu schaffen. Anschliessend werden unterschiedliche Formen von dissozialem Verhalten beschrieben, und mittels Angaben zu Prävalenzraten soll die Relevanz des Themas unterstrichen werden. In *Kapitel 2.4* folgt eine Abhandlung der Entstehungsbedingungen dissozialen Verhaltens, wobei die wichtigsten beeinflussenden Faktoren im individuellen, familiären und ausserfamiliären Bereich beschrieben werden. Da in dieser Arbeit die Frage nach dem Einfluss von dissozialem Verhalten auf das Wohlbefinden und die Frage nach allfälligen Mediatoren im Zentrum stehen, wird auf Wechselwirkungen zwischen dissozialen Verhaltensweisen und den beeinflussenden Faktoren eingegangen. Ziel ist es aufzuzeigen, welche Reaktionen und Konsequenzen dissoziales Verhalten im Umfeld eines Jugendlichen hervorrufen kann.

Das *dritte Kapitel* widmet sich dem allgemeinen und schulischen Wohlbefinden. Dabei wird in einem ersten Schritt, ähnlich wie im zweiten Kapitel, eine Orientierung geschaffen, indem unterschiedliche Begriffe und Definitionen dargestellt werden. Anschliessend wird der Forschungsstand zuerst zum allgemeinen und anschliessend zum schulischen Wohlbefinden dargestellt, wobei jeweils zwei Schwerpunkte gesetzt werden: Einerseits wird auf Forschungsergebnisse zu Prädiktoren und Korrelaten eingegangen, was dazu dient, mögliche Mediatoren ausfindig zu machen. Andererseits wird der aktuelle Forschungsstand zum Zusammenhang mit dissozialem Verhalten dargestellt.

Aufgrund der aus der Literatur gewonnenen Erkenntnisse werden im Untersuchungsbericht (*Kapitel 4*) Hypothesen für die Untersuchung abgeleitet. Darauf folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens, wobei nach der Stichprobe, den Messinstrumenten und der Datenerhebung etwas ausführlicher auf die Datenanalyse (Methode der Strukturgleichungsmodellanalyse) eingegangen wird. Anschliessend folgt die Ergebnisdarstellung, welche neben der Hypothesenüberprüfung einige wichtige Voranalysen beinhaltet. Zusätzliche Analysen und Informationen sind jeweils im Anhang zu finden. Zuletzt werden die Ergebnisse diskutiert (*Kapitel 4.5*) und Schlüsse daraus gezogen (*Kapitel 5*).

2 Verhaltensauffälligkeiten

In diesem Kapitel werden allgemeine Grundlagen der Verhaltensauffälligenpädagogik dargestellt. Dabei werden gängige Begriffe, Definitionen und Klassifikationen von Verhaltensauffälligkeiten erläutert, wobei eine Eingrenzung für die vorliegende Arbeit vorgenommen wird. Anschliessend folgen die Beschreibung der für diese Arbeit relevanten Formen dissozialen Verhaltens und eine Übersicht zu Prävalenzraten sowie Verlaufsformen. Zuletzt wird auf verschiedene Faktoren eingegangen, welche in Zusammenhang mit dissozialem Verhalten auftreten.

2.1 Begriffe, Definitionen und Klassifikationen

In einem ersten Schritt werden die wichtigsten Begriffe und Definitionen, welche in der Literatur in Gebrauch sind, diskutiert und die wichtigsten Klassifikationsschemata dargestellt. Dabei soll Klarheit bezüglich der Ausrichtung dieser Arbeit in Bezug auf Begriff, Definition und Klassifikation von dissozialem Verhalten geschaffen werden.

2.1.1 Begriffe in der Verhaltensauffälligenpädagogik

Die Pädagogik, die sich mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten beschäftigt, bildet einen spezialisierten Arbeitsbereich innerhalb der Sonderpädagogik und ist an deutschen Universitäten erst seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts vertreten (Hillenbrand, 2008b, S. 12). Somit gehört sie zu den jüngsten sonderpädagogischen Fachrichtungen (Hillenbrand, 2008a, S. 7) und ist mit vielen Problemen, beispielsweise mit Schwierigkeiten in der Begriffsfindung konfrontiert (Goetze, 2001, S. 11). So existieren für Kinder und Jugendliche, welche Schwierigkeiten in ihrem Verhalten zeigen, mehrere Bezeichnungen. Einige sind bis heute in Gebrauch, andere werden aus verschiedenen Gründen nicht mehr verwendet (Myschker, 2009, S. 44), und Goetze (2001, S. 13) bedauert, dass kein einheitlich akzeptierter Fachbegriff existiert, was für die wissenschaftliche Verständigung notwendig wäre.

Sehr häufig werden die Begriffe *Verhaltensauffälligkeit* und *Verhaltensstörung* verwendet (Myschker, 2009, S. 45). Der Begriff *Verhaltensauffälligkeit* bleibt auf der beschreibenden Ebene und lässt Ursachen und Bedingungen offen. Er verweist auf die beurteilende Instanz und impliziert somit die Bezugsgrösse für das Verhalten, weshalb er oft vorgezogen wird (Bundschuh, Heimlich & Krawitz, 2007, S. 287). Hillenbrand (2008b, S. 9) meint, dass dieser Begriff als „wertfreier, weniger normgebunden und weniger diffamierend“ gilt als der Begriff der *Verhal-*

tensstörung, wendet aber kritisch dagegen ein, dass auch positive Abweichungen auffällig sein können, welche aber nicht Gegenstand der Verhaltensauffälligenpädagogik sind.

Myschker (2009, S. 48f.) kritisiert hingegen diesen Begriff und schätzt ihn als vage und ungeeignet ein. Daher bevorzugt er den Begriff der *Verhaltensstörung*, den er als „phänomenologischen Oberbegriff“ bezeichnet, unter den sich verschiedene Erscheinungsformen aus verschiedenen Fachrichtungen zuordnen lassen: „Im Gegensatz zu dem vagen Begriff der Verhaltensauffälligkeit, ... zielt der Begriff Verhaltensstörung vom Wortsinn her sehr deutlich auf ... bedrohliche Normabweichungen und beinhaltet nicht, wenn ein Kind z.B. unter Verstoss gegen die Schulordnung während des Unterrichts isst, was sich jedoch als verhaltensauffällig bezeichnen liesse.“

Im Gegensatz zum Begriff *Verhaltensstörung* ist der Begriff *Verhaltensauffälligkeit* aber weniger mechanisch und impliziert kein technisches Modell von „Störung“ und „Reparatur“, wovon sich die Sonderpädagogik generell distanziert:

Die Ursache für eine ‚psychische Störung‘ im Leben eines Menschen ist nicht nur – wie etwa im Rahmen des medizinischen Modells – in der betroffenen Person zu suchen. Man kann nicht in erster Linie von einer ‚psychischen Krankheit‘ sprechen, von einem spezifischen Prozess im Individuum, der sich in naturgegebenen Gesetzmässigkeiten vollzieht, als ob es die Beeinflussung durch das Umfeld nicht gäbe, die den Menschen schon vom pränatalen Stadium an begleitet. (Bundschuh et al., 2007, S. 287ff.)

Weitere Begriffe, welche in der Literatur anzutreffen sind, sind zum Beispiel *Störungen des Sozialverhaltens* – ein Begriff der unter anderem in den internationalen Klassifikationsschemata verwendet wird (Dilling, 2009; Remschmidt, Schmidt & Poustka, 2012; Sass, Wittchen, Zaudig & Houben, 2003; Steinhausen, 2004) – oder *dissoziales Verhalten* (Beelmann & Raabe, 2007; Eisenhardt, 2005). Beelmann und Raabe (2007, S. 18) bezeichnen den Begriff *externalisierende Verhaltensauffälligkeiten* als Oberbegriff, unter den sich aggressives und delinquentes bzw. kriminelles Verhalten subsumieren lassen, wobei oppositionelles Verhalten den aggressiven Verhaltensweisen zugeordnet wird. Während aggressiv-oppositionelles Verhalten als offene Form externalisierenden Verhaltens gilt, bezieht sich der Begriff der *Delinquenz* auf Verhaltensweisen wie Lügen, Stehlen oder Vandalismus und bezeichnet somit verdeckte Verhaltensweisen. Weiter entspricht für die Autoren der Begriff *dissoziales Verhalten* dem Begriff *externalisierende Verhaltensauffälligkeiten*, wobei sie darauf hinweisen, dass letzterer häufig ohne explizite Nennung krimineller Handlungen gebraucht wird.

2.1.2 Definitionen von Verhaltensauffälligkeiten

Neben unterschiedlichen Begriffen sind in der Literatur verschiedene Definitionen zu finden. Dabei ist die Definition, die nach Stein (2011, S. 6) die meiste Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat, die Definition von Mischker (2009). Mischker möchte den Begriff der Verhaltensstörung präzisieren, so dass er der fachlichen Kommunikation, aber auch der Diagnostik dient. Dabei werden verschiedene Merkmalsbereiche hervorgehoben, welche sich nicht nur auf das Kind, sondern auch auf die Umwelt beziehen:

Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann. (Mischker, 2009, S. 49)

Aus dieser Definition und aus der Wahl der Begrifflichkeit geht deutlich hervor, dass Mischker sich vor allem auf schwerwiegende Formen abweichenden Verhaltens bezieht. Hillenbrand (2008b, S. 31f.) bezeichnet Mischkers Definition als gründlich und umfassend, da sie verschiedene Ebenen beinhaltet: Das Phänomen an sich, die Verursachung der Störung, die Klassifikation, die Konsequenzen, die das Phänomen mit sich bringt, und die Forderung nach Hilfen, womit der komplexe Charakter von Verhaltensauffälligkeiten deutlich gemacht wird.

Eine weitere Definition liegt von Mutzek (2000) vor, welche zwar weniger umfassend als die Definition von Mischker ist, aber vor allem betont, dass Verhaltensauffälligkeiten immer in Abhängigkeit von Normen oder Erwartungen zu sehen sind:

Immer dann, wenn Menschen Normen, mit anderen Worten Wertmassstäbe und Regeln setzen, wird es Personen geben, die davon abweichen. Von Verhaltensstörung wird aber erst dann gesprochen, wenn die Normabweichung intensiv oder andauernd ist, und mindestens eine andere Person oder die normabweichende Person selbst diesen Zustand als störend oder leidend erlebt. (Mutzek, 2000, S. 18)

Wie wichtig soziale Normen im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten sind, geht auch aus der Definition von Beelmann und Raabe (2007, S. 17) hervor: Die Autoren verstehen unter dissozialem Verhalten „eine grössere Anzahl unterschiedlicher Problemverhaltensweisen ..., deren gemeinsames Kennzeichen die Verletzung von altersgemässen sozialen Erwartungen, Regeln und informellen wie formellen Normen ist.“

Werden jedoch Verhaltensauffälligkeiten nur aufgrund von sozialen Normen und Werten definiert, könnte dies zum Schluss führen, dass einzig die Beurteilung durch das Umfeld zählt und

dass demnach mehr Toleranz durch das Umfeld zu fordern wäre, um ein Verhalten nicht als auffällig zu bezeichnen. Mehr Toleranz kann jedoch nicht gefordert werden, wenn „durch das störende Verhalten andere körperlich und/oder seelisch beeinträchtigt oder gar geschädigt werden, wenn das Individuum selbst darunter leidet oder abzusehen ist, dass ohne Modifikation des Störverhaltens auf Dauer ernsthafte Beeinträchtigungen für das Individuum zu erwarten sind“ (Mutzeck, 2000, S. 20f.).

Opp (2009, S. 227) weist darauf hin, dass Grenzen zwischen dem, was als unauffällig und dem, was als auffällig wahrgenommen wird, fließend und abhängig von historisch-kulturellen Bezugs- und subjektiven Wertsystemen sind. In eine ähnliche Richtung gehen die Ausführungen von Steinhausen (2010, S. 23), denen zufolge es nur wenig Verhaltensauffälligkeiten gibt, die sich klar von der „Normalität“ abgrenzen lassen. So unterscheiden sich die meisten Verhaltensauffälligkeiten vom „Normalzustand“ nur in quantitativer Weise, was dazu führt, dass „Auffälligkeit“ und „Normalität“ ziemlich nahe beieinander liegen und die Notwendigkeit von Kriterien nach sich zieht. Diese Kriterien werden in verschiedenen Klassifikationssystemen beschrieben.

2.1.3 Klassifikationen

Das Klassifizieren ist in allen Lebens- und Wissenschaftsbereichen von grosser Bedeutung. Es gilt als wesentliche Basis empirischen Arbeitens, da dadurch eine Vielfalt beobachtbarer Phänomene überschaubar gemacht werden kann (Heidenreich, Noyon & Efert, 2008). Stieglitz (2000, S. 220) versteht unter Klassifikation die „Einteilung und Anordnung von klinisch bedeutsamen Phänomenen (z.B. Symptomen), die durch gemeinsame Merkmale gekennzeichnet sind, in ein nach Klassen eingeteiltes System.“ Dabei sollten laut Stein (2011, S. 30) zwei Bedingungen erfüllt sein: Erstens müssen eindeutige Kriterien vorliegen, die angeben, wann eine Zuordnung in eine bestimmte Klasse erfolgt. Zweitens muss zwischen den Klassen eine klare Abgrenzung vorhanden sein.

In der Verhaltensauffälligenpädagogik ist es aufgrund der grossen Anzahl an verschiedenen Verhaltensweisen sinnvoll, diese in Gruppen und Subgruppen zu ordnen und zu klassifizieren. Dabei ist die wissenschaftliche Klassifikation für die Diagnosestellung und die Erforschung von Ursachen und Behandlungsmöglichkeiten von Bedeutung und dient der Kommunikation zwischen Fachleuten (Steinhausen, 2010, S. 25). Aufgrund verschiedener wissenschaftlicher Ansätze und der Schwierigkeit, menschliches Verhalten in seiner Vielfalt zu bestimmen, existieren jedoch unterschiedliche Klassifikationssysteme (Mutzeck, 2000, S. 24). So unterscheiden Menzel und Wiater (2009, S. 16ff.) zwischen der *pädagogisch-psychologischen* und der *psychologisch-medizinischen Betrachtungsweise*. Erstere orientiert sich am Kontext der Schule und bezieht sich somit auf Störungen im Unterricht und den Möglichkeiten, die Lehrpersonen ohne

Hilfe von psychologischen Fachkräften haben, mit diesen umzugehen. Diesbezüglich existiert jedoch kein allgemein anerkanntes Klassifikationssystem. Die psychologisch-medizinische Betrachtungsweise befasst sich hingegen mit Verhaltensauffälligkeiten, welche auch ausserhalb des Kontextes der Schule auftreten. Beide Ansätze dienen einer Verbesserung der Bedingungen in der Schule und überschneiden sich dort, wo die Auffälligkeit eine längerfristige und massive Beeinträchtigung eines Kindes oder Jugendlichen zur Folge haben könnte. Dabei entspricht der pädagogisch-psychologische Ansatz der „originären Professionskompetenz“ von Lehrpersonen. Im Gegensatz dazu geht es beim psychologisch-medizinischen Ansatz darum, dass Lehrpersonen wissen, wer zusätzliche Hilfe leisten könnte, um beispielsweise Eltern professionell beraten zu können.

Im Folgenden wird nur auf Klassifikationssysteme aus psychologisch-medizinischer Sicht eingegangen. Dabei wird zwischen *kategorialen* und *dimensionalen* Klassifikationsschemata unterschieden. Während kategoriale Klassifikationen Verhaltensauffälligkeiten als „diskrete und qualitativ klar voneinander abgrenzbare“ Einheiten betrachten (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 302), wird bei dimensionalen Klassifikationen davon ausgegangen, dass sich Verhaltensauffälligkeiten aufgrund von kontinuierlich verteilten Merkmalen beschreiben lassen (Döpfner, 2008, S. 37).

2.1.3.1 Kategoriale Klassifikation

Ziel kategorialer Klassifikationssysteme ist es, klare, objektive Diagnosen zu stellen, damit geeignete Hilfeleistungen zur Verfügung gestellt werden können. Anhand von Kriterien wird entschieden, ob ein Verhalten klinisch bedeutsam ist, wobei vor allem die Anzahl spezifischer Symptome und die Dauer ihres Auftretens die entscheidende Rolle spielen. Dies hat den Nachteil, dass Kinder und Jugendliche, welche diese Kriterien nur knapp verfehlen, nicht erfasst werden, obwohl sie gefährdet wären und Unterstützungsmassnahmen angebracht wären (Beelmann & Raabe, 2007, S. 21f.; Stein, 2011, S. 39). Wird davon ausgegangen, dass bei sozialen Phänomenen die Grenzen zwischen „normentsprechend“ und „nicht-normentsprechend“ fließend sind, werden die Nachteile dieser Klassifikationssysteme besonders deutlich.

Zurzeit sind insbesondere zwei kategoriale Klassifikationsschemata geläufig:

Die *internationale Klassifikation psychischer Störungen* der Weltgesundheitsorganisation (*ICD [International Classification of Diseases]*; Dilling, Mombour & Schmidt, 2011; Remschmidt et al., 2012) und das *Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen* der American Psychiatric Association (*DSM [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders]*; American Psychiatric Association, 2013a; Sass et al., 2003).

Das ICD- und das DSM-Klassifikationssystem wurden unabhängig voneinander entwickelt und mehrmals überarbeitet, wobei in den aktuelleren Versionen eine Annäherung zwischen den beiden Klassifikationssystemen stattgefunden hat. Sowohl die ICD als auch das DSM sind theorieübergreifend und beschreibend ausgerichtet, wobei jeweils der Begriff *Störung* verwendet wird. Dabei werden bei beiden Systemen Verhaltensauffälligkeiten auf verschiedenen Achsen klassifiziert (*multiaxiale Klassifikation*¹), wodurch zusätzliche Informationen einbezogen werden, und eine Verhaltensauffälligkeit nicht nur im Hinblick auf ihr Erscheinungsbild eingeordnet wird (Stein, 2011, S. 35). Verhaltensstörungen, zu denen hyperkinetische Störungen, Störungen des Sozialverhaltens und oppositionelle Verhaltensstörungen gehören, werden von emotionalen Störungen unterschieden, wobei zu letzteren Ängste, Phobien und depressive Störungen gezählt werden (Laucht, Esser & Schmidt, 2000, S. 284).

Mittlerweile liegen die zehnte Version der ICD- und die fünfte Version der DSM-Klassifikation vor (*ICD-10* bzw. *DSM-5*), wobei das DSM-5 erst 2013 erschienen ist. Im Gegensatz zur Vorgängerversion (*DSM-IV*) wurde im DSM-5 das multiaxiale System nicht fortgesetzt und bezüglich der Struktur wurden Anpassungen vorgenommen. Des Weiteren sind im DSM-5 einige neue Störungskategorien hinzugekommen und für gewisse Störungen wurden Indikatoren für den Schweregrad und assoziierte Beschwerden beigefügt. Bei den *Störungen des Sozialverhaltens* wurde lediglich eine Zusatzkodierung (eingeschränkte prosoziale Emotionen) beigefügt und beim *Oppositionellen Verhalten* werden neu die Verhaltensweisen in drei Kategorien eingeteilt: ärgerlich-gereiztes Verhalten, Streitendes und abweichendes Verhalten sowie rachsüchtiges Verhalten. Zudem ist die Angabe des Schweregrads möglich (American Psychiatric Association, 2013b; Ehret & Berking, 2013). Da sich jedoch die meiste Literatur in dieser Arbeit auf das DSM-IV bezieht, wird auf die fünfte Version nicht weiter eingegangen.

Das Klassifikationsschema ICD-10 versteht sich als deskriptiv und wenig theoriegebunden. Dies ermöglicht es Fachpersonen mit unterschiedlichen theoretischen Auffassungen die ICD-10 anzuwenden. Dabei werden unterschiedliche Phänomene oder Situationen erfasst, ohne dass diese notwendigerweise als Ursachen einer Störung gesehen werden (Remschmidt et al., 2012, S. 10). Das DSM-IV ist insbesondere im nordamerikanischen Raum sehr verbreitet, findet aber auch vermehrt Anwendung in Europa. Mit quantifizierenden Kriterien versucht das DSM-IV noch stärker als die ICD-10, Hilfestellungen für eine genaue, zielgerichtete Diagnose zu geben (Stein, 2011, S. 38f.). Für die vorliegende Arbeit sind die Kategorien *Störungen des Sozialverhaltens* der ICD-10 (Remschmidt et al., 2012, S. 37ff.) bzw. *Störungen des Sozialverhaltens* und *Op-*

¹ Beim Diagnostischen und Statistischen Manual der *American Psychiatric Association*, wird ab der aktuellsten Version (*DSM-5*) auf eine multiaxiale Klassifikation verzichtet (Ehret & Berking, 2013).

positionelles Trotzverhalten der DSM-IV (Sass et al., 2003, S. 65ff.) von Bedeutung. Hier zeigt sich ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden Diagnosesystemen. Während im DSM-IV oppositionelles Verhalten und Störungen des Sozialverhaltens als zwei getrennte Kategorien behandelt werden, fasst die ICD-10 beide Diagnosen in einer Unterkategorie zusammen (*Störungen des Sozialverhaltens mit oppositionellem/aufsässigem Verhalten*). Dies bedeutet, dass es Kinder und Jugendliche gibt, welche aufgrund der ICD-10-Klassifikation eine Diagnose erhalten, aber in der DSM-IV nicht erfasst werden, was Folgen für Betreuung und Therapie hat, aber auch zu Unterschieden in epidemiologischen Studien führt (Beelmann & Raabe, 2007, S. 21f.; Lahey & Waldman, 2012, S. 536ff.).

Weiter gilt zu beachten, dass es sich beim ICD-10 und DSM-IV um psychiatrische Diagnosesysteme handelt, und die dort beschriebenen Auffälligkeiten in der Regel „schwerwiegend“ sind. Diagnosen sollten dementsprechend nur von ausgebildeten Fachleuten vorgenommen werden (Stein, 2011, S. 42).

2.1.3.2 Dimensionale Klassifikation

Dimensionale Klassifikationen sind aufgrund von an grösseren Populationen durchgeführten Studien entstanden, weshalb auch vom empirisch-basierenden Paradigma gesprochen wird. Mit Hilfe von Fragebogenverfahren oder Beobachterskalen wurden Symptome, welche in der Bevölkerung auftreten, erfasst und mittels multivariater Methoden (Faktorenanalysen) zu Dimensionen (Faktoren) zusammengefasst (Döpfner, 2008, S. 37). Dabei sind diese Dimensionen sowohl bei auffälligen als auch bei unauffälligen Kindern und Jugendlichen zu finden, wobei auffällige Kinder und Jugendliche extremer abschneiden (Goetze, 2001, S. 100). Dadurch, dass bei dimensional Ansätzen keine Grenzen festgelegt werden, können subklinische Ausprägungen von Verhaltensauffälligkeiten erfasst werden, was ein Vorteil gegenüber kategorialen Klassifikationsschemata darstellt (Döpfner, 2008, S. 39).

Besonders geprägt wurde dieser Ansatz von Achenbach (1991), der jedoch einwendet, dass nicht unbedingt jedes „pathologische“ Verhalten auf einem Kontinuum mit „normalem“ Verhalten zu finden sei, sondern dass es auch Verhaltensweisen gäbe, die sich qualitativ von „normalem“ Verhalten unterscheiden und somit eigene Kategorien bilden würden (Achenbach, 1997, S. 93). So merkt auch Steinhausen (2010, S. 31) an, dass nicht alle Diagnosen der Kinder- und Jugendpsychiatrie in dimensional Klassifikationssystemen erscheinen.

Dabei handelt es sich in der Regel um sehr selten vorkommende Verhaltensweisen. Diese kommen in den Datensätzen zur Entwicklung der betreffenden Klassifikationssysteme nicht vor, so dass sie in den dimensional Klassifikationssystemen fehlen.

Somit ist der kategoriale Ansatz dann geeignet, wenn die Verhaltensweisen der zu einer Gruppe zugeteilten Personen weitgehend homogen sind und klare Grenzen zu anderen diagnostischen Klassen und zur „Normalität“ bestehen. Der dimensionale Ansatz bietet sich an, wenn das zu beschreibende Verhalten kontinuierlich verteilt ist und keine klaren Grenzen hat, was bei Phänomenen wie beispielsweise Aggression, Angst, Depression oder Hyperaktivität der Fall ist (Döpfner & Petermann, 2012, S. 16).

In den faktoranalytischen Untersuchungen wurden die zwei Hauptkategorien *Verhaltensstörungen* und *emotionale Störungen* der kategorialen Klassifikationsschemata gefunden, wobei das zugrunde liegende Kriterium der Verhaltensstörungen die ungenügende Sozialisation ist und die Dimension der emotionalen Störungen auch als Dimension der Angst, des sozialen Rückzugs und der Verstimmung beschrieben wird (Steinhausen, 2010, S. 31). Diese beiden Kategorien werden in der dimensionalen Klassifikation von Achenbach (1991) mit den Dimensionen der *internalisierenden* und *externalisierenden* Verhaltensauffälligkeiten repräsentiert, wobei zusätzlich eine dritte Dimension mit Verhaltensweisen, welche weder den externalisierenden noch den internalisierenden Auffälligkeiten zuzuordnen sind, aufgeführt wird (vgl. Tabelle 2.1). Vor allem die Dimensionen der internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten konnten in vielen Studien immer wieder belegt werden (Myschker, 2009, S. 55).

Tabelle 2.1: Dimensionen psychischer Störungen nach Achenbach

Internalisierende Auffälligkeiten	Externalisierende Auffälligkeiten	Gemischte Auffälligkeiten
<u>sozialer Rückzug</u> Kinder/Jugendliche möchten lieber alleine sein, sind verschlossen, verweigern das Sprechen, sind schüchtern, wenig aktiv, häufig traurig ...	<u>dissoziales Verhalten</u> lügen, stehlen, Schule schwänzen	<u>soziale Probleme</u> Ablehnung durch Gleichaltrige, unreifes und erwachsenenabhängiges Sozialverhalten, Hyperkinetisches Verhalten
<u>Körperliche Beschwerden</u> Schwindelgefühle, Müdigkeit, Erbrechen	<u>Aggressives Verhalten</u> verbal- und körperlich aggressive Verhaltensweisen	<u>schizoid/zwanghaft</u> zwanghaftes, eigenartiges, bizarres Denken und Handeln, psychotisch anmutende Verhaltensweisen
<u>ängstlich/depressiv</u> allgemeine Ängstlichkeit, Nervosität, Klagen über Einsamkeit, soziale Ablehnung, Minderwertigkeitsgefühle		<u>Aufmerksamkeitsprobleme</u> motorische Unruhe, Impulsivität, Konzentrationsstörungen

Bemerkung: Tabelle übernommen und leicht angepasst aus Petermann, Döpfner, Lehmkuhl und Scheithauer (2002, S. 42)

Menzel und Wiater (2009, S. 19) erachten die Klassifikation von Achenbach als sehr geeignet, da sie die Komplexität von Verhaltensbesonderheiten deutlich macht und gleichzeitig auf die Bedeutung der meist weniger beachteten internalisierenden Auffälligkeiten verweist.

Auch Goetze (2001) sieht Vorteile in dimensionalen Klassifikationen, da sie die aktuellen wissenschaftlichen Kriterien von Klassifikationssystemen erfüllen:

Sie [die dimensionalen Klassifikationssysteme] liefern Einzelkategorien von Verhaltensstörungen, die klar identifizierbar und umgrenzt sind, die sich gegenseitig ausschliessen und methodisch intersubjektiv überprüfbar sind. Im Gegensatz zu den ... psychiatrischen Klassifikationssystemen von DSM IV und ICD 10 verzichten sie auf eine Etikettierung bzw. Zuweisung zu einer psychiatrisch relevanten Personengruppe, indem lediglich Verhaltens- und Erlebensdimensionen genannt werden, auf denen die jeweilige Ausprägung einer Person, sei sie nun auffällig oder nicht, abgetragen werden kann. (Goetze, 2001, S. 101)

Nachteile sieht Goetze (ebd., S. 100) darin, dass die zu einer Dimension gehörigen Verhaltensmerkmale nicht logisch geordnet sind. Die Bedeutung einer Dimension wird dadurch erst durch die Untersucher(innen) erschlossen und interpretiert, so dass die Gefahr von Subjektivität besteht. Weiter erwähnt er die Methodenabhängigkeit empirischer Klassifikationen, da sich je nach Erhebungsinstrument unterschiedliche Faktoren ergeben können. Döpfner (2008, S. 38f.) sieht zudem einen Nachteil darin, dass nur Symptome berücksichtigt werden, während bei der kategorialen Diagnostik zusätzlich Beginn, Dauer, Verlauf und ätiologische Faktoren erfasst werden können. Ausserdem bezeichnet er kategoriale Diagnosesysteme als praktikabler bei der Verständigung zwischen Experten.

Somit weisen beide Klassifikationssysteme Vor- und Nachteile auf, was zum Schluss führt, dass eine Kombination der beiden Ansätze helfen könnte, Nachteile des einen Ansatzes durch Vorteile des anderen zu kompensieren (ebd., S. 40).

2.1.4 Entscheidungen für die vorliegende Arbeit

In dieser Arbeit wird aufgrund der sonderpädagogischen Ausrichtung grundsätzlich der Begriff *Verhaltensauffälligkeit* dem Begriff *Verhaltensstörung* vorgezogen, wobei darunter sowohl internalisierende als auch externalisierende Verhaltensauffälligkeiten zusammengefasst sind. Da aber viele Autor(inn)en mit dem Begriff *Verhaltensstörung* arbeiten, und da auch in den multi-axialen kategorialen Klassifikationsschemata der Begriff der (*psychischen*) *Störung* verwendet wird, kann auch dieser im Text auftauchen.

Im Folgenden wird aber vorwiegend der Begriff *dissoziales Verhalten* benutzt, wobei sich diese Arbeit an der Definition von Beelmann und Raabe (2007) orientiert. Der Begriff bzw. die Definition eignet sich, da zur Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit eine populationsbasierte und nicht eine klinische Stichprobe untersucht wird: Dissoziales Verhalten tritt häufig im Jugendalter auf, so dass es auch als „jugendtypisches“ und somit „normales“ Verhalten bezeichnet wird (Blanz, 2002; Lösel & Bender, 2005). Dementsprechend begehen viele Jugendliche Straftaten, ohne dass dies zu einer Diagnose nach ICD-10 bzw. DSM-IV führen würde (vgl. Kapitel 2.2.2 und Kapitel 2.3.1). Der Begriff *dissoziales Verhalten* umgeht den Terminus *Auffälligkeit* oder *Störung* und ist somit hier besser geeignet. Weiter wird in der Definition von Beelmann und Raabe (2007, S. 17) von der „Verletzung von altersgemässen sozialen Erwartungen, Regeln und informellen wie formellen Normen“ gesprochen, was neben schwerwiegenderen auch weniger schwerwiegende Verhaltensweisen umfasst.

Letztlich orientiert sich diese Arbeit an der dimensionalen Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten. Kategoriale Klassifikationssysteme werden jedoch beigezogen, um die verschiedenen Formen dissozialen Verhaltens in Kapitel 2.2 zu beschreiben.

2.2 Formen dissozialen Verhaltens

„Dissoziales Verhalten verletzt die sozialen Regeln und Prinzipien des Zusammenlebens“ (Baving, 2008, S. 295) und wird im Klassifikationsschema nach ICD-10 unter den Störungen des Sozialverhaltens beschrieben. Laut ICD-10 (Dilling, 2009, S. 171) ist darunter ein „wiederholtes und anhaltendes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen, das mit seinen gröberen Verletzungen die altersentsprechenden sozialen Erwartungen übersteigt, also nicht nur kindlichen Unfug oder jugendliche Aufmüpfigkeit darstellt“, zu verstehen. Steinhausen (2004, S. 237) nennt Verhaltensweisen wie ein „extremes Ausmass an Streiten oder Tyrannisieren, Grausamkeit gegenüber Menschen oder Tieren, erhebliche Beschädigung von Eigentum, Feuerlegen, Stehlen, häufiges Lügen, Schulschwänzen und Weglaufen von Zuhause, ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche und Ungehorsam.“

Diese Verhaltensweisen sind in einer von Frick et al. (1993) entwickelten dimensionalen Klassifikation zu finden, welche das Ergebnis einer Metaanalyse mit 44 Studien ist. Sie unterscheidet vier verschiedene Verhaltensdimensionen und beinhaltet sowohl delinquentes als auch oppositionelles und aggressives Verhalten (vgl. Abbildung 2.1). Die vier Verhaltensdimensionen machen deutlich, dass dissoziales Verhalten in verschiedenen Formen auftritt. Während offenes Problemverhalten meist unmittelbar vom Umfeld wahrgenommen wird, wird verdecktes Verhalten eher im Nachhinein bemerkt, wobei die Ermittlung der Täterschaft schwieriger ist. Aggressives Verhalten wird in dieser Klassifikation dem offen-destruktiven Verhalten zugeordnet.

Dabei werden indirekte aggressive Verhaltensweisen – wie beispielsweise das absichtliche Verbreiten von Gerüchten – nicht berücksichtigt.

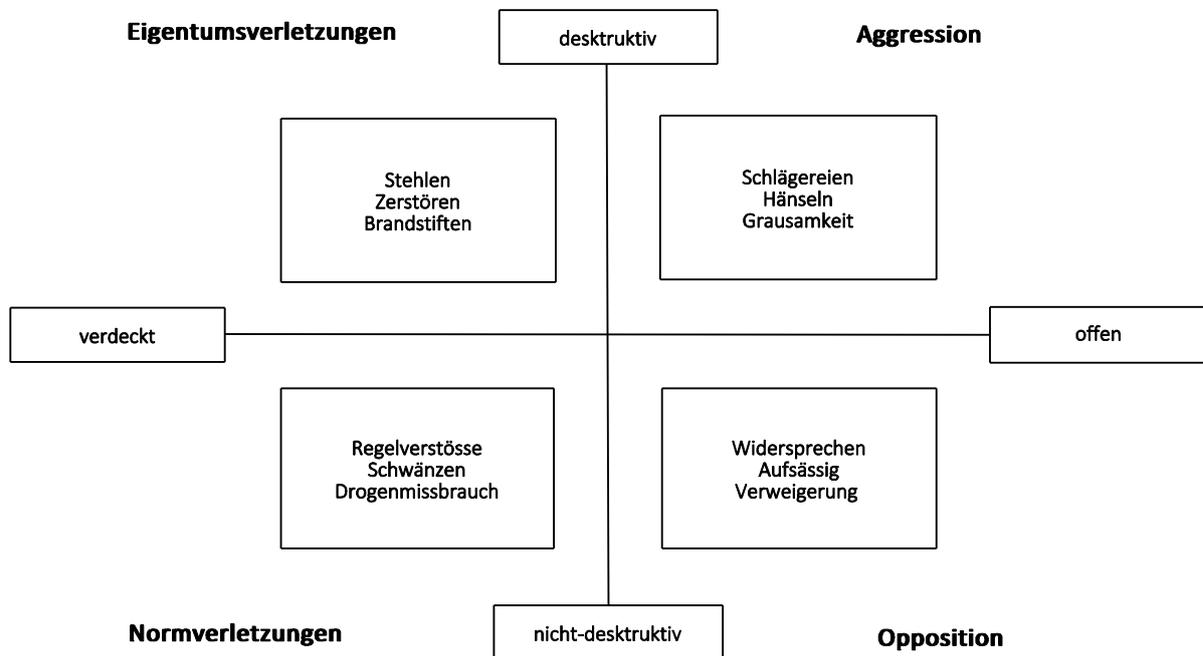


Abbildung 2.1: Dimensionale Klassifikation dissozialen Verhaltens nach Frick et al. (1993)

Bemerkungen: Abbildung übernommen und leicht angepasst aus Steinhausen (2006, S. 280)

Im Folgenden wird dissoziales Verhalten in drei Kategorien eingeteilt und beschrieben. Zuerst folgen offene dissoziale Verhaltensweisen (Aggression und Opposition) und anschliessend werden Eigentums- und Normverletzungen, d.h. delinquente und kriminelle Verhaltensweisen (verdecktes dissoziales Verhalten) beschrieben. Regel- und Normverstöße können jedoch in verschiedenen Kontexten auftreten. Da die Schule ein Lebensbereich ist, der bei Jugendlichen sehr zentral ist und wo spezifische Norm- und Regelverletzungen stattfinden können, wird zusätzlich als dritte Kategorie das *schulische Problemverhalten* thematisiert.

2.2.1 Aggressives und oppositionelles Verhalten

In allen empirischen Klassifikationen dissozialen Verhaltens konnte die Dimension *Aggressivität* nachgewiesen werden. Dabei sind vorübergehende Formen aggressiven Verhaltens bei jüngeren Kindern von länger anhaltenden Aggressionen zu unterscheiden, die sich in vielen verschie-

denen Situationen und in grosser Intensität zeigen (Goetze, 2001, S. 102). In den kategorialen Klassifikationsschemata finden sich aggressive Verhaltensweisen bei den *Störungen des Sozialverhaltens* und bilden keine eigenständige Kategorie (vgl. Remschmidt et al., 2012, S. 37ff.; Sass et al., 2003, S. 65ff.).

Ein wichtiges Merkmal aggressiven Verhaltens ist, dass es sich gegen Personen oder Objekte richtet und physischen oder psychischen Schaden verursachen kann. Ein weiteres Merkmal, welches in vielen Definitionen anzutreffen ist, ist die Intention, welche hinter einer aggressiven Handlung liegt (Scheithauer, 2003, S. 17; Underwood, Galenand & Paquette, 2001, S. 249). Da Absicht und Schaden nicht immer direkt beobachtbar sind, ist es nicht einfach, aggressives Verhalten zu operationalisieren, was wiederum die Bedeutung des Umfeldes für die Beurteilung hervorhebt (Underwood et al., 2001, S. 250).

Baving (2008, S. 295) meint, dass wiederholtes unangemessenes oder aggressives Verhalten das Zusammenleben mit anderen Personen stört und somit als dissozial bezeichnet werden kann. Dabei erschweren nicht nur sogenannte direkte Formen von Aggression wie das Zerstören von Gegenständen, Drohungen und verbale oder physische Gewalt das Zusammenleben oder richten beim Opfer Schaden an. Indirekte Formen, welche auch als relationale oder soziale Aggression bezeichnet werden, können ebenfalls Schaden anrichten (Petermann & Petermann, 2000, S. 14). Bei indirekten Formen aggressiven Verhaltens kann der Täter/die Täterin unerkannt bleiben und riskiert somit weniger, selber Opfer zu werden oder vom Umfeld sanktioniert zu werden (Lagerspetz & Björkqvist, 1994, S. 133). Dabei geht es in erster Linie darum, Personen durch das Verbreiten von Gerüchten oder das Ausschliessen aus der Gruppe Schaden zuzufügen (Crick & Grotpeter, 1995, S. 711), wobei es bei dieser Form aggressiven Verhaltens noch schwieriger ist, eine Schädigungsabsicht festzustellen: „Indirect aggression is a type of behaviour in which the perpetrator attempts to inflict pain in such a manner that he or she makes it seem as though there has been no intention to hurt at all. Accordingly, he or she is more likely to avoid counteraggression and, if possible, to remain unidentified“ (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992, S. 118). Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass Drittpersonen als Mittel eingesetzt werden, um einer anderen Person physisch oder psychisch zu schaden (ebd.). Diese indirekten Formen aggressiven Verhaltens sind jedoch nicht in den kategorialen Klassifikationssystemen unter *Störungen des Sozialverhaltens* zu finden (vgl. Remschmidt et al., 2012; Sass et al., 2003).

Oppositionelles Verhalten gehört sowohl bei Beelmann und Raabe (2007) als auch in der ICD-10 zu dissozialem Verhalten bzw. zur Kategorie *Störungen des Sozialverhaltens*. In der dimensionalen Klassifikation nach Frick et al. (1993) wird oppositionelles Verhalten der Dimension *offenes und nicht-destruktives dissoziales Verhalten* zugerechnet und bildet somit, vergleichbar mit dem DSM-IV (*Störung mit oppositionellem Trotzverhalten*), eine eigenständige Kategorie. Petermann und Petermann (2008, S. 277) sprechen von *aggressiv-oppositionellem* im Gegensatz zu *aggress-*

siv-dissozialem Verhalten. Aus diagnostischen sowie therapeutischen Gründen plädieren sie dafür, diese beiden Phänomene zu trennen und bevorzugen somit die Klassifikation nach DSM-IV. Dieses berücksichtigt folgende Symptome für eine Diagnose, wobei mindestens vier davon während mindestens sechs Monaten auftreten müssen (Sass et al., 2003, S. 67):

- wird schnell ärgerlich,
- streitet sich häufig mit Erwachsenen,
- widersetzt sich häufig aktiv den Anweisungen oder Regeln von Erwachsenen oder weigert sich, diese zu befolgen,
- verärgert andere häufig absichtlich,
- schiebt häufig die Schuld für eigene Fehler oder eigenes Fehlverhalten auf andere,
- ist häufig empfindlich oder lässt sich von anderen leicht verärgern,
- ist häufig wütend und beleidigt,
- ist häufig boshaft und nachtragend.

In der ICD-10 bezieht sich die Diagnose *Störungen des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten* vor allem auf jüngere Kinder und schliesst schwere dissoziale und aggressive Handlungen aus. Hier beinhaltet die Diagnose negativistisches, feindseliges, aufsässiges, provokatives und trotziges Verhalten, „welches deutlich ausserhalb der Grenzen des normalen Verhaltens bei einem gleichaltrigen Kind im gleichen soziokulturellen Kontext liegt“ (Remschmidt et al., 2012, S. 43f.).

Darüber, ob oppositionell-aufsässiges Verhalten und aggressiv-dissoziales Verhalten zwei unterschiedliche Phänomene sind, herrscht in der Literatur Uneinigkeit und es fehlt eine wissenschaftliche Klärung der Frage, ob diese beiden Phänomene sich qualitativ oder nur quantitativ voneinander unterscheiden (Lahey & Waldman, 2012, S. 537; Remschmidt et al., 2012, S. 44). Oft wird jedoch davon ausgegangen, dass es sich bei aggressiv-dissozialem Verhalten um die schwerwiegendere Auffälligkeit handelt, und es konnte gezeigt werden, dass oppositionelles Verhalten früher auftritt und ein Vorläufer aggressiv-dissozialen Verhaltens sein kann (Van Lier, Van der Ende, Koot & Verhulst, 2007).

2.2.2 Delinquentes und kriminelles Verhalten

Delinquent-kriminelle Verhaltensweisen werden in der ICD-10 und dem DSM-IV unter den Störungen des Sozialverhaltens aufgeführt (vgl. Remschmidt et al., 2012; Sass et al., 2003), wobei in der Literatur auch der Begriff *Jugenddelinquenz* anzutreffen ist. Jugenddelinquenz kann in Zusammenhang mit aggressiven Verhaltensweisen auftreten und ist daher nicht immer leicht

von diesen abzugrenzen (Goetze, 2001, S. 110). Sie wird als ein „im Hinblick auf Strafgesetze abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ aufgefasst und stellt somit einen Teilaspekt sozial abweichenden Verhaltens dar (Stein, 2011, S. 14). Der Begriff *Jugenddelinquenz* ist jedoch nicht unproblematisch, da es sich eher um eine juristische als um eine pädagogische Bezeichnung handelt (Goetze, 2001, S. 121): Viele Verhaltensweisen, welche von Erwachsenen als inakzeptabel betrachtet werden, sind im eigentlichen Sinn kein Verstoss gegen Gesetze und können demnach nicht als delinquent definiert werden. Zudem müssen delinquente Taten polizeilich erfasst werden, um dieser Definition zu unterliegen. Die Mehrzahl der delinquenten Taten wird jedoch nicht bemerkt und die Identifizierung von Delinquenz muss nicht unbedingt zu einer Verurteilung führen, so dass „nicht jedes normabweichende Verhalten ... illegal oder kriminell [ist], und nicht jeder illegale Akt ... zur Verfolgung [führt].“

Weiter weist Goetze (2001, S.121) darauf hin, dass Strafgesetzesübertretungen wie Diebstahl, Vandalismus, Raub oder Mord von jugendtypischen Verfehlungen wie Schulabsentismus oder Alkoholmissbrauch zu unterscheiden sind. Letztere verstossen nicht zwingend gegen juristisches Recht, können aber ebenfalls durch Jugend- oder Polizeibehörden geahndet werden. In diesem Sinn bezeichnen Beelmann und Raabe (2007, S. 17) delinquentes Verhalten als Verhalten, „das gegen formelle Normen verstösst, aber nicht notwendigerweise strafrechtlich relevant sein muss“ und nennen als Beispiele Schule schwänzen oder Drogenkonsum. Kriminelles Verhalten, welches hingegen schwerwiegende Taten wie Diebstahl, Körperverletzung, Raub oder Mord umfasst, verstösst gegen geltendes Recht und wird daher strafrechtlich verfolgt.

2.2.3 Schulisches Problemverhalten

Laut Arbuckle und Little (2004, S. 60) gibt es zurzeit noch keine einheitliche Definition von schulischem Problemverhalten, was sich in den unterschiedlichen Begriffen, die in der Literatur anzutreffen sind, zeigt. Während im englischsprachigen Gebiet die Begriffe *disruptive school behavior* oder *disruptive classroom behavior* häufig verwendet werden, wird im deutschsprachigen Raum von *Unterrichtsstörungen*, *Disziplinstörungen* bzw. *-schwierigkeiten* oder allgemeiner von *Verhaltensauffälligkeiten* bzw. *-störungen* gesprochen. Winkel (2009, S. 27ff.) zeigt die Nachteile der Begriffe *Disziplinschwierigkeiten* oder *Verhaltensstörungen* in Bezug auf den Unterricht auf und schlägt vor, den Begriff *Unterrichtsstörung* zu verwenden. Während der Begriff *Disziplinschwierigkeiten* die Schuld der Lehrperson zuordnet, welche nicht in der Lage ist, für Ordnung zu sorgen und sich bei den Schüler(inne)n nicht durchzusetzen vermag, weist der Begriff der *Verhaltensstörung* auf die Verantwortung bzw. die Probleme oder Schwierigkeiten des Schülers/der Schülerin. Mit dem Begriff der *Unterrichtsstörung* distanziert sich Winkel von einer „personalen Definitionsrichtung“ und stellt den Unterricht an sich in den Mittelpunkt der Defi-

nition: Demzufolge liegt „eine Unterrichtsstörung ... dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (ebd., S. 29).

Houghton, Wheldall und Merrett (1988, S. 299) definieren Unterrichtsstörung als eine Handlung, welche für die Lehrperson belastend ist, den Lernprozess unterbricht und zu Interventionen durch die Lehrperson führt. Diese Definition, welche von Arbuckle und Little (2004) übernommen wird, scheint deswegen sinnvoll zu sein, da sie drei Ebenen einbezieht, die bei Unterrichtsstörungen betroffen sind: einerseits das Verhalten des Schülers oder der Schülerin an sich, andererseits der Lernprozess, der dadurch gestört wird, und drittens die Reaktion der Lehrperson, die durch die Unterrichtsstörung hervorgerufen wird. Ähnlich fällt die Definition von Merrett und Wheldall (1984, S. 88) aus, welche jedoch die Reaktion der Lehrperson nicht miteinbeziehen. Sie definieren Unterrichtsstörungen als die Handlung eines Schülers/einer Schülerin, welche mit dem eigenen Lernen, dem Lernen anderer oder dem Vermögen der Lehrperson, effektiv zu unterrichten in Konflikt steht.

Müller, Begert, Gmünder und Huber (2012) benutzen den Begriff *Schulisches Problemverhalten* und definieren ihn in Anlehnung an die Definition dissozialen Verhaltens von Beelmann und Raabe (2007) als Verletzung von altersgemässen sozialen Erwartungen, Regeln und informellen wie formellen Normen, welche sich aber nur auf den Kontext des Unterrichts beziehen. Im Gegensatz zu den weiter oben genannten Definitionen wird hier nicht der gestörte Fortgang des Unterrichts bzw. das erschwerte Lernen oder Lehren in den Vordergrund der Definition gestellt, sondern es wird vielmehr betont, dass durch bestimmte Verhaltensweisen soziale Normen, Erwartungen und Regeln verletzt werden.

Die Definitionen der hier zitierten Autor(inne)n beinhalten jedoch nur Unterrichtsstörungen, welche durch das Verhalten von Schüler(inne)n verursacht werden und schliessen andere Quellen aus. Im Gegensatz dazu werden in einigen Studien auch Unterrichtsstörungen berücksichtigt, welche durch Lehrpersonen (z.B. Zeitmangel, ungenügendes Wissen, ungenügende Unterrichtsplanung) oder von aussen (z.B. Baulärm) verursacht werden (Admiraal, Korthagen & Wubbels, 2000; Admiraal, Wubbels & Korthagen, 1996; Wicki & Kappeler, 2007). Diese von aussen oder durch die Lehrperson verursachten Störungen sind aber nicht Gegenstand dieser Arbeit, weshalb hier von *schulischem Problemverhalten* gesprochen wird.

Während Medienmittelungen zu problematischem Schülerverhalten den Eindruck wecken, dass Gewalt und Bullying die Probleme sind, die die Schule am meisten beschäftigen, kommen wissenschaftliche Studien zum Schluss, dass Lehrpersonen sich nicht durch diese, sondern vor allem durch weniger schwerwiegende (harmlose) aber repetitive Verhaltensweisen im Unterricht gestört fühlen (Arbuckle & Little, 2004, S. 60). Die Verhaltensweise, welche am häufigsten von

Lehrpersonen als am meisten störend genannt wird, ist das Reinreden im Unterricht ohne aufgerufen zu werden:

Talking out of turn has been shown to be the consistent choice of teachers in term of what causes most disruption in the classroom. Irrespective of geographic location or level of schooling, talking out of turn is clearly the behaviour at the core of classroom disorder. This has been reported in the research literature for over 20 years. (Beaman, Wheldall & Kemp, 2007, S. 55)

In einer Studie von Little (2005) mussten 148 Lehrpersonen der Sekundarstufe I angeben, als wie störend sie unterschiedliche Verhaltensweisen im Unterricht empfanden. Dabei stellte sich heraus, dass 34% der befragten Lehrpersonen „talking out of turn“ als am meisten störend empfanden, gefolgt von „idleness“ (21%) und „hindering others“ (16.5%). Um zu untersuchen, ob die Wahrnehmung von Lehrpersonen mit der Wahrnehmung von Schüler(inne)n vergleichbar ist, befragten Infantino und Little (2005) zusätzlich 350 Schüler(innen) der Sekundarstufe. Dabei zeigte sich nur in Bezug auf das Reinreden im Unterricht („talking out of turn“) eine Übereinstimmung zwischen dem Urteil von Schüler(inne)n und dem Urteil von Lehrpersonen. In beiden Fällen wurde dieses Verhalten am häufigsten der Kategorie „am meisten störend“ zugeordnet.

2.3 Prävalenz und Verlauf

Angaben darüber zu haben, wie viele Kinder und Jugendliche innerhalb einer Population Verhaltensauffälligkeiten zeigen, ist von grosser Bedeutung. So nennt Goetze (2001, S. 38) die Relevanz für die Schulplanung im Hinblick auf die Menge an Förderbedarf, das notwendige Budget, die Bereitstellung von Lehrkräften oder die Planung von Förderprogrammen. Laut Barkmann (2004, S. 34) gibt es mittlerweile weltweit mehr als 100 Studien zu Prävalenzen von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, und er nennt allein für Deutschland 28 bevölkerungsrepräsentative Studien, welche zwischen 1952 und 2002 durchgeführt wurden. Weiter liegen bereits mehrere Literaturübersichten vor, welche internationale Studien zusammenfassen und diskutieren (für einen Überblick vgl. ebd., S. 34-41).

Da die meisten Studien zu Prävalenzraten neben externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten auch internalisierende einbeziehen und zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten vielfach Komorbiditäten bestehen, wird in einem ersten Schritt zuerst auf Verhaltensauffälligkeiten im Allgemeinen eingegangen, bevor anschliessend eine Eingrenzung auf dissoziales Verhalten stattfindet. Kenntnisse zu den bereits erwähnten Komorbiditäten und dem damit verbundenen Verlauf von Verhaltensauffälligkeiten sind für das Verständnis

und die Unterstützung der betroffenen Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien relevant. Aus diesem Grund wird in Kapitel 2.3.2 auf unterschiedliche Verläufe und mögliche Komorbiditäten eingegangen.

2.3.1 Prävalenzen

Studien zur Epidemiologie von Verhaltensauffälligkeiten haben seit den 1980er Jahren stark zugenommen, wobei neben grossangelegten nationalen Studien auch mehrere Übersichtsarbeiten entstanden (Costello, Mustillo, Keeler & Angold, 2004, S. 113). Dabei werden grosse Unterschiede in den Prävalenzraten zwischen den einzelnen Studien deutlich. In einer Übersichtsarbeit über epidemiologische Studien zwischen 1987 und 2004 geben Eschmann, Weber Häner und Steinhausen (2007, S. 274) Prävalenzraten (1- bis 12-Monatsprävalenz) an, welche von 9.5 bis 49.5% reichen. Der Durchschnitt beträgt dabei 22%, sinkt jedoch auf 16%, wenn zusätzlich zur Verhaltensauffälligkeit die Funktionseinschränkung als Kriterium einbezogen wird. Costello, Copeland und Angold (2011, S. 1017) fassen in einer weiteren Übersichtsarbeit 19 epidemiologische Studien (3- bis 12-Monatsprävalenz), welche zwischen 1997 und 2009 durchgeführt wurden, zusammen und beschreiben ein ähnlichen Ergebnis (Mittelwert: 21.8%, niedrigste Angabe: 6%, höchste Angabe: 44%). Costello et al. (2004, S. 113) kommen aufgrund von 18 Studien (3- bis 6-Monatsprävalenz), welche seit 1993 durchgeführt wurden, zum Schluss, dass ungefähr jedes vierte Kind irgendeine Form von Verhaltensauffälligkeit aufweist (niedrigste Angabe: 8.2%, höchste Angabe: 42%).

Weiter berichten Ihle und Esser (2002, S. 163) in einer Übersicht über 19 Studien zwischen 1987 und 1998 von einer durchschnittlichen Prävalenzrate von 18%, wobei $\frac{3}{4}$ der angegebenen Prävalenzraten zwischen 15 und 22% liegen. In einer etwas älteren Literaturübersicht berichten Roberts, Attkinsson und Rosenblatt (1998), welche 52 Studien zwischen 1963 und 1996 aus 20 Ländern aufführen, von einer durchschnittlichen Prävalenz von 15.8%, wobei die Raten zwischen 1 und 51% variieren.

Trotz der unterschiedlichen Prävalenzangaben besteht Einigkeit darin, dass Jungen deutlich häufiger von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten betroffen sind als Mädchen, welche hingegen mehr internalisierende Verhaltensauffälligkeiten zeigen (Eschmann et al., 2007; Ihle & Esser, 2002).

Darüber, ob Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen über die letzten Jahrzehnte zugenommen haben, herrscht in der Literatur Uneinigkeit. Während Barkmann und Schulte-Markwort (2005, S. 364) aufgrund 13 vergleichbarer deutscher Studien zum Schluss kommen, dass die Prävalenzraten zwischen 1985 und 2005 in Deutschland konstant auf ca. 18% blieben, geben Widdern, Haessler, Widdern und Richter (2004, S. 653) eine Übersicht über internationa-

le und deutsche Studien der 1990er und frühen 2000er Jahre, welche auf eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten hinweisen. Im Gegensatz dazu ergab die hier bereits erwähnte Studienübersicht von Roberts et al. (1998, S. 720), dass die Prävalenzraten von den frühen 50er Jahren bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts nicht angestiegen sind. Achenbach, Dumenci und Rescorla (2003) verglichen Prävalenzraten von drei Datenerhebungen, welche jeweils mit der gleichen Methode in den Jahren 1976, 1989 und 1999 in den USA durchgeführt wurden. Dabei kommen sie zum Schluss, dass Verhaltensauffälligkeiten zwischen 1976 und 1989 zu- und bis ins Jahr 1999 wieder abnahmen, wobei die Prävalenzraten 1999 höher lagen als 1976.

In der Schweiz analysierte Steinhausen (1997) die Daten von Kindern und Jugendlichen, welche zwischen 1921 und 1990 vom psychiatrischen Dienst des Kantons Zürich erfasst wurden. In diesem Zeitraum stieg die Anzahl an Kindern und Jugendlichen, welche vom psychiatrischen Dienst behandelt wurden, zwar nicht kontinuierlich, dafür in Form einer Sinus-Kurve an. Wichtig ist, dass es sich bei den Angaben von Steinhausen um administrative Prävalenzraten handelt. Diese betragen 1930 0.15% und 1990 0.40%. Zwischen 1920 und 1930 wurden praktisch keine Jugendlichen behandelt und auch in den 1960er Jahren nahm die Zahl der Jugendlichen in den psychiatrischen Diensten vorübergehend ab. Veränderungen bei der Erteilung von Diagnosen über die sieben Jahrzehnte sind laut Steinhausen (ebd.) vor allem auf Veränderungen in den gängigen Klassifikationssystemen zurückzuführen. Weiter fällt auf, dass diese Prozentangaben verglichen mit den Angaben von bevölkerungsorientierten Studien sehr tief liegen. So veröffentlichten Steinhausen, Winkler Metzke, Meier und Kannenberg (1998) eine epidemiologische Studie mit 1964 Schüler(inne)n des Kantons Zürich, welche eine 6-Monats-Prävalenz von 22% ergab. Dies weist darauf hin, dass nur ein sehr kleiner Teil aller Jugendlichen und Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten von psychiatrischen Diensten erfasst und betreut werden, ein Missstand der vermehrt in der Literatur beklagt wird (Ahrbeck, 2010; Ihle & Esser, 2002; Ravenssieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007).

In Bezug auf dissoziales Verhalten bilden offizielle Kriminalstatistiken eine weitere Möglichkeit, Hinweise auf Entwicklungen in der Bevölkerung zu ermitteln. Beelmann und Raabe (2007, S. 12f.) weisen auf einen deutlichen Anstieg jugendlicher Tatverdächtiger in Deutschland zwischen 1984 und 2005 hin, wobei nach dem Jahr 2000 ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Für die Schweiz zeigt sich, dass die Jugendstrafurteile zwischen 1946 und 2004 zugenommen haben (Bundesamt für Statistik, 2007), wobei sich dieser Trend bis 2010 fortsetzt und anschliessend ein Rückgang folgt (Bundesamt für Statistik, 2015b). Veränderungen in offiziellen Kriminalstatistiken können jedoch auch andere Ursachen haben und beispielsweise aufgrund von Veränderungen im Anzeigeverhalten zustande kommen. Beelmann und Raabe (2007, S. 13) weisen aber darauf hin, dass nur methodische Artefakte nicht ausreichen, um Veränderungen zu erklären.

Somit kann die Frage, ob Verhaltensauffälligkeiten in den letzten Jahrzehnten zu- oder abgenommen haben, nicht eindeutig beantwortet werden. Insgesamt sprechen mehr Argumente für

eine Zunahme, wobei die Analysen dafür sprechen, dass diese Zunahme nicht kontinuierlich verlief. Um Aussagen zu Veränderungen in der Bevölkerung machen zu können, müsste ein standardisiertes Vorgehen zur Erfassung von Prävalenzen entwickelt werden, welches in regelmäßigen Zeitabständen eingesetzt würde (Petermann, 2005, S. 56).

Die bis anhin zitierten Prävalenzraten beziehen sich sowohl auf internalisierende als auch auf externalisierende Verhaltensauffälligkeiten und stellen somit Gesamtprävalenzraten dar. Werden dissoziale Verhaltensweisen für sich allein betrachtet, fallen die Prävalenzraten entsprechend tiefer aus. So wird in Übersichten über epidemiologische Studien zu dissozialem Verhalten von einer mittleren Prävalenzrate von 7.5% (Ihle & Esser, 2002, S. 163) bzw. 3 bis 4% (Costello et al., 2011, S. 1017) berichtet.

Weitere Prävalenzraten liegen beispielsweise von epidemiologischen Studien aus den USA (Costello et al., 2003) und Grossbritannien (Maughan, Rowe, Messer, Goodman & Meltzer, 2004) vor (vgl. Tabelle 2.2). Bei beiden Studien konnte gezeigt werden, dass Jungen häufiger betroffen sind als Mädchen und dass dissoziales Verhalten mit zunehmendem Alter ansteigt. Zudem sind die Angaben zu den DSM-IV- bzw. DSM-III-Diagnosen (oppositionelles Verhalten und Störungen des Sozialverhaltens) bei diesen zwei Studien vergleichbar.

Tabelle 2.2: Prävalenzraten dissoziales Verhalten

Studie	Ergebnisse
USA: (Costello et al., 2003)	Conduct disorder
DSM-IV-Diagnose	Gesamtstichprobe: 2.7%
Repräsentative Stichprobe: N = 1420	Mädchen: 1.2% / Jungen: 4.2%
Alter: 9-16 Jahre	Oppositional defiant disorder
Befragung der Eltern und Kinder	Gesamtstichprobe: 2.7%
	Mädchen: 2.1% / Jungen: 3.1%
	Any behavioral disorder
	Gesamtstichprobe: 7%
	Mädchen: 4.5% / Jungen: 9.5%
GB: (Maughan et al., 2004)	Conduct disorder
DSM-III-Diagnose	Mädchen: 0.8% / Jungen: 2.1%
Repräsentative Stichprobe: N = 10'438	Oppositional defiant disorder
Alter: 5-16 Jahre	Mädchen: 1.4% / Jungen: 3.2%
Befragung der Eltern, Kinder und Lehrpersonen	

Neben Studien aus dem Fachbereich der Psychiatrie bzw. der Psychologie liegen weitere Studien aus dem Fachbereich der Kriminologie vor. Die Kriminologie ist als übergeordnete Disziplin zu verstehen, da sie Kenntnisse aus den Disziplinen Rechtswissenschaft, Medizin, Psychologie und Soziologie einbezieht, um dissoziales Verhalten zu erklären (Eisenhardt, 2005, S. 14). Im Gegensatz zu Studien aus dem Fachbereich der Psychologie und Psychiatrie, welche für das Kindes- und Jugendalter in der Schweiz praktisch nicht vorhanden sind, wurden in den letzten Jahren einige kriminologische Studien zu Delinquenz und Gewalt bei Schweizer Jugendlichen durchgeführt.

Dabei liegen einerseits zwei nationale Erhebungen (ISRD-1 und ISRD-2) in den Jahren 1994 (Killias, Villettaz & Rabasa, 1994) und 2006 (Killias, Aebi, Lucia, Hermann & Dilitz, 2007) und andererseits Befragungen in den Kantonen Zürich (Ribeaud & Eisner, 2009), Zug (Willi & Hornung, 2002), St. Gallen (Walser & Killias, 2009) und Waadt (Lucia, Killias & Villettaz, 2004) vor, wobei Jugendliche zu verschiedenen dissozialen Handlungen befragt wurden. Die Prävalenzraten zeigen, dass Körperverletzung (8 – 12.9%)², Ladendiebstahl (6.5 – 24%) und Vandalismus (7.8 – 19.2%) die häufigsten Delikte in dieser Altersgruppe sind (vgl. auch Müller, Begert, Gmünder, Hofmann & Müller, 2012).

Im Gegensatz zu Studien, welche Prävalenzen zu delinquentem, aggressivem und oppositionellem Verhalten untersuchen, sind Studien zu Prävalenzen von schulischem Problemverhalten selten. Eine Möglichkeit der Erfassung von Prävalenzraten besteht in der Analyse von Verhaltensweisen, welche administrative Konsequenzen zur Folge haben (Harrison, Vannest, Davis & Reynolds, 2012). Dabei werden jedoch eher schwerwiegende Verhaltensweisen wie Aggression, Respektlosigkeit und Schulabsentismus erfasst, von denen Lehrpersonen im Klassenzimmer nicht am häufigsten betroffen sind. Harrison et al. (ebd.) haben aus diesem Grund eine Lehrerbefragung durchgeführt, bei der Lehrpersonen nur bei 1 bis 2% der Kinder und Jugendlichen diese schwerwiegenden Formen von schulischem Problemverhalten angaben. Häufige Verhaltensweisen waren Zerstreuung, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten, Hyperaktivität und unaufgefordertes Sprechen. In Bezug auf das Jugendalter gaben die Lehrpersonen an, dass 9 bis 13% und 2 bis 4% der Schüler(innen) diese Verhaltensweisen oft bzw. fast immer zeigten.

Weitere Prävalenzraten in Bezug auf schulisches Problemverhalten liegen von Arbuckle und Little (2004) vor, bei deren Studie 18.2% der Jungen und 7.25% der Mädchen Verhaltensweisen im Unterricht zeigten, die Lehrpersonen dazu veranlassten, zusätzliche erzieherische Massnah-

²Aufgrund unterschiedlicher Itemformulierungen weichen die Angaben bei Killias et al. (2007) von diesen Angaben ab: Körperverletzung mit Arztbesuch des Opfers (1.2%)

men zu ergreifen. Little (2005) fand im Durchschnitt 5.3 Schüler(innen) pro Klasse³, die häufig problematisches Verhalten im Unterricht zeigten. Aus der Perspektive von Schüler(inne)n gesehen, konnten Infantino und Little (2005, S. 499) feststellen, dass die Jugendlichen selber ähnliche Angaben machten (durchschnittlich 6.5 Schüler(innen) pro Klasse⁴).

Allgemein kann zu den in Kapitel 2.3.1 präsentierten Ergebnisse gesagt werden, dass die hohen Schwankungen der Prävalenzraten zwischen den einzelnen Studien als problematisch zu betrachten sind und auf Differenzen sowohl in der Methodik als auch in der Definition von Verhaltensauffälligkeiten zurückzuführen sind (Goetze, 2001, S. 40f.). Weiter weist Goetze (ebd., S. 37) darauf hin, dass zu hohe Schätzungen dazu führen können, dass Öffentlichkeit und Politik diese nicht ernst nehmen würden. Zu hohe Prävalenzraten würden Normalität widerspiegeln, wodurch das Gebiet der Verhaltensauffälligenpädagogik nicht mehr der Sonder-, sondern der allgemeinen Pädagogik zugerechnet würde. Dem widerspricht Stein (2011, S. 50), der argumentiert, dass hohe Prävalenzraten zeigen würden, dass Verhaltensauffälligkeiten eben nicht nur als Gegenstand der Sonderpädagogik bzw. von Sondereinrichtungen betrachtet werden dürfen, da sonst etwa ein Fünftel aller Kinder und Jugendlichen aus der Regelschule ausgesondert werden müsste.

Die hohen Prävalenzraten weisen jedenfalls darauf hin, dass Lehrpersonen an Regelschulen häufig mit problematischen Verhaltensweisen und Kindern sowie Jugendlichen mit psychischen Problemen konfrontiert werden, weshalb eine umfassende Thematisierung in der Aus- und Weiterbildung erforderlich ist. Des Weiteren geht aus den hier zitierten Studien hervor, dass Jungen höhere Prävalenzraten in Bezug auf dissoziales Verhalten aufweisen und in der Schule als problematischer wahrgenommen werden als Mädchen. Zudem verzeichnen die meisten Studien und Übersichtsarbeiten einen Anstieg von dissozialem Verhalten und schulischem Problemverhalten mit zunehmendem Alter und nach dem Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz. Um epidemiologische Studien vergleichbar zu machen und Aussagen zu Entwicklungen in der Bevölkerung vorzunehmen, fehlt es noch an standardisierten und regelmässig durchgeführten Verfahren.

³Die durchschnittliche Grösse der Klasse wird im Artikel von Little (2005) nicht angegeben. Da jedoch die Datenerhebung in der gleichen geographischen Region (Victoria, Australien) durchgeführt wurde, wie in der Studie von Infantino und Little (2005) (vgl. Fussnote 4), wird hier von einer durchschnittlichen Grösse von 28 Schüler(inne)n pro Klasse ausgegangen.

⁴ Durchschnittliche Klassengrösse: 28 Schüler(innen)

2.3.2 Kontinuität und Komorbidität

Verhaltensauffälligkeiten können beeinträchtigend sein und die Entwicklungschancen von betroffenen Kindern und Jugendlichen verschlechtern (Ihle, Esser, Laucht & Schmidt, 2004, S. 728). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die meisten psychischen Auffälligkeiten des Erwachsenenalters ihren Ursprung in der Kindheit und im Jugendalter haben, weshalb diesem Lebensabschnitt die größte Bedeutung für Prävention und Intervention zugesprochen werden sollte (Ihle & Esser, 2002, S. 167). Dabei kann zwischen „homotypischer“ und „heterotypischer“ Kontinuität bei Verhaltensauffälligkeiten unterschieden werden. Homotypische Kontinuität steht für die Kontinuität derselben Auffälligkeit über längere Zeit (Persistenz). Das heisst, dass das Auftreten einer Auffälligkeit durch das Auftreten *derselben* Auffälligkeit zu einem früheren Zeitpunkt erklärt wird. Heterotypische Kontinuität meint hingegen die Vorhersage einer Auffälligkeit durch eine *andere* früher auftretende Auffälligkeit (Costello et al., 2011, S. 1020). So konnten Costello et al. (2003) in einer Längsschnittstudie zeigen, dass das Risiko einer Verhaltensauffälligkeit dreimal erhöht ist, wenn zu einem früheren Zeitpunkt bereits eine Auffälligkeit vorhanden war. Das Risiko erwies sich bei Jungen und bei Mädchen als erhöht, wobei das Ergebnis bei den Mädchen im Gegensatz zu den Jungen signifikant höher ausfiel.

Ihle und Esser (2002) haben verschiedene Längsschnittstudien zusammengefasst und weisen dabei auf konsistent hohe Persistenzraten von meist über 50%, was alle Altersstufen des Kindes- und Jugendalters betrifft. Daraus schliessen die Autoren, dass es sich in den von ihnen vorgestellten Studien nicht um „passagere, entwicklungsbezogene Phänomene sondern [um] ernstzunehmende und gesundheitspolitisch äusserst relevante Krankheiten“ handelt (ebd., S. 163). Eine Längsschnittstudie von Esser, Ihle, Schmidt und Blanz (2000) ergab eine Persistenzrate von ca. 10%, wobei sich externalisierende Verhaltensauffälligkeiten unabhängig vom Alter als stabiler als internalisierende zeigten.

Im Gegensatz zur Kontinuität ist unter Komorbidität das gleichzeitige Auftreten verschiedener Formen von Verhaltensauffälligkeiten gemeint. Komorbidität ist ein generelles Phänomen der Psychopathologie im Kindes- und Jugendalter und führt meist zu starken, psychosozialen Beeinträchtigungen, einer schlechteren Verlaufsprognose und zu geringeren Behandlungserfolgen (Costello et al., 2004, S. 121; Groen & Petermann, 2002, S. 43).

Im Bereich des dissozialen Verhaltens konnte die Komorbidität zwischen oppositionellem und delinquentem Verhalten von Maughan et al. (2004, S. 616) belegt werden. So erfüllten 56% der Mädchen und 62% der Jungen mit delinquentem Verhalten auch die Kriterien für eine Diagnose für oppositionelles Verhalten. Kinder und Jugendliche, welche von beiden Diagnosen betroffen waren, wiesen zudem stärkere Symptome auf.

Komorbidität besteht jedoch nicht nur zwischen den einzelnen externalisierenden, sondern auch zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Groen, Pös-

sel & Petermann, 2004, S. 447ff.; Kovacs & Devlin, 1998, S. 51ff.). So konnte in einer Studie von Plück, Döpfner und Lehmkuhl (2000) gezeigt werden, dass bei beinahe 50% der Kinder und Jugendlichen mit internalisierenden Auffälligkeiten gleichzeitig externalisierende auftraten. Maughan et al. (2004) berichten ebenfalls von 36% der Mädchen und 46% der Jungen mit oppositionellem Verhalten (DSM-IV Diagnose), welche Kriterien für mindestens eine internalisierende Verhaltensauffälligkeit aufwiesen, während dies bei 39% der Mädchen und 46% der Jungen mit Störungen des Sozialverhaltens (DSM-IV Diagnose) zutraf. Weiter haben Angold, Costello und Erkanli (1999) in einer Metaanalyse die Wahrscheinlichkeiten für Komorbidität aus verschiedenen bevölkerungsbasierten Studien zusammengefasst. Die Komorbidität zwischen dissozialem Verhalten und Angststörungen (*Odds Ratio* = 3.1) erwies sich dabei als weniger wahrscheinlich als die Komorbidität zwischen dissozialem Verhalten und Depressionen (*Odds Ratio* = 6.6). Dabei zeigte sich jedoch, dass Depressionen fast gleich stark mit dissozialem Verhalten wie mit Angststörungen (*Odds Ratio* = 8.2) assoziiert waren.

In diesem Zusammenhang konnten Ritakallio, Kaltiala-Heino, Kivivuori und Rimpela (2005) in einer Studie mit delinquenten Jugendlichen zeigen, dass 7.5% der Jungen und 15.7% der Mädchen von Symptomen berichteten, welche auf moderate oder schwere Depressionen hinwiesen. Das Risiko war bei Mädchen im Gegensatz zu Jungen etwas grösser und erhöhte sich bei beiden Geschlechtern in Zusammenhang mit der Schwere und der Häufigkeit delinquenter Handlungen. Dies kann laut Rowe, Maughan und Eley (2006, S. 299) dadurch erklärt werden, dass dissoziales Verhalten zu kritischen Lebensereignissen wie beispielsweise Schulversagen oder Schwierigkeiten in Beziehungen führen kann, was wiederum Prädiktoren von Depressionen sind. So konnten die Autor(inn)en nachweisen, dass vom Verhalten abhängige unangenehme Lebensereignisse den Zusammenhang zwischen Delinquenz bzw. oppositionellem Verhalten und Depression medieren.

Die Erläuterungen zu Persistenz und Komorbidität von dissozialem Verhalten zeigen, dass Kinder und Jugendliche stark in ihrer Entwicklung gefährdet sein können. Es ist jedoch auch bekannt, dass dissoziales Verhalten im Jugendalter ansteigt (vgl. Kapitel 2.3.1), wobei der Anstieg mit einer Zunahme an Jugendlichen zu erklären ist, welche nur vorübergehend solche Verhaltensweisen zeigen (Moffitt, 1993). Moffitt (ebd.) spricht in diesem Zusammenhang von *adolescent-limited antisocial behavior*. Dissoziale Verhaltensweisen treten bei diesen Jugendlichen in der Kindheit noch nicht auf und verschwinden mit Eintritt ins Erwachsenenalter wieder. Dabei können diese Verhaltensweisen als „entwicklungsbedingte Auseinandersetzung mit Normen“ interpretiert werden (Blanz, 2002, S. 200), so dass Lösel und Bender (2005, S. 609) Jugenddelinquenz als „bagatellhaft“ und „statistisch ziemlich normal“ bezeichnen. Im Gegensatz dazu unterscheidet Moffitt (1993) Jugendliche mit *lifecourse-persistent antisocial behavior*. Diese sind stark in ihrer Entwicklung gefährdet: Sie weisen bereits im Vorschulalter dissoziales Verhalten auf und verhalten sich als Erwachsene weiterhin dissozial bzw. kriminell. Im Wesentlichen geht

es also darum, ungünstige Verläufe von dissozialem Verhalten von vorübergehenden Formen zu unterscheiden, erstere auch vorauszusagen und negative Folgen für das weitere Leben der betroffenen Jugendlichen zu verhindern.

2.4 Einflüsse, Aus- und Wechselwirkungen

Erklärungen für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten gibt es mittlerweile eine grosse Anzahl, wobei verschiedene Fachrichtungen unterschiedliche Erklärungen zur Verfügung stellen. Somit akzeptiert die aktuelle Diskussion mehrere Erklärungsmöglichkeiten (Hillenbrand, 2008b, S. 67) und aufgrund des aktuellen Wissensstands kann nicht von eindeutigen Ursachen gesprochen werden, weshalb sich der Begriff „beeinflussende Faktoren“ eignet (Goetze, 2001, S. 73). Während Beelmann und Raabe (2007, S. 110) schreiben, dass es den intensiven Forschungsbemühungen der letzten Jahre zu verdanken sei, dass „mittlerweile recht stabile Aussagen über die Entwicklungsbedingungen und den Entwicklungsverlauf dissozialen Verhaltens“ gemacht werden können, machen Dodge und Pettit (2003, S. 349) darauf aufmerksam, dass die Forschung in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl an einzelnen Ergebnissen hervorgebracht hat, welche lediglich einzelne Aspekte berücksichtigen und andere Aspekte, welche ebenfalls Einfluss haben könnten, ausser Betracht lassen. Auf diese Weise konnten eine grosse Anzahl an Risikofaktoren für die Entstehungen von Verhaltensauffälligkeiten ausfindig gemacht werden, wobei es eine Herausforderung darstellt, diese in ein Gesamtmodell zu integrieren. Dies wird durch Murray und Farrington (2010, S. 639) bestätigt: „While the precise causal chains that link these factors [risk factors] with antisocial behavior, and the ways in which these factors have independent, interactive, or sequential effects, are not well understood, it is clear that numerous replicable risk factors have been identified“. Ein diesbezüglich wichtiger Ansatz ist der bio-psychosoziale Ansatz. Verschiedene Einflussgrössen kommen dabei in Frage, welche auf verschiedenen Ebenen zu finden sind und miteinander interagieren. Dabei handelt es sich um Risikofaktoren, Vulnerabilitätsfaktoren, kompensatorische Faktoren und Schutzfaktoren, welche einerseits in der Person selber, andererseits aber auch in deren Umfeld liegen können (Steinhausen, 2010, S. 37). In die gleiche Richtung weisen Diathese-Stress-Modelle, welche von einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt ausgehen. Demzufolge entwickeln Individuen mit bestimmten (genetischen) Eigenschaften (Vulnerabilität) infolge von bestimmten Umweltstressoren eher Verhaltensauffälligkeiten als Individuen, die nicht über diese Eigenschaften verfügen (Belsky & Pluess, 2009, S. 885).

Risikofaktoren können im Jugendlichen selber, in der Familie oder ausserhalb der Familie (z.B. Wohngegend, Schule, Peers) liegen (Parra, DuBois & Sher, 2006, S. 386). Dabei scheint die Kumulierung dieser Risikofaktoren massgebend für die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten

zu sein (Roberts, Roberts & Chan, 2009, S. 409f.; Wille, Bettge & Ravens-Sieberer, 2008, S. 139). Die Zusammenhänge dieser Faktoren mit Verhaltensauffälligkeiten sind aber komplex und Beziehungen bestehen nicht nur einseitig, sondern auch wechselseitig: So kann dissoziales Verhalten beispielsweise durch schlechte Beziehungen in der Familie bzw. einen ungünstigen Erziehungsstil begünstigt werden. Bei dissozialem Verhalten können sich jedoch Beziehungen verschlechtern und wegen pädagogischer Überforderung können ungünstige Erziehungsmethoden zur Anwendung kommen oder verstärkt werden. Weiter können dissoziale Verhaltensweisen zu Reaktionen im Umfeld führen, welche von Ablehnung bis zu reaktiven Aggressionen reichen, was wiederum das negative Verhalten der betroffenen Jugendlichen verstärken kann (Beelmann & Raabe, 2007, S. 110f.). Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche unter anderem wegen ihres auffälligen Verhaltens auf zusätzliche Schwierigkeiten und Herausforderungen in ihrem Umfeld stossen und mehr Mühe haben, sich zu integrieren und wichtige Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.

Aus diesem Grund werden im Folgenden die wichtigsten individuellen, familiären und ausserfamiliären Faktoren dargestellt. Wo möglich, werden Forschungsergebnisse aus der Literatur herangezogen, welche diese Faktoren nicht nur in Bezug auf ihr Einflusspotenzial untersucht haben, sondern zudem (oder ausschliesslich) darauf eingehen, ob dissoziales Verhalten Auswirkungen auf diese hat.

2.4.1 Individuelle Faktoren

Was individuelle Risikofaktoren bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten betrifft, so spielte in den letzten Jahren die genetische Forschung eine zunehmend wichtige Rolle (Ihle et al., 2004, S. 729). Diese Entwicklung zeigt sich vor allem in der wachsenden Anzahl von Studien mit mono- und dizygotischen Zwillingen, welche einheitlich zum Schluss kommen, dass nicht nur Umweltbedingungen, sondern auch genetische Faktoren bei der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten relevant sind (Silberg, Maes & Eaves, 2010; Silberg, Rutter, Tracy, Maes & Eaves, 2007; Singh & Waldman, 2010; Tackett, Krueger, Iacono & McGue, 2005; Tuvblad, Narusyte, Grann, Sarnecki & Lichtenstein, 2011). Eine wichtige Erkenntnis dabei ist, dass zwischen aggressivem dissozialem Verhalten und nicht-aggressivem dissozialem Verhalten (Delinquenz) unterschieden werden kann. So konnte Burt (2009) aufgrund einer Metaanalyse zeigen, dass bei aggressiven Verhaltensweisen hereditäre Faktoren den grössten Anteil erklärter Varianz ausmachen, während bei delinquenten Verhaltensweisen Umweltfaktoren eine bedeutend wichtigere Rolle zu spielen scheinen. Weiter stellte sich heraus, dass externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten dieselben genetischen Einflüsse zu Grunde liegen, was die hohe Komorbidität erklären könnte (Cosgrove et al., 2011; Lahey & Waldman, 2012).

In Zusammenhang mit genetischen Faktoren steht das kindliche Temperament. Unter Temperament ist der Verhaltensstil einer Person zu verstehen. Gemeint ist dabei eine typische, konsistente und vorhersehbare Reaktionsweise einer Person, wobei diese nicht auf gelernte Gewohnheiten zurückzuführen ist. Das Temperament ist jedoch nicht nur durch biologische, sondern auch durch umweltbezogene Faktoren bestimmt. So kann das kindliche Temperament durch Reaktionen des Umfelds modifiziert werden (Goetze, 2001, S. 76f.). In einer Literaturübersicht zeigen Pauw und Mervielde (2010) verschiedene Theorien in Bezug auf Temperament und Persönlichkeit im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter auf und schlagen eine Kombination dieser Theorien vor: Demzufolge lässt sich das Temperament bzw. die Persönlichkeit im Kindesalter anhand der Dimensionen Neurotizismus (Neuroticism), Extraversion (Extraversion), Gewissenhaftigkeit (Conscientiousness), Verträglichkeit (Agreeableness) und Offenheit (Openness-to-experience) beschreiben. Aufgrund der Literaturübersicht kommen die Autor(inn)en zum Schluss, dass externalisierende Verhaltensauffälligkeiten mit den Dimensionen Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit bzw. mit mangelnder Verhaltenskontrolle und Emotionalität in Zusammenhang stehen.

Mangelnde Fähigkeit, eigenes Verhalten zu kontrollieren, zeigt sich in unterschiedlichen Problembereichen, wie Impulsivität, Hyperaktivität, Ruhelosigkeit oder Ungeschicklichkeit. Zudem sind geringe Fähigkeit, Handlungsfolgen zu antizipieren, mangelnde planerische Fähigkeiten, kurzer zeitlicher Horizont, niedrige Selbstkontrolle, Risikobereitschaft, „sensation seeking“ oder die mangelnde Fähigkeit zum Belohnungsaufschub mit fehlender Verhaltenskontrolle und somit mit dissozialem Verhalten assoziiert (Schiffer, 2011, S. 66). In Bezug auf Emotionalität konnte, wie in einem Forschungsüberblick von Singh und Waldman (2010) gezeigt wird, insbesondere ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und negativer Emotionalität festgestellt werden. Dieser Befund wird mit gemeinsamen genetischen Einflüssen erklärt, was die Autor(inn)en in einer eigenen populationsbasierten Studie mit di- und monozygotischen Zwillingen erneut belegen konnten.

Ein weiterer Bereich, welcher mit dissozialem Verhalten in Zusammenhang gebracht wird, sind soziale Kognitionen. Dodge (1993) argumentiert, dass Kinder, welche die Tendenz haben, in sozialen Situationen schnell feindliche Intentionen zu sehen, eher dissoziales Verhalten (z.B. reaktive Aggressionen) entwickeln als Kinder, welche diese Tendenz nicht aufweisen. Schwierigkeiten, soziale Situationen korrekt zu interpretieren können durch die Nicht-Beachtung wichtiger Bestandteile einer Interaktion (z.B. Mimik oder Gestik) entstehen, was bei Kindern mit Verhaltensproblemen oft geschieht. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass aggressive Kinder die Tendenz haben, feindlichen Aspekten einer sozialen Situation mehr Beachtung zu schenken als nicht-feindlichen.

Neben den bereits genannten Faktoren hat sich niedrige Intelligenz als bedeutsamer Prädiktor für die Entstehung von dissozialem Verhalten erwiesen. Der Grund für diesen Zusammenhang

könnte darin liegen, dass Jugendlichen mit durchschnittlicher Intelligenz bei Belastungen angemessenere Bewältigungsstrategien als dissoziale Verhaltensweisen zur Verfügung stehen (Eisenhardt, 2005, S. 35). Eine weitere Erklärung bezieht sich auf Misserfolg in der Schule: Niedrige Intelligenz kann zu ungenügenden Schulleistungen führen, was wiederum dissoziale Verhaltensweisen begünstigt (Murray & Farrington, 2010, S. 636).

Individuelle Risikofaktoren können also in Interaktion mit Umweltfaktoren zu dissozialem Verhalten führen. Bei genetischen Erklärungen für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten ist aber Vorsicht geboten: Sie sind zwar attraktiv, da sie simpel sind, ein rein biologisch-genetisches Verständnis kann jedoch aufgrund der komplexen Wechselwirkungen irreführend sein und ist für die pädagogische und sonderpädagogische Förderung und Unterstützung von betroffenen Kindern und Jugendlichen kaum hilfreich (Goetze, 2001, S. 73ff.).

Individuelle Faktoren wie Temperament, Impulsivität, ungünstige soziale Kognitionen und negative Emotionalität, welche mit dissozialem Verhalten einhergehen, können Reaktionen des Umfeldes beeinflussen und eine Integration bzw. die Anpassung erschweren.

2.4.2 Familiäre Faktoren

Dissoziale Verhaltensweisen treten vermehrt bei Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien auf, was auf Einflussfaktoren, welche vermehrt in unteren Sozialschichten vorkommen, zurückgeführt werden kann (Steinhausen, 2010, S. 49). In einer Studie von Roberts et al. (2009) konnte entsprechend gezeigt werden, dass ungünstige Familienverhältnisse alle Verhaltensauffälligkeiten voraussagen können. Insbesondere Beziehungen und Interaktionen innerhalb der Familie konnten mit dissozialem Verhalten in Zusammenhang gebracht werden (Gutman & Eccles, 2007, S. 533). Als Beispiele sind mangelnde elterliche emotionale Wärme und Unterstützung (White & Renk, 2012), Konflikte mit den Eltern (Sentse & Laird, 2010) und mangelnde elterliche Kontrolle (Wang, Dishion, Stormshak & Willett, 2011) zu nennen. Die bisherige Forschung hat aber nicht nur Hinweise dafür gefunden, dass diese familiären Faktoren zu dissozialem Verhalten führen können. Umgekehrt konnte auch nachgewiesen werden, dass das Verhalten der Kinder bzw. Jugendlichen diese Faktoren beeinflusst (Burt, McGue, Krueger & Iacono, 2005, S. 146).

Weitere Ergebnisse liegen in Bezug auf den Erziehungsstil vor. So konnte in einer Studie von Jewell und Stark (2003) gezeigt werden, dass dissoziale Jugendliche im Gegensatz zu Jugendlichen mit Depressionen den Erziehungsstil ihrer Eltern häufiger als *laissez-faire*-Stil bezeichnen. In einer Längsschnittstudie von Burnette, Oshri, Lax, Richards und Ragbeer (2012) erhöhte raues Erziehungsverhalten (*harsh parenting*) das Risiko auf Verhaltensauffälligkeiten, wobei der

Einfluss nicht nur direkt, sondern auch indirekt über Defizite in der Verhaltens- und Emotionsregulation der Jugendlichen wirkte.

Mehrere Längsschnittstudien weisen jedoch auch auf reziproke Beziehungen zwischen dem dissozialen Verhalten der Jugendlichen und dem Erziehungsverhalten der Eltern: Während sich Laird, Pettit, Bates und Dodge (2003) in ihrer Studie einzig auf das Wissen der Eltern über die Aktivitäten und Aufenthaltsorte ihrer Jugendlichen (Aufsicht) beschränken und diesbezüglich reziproke Effekte nachwiesen, beziehen Wang et al. (2011) sowie Burke, Pardini und Loeber (2008) verschiedene Formen des Erziehungsverhaltens mit ein (Aufsicht, Durchsetzen von Regeln, emotionale Wärme, Kommunikation, Körperstrafen). Dabei fanden Wang et al. (2011) reziproke Beziehungen, was die Aufsicht, das Durchsetzen von Regeln und die emotionale Wärme betrifft. Die Untersuchungen von Burke et al. (2008) ergaben, dass oppositionelles Verhalten in Zusammenhang mit der Zurückhaltung der Eltern in Bezug auf das Durchsetzen von Regeln steht und delinquentes Verhalten eher dazu führt, dass Eltern ihre Jugendlichen weniger kontrollieren. Insgesamt kommen die Autoren (ebd.) zum Schluss, dass es mehr Hinweise dafür gibt, dass dissoziales Verhalten das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflusst als umgekehrt, wobei sie nicht ausschliessen, dass das Erziehungsverhalten ein Prädiktor dissozialen Verhaltens ist.

In einer weiteren Studie mit mono- und dizygotischen Zwillingen konnten Burt et al. (2005) ebenfalls reziproke Beziehungen zwischen Konflikten mit den Eltern und externalisierendem Verhalten nachweisen, wobei die Autor(inn)en die Stabilität von Konflikten und externalisierenden Verhaltensweisen zu einem grossen Teil auf genetische Faktoren zurückführen.

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen konnte eine weitere Längsschnittstudie mit einer Stichprobe von 496 Mädchen keine Reziprozität zeigen. Hier hatten externalisierende Verhaltensweisen zwar einen Einfluss auf die elterliche Kontrolle und Unterstützung, die umgekehrte Einflussrichtung wies jedoch keine statistische Signifikanz auf (Huh, Tristan, Wade & Stice, 2006). Kerr und Stattin (2003, S. 129) kommen ebenfalls zum Schluss, dass Erziehungsverhalten eher eine Reaktion auf problematisches Verhalten von Jugendlichen ist und weniger ein Prädiktor desselben. Ihre Analysen ergaben, dass Delinquenz in einem bedeutungsvollen Zusammenhang mit problematischem Verhalten (manipulatives Verhalten, lügen, Informationen vertuschen und sich vor Verantwortung drücken) zu Hause steht. Während delinquentes Verhalten einen schwachen Einfluss auf das Erziehungsverhalten der Eltern in Bezug auf Wärme, Unterstützung und Vertrauen hatte, war der Einfluss des häuslichen Problemverhaltens diesbezüglich substantiell. Zudem nahm die Aufsicht der Eltern über die Jugendlichen ab, je mehr delinquentes bzw. häusliches Problemverhalten gezeigt wurde.

Solche Ergebnisse können jedoch durch die Wahrnehmung der betroffenen Jugendlichen beeinflusst sein: eine Studie von Yahav (2007) ergab, dass Kinder und Jugendliche mit externalisie-

renden Verhaltensauffälligkeiten das Erziehungsverhalten (Überbehütung, Ablehnung, Bevorzugung eines Kindes) signifikant negativer einschätzen als ihre nicht-auffälligen Geschwister, dies sowohl in Bezug auf sich selber als auch in Bezug auf die Geschwister. Die Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten unterschieden sich ausserdem signifikant in ihrer Einschätzung von Jugendlichen einer Kontrollgruppe, während dies für die Geschwister nicht der Fall war. Im Gegensatz dazu kommen Eichelsheim et al. (2011) zum Schluss, dass Unterschiede im Familienklima und den Beziehungen innerhalb der Familie auf Eigenschaften des Jugendlichen mit dissozialem Verhalten zurückzuführen sind. Mit Hilfe der *Social-Relations-Model*-Methode, bei der vier Effekte einer familiären Interaktion (der Akteur-Effekt, der Partner-Effekt, der Beziehungseffekt und der Familien-Effekt) berücksichtigt werden (vgl. Eichelsheim, Deković, Buist & Cook, 2009; Kashi & Kenny, 1990), untersuchten die Autor(inn)en die Beziehungen in Familien von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten („Problemfamilien“) und verglichen sie mit den Beziehungen in Familien einer Kontrollgruppe. Die Familien setzten sich dabei aus beiden Eltern und zwei Jugendlichen zusammen, wobei immer nur ein(e) Jugendliche(r) in den „Problemfamilien“ klinische Werte bezüglich dissozialem Verhalten aufwies. Alle Familienmitglieder mussten alle Beziehungen innerhalb der Familie einschätzen. Beziehungen bzw. Interaktionen unterschieden sich zwischen den beiden Gruppen nur in Bezug auf diejenigen, bei denen der/die dissoziale Jugendliche involviert war. Alle anderen Beziehungen unterschieden sich nicht signifikant zwischen den „Problem-“ und den „Kontrollfamilien“.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die sozialen Beziehungen innerhalb der Familie durch Verhaltensauffälligkeiten beeinflusst werden und dass demzufolge nicht von einseitigen Wirkungsmechanismen, sondern von Wechselwirkungen ausgegangen werden muss.

Es gibt folglich mehrere Hinweise darauf, dass das Verhalten eines/einer Jugendlichen entscheidend ist, sowohl was die Erziehung als auch was die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehungen in der Familie betrifft. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass hier nicht auf alle familiären Faktoren, welche in Zusammenhang mit dissozialem Verhalten bei Jugendlichen stehen, eingegangen wurde. Weiter ist zu beachten, dass es durchaus familiäre Faktoren gibt, bei denen die Vermutung, dass diese durch das dissoziale Verhalten der Jugendlichen beeinflusst werden könnten, schwerfällt (z.B. Kriminalität, Drogenkonsum oder Alkoholumismus der Eltern).

2.4.3 Ausserfamiliäre Faktoren

Als ausserfamiliäre Faktoren werden in diesem Kapitel die Nachbarschaft, die Schule und die Gleichaltrigen (Peers) beschrieben.

Laut Goetze (2001, S. 79) repräsentiert die Nachbarschaft eine Subkultur, welche „nicht nur die äussere physikalische Umgebung und die Sozialklasse der Einwohner [betrifft], sondern auch die Zahl und Art der sozialen Unterstützungssysteme und öffentlichen und privaten Ressourcen.“ Beelmann und Raabe (2007) fassen aufgrund des Forschungsstandes die Einflussmechanismen des Wohnumfeldes auf dissoziales Verhalten in einer Abbildung zusammen, wobei sie darauf hinweisen, dass die Wahl der Wohngegend von familiären Faktoren (finanzielle Situation und Bildungsstatus der Eltern) abhängig ist (vgl. Abbildung 2.2). Diesbezüglich schreiben Goodnight et al. (2012, S. 95), dass Zusammenhänge aufgrund familiärer und individueller Faktoren, welche bei Familien in ungünstigen Wohngegenden gehäuft anzutreffen sind, erklärt werden können und dass der aktuelle Forschungsstand keine Aussagen zu kausalen Beziehungen erlaubt. Obwohl Goodnight et al. (ebd., S. 104) auch nach der Kontrolle von individuellen und familiären Risikofaktoren Zusammenhänge zwischen der ungünstigen Wohnsituation und dissozialem Verhalten fanden, betonen sie, dass nur experimentelle Studien Kausalbeziehungen nachweisen könnten.

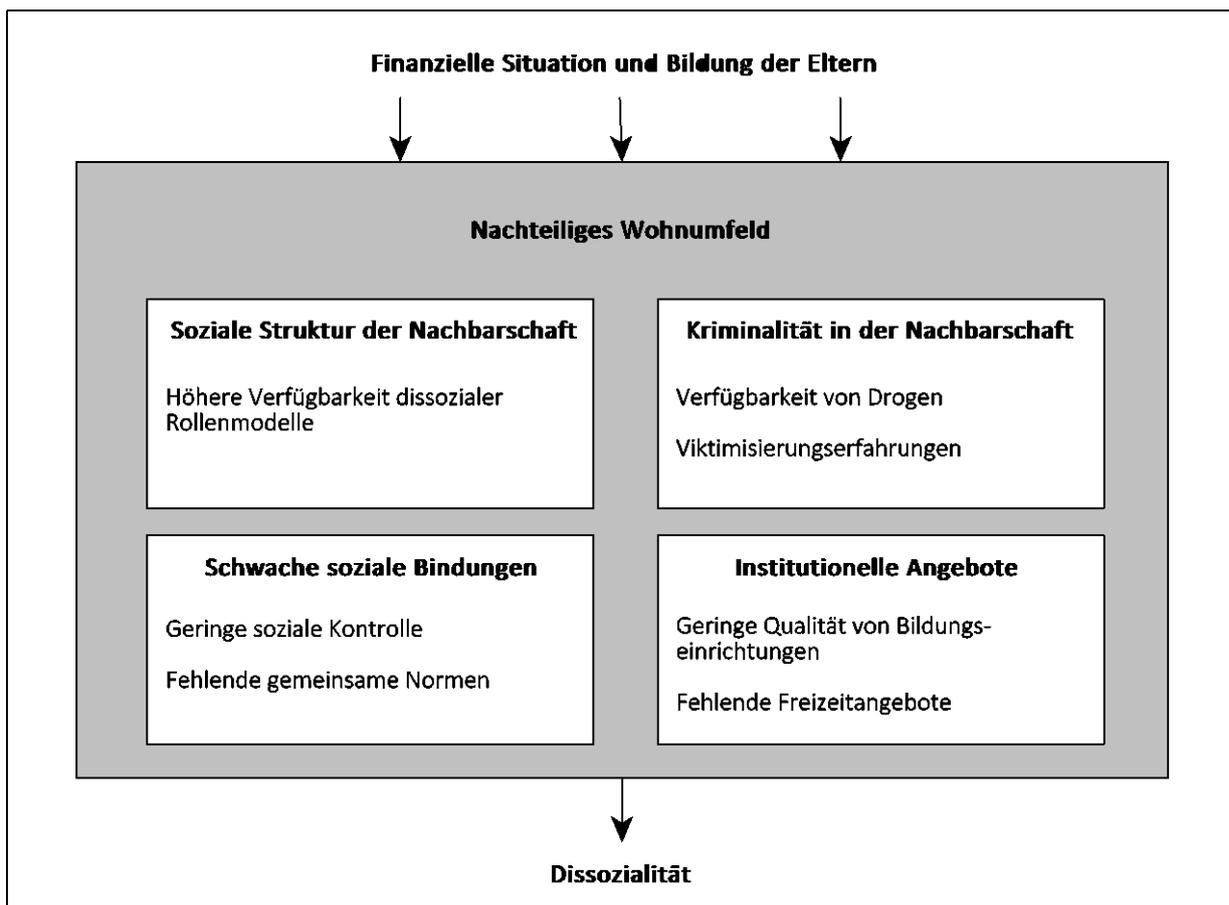


Abbildung 2.2: Wirkmechanismen des Wohnumfeldes auf dissoziales Verhalten (Beelmann & Raabe, 2007, S. 99)

Weiter wurde lange davon ausgegangen, dass sich das Stadtleben im Gegensatz zum Landleben ungünstiger auf die Entwicklung dissozialen Verhaltens auswirkt. Das Stadtleben steht jedoch in Zusammenhang mit Faktoren wie Wohnqualität, Besiedlungsdichte oder Unterstützungssysteme, weshalb es nicht isoliert für die Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten betrachtet werden kann. So gibt es grundsätzlich keine Beweise dafür, dass sich das Stadtleben im Vergleich zum Landleben ungünstiger auf die Entwicklung eines Kindes auswirkt (Goetze, 2001, S. 80).

Neben der Familie gilt die Schule als zweitwichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche, wobei Probleme im Verhalten oft erst nach Eintritt in die Schule auffallen (ebd., S. 91). Der Schulübergang von der Primarschule in die Sekundarschule ist gekennzeichnet von vielen Veränderungen. Die Schüler(innen) wechseln in der Regel das Schulhaus, neue Schülerkonstellationen entstehen und die Zahl der Lehrpersonen, welche in einer Klasse unterrichten, sowie die schulischen Anforderungen nehmen zu. Gleichzeitig findet der Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz statt, was mit weiteren Veränderungen verbunden ist (Ben-Zur, 2003, S. 67; Shoshani & Slone, 2013, S. 1163). So kann der Wechsel von der Primarschule in die Sekundarschule zu einer Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten führen (Arbuckle & Little, 2004, S. 67). Eine Studie dieser Autorinnen ergab, dass schulisches Problemverhalten nach dem Eintritt in die Sekundarstufe im Gegensatz zu vorher häufiger vorkommt, und Lehrpersonen der Sekundarstufe häufiger angeben, externe Unterstützung beim Umgang mit Verhaltensproblemen zu benötigen als Lehrpersonen der Primarstufe. Ein weiterer Befund zeigt, dass Bullying beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule vorübergehend zunimmt, was mit dem Zurechtfinden in neuen sozialen Gruppen in der Sekundarstufe erklärt werden kann (Pellegrini & Long, 2002).

Obwohl Jugendliche einen Grossteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, wurde deren Einfluss auf das Verhalten bis anhin nur wenig untersucht (Loukas, Suzuki & Horton, 2006, S. 304), und es herrscht kein Konsens darüber, ob die Schule einen Einfluss auf das Verhalten hat oder nicht (LeBlanc, Swisher, Vitaro & Tremblay, 2008, S. 396). Es stellt sich diesbezüglich die Frage, ob Schüler(innen) mit Verhaltensauffälligkeiten nicht grundsätzlich ungünstigere Voraussetzungen in Bezug auf familiäre und individuelle Faktoren mitbringen und somit schlechtere Startbedingungen in der Schule haben und dadurch, was die Anpassung an die Schule und das Erbringen von Schulleistungen betrifft, benachteiligt sind (Goetze, 2001, S. 93). Während in der Literatur Einigkeit darüber herrscht, dass dissoziales Verhalten und Schulleistungen korrelieren, bestehen Unklarheiten bezüglich der Richtung des Einflusses. Es wurden bis anhin nur selten Faktoren untersucht, welche den negativen Zusammenhang zwischen Schulleistung und dissozialem Verhalten erklären könnten, und obwohl generell davon ausgegangen wird, dass ungenügende Schulleistungen ein Prädiktor von dissozialem Verhalten sind, ist es ebenso gut möglich, dass dissoziales Verhalten die Schulleistungen negativ beeinflusst (McEvoy & Welker, 2000, S. 131). Aus diesem Grund sind McEvoy und Welker (ebd.) überzeugt davon, dass zwischen dissozialem

Verhalten und Schulleistungen reziproke Effekte wirken und dass schulische und familiäre Faktoren dabei ebenfalls eine Rolle spielen:

Conditions in the home and conditions in the school can help to predict this relationship. Antisocial behavior and academic failure reinforce one another within the context of ineffective school practices and ineffective parenting strategies. Ineffective schooling, for example, can be both a cause and an effect of violent or other antisocial conduct. (McEvoy & Welker, 2000, S. 131f.)

So können einerseits ungenügende Schulleistungen zu negativen Rückmeldungen seitens der Schule führen, welche wiederum Aversionen gegenüber der Schule und dissoziale Verhaltensweisen fördern. Andererseits reagieren Lehrpersonen oft mit strafenden Massnahmen auf dissoziales Verhalten, so dass die Motivation in der Schule abnimmt bzw. Aversionen zunehmen und sich Leistungen dadurch verschlechtern (ebd., S. 131f.). Dementsprechend konnte in einer Studie von Arbuckle und Little (2004) ein signifikanter Zusammenhang zwischen strafenden Massnahmen und oppositionellem Verhalten im Unterricht gefunden werden, wobei sich generell Reaktionen auf schulisches Problemverhalten zwischen Primarschullehrpersonen und Sekundarschullehrpersonen nicht unterschieden.

Zusammengefasst bedeutet dies, dass wenn die Schule nicht adäquat auf Schüler(innen) mit ungünstigen Startbedingungen eingehen kann, bereits vorhandene Verhaltensprobleme (eingerhend mit Schulleistungsproblemen) verstärkt werden können, ohne dass der Schule zwingend eine ursächliche Wirkung zugeschrieben werden muss: Dementsprechend befinden sich „Schüler mit ausagierenden Verhaltensstörungen ... in Schule und Elternhaus in einer negativen Verstärkungsfalle: Sie erhalten wegen ihres Verhaltens viel Aufmerksamkeit, obwohl sie unerwünschte Verhaltensweisen zeigen und nicht diejenigen Merkmale von ‚guten Schülern‘ aufweisen“ (Goetze, 2001, S. 93).

Gegen die Vermutung, dass die Schule eine primär verursachende Funktion bei dissozialem Verhalten einnimmt, sprechen zudem Forschungsergebnisse, welche aufzeigen konnten, dass individuelle und familiäre Faktoren den grössten Teil der Varianzaufklärung dissozialen Verhaltens ausmachen, während schulische Faktoren einen sehr geringen Teil erklären. Trotzdem darf die Bedeutung der Schule nicht ausser Acht gelassen werden, da hier vielfältige Möglichkeiten für gezielte Prävention und Förderung von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten vorliegen (vgl. LeBlanc et al., 2008 für einen Überblick).

Weiter stellt sich die Frage, ob Verhaltensauffälligkeiten mit der Schule an sich oder mit der Zusammensetzung der Schüler(innen), welche die jeweilige Schule besuchen, zusammenhängen (LeBlanc et al., 2008, S. 396). Eine Antwort darauf könnten beispielsweise Studien zum Schulklima liefern. So konnte Welsh (2000) zeigen, dass sich Schulen betreffend Schulklima und

Ausmass an dissozialen Verhaltensweisen signifikant voneinander unterscheiden, und dass das Schulklima signifikante Effekte auf dissoziales und schulisches Problemverhalten hat. Die Schulklimafaktoren *Respekt* und *faire Regeln* wiesen in der betreffenden Studie den stärksten Zusammenhang mit dissozialem Verhalten auf. Gottfredson (2005) untersuchte den Einfluss des Schulklimas auf dissoziales Verhalten in der Schule. Dabei wurde mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen gezeigt, dass Schulen, in denen die Schüler(innen) mehr Fairness und mehr Klarheit der Regeln wahrnahmen, tiefere Raten von dissozialem Verhalten und Viktimisierungserfahrungen aufwiesen. Zu einem weiteren Ergebnis kommen LeBlanc et al. (2008), welche in ihren Analysen nicht nur Schulklimafaktoren, sondern auch individuelle und familiäre Faktoren einbezogen. In einer zehn Jahre dauernden Längsschnittstudie versuchten sie Faktoren ausfindig zu machen, die verantwortlich für Unterschiede zwischen Schulen in Bezug auf dissoziales Verhalten von Jugendlichen sind. Dabei kamen sie zum Schluss, dass vor allem individuelle und familiäre Faktoren für Unterschiede verantwortlich sind, und dass Schulklimafaktoren eine wesentlich kleinere Rolle spielen. Bezüglich Schulklima zeigten demnach unter Kontrolle der auserschulischen Faktoren nur die von Lehrpersonen berichteten Probleme im Klassenzimmer einen signifikanten Einfluss auf dissoziales Verhalten. Der Einbezug des Sozialklimas erhöhte aber die Varianzaufklärung um ca. 20%, woraus die Autor(inn)en schliessen, dass Schulsysteme doch auch einen Einfluss auf das Verhalten von Jugendlichen hätten, wobei sie vermuten, dass dieser Effekt mit der Schülerkonstellation erklärt werden könnte. Diesbezüglich fanden Müller, Hofmann, Fleischli und Studer (2015a) in einer auf dem hier verwendeten Datensatz beruhenden Längsschnittstudie, dass die Klassenzusammensetzung einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung von dissozialem Verhalten ausübt. Unter Kontrolle des individuellen Verhaltens zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich, dass Jugendliche, welche Klassen mit einem höheren Level an dissozialem Verhalten besuchten, in ihrem individuellen dissozialen Verhalten eine stärkere Zunahme aufwiesen als Jugendliche in Klassen mit einem tieferen Level an dissozialem Verhalten. Des Weiteren zeigte sich, dass die Heterogenität der Klasse den Einfluss des durchschnittlichen dissozialen Verhaltens in der Klasse auf die individuelle Entwicklung moderierte: Je mehr Heterogenität in Bezug auf dissoziales Verhalten in einer Klasse bestand, desto schwächer fiel der Einfluss auf die individuelle Entwicklung aus. Dieser Moderator-effekt zeigte sich jedoch nur beim delinquenten und nicht beim aggressiven Verhalten. Die Autor(inn)en erklären diese Befunde mit Prozessen des Peereinflusses.

Ein weiterer Aspekt, dem Rechnung getragen werden sollte, sind die sozialen Beziehungen in der Schule. Was die Beziehungen zu den Lehrpersonen betrifft, konnte deren Bedeutung zum Beispiel von Baker, Grant und Morlock (2008) aufgezeigt werden. In einer Studie mit Kindern der Primarschule ergaben die Analysen der Autor(inn)en, dass die Beziehung zur und Konflikte mit der Lehrperson je 5% der Varianz schulischer Anpassung – im Sinne von Schulleistungen, Arbeitsverhalten und Anpassung an Regeln und Erwartungen im Klassenzimmer – erklären

konnten. Angemessene Schulanpassung ging mit warmen und vertrauensvollen Beziehungen und ungenügende Schulanpassung mit vermehrten Konflikten mit der Lehrperson einher. Weiter zeigte sich in dieser Studie, dass dissoziales Verhalten 10% der Varianz in der schulischen Anpassung erklärte. Ochoa, Lopez und Emler (2007) fanden auf der Sekundarstufe ähnliche Ergebnisse: aggressives Verhalten in der Schule ging mit einer negativen Beziehung zur Lehrperson einher.

Die Beziehungen können sich beispielsweise dann verschlechtern, wenn Lehrpersonen mit Ablehnung, weniger Unterstützung und vermehrten Strafen auf dissoziales Verhalten reagieren. Dementsprechend konnten Henricsson und Rydell (2004) in einer Studie in der Primarschule belegen, dass Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ihre Beziehung zur Lehrperson signifikant schlechter beurteilen als Kinder einer Kontrollgruppe, was aus Sicht der Lehrpersonen bestätigt wurde. Lehrpersonen gaben zudem mehr Konflikte mit dissozialen Schüler(inne)n an. Unterrichtsbeobachtungen ergaben weiter, dass Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in mehr negative Interaktionen mit der Lehrperson involviert waren, was sich zum Beispiel im Ausdruck negativer Emotionen durch die Lehrperson und vermehrten Verhaltenskorrekturen zeigte. Überraschenderweise konnten jedoch in der Gruppe der Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten nicht nur mehr negative, sondern auch mehr positive Interaktionen beobachtet werden.

Neben den Beziehungen zu den Lehrpersonen sind die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n bzw. der soziale Status in der Klasse von Bedeutung. Besonders im Jugendalter nimmt die Bedeutung der Peers zu. So kann die Meinung, dass Regelverstöße in der Schule zu mehr Akzeptanz bei den Mitschüler(inne)n führt, die Wahrscheinlichkeit für schulisches Problemverhalten erhöhen (Bru, 2006).

Für die Kindheit zeigen Forschungsergebnisse, dass die Akzeptanz und die Beziehungen bei Kindern mit dissozialem Verhalten in Bezug auf die Peers beeinträchtigt sind. Eine Studie von Henricsson und Rydell (2006) mit Kindern der 6. Klasse ergab, dass die soziale Akzeptanz bei Kindern mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zu einer Kontrollgruppe signifikant schlechter war. Die Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wiesen zudem weniger prosoziale Kompetenzen auf, was den sozialen Ausschluss erklären könnte. Des Weiteren kann laut einer Längsschnittstudie von Trentacosta und Shaw (2009) mangelnde Akzeptanz bei den Peers ein signifikanter Prädiktor dissozialen Verhaltens sein. Schwierigkeiten in der emotionalen Selbstregulation führen demnach in der Kindheit zu sozialem Ausschluss, was wiederum dissoziales Verhalten im frühen Jugendalter begünstigt.

Sozialer Ausschluss von Kindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen kann jedoch in Folge zum Anschluss an deviante Peers führen, da Betroffene hier auf mehr Akzeptanz treffen. Dementsprechend fanden Laird, Jordan, Dodge, Pettit und Bates (2001) einen signifikanten Zu-

sammenhang zwischen Abweisung in der Primarschule und dem Anschluss an dissoziale Peers in der frühen Adoleszenz. Der Effekt, welcher sich vom Anschluss an dissoziale Peers auf das eigene dissoziale Verhalten zeigte, verschwand jedoch, wenn die Stabilität von externalisierenden Verhaltensweisen statistisch kontrolliert wurde. Der Anschluss an dissoziale Peers bedeutet aber auch, dass dissoziale Verhaltensweisen positiv verstärkt werden und über Prozesse der Beeinflussung zunehmen können (Beelmann & Raabe, 2007, S. 94ff.; Dishion & Tipsord, 2011).

Im Jugendalter sind die Ergebnisse, was die Beziehungen zu den Peers betrifft, nicht so eindeutig wie in der Kindheit. So kann im Jugendalter dissoziales Verhalten zwar zu deutlicher Ablehnung durch die Peers führen, aber auch die Akzeptanz und den Status verbessern (Beelmann & Raabe, 2007, S. 97). So fanden Dijkstra, Lindenberg, Verhulst, Ormel, & Veenstra (2009) bei Jugendlichen einen signifikanten Zusammenhang zwischen Popularität und dissozialem Verhalten. Dabei stellte sich heraus, dass nicht alle Jugendlichen mit dissozialem Verhalten hohe Popularität genießen. Jugendliche, welche dissoziales Verhalten zeigen, aber gleichzeitig über positive Eigenschaften wie attraktives Aussehen, Sportlichkeit und prosoziale Verhaltensweisen verfügen, scheinen am populärsten zu sein.

In Bezug auf die Popularität konnten Bruyn und Cillessen (2006) zwei Subtypen identifizieren. Populäre Jugendliche, welche von den Peers gemocht und akzeptiert werden, und populäre Jugendliche, welche von den Peers nicht sonderlich gemocht werden. Während sich erstere durch prosoziale Eigenschaften auszeichnen, wird die zweite Gruppe als aggressiv-dissozial wahrgenommen, was ein Hinweis darauf ist, dass Popularität nicht zwingend mit sozialer Akzeptanz und Sympathie einhergeht und dissoziale Jugendliche zwar populär sein können, aber nicht unbedingt gemocht werden. In einer weiteren Studie gelang es Jonkmann, Trautwein und Lüdtke (2009) vier verschiedene Typen sozial-dominanter Jugendlicher zu unterscheiden: Dabei ergaben sich unter diesen vier Gruppen zwei Gruppen von Jugendlichen, welche einerseits überdurchschnittliche Werte an dissozialem Verhalten zeigten und andererseits überdurchschnittlich viel Ausschluss aus der Peergruppe erlebten. Die beiden Gruppen unterschieden sich dabei beim Selbstkonzept und den schulischen Leistungen, wobei die Jugendlichen mit tiefen Werten im Selbstkonzept von den Mitschüler(inne)n noch weniger gemocht wurden als die anderen.

Jennings, Higgins, Tewksbury, Gover und Piquero (2010) zeigten in einer Längsschnittstudie, dass Delinquenz und Viktimisierungserfahrungen miteinander korrelieren, was ebenfalls ein Hinweis darauf ist, dass Jugendliche mit dissozialem Verhalten weniger gute Beziehungen haben bzw. oft in Konflikte verwickelt sind. Zudem ergaben sich signifikante Überschneidungen von Entwicklungsverläufen in Bezug auf Viktimisierung und Delinquenz über die Zeit, was die Autor(inn)en mit gleichen Risikofaktoren erklären. Zaykowski und Gunter (2012) stellten weiter fest, dass dissoziales Verhalten die Wahrscheinlichkeit, Opfer von leichteren (d.h. Bullying, verbale Bedrohungen) bzw. schwereren Formen (körperliche Attacken, Gewalt mit Waffen) der

Viktimisierung zu werden, signifikant erhöht. Dissoziales Verhalten zeigte sich in dieser Studie als stärkster Prädiktor von Opfererfahrungen im Jugendalter, wobei sich die Autor(inn)en auf Viktimisierungserfahrungen in der Schule beschränkten. Obwohl ein positives Schulklima die Wahrscheinlichkeit Opfer zu werden verringerte, hatte dieses keinen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und Viktimisierung.

2.5 Zusammenfassung des Kapitels 2

Ziel des zweiten Kapitels war, die Komplexität des Gebietes der Verhaltensauffälligkeiten – insbesondere des dissozialen Verhaltens – möglichst umfassend darzustellen.

Der aktuelle Forschungsstand umfasst eine Vielzahl von Studien, welche schwer in ein Gesamtbild zu integrieren sind. Verschiedene Möglichkeiten der Klassifikation, unterschiedliche Definitionen und Uneinigkeit bei den Begriffen erschweren den Überblick und sind mitverantwortlich für uneinheitliche Forschungsergebnisse, vor allem was Prävalenzraten betrifft. Letztere weisen aber darauf hin, dass Verhaltensauffälligkeiten ein ernst zu nehmendes Problem sind, und nur ein kleiner Teil der Betroffenen von zusätzlichen unterstützenden Massnahmen profitiert.

Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter können zudem ungünstige Verläufe annehmen, sich chronifizieren und im schlimmsten Fall bis ins Erwachsenenalter anhalten. Weiter treten häufig mehrere Formen von Verhaltensauffälligkeiten gleichzeitig auf (Komorbidität). Nicht immer sind jedoch Entwicklungsverläufe so ungünstig. So kann dissoziales Verhalten im Jugendalter nur vorübergehend auftreten und mit Eintritt ins Erwachsenenalter wieder verschwinden. Moffitt (1993) spricht in diesem Fall von *adolescent-limited antisocial behavior*, was so häufig vorkommt, dass es zuweilen als „bagatellhaft“ oder „normal“ bezeichnet wird.

Zu den Entstehungsbedingungen von dissozialem Verhalten existiert ebenfalls viel Literatur, wobei unterschiedliche Erklärungen akzeptiert werden. Neben individuellen Faktoren wie Intelligenz, Temperament oder generell genetische Dispositionen wird immer wieder die Bedeutung des Umfelds hervorgehoben. Diesbezüglich kann jedoch nicht nur von einer einseitigen Wirkungsbeziehung ausgegangen werden. Dissoziales Verhalten kann Reaktionen im Umfeld provozieren (z.B. ungünstiges Erziehungsverhalten, Abnahme der Unterstützung durch die Eltern oder Ablehnung durch die Peers), zu Konflikten führen und Beziehungen generell belasten. Mit dissozialem Verhalten gehen zudem Viktimisierungserfahrungen und kritische Lebensereignisse einher. Somit sind dissoziale Verhaltensweisen nicht nur für das Umfeld störend, sondern auch für dissoziale Jugendliche selber. Dies wird auch in der Definition von Mutzeck (2000, S. 18) betont, der zufolge ein Verhalten dann als auffällig zu beurteilen ist, wenn es entweder für das Umfeld oder das Individuum, welches das Verhalten zeigt, beeinträchtigend ist.

Familie, Schule und Beziehungen zu Gleichaltrigen sind wichtige Bereiche im Jugendalter und stehen im Zusammenhang mit Wohlbefinden. Die Frage stellt sich daher, ob Jugendliche mit dissozialem Verhalten Einschränkungen in ihrem Wohlbefinden erleben und wie es dazu kommt. Im folgenden Kapitel wird dieser Frage nachgegangen, indem ein Überblick über die Forschung zu allgemeinem und schulischem Wohlbefinden gegeben und auf Zusammenhänge zwischen dissozialem Verhalten und Wohlbefinden eingegangen wird.

3 Allgemeines und schulisches Wohlbefinden

Bereits im antiken Griechenland wurde der Frage nach dem Glück im Leben nachgegangen. Die Charakteristika des Wohlbefindens wurden beschrieben und in der Philosophie wurde darüber debattiert, ob Wohlbefinden das höchste Gut menschlichen Lebens sei. Erst in den letzten Jahrzehnten wurde in der Soziologie und Psychologie das Thema mit empirischen Methoden untersucht, wobei philosophische Fragen zunehmend in den Hintergrund gerieten und vielmehr nach Quellen und Konsequenzen des Wohlbefindens gesucht wurde. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren Forschungen zum Thema noch selten. Erst nach den 1960er Jahren kam es vermehrt zu Studien, welche vor allem soziologischer Tradition waren und entsprechend soziologische Aspekte zur Entstehung von Wohlbefinden gewichteten (Diener, 2009a, S. 1ff.). Nach 1970 kam es zu einem massiven Anstieg von wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Wohlbefinden, was auch eine Literaturrecherche von Andelman, Attkisson und Rosenblatt (2004, S. 481) zeigt.

Wohlbefinden entwickelte sich bald zu einem interdisziplinären Forschungsgebiet – neben den Disziplinen der Philosophie, Soziologie und Psychologie begann sich auch die Medizin mit dem Thema zu befassen – was neben Vorteilen auch Nachteile in sich birgt. Vorteil der Interdisziplinarität ist, dass Wohlbefinden aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und erforscht wird. Nachteil ist, dass es in keiner Disziplin ein Hauptgebiet, sondern jeweils nur ein Randgebiet darstellt. Ein weiteres Problem besteht darin, dass in Forschungsarbeiten meist nur die Erkenntnisse der eigenen Disziplin einbezogen und die Interdisziplinarität vernachlässigt wird (Diener, 2009a, S. 7). Ein drittes Problem in der Wohlbefindensforschung ist die Unklarheit bezüglich der Begriffe und Definitionen. So wird in der Wohlbefindensforschung sowohl die Vielfalt synonymmer Begriffe als auch die uneinheitliche Verwendung und die uneinheitlichen und unpräzisen Definitionen der Begriffe kritisiert, da dies zu Unklarheiten in der empirischen Forschung führt (Andelman et al., 2004; Becker, 1994; Mayring, 1994; Veenhoven, 2000). Neben dem Begriff *Wohlbefinden* sind Begriffe wie *Lebensqualität*, *Wohlergehen*, *Lebenszufriedenheit*, *Glück*, *Stimmung*, *Emotion* oder *Befindlichkeit* in der Literatur anzutreffen (Bullinger, 2009, S. 51).

Besonders schwierig ist die Abgrenzung der beiden Begriffe *Wohlbefinden* und *Lebensqualität*. Einerseits handelt es sich dabei um zwei unterschiedliche Konzepte, wobei das Konzept *Wohlbefinden* aus dem Forschungsgebiet der Psychologie stammt und das Konzept *Lebensqualität* in den Sozialwissenschaften und der Medizin entwickelt wurde. Andererseits sind die beiden Begriffe häufig austauschbar oder Aspekte des *Wohlbefindens* werden beigezogen, um die *Lebensqualität* zu definieren (Schumacher, Klaiberg & Brähler, 2003, S. 11).

Auf diese Unklarheiten wird in Kapitel 3.1 eingegangen. Im Anschluss daran werden im Kapitel 3.2 Forschungsergebnisse zu Wohlbefinden und Lebensqualität und im Kapitel 3.3 zum schulischen Wohlbefinden dargestellt.

3.1 Definitionen und Begriffsklärung

Da das Konzept der Lebensqualität in den letzten Jahren bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten vermehrt Anwendung gefunden hat (Schubert, Herle & Wurst, 2003, S. 286), wird in Kapitel 3.1.1 auf dieses eingegangen. Wie bereits erwähnt ist das Konzept *Lebensqualität* nur schwer vom Konzept *Wohlbefinden* zu trennen, weshalb anschliessend auch letzteres erläutert wird (Kapitel 3.1.2). In Kapitel 3.1.3 wird auf Konzepte des schulischen Wohlbefindens eingegangen, welche sich vermehrt an Konzepten des Wohlbefindens orientieren (z.B. Hascher, 2004). Dabei ist ein wichtiges Ziel dieser Vorgehensweise, Klarheit über die Verwendung der Begriffe und Definitionen in der vorliegenden Arbeit zu schaffen (Kapitel 3.1.4).

3.1.1 Lebensqualität

Laut WHO genügt für die Definition von Gesundheit nicht einzig die Abwesenheit von Krankheit. Zusätzlich ist physisches, soziales und psychisches Wohlbefinden erforderlich, um von Gesundheit zu sprechen, woraus folgende Definition subjektiv empfundener Lebensqualität erfolgt:

WHO defines Quality of Life as individuals' perception of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards and concerns. It is a broad ranging concept affected in a complex way by the person's physical health, psychological state, level of independence, social relationships, personal beliefs and their relationship to salient features of their environment. (World Health Organisation, 1997, S. 1)

Der Begriff *Lebensqualität* fand laut Bullinger (1997) ursprünglich in politischen Diskussionen und soziologischen Studien Gebrauch und stellt das „Mass für die Güte der Lebenssituation und

Versorgung“ einer Population dar. In der Medizin hat der Begriff jedoch eine andere Bedeutung als in der Soziologie. Es handelt sich dabei um die von der Person selbst „erlebte Befindlichkeit und Funktionsfähigkeit, die Fähigkeit, Rollen im täglichen Leben zu übernehmen und die Alltagsaktivität zur eigenen Zufriedenheit auszuführen.“ Somit umfasst die Lebensqualität die Gesamtheit der „körperlichen, psychischen, sozialen und funktionalen Aspekte des menschlichen Erlebens und Verhaltens“ (ebd., S. 1).

Laut Böhmer (2002, S. 350) werden in der medizinischen und gesundheitswissenschaftlichen Forschung ausschliesslich die physischen, psychischen und sozialen Aspekte subjektiv erlebter Gesundheit betrachtet, wobei die Aspekte Ausbildung, Wohnverhältnisse, Einkommen und die Wahrnehmung der näheren Umgebung nicht berücksichtigt werden. Aufgrund der Betonung der oben genannten Aspekte wird auch von *gesundheitsbezogener Lebensqualität* gesprochen (Bullinger, Ravens-Sieberer & Siegrist, 2000, S. 11), welche in den letzten Jahren in der Kommunikation zwischen Arzt und Patient an Bedeutung gewonnen hat.

Mattejat et al. (1998, S. 3) unterscheiden *Lebensqualität im weiteren Sinne* von *Lebensqualität im engeren Sinne* (vgl. Abbildung 3.1), wobei die *Lebensqualität im weiteren Sinne* der *Lebensqualität im engeren Sinne* übergeordnet ist. Weiter gehören zur *Lebensqualität im weiteren Sinne* objektive Bedingungen und Voraussetzungen wie zum Beispiel materielle Voraussetzungen, körperliche oder psychische Erkrankungen, psychosoziale Bedingungen des Umfelds oder medizinische Behandlungen. Die *Lebensqualität im engeren Sinne* umfasst wiederum Aspekte der „objektiven Handlungs- und Funktionsfähigkeit“ (objektive Leistungsfähigkeit und Leistungen) und des „subjektiven Wohlbefindens bzw. der subjektiven Zufriedenheit mit der eigenen körperlichen und psychischen Verfassung, Lebenssituation und Lebensführung.“

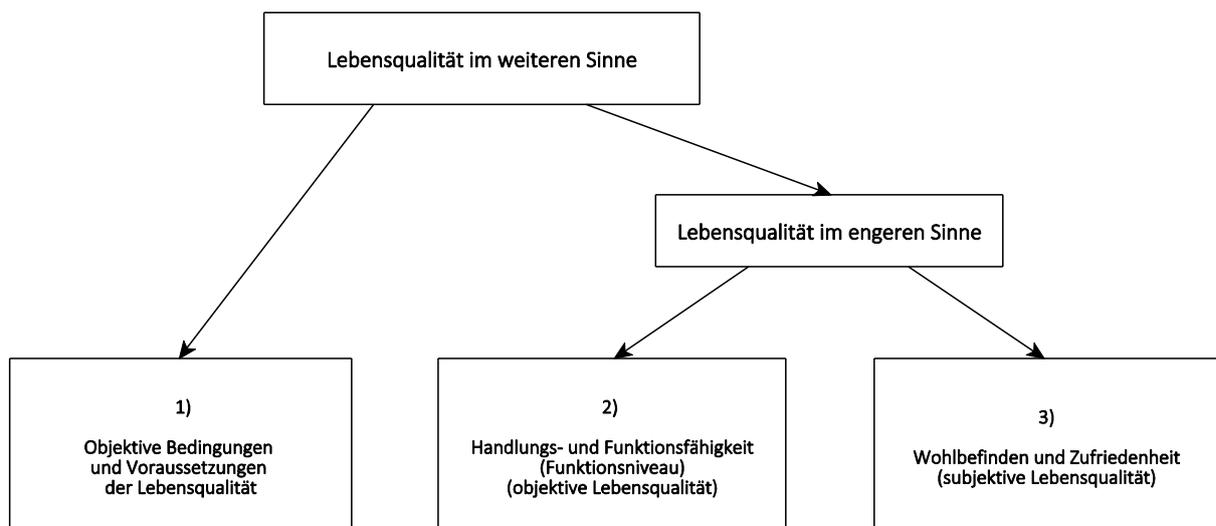


Abbildung 3.1: Grundaspekte der Lebensqualität nach Mattejat et al., 1998

Dabei ist die Unterscheidung der objektiven von der subjektiven Lebensqualität, welche auch von Veenhoven (2000, S. 4) hervorgehoben wird, ein wichtiger Aspekt. Objektive Lebensqualität bezieht sich demnach auf objektive Kriterien, welche von aussen festgelegt werden, wie beispielsweise das Ergebnis einer medizinischen Untersuchung. Bei der subjektiven Lebensqualität handelt es sich hingegen um die individuelle Beurteilung einer Person bzw. das subjektive Empfinden der eigenen Gesundheit. Die beiden Lebensqualitäten müssen nicht zwingend übereinstimmen. So kann sich eine Person sehr unwohl fühlen, obwohl sie sich aufgrund der Diagnose ihres Arztes gut fühlen müsste. Methodisch gesehen, wird die objektive Lebensqualität im Gegensatz zur subjektiven Lebensqualität, welche ausschliesslich durch Selbstauskünfte erfasst wird, durch aussenstehende Personen beurteilt.

Aufgrund der oben ausgeführten Überlegungen verstehen Mattejat und Renschmidt (2006, S. 12) unter subjektiver Lebensqualität die „subjektive Wahrnehmung und Beurteilung der wichtigsten Aspekte der eigenen Lebenssituation, insbesondere des eigenen Gesundheitszustandes, der eigenen Funktionsfähigkeit, der sozialen Integration und der eigenen Teilhabe an altersentsprechenden Lebensvollzügen.“

Die Begriffe *subjektive Lebensqualität* und *subjektives Wohlbefinden* werden dabei synonym verwendet. Den Begriff *gesundheitsbezogene Lebensqualität* verwenden die Autor(inn)en für Aspekte, welche mit der körperlichen Gesundheit oder der Krankheit einer Person in Verbindung stehen (Mattejat et al., 1998, S. 4).

3.1.2 Wohlbefinden

Häufig ist der Begriff *subjektives Wohlbefinden (SWB)* in der Literatur anzutreffen. Er steht für psychisches Wohlbefinden und wird verwendet, um eine klare Abgrenzung zum körperlichen Wohlbefinden zu schaffen (Eid & Diener, 2002, S. 634). Das Attribut *subjektiv* betont aber auch, dass es sich dabei – wie bereits beim Konzept der subjektiven Lebensqualität – um eine individuelle, subjektive Einschätzung über das eigene Leben handelt (Diener, 2009b, S. 13)⁵.

Ein erster empirischer Zugang zum Thema Wohlbefinden erfolgte durch Bradburn und Caplowitz (1965, S. 15ff.), die sich vor allem für positive und negative Emotionen interessierten und diese mit Wohlbefinden in Verbindung brachten. Personen, welche angaben, glücklich in ihrem Leben zu sein, nannten viele positive Emotionen, während Personen mit häufigen negativen

⁵Artikel 1984 erschienen: Diener, E. (1984). Subjective Well-Being: *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Emotionen ein weniger ausgeprägtes Wohlbefinden aufwiesen. Dabei berücksichtigen die Autoren neben der Häufigkeit der Emotionen die jeweilige Intensität.

Laut Diener (2009b, S. 17) taucht neben den positiven und negativen Affekten bei Andrews und Withey (1976) erstmals eine kognitive Komponente – die Zufriedenheit (*satisfaction*) – als dritte Komponente subjektiven Wohlbefindens auf (Drei-Komponenten-Ansatz), ein Ansatz der von Diener, Suh und Oishi (1997) aufgenommen wurde und zu folgender Definition führte:

... a person is said to have high SWB [subjective wellbeing] if she or he experiences life satisfaction and frequent joy, and only infrequently experiences unpleasant emotions such as sadness and anger. Contrariwise, a person is said to have low SWB if he or she is dissatisfied with life, experiences little joy and affection, and frequently feels negative emotions such as anger or anxiety. (Diener et al., 1997, S. 25)

Aus dieser Definition geht hervor, dass es sich beim Wohlbefinden nicht nur um die Absenz von negativen Affekten und Kognitionen handelt, sondern dass vor allem die Existenz positiver Aspekte relevant ist. Zudem meint Diener (2009b, S. 13), dass das subjektive Wohlbefinden eine globale Beurteilung des gesamten Lebens beinhaltet. Der Drei-Komponenten-Ansatz subjektiven Wohlbefindens, welcher in Studien mit erwachsenen Personen entwickelt wurde, konnte auch für das Jugendalter bestätigt werden (Huebner & Dew, 1996), wo aber häufig nur die Lebenszufriedenheit untersucht wird, wahrscheinlich, weil diese Komponente als die stabilste und am einfachsten messbare gesehen wird (Suldo & Huebner, 2006, S. 181).

Die Definition von Veenhoven (1984, S. 26f.; 2000, S. 45; 2008, S. 45) ist der oben zitierten Definition von Diener sehr ähnlich. Auch er unterscheidet zwischen einer kognitiven und einer affektiven Komponente. Die Lebenszufriedenheit ist jedoch in Veenhovens Definition nicht eine ausschliesslich kognitive Komponente, sondern er bezeichnet die Lebenszufriedenheit als ein Urteil über das ganze Leben, welches neben kognitiven auch emotionale Informationen beinhaltet. Kognitive Informationen bestehen dabei aus Vergleichen des eigenen Lebens mit objektiven Kriterien des guten Lebens, was Veenhoven als „contentment“ bezeichnet. Affektive Informationen werden aus dem emotionalen Zustand, in dem sich die betreffende Person die meiste Zeit befindet, generiert. Letztere werden als „hedonic level of affect“ bezeichnet.

Eine weitere Definition liegt von Mayring (1991, S. 74) vor, welcher Wohlbefinden als ein Konstrukt definiert, welches aus den vier Komponenten *Belastungsfreiheit*, *Freuden*, *Glück* und *Zufriedenheit* besteht. Somit sind in diesem Vier-Komponenten-Ansatz sowohl kognitive (Zufriedenheit) als auch kurzfristige und langfristige emotionale Anteile (Freuden bzw. Glück) berücksichtigt. Mit der Komponente Belastungsfreiheit wird zudem der negative emotionale Wohlbefindensfaktor einbezogen.

In eine ähnliche Richtung weist die Definition von Grob, Lüthi, Kaiser, Mackinnon und Wearing (1991, S. 67f.), welche Wohlbefinden mit den beiden übergeordneten Faktoren *Zufriedenheit* und *negative Befindlichkeit* erfassen, wobei diese als zwei voneinander unabhängige Dimensionen betrachtet werden. Während sich Zufriedenheit aus den vier Faktoren *positive Lebenseinstellung*, *nicht vorhandene depressive Verstimmung*, *Selbstwert* und *Lebensfreude* zusammensetzt, besteht die negative Befindlichkeit aus den Faktoren *Probleme*, *Sorgen* und *körperliche Beschwerden*.

Becker (1994) schlägt zur Überwindung der in der Literatur auftretenden Schwierigkeiten mit den Begriffen, Definitionen und Konzepten eine Unterteilung des Wohlbefindens in *aktuelles* und *habituelles* Wohlbefinden vor: Unter *aktuellem Wohlbefinden* versteht er einen „Oberbegriff zur Charakterisierung des momentanen Erlebens einer Person, der positiv getönte Gefühle, Stimmungen und körperliche Empfindungen sowie das Fehlen von Beschwerden umfasst“ (ebd., S. 13). Die Gefühle sind dabei von kurzer Dauer und beziehen sich auf bestimmte Personen, Situationen oder Erlebnisse. *Habituelles Wohlbefinden* bezieht sich im Gegensatz zu aktuellem Wohlbefinden auf das für eine Person „typische Wohlbefinden“. Becker (ebd., S. 15) schreibt dabei von „Urteilen über aggregierte emotionale Erfahrungen“ und spricht somit die kognitive Komponente des Wohlbefindens an. Zusammengefasst heisst das, dass eine Person mit hohem habituellem Wohlbefinden sich relativ oft wohl fühlt.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass obwohl sich die Begriffe innerhalb der Definitionen unterscheiden, Parallelen vorhanden sind. So definieren alle hier zitierten Autor(inn)en Wohlbefinden als ein Konstrukt, welches aus mehreren Komponenten besteht und sowohl emotionale als auch kognitive Anteile hat. Diese Merkmale wurden teilweise in der Forschung zum schulischen Wohlbefinden übernommen.

3.1.3 Schulisches Wohlbefinden

Da Versuche, das subjektive Wohlbefinden an objektiven Lebensumständen festzumachen, gescheitert sind, und Autor(inn)en, welche sich um personenbezogene Erklärungsansätze bemühten, häufig den Kontext des Individuums nicht beachteten, plädiert Hascher (2004, S. 10ff.) dafür, die subjektive Interpretation und die individuelle Bewertung des Lebenskontextes in das Zentrum der Forschung zu stellen und Wohlbefinden kontextspezifisch zu definieren. In Bezug auf die Schule erachtet Hascher (ebd., S. 137f.) in diesem Sinne zwei Aspekte als bedeutend:

1. Das Wohlbefinden in der Schule stellt das individuelle Erleben ins Zentrum und ist nicht gleichzusetzen mit dem Schulklima, welches die Perspektive anderer einschliesst und damit das kollektive Erleben anspricht.
2. Konzepte aus der Forschung zum subjektiven Wohlbefinden beziehen sich vor allem auf Erwachsene und sind nicht kontextspezifisch zu verstehen. Der Tatsache, dass der Schulalltag von Kindern und Jugendlichen von Erwartungen und Bewertungen bezüglich Lernen und Leistung einerseits und von Sozialkontakten andererseits geprägt ist, muss eine Konzeption zum schulischen Wohlbefinden Rechnung tragen, weshalb sie nicht mit allgemeinem Wohlbefinden gleichgesetzt werden kann. Trotzdem darf eine Definition des schulischen Wohlbefindens nicht vollständig davon losgelöst erfolgen.

Auch wenn in den letzten Jahren vermehrt zum schulischen Wohlbefinden geforscht wurde, konnte es bis anhin noch nicht eine zentrale Rolle bei Schulentwicklungsprogrammen einnehmen. So wird schulisches Wohlbefinden meist nicht in Zusammenhang mit schulischen Zielen, sondern für sich allein betrachtet. Studien zu Schulqualität und Schuleffektivität fokussieren in der Regel Schulleistungen und vernachlässigen schulisches Wohlbefinden (Konu & Rimpelä, 2002, S. 85). Hinzu kommt, dass – ähnlich wie beim subjektiven Wohlbefinden bzw. der Lebensqualität – das schulische Wohlbefinden uneinheitlich definiert wird und in der pädagogisch-psychologischen Literatur von Emotionen, Gefühlen, Befinden, Wohlbefinden, teilweise auch von Affekten und Stimmungen oder von Schul- oder Lernfreude gesprochen wird. Dabei wird nicht bei allen Autor(inn)en eine Klärung der Begriffe vorgenommen (Hascher & Edlinger, 2009, S. 106).

Definitionen zum schulischen Wohlbefinden liegen von verschiedenen Autor(inn)en vor, wobei einige unter ihnen Theorien zum allgemeinen Wohlbefinden als Ausgangsbasis für ihre Definition nehmen:

Long et al. (2012) schlagen beispielsweise aufgrund einer konfirmatorischen Faktorenanalyse vor, das Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens auf die Schule zu übertragen, indem sie zu den üblichen drei Komponenten (Negative Affect, Positive Affect, Satisfaction) eine vierte hinzufügen: Sie zählen *Negative Affect*, *Positive Affect*, *School Satisfaction* und *Fear* zu den Komponenten schulischen Wohlbefindens.

Konu und Rimpelä (2002) schlagen ebenfalls ein vierdimensionales Modell schulischen Wohlbefindens vor, welches jedoch auf der *Theory of Welfare* von Allardt (1976) beruht: Unter *welfare* versteht Allardt (ebd., S. 228) die Befriedigung von Bedürfnissen (*satisfaction of needs*) und unterteilt diese in die Kategorien *Having*, *Loving* und *Being*. Dabei geht es hier aber um objektives und nicht um subjektives Wohlbefinden. Während Allardt gesundheitliche Aspekte zur Kategorie *having* zählt, bilden diese im Modell von Konu und Rimpelä (2002) eine eigene Kategorie (vgl. Abbildung 3.2). So werden Umweltbedingungen, soziale Beziehungen, persönliche

Selbsterfüllung und Gesundheitsaspekte berücksichtigt und objektives Wohlbefinden wird mit subjektivem Wohlbefinden in einem Modell vereint. Lehren, Erziehen, Lernen und Wohlbefinden stehen dabei in Verbindung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Das Modell von Konu und Rimpelä hat zum Ziel, die Qualität von Schulen im Hinblick auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern zu evaluieren und stellt dafür mehrere Indikatoren zur Verfügung. Dabei schlagen die Autorinnen vor, die objektiven Elemente des Modells durch Beobachtung und ärztliche Untersuchungen und die subjektiven Aspekte durch Befragungen der Schüler(innen) zu erfassen.

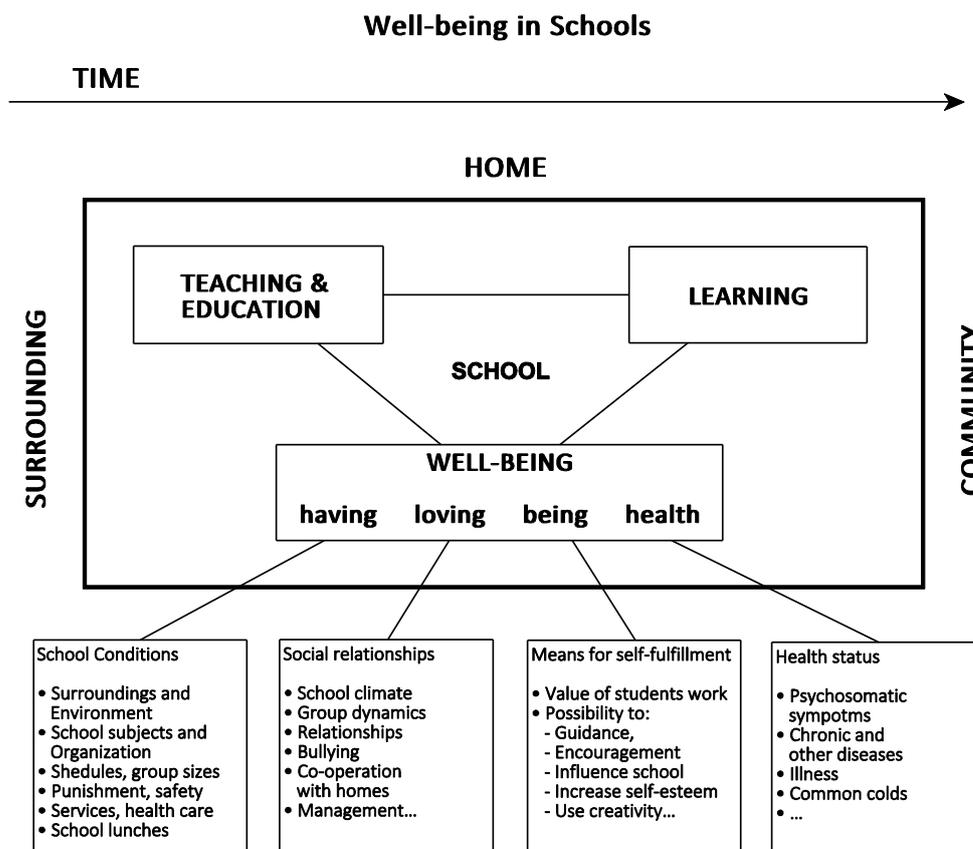


Abbildung 3.2: The School Well-being Model (Konu & Rimpelä, 2002, S. 83)

Das Modell von Konu und Rimpelä (2002) wurde mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse empirisch überprüft und konnte bestätigt werden (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä, 2002). Daraus schliessen die Autor(inn)en (ebd.), dass dieses Modell verwendet werden kann, um das schulische Wohlbefinden von Schüler(innen) von ganzen Schulen oder von einzelnen Schülergruppen zu evaluieren. Des Weiteren schlagen sie vor, das Modell zu verwenden, um

das Gelingen von durchgeführten Schulqualitätsprogrammen oder pädagogischen Interventionen zu beurteilen.

Auch Hascher (2004) zieht für ihre Definition des schulischen Wohlbefindens Theorien zum Wohlbefinden mit ein, beschränkt sich dabei aber auf Theorien des subjektiven Wohlbefindens. Die Autorin (ebd., S. 139ff.) hat verschiedene Definitionen zum subjektiven Wohlbefinden auf ihre Transferierbarkeit in den schulischen Kontext untersucht und ist zum Schluss gekommen, dass folgende drei Faktoren relevant sind und auf den Kontext Schule übertragen werden können:

- Die Abwesenheit negativer und die Existenz positiver Gefühle
- Das Erleben der spezifischen Emotion Freude
- Die Koexistenz emotionaler und kognitiver Anteile

Da Emotionen bei der Entstehung von Wohlbefinden eine wichtige Rolle spielen, berücksichtigt Hascher neben Erkenntnissen aus der allgemeinen Wohlbefindensforschung auch Erkenntnisse aus der Emotionsforschung für eine Definition des schulischen Wohlbefindens:

Wohlbefinden in der Schule bezeichnet einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen. Wohlbefinden in der Schule kann kurzfristig und aktuell entstehen oder sich über einen längerfristigen Zeitraum entwickeln und in seiner Intensität variieren. (Hascher, 2004, S. 150)

Weiter geht die Autorin (ebd.) in Anlehnung an Becker (1994) genauer auf das aktuelle und habituelle Wohlbefinden in der Schule ein. Dabei versteht sie unter aktuellem schulischem Wohlbefinden ein „temporäres Gefühlserleben“, welches von „den situativen Erlebnissen, den individuellen Situationsbewertungen der Schüler/innen, ihren Persönlichkeitseigenschaften, den Bedingungen des Schulkontextes und der Gestaltung des Schulalltags“ abhängt. Habituelles Wohlbefinden in der Schule meint hingegen eine „Gefühlshaltung“ und „bezieht sich auf die längerfristigen individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erfahrungen“. Zudem betont Hascher, dass Wohlbefinden in der Schule nicht als eine Einzelemotion missverstanden werden darf, sondern ein Mehrebenenkonstrukt darstellt. In Anlehnung an die Forschungsarbeiten zum subjektiven Wohlbefinden Jugendlicher von Grob et al. (1991) schlägt sie deshalb sechs Faktoren als zentrale Komponenten des schulischen Wohlbefindens vor, wobei drei Faktoren positive Aspekte (*positive Gefühle*

und Haltungen gegenüber der Schule) und drei Faktoren negative Aspekte (*typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden*) des Schulerlebens beinhalten:

1. Positive Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule (z.B. die Schule als sinnvoll bewerten)
2. Freude in/an der Schule (z.B. sich über Erfolge freuen)
3. Schulisches Selbstbewusstsein (z.B. sich mit den Anforderungen der Schule identifizieren können)
4. Sorgen und Probleme wegen der Schule (z.B. sich über das Erreichen von Lernzielen Sorgen machen)
5. Körperliche Beschwerden wegen der Schule (z.B. Herzklopfen bei der mündlichen Mitarbeit verspüren)
6. Soziale Probleme in der Schule (z.B. sich in der Klasse ausgegrenzt fühlen) (Hascher, 2004, S. 151)

Im Gegensatz dazu treten in der Literatur weitere Definitionen auf, welche weniger umfassend sind. Eder (1986; 2007; 1995) spricht vom Befinden der Schüler(innen) in der Schule und versteht darunter „die affektiv wertende Selbstwahrnehmung schulbezogener Merkmale der eigenen Person und der Beziehungen zu den relevanten Elementen schulischer Umwelt“ (Eder, 1995, S. 16; 2007, S. 17f.).

Engels, Aelterman, Van Petegem und Schepens (2004, S. 128) bezeichnen Wohlbefinden in der Schule als „positive emotional life which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand and the personal needs and expectations of pupils vis-a-vis the school on the other.“ Dabei wird impliziert, dass sowohl die Anpassung an, als auch die Anpassung durch die Schule in Betracht gezogen werden muss: „Most students feel good about school when they are able to adjust to its expectations and demands. Likewise, the school itself must make every effort to meet the needs of its students“ (Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2007, S. 280).

Des Weiteren sind neben Studien zum schulischen Wohlbefinden in der Literatur auch Studien zur Schulzufriedenheit zu finden, wobei darunter die subjektive, kognitive Beurteilung der Qualität des Schüler(innen)lebens zu verstehen ist (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil, 2003, S. 210).

3.1.4 Überblick über Begriffe und Gebrauch in der vorliegenden Arbeit

Im Folgenden wird ein Überblick über die in den vorangehenden Kapiteln vorgestellten Begriffe bzw. Konzepte zum Wohlbefinden gegeben, bevor eine Entscheidung für diese Arbeit vorgelegt wird. Wichtig ist dabei, dass es sich bei all diesen Begriffen konzeptuell um die anhand psychometrisch geprüfter Fragebögen gemessene „subjektive Selbsteinschätzung des Befindens“ handelt (Herschbach, 2002, S. 141f.).

Subjektive Lebensqualität: Der Begriff *subjektive Lebensqualität* bezieht sich auf medizinische und soziologische Konzepte. Er wird häufig synonym zum Begriff *subjektives Wohlbefinden* verwendet.

Subjektives Wohlbefinden: Der Begriff *subjektives Wohlbefinden* basiert auf psychologischen Konzepten und Definitionen. Er beinhaltet eine globale Beurteilung des gesamten Lebens und enthält die drei Komponenten *positive Emotionen*, *negative Emotionen* und *Zufriedenheit*.

Lebenszufriedenheit: Unter *Lebenszufriedenheit* wird die kognitive Komponente des subjektiven Wohlbefindens verstanden.

Schulisches Wohlbefinden: Unter *schulischem Wohlbefinden* wird das bereichsspezifische subjektive Wohlbefinden in Bezug auf die Schule verstanden.

Schulzufriedenheit: Unter *Schulzufriedenheit* wird die kognitive Komponente des schulischen Wohlbefindens verstanden.

Diese Arbeit orientiert sich einerseits am Konzept von Mattejat et al. (1998, S. 4) bzw. der Definition der Lebensqualität von Mattejat und Remschmidt (2006, S. 12), und andererseits am Konzept des schulischen Wohlbefindens von Hascher (2004). Da Mattejat et al. (1998) die Begriffe *subjektive Lebensqualität* und *subjektives Wohlbefinden* synonym verwenden, soll in dieser Arbeit auf den Begriff *Lebensqualität* verzichtet und nur noch der Begriff *Wohlbefinden* verwendet werden. Zur besseren Unterscheidung des Wohlbefindens, welches sich auf die Schule bezieht, vom Wohlbefinden, welches sich auf das gesamte Leben bezieht, wird der Begriff *allge-*

meines Wohlbefindens verwendet. Zu betonen ist hier ebenfalls, dass sich diese Arbeit nicht auf *objektives*, sondern auf *subjektives Wohlbefinden* bezieht. Weiter handelt es sich in den folgenden Ausführungen jeweils um *habituelles Wohlbefinden*, und *aktuelles Wohlbefinden* bleibt unberücksichtigt, dies sowohl beim allgemeinen als auch beim schulischen Wohlbefinden.

3.2 Forschungsstand allgemeines Wohlbefinden

Die Forschung zu Ursachen, Voraussetzungen und Determinanten des allgemeinen Wohlbefindens scheint komplex und ist, obwohl bereits viele Erkenntnisse vorliegen, nicht abgeschlossen. Dabei können zwei Forschungstraditionen unterschieden werden: Die eine suchte Ursachen und Quellen des Wohlbefindens vor allem in äusseren Umständen, bei der anderen wurde das Individuum mit seiner Persönlichkeit und seinem Charakter als ausschlaggebend betrachtet (Diener, 2009a, S. 1ff.). In diesem Zusammenhang wird auch von Bottom-up- und Top-down-Prozessen gesprochen. Während Bottom-up-Theorien davon ausgehen, dass das Wohlbefinden in verschiedenen Lebensbereichen (bereichsspezifisches Wohlbefinden) für die Beurteilung des allgemeinen Wohlbefindens beigezogen werden kann und folglich Umweltmerkmale für das Entstehen von Wohlbefinden verantwortlich machen (z.B. Wilson, 1967), gehen Top-down-Theorien davon aus, dass vom allgemeinen Wohlbefinden auf bereichsspezifisches Wohlbefinden geschlossen werden kann und somit die Persönlichkeit ausschlaggebend für das Wohlbefinden ist (z.B. Lucas & Diener, 2009). Da externe Faktoren nur wenig Varianz im allgemeinen Wohlbefinden klären konnten, widmete sich die Forschung vermehrt Top-down-Theorien (Diener, 2009b, S. 42f.; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999, S. 278f.). Diesbezüglich wird auch vom *Wohlbefindens-* bzw. *Zufriedenheitsparadox* gesprochen. Gemeint ist dabei, dass objektiv negative Lebensumstände sich nur in geringem Ausmass auf das allgemeine Wohlbefinden auswirken bzw. dass Menschen sich auch unter widrigen Umständen wohlfühlen können (Herschbach, 2002; Staudinger, 2000).

Im Gegensatz zum Forschungsstand im Erwachsenenalter ist der Forschungsstand im Kindes- und Jugendalter noch nicht sehr weit fortgeschritten, und es ist diesbezüglich Nachholbedarf vorhanden (Bullinger, 2009, S. 50; Huebner & Diener, 2008, S. 377; Long et al., 2012, S. 51). Dies scheint relevant, da subjektives Wohlbefinden und Zufriedenheit eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen spielen: So kann Wohlbefinden beispielsweise Indikator, Prädiktor oder Ergebnis einer positiven Entwicklung sein (Park, 2004, S. 36).

Huebner und Diener (2008, S. 377) vermuten als Grund für den weniger weit fortgeschrittenen Forschungsstand bei Kindern und Jugendlichen die spätere Entwicklung von geeigneten Messinstrumenten. Forschungsergebnisse zeigen aber Parallelen zwischen dem Wohlbefinden von Erwachsenen und dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen, weshalb in Kapitel 3.2.1

auch Erkenntnisse aus der Erwachsenenforschung beigezogen werden. Sorgen, Ängste, Bedürfnisse und wichtige Lebensbereiche unterscheiden sich jedoch im Kindes- und Jugendalter vom Erwachsenenalter, weshalb Ergebnisse aus der Erwachsenenforschung nicht immer problemlos zu übertragen sind und spezifische Forschung für das Kindes- und Jugendalter gefordert ist. Erfreulich ist umso mehr, dass in den letzten Jahren ein Zuwachs an Studien zum Kindes- und Jugendalter stattgefunden hat, was sich in der Zunahme an geeigneten Messinstrumenten zeigt (z.B. Gilman, Huebner & Laughlin, 2000; Ivens, 2007; Mattejat & Remschmidt, 2006).

Ziel des Kapitels 3.2 ist es, einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum allgemeinen Wohlbefinden zu geben, wobei der Fokus insbesondere auf Ursachen und Korrelaten liegt. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt dieses Kapitels ist die Darstellung des Forschungsstandes zu Zusammenhängen zwischen dissozialem Verhalten und Wohlbefinden. Da für das Jugendalter viel Literatur zur Lebenszufriedenheit existiert, wird diese hier ebenfalls einbezogen.

3.2.1 Prädiktoren und Korrelate allgemeines Wohlbefinden

Erste Forschung zum allgemeinen Wohlbefinden bei Erwachsenen beschränkte sich vor allem auf externe und demographische Faktoren, bei denen vermutet wurde, dass sie mit Wohlbefinden in Verbindung stünden. Eine wichtige Erkenntnis dabei war, dass diese nur einen kleinen Teil des Wohlbefindens erklärten. Es zeigte sich, dass das Temperament, Kognitionen, persönliche Ressourcen und Ziele einer Person den Einfluss von Umweltbedingungen und Lebensereignissen auf das allgemeine Wohlbefinden moderieren (Diener et al., 1999, S. 286). Mittlerweile zählt der starke Einfluss der Persönlichkeit auf das Wohlbefinden zu einer der am häufigsten replizierten Erkenntnisse der letzten 40 Jahre (Lucas & Diener, 2009, S. 75), wobei mindestens vier Argumente für diese Erkenntnis sprechen (ebd., S. 83):

Zum einen zeigte sich der Zusammenhang zwischen Lebensumständen – wie beispielsweise Einkommen, Alter, Bildungsstand oder medizinisch attestiertem Gesundheitszustand – und Wohlbefinden immer wieder als sehr klein. Zweitens konnte eine gewisse Erblichkeit nachgewiesen werden, und drittens erwies sich Wohlbefinden als konstant über die Zeit. Schliesslich zeigte sich vermehrt beim direkten Vergleich der Effektgrößen, dass Persönlichkeitsvariablen stärker mit Wohlbefinden korrelieren als die Lebensumstände.

Da diese Erkenntnisse insbesondere aufgrund von Studien bei Erwachsenen entstanden, wird im Folgenden untersucht, ob diese auch für das Jugendalter gelten. Dafür wird zuerst auf die Stabilität von allgemeinem Wohlbefinden eingegangen, bevor relevante Persönlichkeitsfaktoren dargestellt werden. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass Stabilität und die Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen nicht so interpretiert werden dürfen, dass das allgemeine Wohlbefinden angeboren und somit nicht beeinfluss- oder veränderbar wäre. Obwohl die Persönlich-

keit bei der Entstehung des Wohlbefindens eine wichtige Rolle spielt, dürfen Umweltbedingungen nicht ausser Betracht gelassen werden (Lucas & Diener, 2009, S. 83). Dies scheint besonders für das Jugendalter zuzutreffen: Auch wenn in einer Zwillingstudie von Bartels, Cacioppo, Van Beijsterveldt und Boomsma (2013) genetische Aspekte 47% bzw. 34% der Varianz im allgemeinen Wohlbefinden von jugendlichen Mädchen und Jungen erklärten, konnte in diesem Altersabschnitt immer wieder der Lebenskontext mit Wohlbefinden in Verbindung gebracht werden. Dabei wurden oftmals die Familie, die Schule, die Peers (Freunde) und die Nachbarschaft thematisiert (Nitzko & Seiffge-Krenke, 2009). Aus diesem Grund wird hier gleichwohl auf die wichtigsten Faktoren des sozialen Umfeldes (familiäre und ausserfamiliäre Faktoren) eingegangen.

Stabilität des Wohlbefindens

Neben den gefundenen starken Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitsvariablen und Wohlbefinden führte – wie bereits erwähnt – die gefundene Stabilität des Wohlbefindens über die Zeit und über verschiedene Lebensbereiche hinweg dazu, dass vor allem Top-down-Prozesse für das Entstehen von Wohlbefinden verantwortlich gemacht wurden. Bei Jugendlichen zeigt sich jedoch in vielen Studien ein etwas anderes Bild als im Erwachsenenalter: Obwohl die meisten Jugendlichen hohes Wohlbefinden bzw. hohe Lebenszufriedenheit angeben, kann immer wieder eine leichte Abnahme im Verlauf des Jugendalters festgestellt werden, was bei Mädchen stärker der Fall ist als bei Jungen. Des Weiteren hat sich in vielen Studien gezeigt, dass sich Mädchen generell weniger wohl fühlen als Jungen (Ben-Zur, 2003; Bisegger, Cloetta, Bisegger, Abel & Ravens-Sieberer, 2005; Gilman et al., 2008; Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach & Henrich, 2007; Huebner, Valois, Paxton & Drane, 2005; Jose, Ryan & Pryor, 2012; Michel et al., 2009; Palacio-Vieira et al., 2008). Diesbezüglich besteht in der Literatur jedoch keine Einigkeit: So kommen Gilman und Huebner (2003) in einer Literaturübersicht zum Schluss, dass im Jugendalter – vergleichbar mit dem Erwachsenenalter – das Geschlecht und das Alter keinen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit hat, wobei sie in Bezug auf den sozioökonomischen Status von uneinheitlichen Ergebnissen berichten.

Grund für die Uneinigkeit könnte in der Art der Messinstrumente liegen. So ergeben vor allem Studien, welche die Lebenszufriedenheit messen, dass das Alter bzw. das Geschlecht keinen Einfluss hat. Generell wird davon ausgegangen, dass die Lebenszufriedenheit die stabilste Komponente des allgemeinen Wohlbefindens ist (Suldo & Shaffer, 2008, S. 65). Studien, welche emotionale Komponenten miteinbeziehen, sprechen tendenziell eher von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen und einer Abnahme über die Zeit. Aus der Forschung ist bekannt, dass emotionale Probleme, wie zum Beispiel Depressivität, im Jugendalter zunehmen, wobei diese insbesondere bei Mädchen häufiger vorkommen (Essau, Karpinski, Petermann & Conradt,

1998). Der Befund, dass Depressivität einen Zusammenhang mit allgemeinem Wohlbefinden hat (Bartels et al., 2013), könnte erklären, weshalb ein Rückgang und tiefere Werte bei den Mädchen gefunden werden konnten.

Stabilität meint weiter, dass glückliche Personen unabhängig vom Lebensbereich glücklich sind (Diener et al., 1999, S. 279f.). Dies ist jedoch insbesondere für das Jugendalter nicht eindeutig. So ergab eine Untersuchung von Huebner, Drane und Valois (2000), dass die Wohlbefindenswerte in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Freunde, Schule, Selbst und Wohnumgebung) mit einem Koeffizienten von durchschnittlich .45 miteinander korrelierten, was ein Hinweis dafür ist, dass diese Bereiche unabhängig voneinander betrachtet werden können. Dabei zeigte sich auch, dass das Wohlbefinden in der Schule verglichen mit den anderen Bereichen am tiefsten lag, was konform mit einer Studie von Nickerson und Nagle (2004) ist.

Neuenschwander und Hascher (2003, S. 274), welche ebenfalls nur niedrige Korrelationen zwischen der Lebenszufriedenheit und der schulbezogenen Zufriedenheit fanden, ziehen den gleichen Schluss und sind der Meinung, dass Schüler(innen) zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen unterscheiden. Weitere Korrelationen von Huebner und Gilman (2006, S. 144) fielen, obschon signifikant, ebenfalls nur moderat aus. Uusitalo-Malmivaara (2012) spricht jedoch im Gegensatz zu den eben berichteten Ergebnissen von einem starken Zusammenhang zwischen schulischem und allgemeinem Wohlbefinden und vermutet dabei Wechselbeziehungen, wobei die geteilte Varianz nur 28% betrug, was die Autorin auf die Messinstrumente zurückführt. In die gleiche Richtung gehen die Analysen von Newland et al. (2014), denen zufolge schulische Zufriedenheit ein wichtiger Prädiktor allgemeiner Lebenszufriedenheit ist. Eine Studie von Whitley, Huebner, Hills und Valois (2012) konnte weiter zeigen, dass Schüler(innen), welche in Bezug auf die Stichprobe die höchsten Werte in der Schulzufriedenheit erreichten, auch die höchsten Werte bei der Zufriedenheit mit den Beziehungen zu Lehrpersonen, Familienmitgliedern und Peers aufwiesen. Dies kann so interpretiert werden, dass Jugendliche, welche in einem Bereich sehr zufrieden sind, auch andere Bereiche optimistischer sehen und demnach auch dort mehr Zufriedenheit angeben.

Aufgrund des aktuellen Forschungsstandes spricht mehr dafür, dass im Jugendalter das Wohlbefinden bzw. die Lebenszufriedenheit in den verschiedenen Lebensbereichen unabhängig voneinander betrachtet werden soll. Dies gilt insbesondere für die Schule, was von Hascher (2004) stark propagiert wird. Hascher (ebd.) begründet dies damit, dass Jugendliche einen grossen Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen, welche sie zudem wegen der obligatorischen Schulpflicht nicht freiwillig besuchen. Ein weiterer Grund, der die separate Betrachtung des schulischen Wohlbefindens rechtfertigt, ist die Tatsache, dass die Schule massgeblich über die Zukunft eines/einer Jugendlichen entscheiden kann.

Stabilität heisst aber auch, dass kritische und akute Lebensereignisse nur bedingt einen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden haben. Als Grund dafür wird in der Literatur angegeben, dass Menschen sich an neue und herausfordernde Situationen anpassen können und Emotionsregulation, Copingstrategien und kognitive Strategien (letztere in Bezug auf die Interpretation von Ereignissen und sozialen Situationen) den Einfluss von kritischen Lebensereignissen auf das Wohlbefinden moderieren (Diener et al., 1997; Smolenski, 2006). Dass Menschen in der Lage sind, sich an neue Situation anzupassen, konnte bei erwachsenen Personen, welche in der Lotterie gewonnen hatten oder auf Grund eines Unfalls eine Querschnittlähmung erlitten hatten, gezeigt werden (Brickman, Coates & Janoff Bulman, 1978). Was Emotionsregulationsstrategien betrifft, konnte Smolenski (2006, S. 166ff.) für das Jugendalter zeigen, dass Jugendliche, welche adaptive Strategien (z.B. problemorientiertes Handeln, Umbewertung einer Situation, kognitives Problemlösen) bevorzugen, ihr Wohlbefinden signifikant höher einschätzen als Jugendliche, welche mehr maladaptive Strategien (z.B. Rückzug, aggressives Verhalten) anwenden. Untersuchungen zu kritischen Lebensereignissen im Jugendalter ergaben weiter, dass nur die Anzahl subjektiv als positiv oder negativ gewertete Lebensereignisse einen Einfluss auf das Wohlbefinden von Jugendlichen hat, während die Summe der Ereignisse insgesamt keinen Einfluss zeigt, wodurch wiederum die Bedeutung von kognitiven Strategien und der Persönlichkeit deutlich wird (Grob, 1991). Zu einem anderen Ergebnis kamen jedoch McKnight, Huebner und Suldo (2002): Ihre Analysen ergaben, dass die Anzahl kritischer Lebensereignisse mit der Lebenszufriedenheit der Jugendlichen korreliert. Obwohl der Zusammenhang moderat ausfiel, war er doch leicht stärker als der Zusammenhang mit den Persönlichkeitsvariablen Extraversion und Neurotizismus. McCullough, Huebner und Laughlin (2000) kommen in einer weiteren Studie zum Schluss, dass alltägliche Erfahrungen und Vorkommnisse das allgemeine Wohlbefinden von Jugendlichen stärker beeinflussen als akute und grössere kritische Lebensereignisse. Der Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Ereignissen erwies sich aber als stärker als der Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und globalem Selbstkonzept.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Ergebnisse im Jugendalter heterogen sind, dass aber die Stabilität des Wohlbefindens weniger ausgeprägt zu sein scheint als im Erwachsenenalter. Mehrere Studien haben eine Abnahme des Wohlbefindens über die Zeit feststellen können und es wird vermutet, dass Jugendliche in Bezug auf ihr Wohlbefinden zwischen verschiedenen Lebensbereichen unterscheiden, wobei diese jedoch in Zusammenhang zueinander stehen. Aufgrund der hier präsentierten Ergebnisse zu kritischen Lebensereignissen kann der Schluss gezogen werden, dass diese einerseits einen Zusammenhang zum Wohlbefinden aufweisen, dass aber bereits im Jugendalter der Umgang damit eine Rolle spielt, was wiederum die Bedeutung der Persönlichkeit hervorhebt. Darauf soll im nächsten Abschnitt eingegangen werden.

Persönlichkeitsvariablen (individuelle Faktoren)

Persönlichkeitsvariablen, welche bei Erwachsenen wiederholt mit allgemeinem Wohlbefinden in Zusammenhang gebracht werden konnten, betreffen insbesondere Neurotizismus, Selbstwertgefühl, Optimismus und Extraversion. Neurotizismus, Optimismus und Selbstwertgefühl sind konzeptuell mit Wohlbefinden verwandt, wodurch der Zusammenhang mit Wohlbefinden offensichtlich zu sein scheint, was für Extravertiertheit weniger zutrifft (Eid & Diener, 2002, S. 635). Der positive Zusammenhang kann laut Franze (2002, S. 69f.) vor allem aufgrund der Sozibilität und aufgrund des Erlebens positiver Emotionen erklärt werden: Extravertierte Personen würden häufigere und bessere Sozialbeziehungen haben als nicht-extravertierte, was zu mehr positiven Erfahrungen mit anderen führen würde. Extravertierte Personen seien zudem durchsetzungsfähiger, weniger gehemmt und würden aktiver nach Belohnungen streben, wobei sie stärker auf solche ansprechen würden. Ursache und Folge dieses Verhaltens sei dabei ein höheres Selbstwertgefühl, welches wiederum mit subjektivem Wohlbefinden in Verbindung stehe.

Die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale Extraversion und Neurotizismus konnte auch bei Jugendlichen nachgewiesen werden. So konnten Fogle, Huebner und Laughlin (2002) an einer Stichprobe von 160 Jugendlichen zeigen, dass sowohl Extraversion als auch Neurotizismus signifikant mit der Lebenszufriedenheit korrelieren. Dabei wies Neurotizismus im Gegensatz zu Extraversion einen negativen Zusammenhang und stärkere Effekte auf. Zudem zeigte sich, dass Extraversion vor allem indirekt über soziale Selbstwirksamkeit auf die Lebenszufriedenheit wirkte, während Neurotizismus hauptsächlich eine direkte Wirkung hatte. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie besagt, dass im Gegensatz zur subjektiv eingeschätzten sozialen Selbstwirksamkeit die von der Lehrperson eingeschätzten Sozialkompetenzen der Jugendlichen keinen Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit haben. Der Zusammenhang zwischen Extraversion und Neurotizismus konnte gleichwohl in der Studie von McKnight et al. (2002) bestätigt werden, wobei 16% der Varianz in der Lebenszufriedenheit durch diese Variablen erklärt wurden.

Weitere individuelle Faktoren, welche im Jugendalter mit Wohlbefinden in Zusammenhang gebracht werden konnten, sind Optimismus, internale Kontrollüberzeugungen und Selbstwertgefühl. Ben-Zur (2003) konnte beispielsweise in einer Querschnittsanalyse zeigen, dass Optimismus und Kontrollüberzeugungen das Wohlbefinden bei Jugendlichen erklären. Dieses Ergebnis konnte in Bezug auf Optimismus von Oberle, Kimberly, Schonert-Reichl und Zumbo (2011) bestätigt werden. Was die Kontrollüberzeugungen betrifft, ergab eine Längsschnittstudie von Grob (1991) eine weitere interessante Erkenntnis: Während die Kontrollüberzeugungen innerhalb des gleichen Messzeitpunktes einen positiven Effekt auf das Wohlbefinden von Jugendlichen hatten, zeigte sich ein negativer Effekt auf das Wohlbefinden zwei Jahre später, was der Autor damit erklärt, dass es Jugendliche gibt, welche sich in ihren Kontrollüberzeugungen überschätzen würden, was zu einer Abnahme des Wohlbefindens zwei Jahre später führen würde (ebd., S. 59). Gilman und Huebner (2006) verglichen Jugendliche mit hoher, durchschnittlicher und

tiefer Lebenszufriedenheit und konnten zeigen, dass sich Jugendliche mit hoher und durchschnittlicher Lebenszufriedenheit in Bezug auf das Selbstvertrauen und die Kontrollüberzeugungen von Jugendlichen mit tiefer Lebenszufriedenheit unterscheiden.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass bei Jugendlichen vermutlich dieselben Persönlichkeitsfaktoren relevant sind wie im Erwachsenenalter.

Soziales Umfeld (familiäre und ausserfamiliäre Faktoren)

Dass das Wohlbefinden im Jugendalter generell hoch ist, trifft insbesondere für Jugendliche aus ländlichen Gegenden zu, was eine Studie von Newland et al. (2014) zeigen konnte. Dabei lagen nicht nur die Wohlbefindenswerte, sondern auch die Bewertungen der Qualität von sozialen Faktoren (Familie, Nachbarschaft, Schule) sehr hoch, was laut diesen Autor(inne)n dem allgemeinen Forschungsstand entspricht (ebd., S. 654).

In Bezug auf die sozialen Faktoren konnten Jose et al. (2012) in einer Längsschnittstudie nachweisen, dass die soziale Bindung (Schulbindung, Familienbindung, Bindung an die Peers und Bindung an die Nachbarschaft) einen signifikanten Einfluss auf das Wohlbefinden hat: Während die allgemeine soziale Bindung (alle vier erwähnten Bereiche zusammen) einen einseitigen Effekt auf das Wohlbefinden ausübte, ergaben sich bezüglich der Bindung an die Familie und die Bindung an die Schule reziproke Beziehungen. Interessant erscheint hier, dass die Bindung an die Peers separat betrachtet keinen Einfluss auf das Wohlbefinden zeigte, ein Befund, der in Widerspruch zu anderen Studien steht (Nickerson & Nagle, 2004; Oberle et al., 2011). Ebenso liessen sich keine Effekte in Bezug auf die Nachbarschaft nachweisen, dies ebenfalls im Gegensatz zu anderen Untersuchungen (Curtis, Dooley & Phipps, 2004; Newland et al., 2014; Oberle et al., 2011). Jose et al. (2012) interpretieren den fehlenden Einfluss der Peers als Hinweis, dass die Familie eine entscheidende Rolle im Leben der Jugendlichen behält, auch wenn bekannt ist, dass die Bedeutung der Peers im Jugendalter stark zunimmt. Dies ergab auch eine Studie von Ma und Huebner (2008), der zufolge die Bindung an die Eltern einen stärkeren Einfluss auf die Lebenszufriedenheit von Jugendlichen hat als die Bindung an die Peers, wobei in dieser Studie letztere ebenfalls einen signifikanten, wenn auch schwachen Effekt zeigte.

Die Bedeutung der Familie konnte weiter beim Familienklima, bei der Beziehung zu und der Unterstützung durch die Eltern nachgewiesen werden (Antaramian, Huebner & Valois, 2008). Insbesondere die Unterstützung durch die Eltern wurde vermehrt untersucht, wobei signifikante Effekte gefunden werden konnten (Valois, Zullig, Huebner & Drane, 2009). In der Studie von Suldo und Huebner (2006) erhielten Jugendliche mit sehr hohen Werten an Zufriedenheit, verglichen mit Jugendlichen, welche eine durchschnittliche oder tiefe Lebenszufriedenheit anga-

ben, am meisten Unterstützung durch die Eltern. Dabei erwies sich die Unterstützung durch die Eltern als notwendige Voraussetzung für sehr hohe Werte der Lebenszufriedenheit.

Weiter stellte sich in der letztgenannten Studie heraus, dass nicht nur die Unterstützung durch die Eltern, sondern auch die Unterstützung durch Lehrpersonen, Freunde und Klassenkameraden in dieser Gruppe am höchsten war, was ein Hinweis darauf ist, dass unterschiedliche Quellen sozialer Unterstützung bedeutsam für Wohlbefinden und Zufriedenheit sind.

Chu, Saucier und Hafner (2010) untersuchten in einer Meta-Analyse mit 246 Studien, welche zwischen 1980 und 2008 durchgeführt worden waren, den Einfluss der sozialen Unterstützung auf verschiedene Komponenten (z.B. Erfolg in der Schule, psychische und körperliche Gesundheit, dissoziales Verhalten sowie eine Restkategorie, welche unter anderem Lebenszufriedenheit und Lebensqualität beinhaltete) des Wohlbefindens von Jugendlichen und Kindern. Dabei zeigte sich ein statistisch signifikanter, aber eher schwacher Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Wohlbefinden (psychische Gesundheit, $r = .199$; körperliche Gesundheit, $r = .238$; Restkategorie, $r = .252$), wobei Unterschiede zwischen verschiedenen Quellen der Unterstützung erkennbar waren. Die Unterstützung durch die Lehrpersonen und die Schule übten den stärksten Effekt aus ($r = .209$), gefolgt von der Familie ($r = .192$) und den Freunden ($r = .100$), wobei sich die Effektstärken signifikant voneinander unterschieden. Weiter stellte sich heraus, dass die subjektive Wahrnehmung der Unterstützung einen grösseren Einfluss hatte als die effektiv erhaltene, wobei auch hier die Unterschiede statistisch signifikant waren. Die Grösse des sozialen Netzwerkes hatte hingegen keinen Einfluss auf das Wohlbefinden.

Dass ausserfamiliäre Komponenten neben familiären Komponenten wichtig für das Wohlbefinden von Jugendlichen sind, konnte gleichfalls die Studie von Oberle et al. (2011) zeigen, der zufolge die positiven Beziehungen zu Gleichaltrigen und der Grad an Verbundenheit mit der Schule in Zusammenhang mit der Zunahme von Lebenszufriedenheit bei Jugendlichen stehen. Wie wichtig soziale Beziehungen für das Wohlbefinden von Jugendlichen sind, ergab weiter eine Längsschnittstudie von Gillham et al. (2011): Sogenannte Charakterstärken, welche in Zusammenhang mit Sozialbeziehungen stehen (forgiveness, kindness, teamwork), beeinflussten das Wohlbefinden ein Jahr später, wobei ein indirekter Effekt über die soziale Unterstützung festgestellt werden konnte. Den starken Effekt der Beziehungen auf das allgemeine Wohlbefinden zeigen auch die Analysen von Newland et al. (2014), gemäss denen neben den Beziehungen in der Familie die Beziehungen zu den Peers und den Lehrpersonen wichtige Prädiktoren der Lebenszufriedenheit darstellen. In Bezug auf die Peers konnte zudem vermehrt ein negativer Zusammenhang mit Viktimisierungserfahrungen nachgewiesen werden (Frisen & Bjarnelind, 2010; Rigby, 2000; Wigderson & Lynch, 2013).

Insgesamt ergibt sich, dass im Jugendalter neben persönlichen Merkmalen das soziale Umfeld von Bedeutung für das allgemeine Wohlbefinden ist, wobei sich bei den sozialen Faktoren vor

allem die Eltern bzw. die Familie, die Peers und die Schule als bedeutsam herausstellten. Somit können Korrelate bzw. Prädiktoren des allgemeinen Wohlbefindens ähnlich wie bei dissozialem Verhalten in drei Kategorien eingeteilt werden: Individuelle Faktoren, familiäre Faktoren und ausserfamiliäre Faktoren.

3.2.2 Zusammenhang dissoziales Verhalten und allgemeines Wohlbefinden

In der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde noch davon ausgegangen, dass sich allgemeines Wohlbefinden durch die Absenz von psychischen Erkrankungen definieren lasse, und dass demnach Wohlbefinden und psychische Erkrankungen die beiden gegenüberliegenden Pole eines Kontinuums seien (Greenspoon & Saklofske, 2001, S. 81). Demzufolge sollten Personen ohne psychische Einschränkungen (bei Kindern und Jugendlichen z.B. externalisierende und internalisierende Verhaltensauffälligkeiten) von hoher Lebenszufriedenheit und ausgeprägtem Wohlbefinden berichten. Die Beziehung zwischen Wohlbefinden und Verhaltensauffälligkeiten stellte sich jedoch als komplizierter heraus, und aufgrund des Forschungsstandes muss davon ausgegangen werden, dass Wohlbefinden und Verhaltensauffälligkeiten nicht als zwei gegenüberliegende Pole des gleichen Konstruktes gesehen werden können. Greenspoon und Saklofske (2001) sowie Suldo und Shaffer (2008) sprechen diesbezüglich vom sogenannten *Dual-Factor*-Ansatz: Wohlbefinden und Verhaltensauffälligkeiten sind als zwei unterschiedliche Konstrukte zu betrachten, welche jedoch in Zusammenhang zu einander stehen (Greenspoon & Saklofske, 2001, S. 101). Konkret konnten Greenspoon und Saklofske (2001) Kinder der 3. bis 6. Klasse in vier Kategorien einteilen, was von Suldo und Shaffer (2008) an einer Stichprobe mit Jugendlichen wiederholt wurde (vgl. Tabelle 3.1).

Tabelle 3.1: Dual-Factor-Modell nach Greenspoon und Saklofske (2001); Suldo und Shaffer (2008)

		Wohlbefinden	
		Durchschnittlich bis hoch	Tief
Verhaltensauffälligkeiten	Tief	<p>Gruppe 1 (complete mental health) Kinder und Jugendliche, welche keine oder wenig Verhaltensauffälligkeiten und durchschnittliche bis hohe Werte im allgemeinen Wohlbefinden zeigen.</p>	<p>Gruppe 2 (vulnerable) Kinder und Jugendliche, welche keine oder wenig Verhaltensauffälligkeiten, aber tiefe Werte im allgemeinen Wohlbefinden zeigen.</p>
	Hoch	<p>Gruppe 4 (symptomatic but content) Kinder und Jugendliche, welche als verhaltensauffällig gelten, aber durchschnittliche bis hohe Werte im allgemeinen Wohlbefinden zeigen.</p>	<p>Gruppe 3 (troubled) Kinder und Jugendliche, welche als verhaltensauffällig gelten und tiefe Werte im allgemeinen Wohlbefinden zeigen.</p>

Während sich Kinder der Gruppe 4 („symptomatic but content“) durch Soziabilität und gute soziale Beziehungen auszeichnen, zeigen Kinder der Gruppe 2 („vulnerable“) ein tiefes Selbstwertgefühl, mangelhafte soziale Beziehungen und schätzen ihre schulischen Kompetenzen als gering ein (Greenspoon & Saklofske, 2001).

In Bezug auf das Jugendalter konnten Suldo und Shaffer (2008) 57% ihrer Stichprobe in Gruppe 1 („complete mental health“), je 13% in Gruppe 2 und 4 und 17% in Gruppe 3 („troubled“) einteilen (N = 349). Schulische Faktoren, wie Schulleistungen und Einstellungen gegenüber der Schule sowie Probleme bei sozialen Interaktionen, die wahrgenommene Unterstützung durch Eltern, Lehrpersonen, Mitschüler(innen) und die körperliche Gesundheit erklärten die Gruppenzugehörigkeit. Jugendliche der Gruppe 1 zeigten in allen Bereichen hohe Werte. Gruppe 4 unterschied sich nicht von Gruppe 1 was die soziale Unterstützung betrifft, es lagen jedoch signifikant mehr Probleme in sozialen Beziehungen und signifikant tiefere Werte bei den meisten schulischen Faktoren vor. Gruppe 2 unterschied sich in fast allen schulischen Komponenten, bei allen sozialen Komponenten und bei der körperlichen Gesundheit signifikant von Gruppe 1. Gruppe 3 unterschied sich in allen Bereichen signifikant von Gruppe 1 und lag in vielen Bereichen tiefer als Gruppe 2 und 4. Wird wie traditionellerweise psychische Gesundheit nur aufgrund des Vorliegens von Verhaltensauffälligkeiten definiert, bleiben gefährdete Kinder und Jugendliche (Gruppe 2) unberücksichtigt.

Kapitel 3.2.2 widmet sich nun etwas detaillierter dem Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und dissozialem Verhalten. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass ein Zusammenhang zwischen mangelnder Lebenszufriedenheit bzw. mangelndem Wohlbefinden und Verhaltensauffälligkeiten immer wieder nachgewiesen werden konnte (Valois, Paxton, Zullig & Huebner, 2006, S. 697). Da es sich aber bei den meisten bis heute durchgeführten Studien um Querschnittsanalysen handelt, ist die Frage nach gerichteten Zusammenhängen ungenügend geklärt, weshalb Längsschnittstudien notwendig wären (Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004, S. 89; Park, 2004, S. 35). Die hier aufgeführten Studien sind somit – bis auf wenige Ausnahmen – Querschnittsanalysen und beziehen sich hauptsächlich auf Selbstauskünfte von Kindern und Jugendlichen.

Beim Durchsehen der Forschungsliteratur fällt weiter auf, dass einerseits mit dem Konzept der Lebenszufriedenheit gearbeitet wird und andererseits Studien im psychiatrischen Bereich vor allem das allgemeine Wohlbefinden untersuchen. Neben Untersuchungen mit klinischen Stichproben existieren mehrere Forschungsarbeiten mit bevölkerungsbasierten Stichproben. Während Autor(inn)en aus dem Bereich des allgemeinen Wohlbefindens eher davon ausgehen, dass Verhaltensauffälligkeiten ein Prädiktor des Wohlbefindens sind, gehen Autor(inn)en, die sich mit der Lebenszufriedenheit befassen, meist von der umgekehrten Wirkrichtung aus, weshalb hier Forschungsergebnisse aus den beiden Bereichen getrennt dargestellt werden.

Allgemeines Wohlbefinden und Verhalten

Ravens-Sieberer, Wille, Nickel, Ottova & Erhart (2009) konnten anhand einer repräsentativen bevölkerungsbasierten Studie in Deutschland (BELLA-Studie) mit 2863 Jugendlichen zeigen, dass internalisierende und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten 8% der Varianz des allgemeinen Wohlbefindens erklärten. Dabei ist jedoch zu betonen, dass sich ca. ein Drittel dieser Varianz durch den indirekten Einfluss der Ressourcenausstattung (personale Ressourcen, wie Selbstwirksamkeit oder Optimismus, wahrgenommene soziale Unterstützung und Familienklima) erklären liess. Eine auf einer internationalen Stichprobe basierende, repräsentative Studie zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in Europa (KIDSCREEN-Studie), welche durch dieselben Autor(inn)en beschrieben wird, kam auf ein vergleichbares Ergebnis. Auch hier wurde der grösste Anteil an Varianz im Wohlbefinden durch die persönlichen Ressourcen aufgeklärt (50%), während Verhaltensauffälligkeiten nur ca. 5% aufklärten (ebd.). Eine Studie von Büttner, Petermann, Petermann und Rücker (2011) zeigte diesbezüglich jedoch andere Ergebnisse: An einer Stichprobe von 84 Kindern und Jugendlichen aus der teilstationären Jugendhilfe konnten die Autor(inn)en zeigen, dass Verhaltensauffälligkeiten und prosoziales Verhalten gemeinsam 45% der Varianz des Wohlbefindens aufklären konnten, was auf einen starken Einfluss des Verhaltens auf das Wohlbefinden hinweist. Wird dissoziales Verhalten gesondert betrachtet, ergibt sich eine Varianzaufklärung von ca. 15%. Grund für die höhere Varianzaufklärung könnte sein, dass in dieser Studie eine spezifische und nicht eine repräsentative Stichprobe sowie ein anderes Messinstrument gewählt wurden. Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung besagt, dass die Korrelationen nur bei den Selbstauskünften der Kinder oder Jugendlichen signifikant ausfielen. Elterliche Auskünfte über das Verhalten erwiesen sich nicht als prädiktiv für das allgemeine Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen.

In einer anderen Studie untersuchten Schubert et al. (2003), ob sich das Wohlbefinden psychisch auffälliger Kinder und Jugendlicher mit verschiedenen ICD-10-Diagnosen unterscheidet und ob sich das Vorliegen von Auffälligkeiten auf unterschiedlich vielen Diagnoseachsen auf das Wohlbefinden auswirkt. Dabei konnten zwischen objektiver Diagnose und subjektivem Wohlbefinden auf keiner der 5 Achsen Übereinstimmungen gefunden werden. Das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen verschlechterte sich auch nicht, wenn mehrere Achsen betroffen waren oder wenn mehrere abnorme psychosoziale Umstände vorlagen. Letzteres Ergebnis führen die Autoren, welche auf den explorativen Charakter der Studie hinweisen, auf methodische Mängel zurück, da die Lebensumstände nicht standardisiert erfasst wurden. Bastiaansen, Koot, Ferdinand und Verhulst (2004) konnten die Ergebnisse von Schubert et al. (2003) bestätigen. Sowohl das allgemeine als auch das bereichsspezifische subjektive Wohlbefinden unterschied sich nicht zwischen unterschiedlichen Diagnosegruppen. Erstaunlicherweise konnten auch keine Unterschiede zu Kindern und Jugendlichen ohne Diagnose festgestellt werden. Bei den Elternauskünften ergaben sich hingegen einige Unterschiede im bereichsspezifischen Wohlbefin-

den. So schätzten Eltern von Kindern und Jugendlichen mit dissozialem und hyperaktivem Verhalten deren Wohlbefinden in der Schule signifikant tiefer ein als Eltern von Kindern bzw. Jugendlichen ohne Diagnose. Aufgrund eines systematischen Forschungsüberblicks bei dem Danckaerts et al. (2010) 36 Forschungsarbeiten zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit ADHS untersuchten, können ähnliche Schlüsse gezogen werden: Demnach unterscheiden sich die Selbsturteile von Kindern und Jugendlichen mit ADHS nicht von Selbstauskünften von Kindern und Jugendlichen mit anderen Verhaltensauffälligkeiten oder schweren körperlichen Krankheiten. Zudem liegen die Selbstauskünfte meist höher als die Auskünfte der Eltern. Diese Ergebnisse können so verstanden werden, dass nicht das Vorliegen einer Verhaltensauffälligkeit an sich das Wohlbefinden beeinträchtigt, sondern dass die subjektive Bewertung des Problems durch die betroffene Person ausschlaggebend ist, wobei die sozialen Ressourcen und Copingstrategien des Individuums eine Rolle spielen könnten (Schubert et al., 2003, S. 290). Zum gleichen Schluss kommen Büttner et al. (2011), welche bei lediglich einem Viertel der 84 Untersuchungsteilnehmer(innen) ein unterdurchschnittliches allgemeines Wohlbefinden nachweisen konnten.

Diese Befunde können aber nicht so interpretiert werden, dass Verhaltensauffälligkeiten für das allgemeine Wohlbefinden keine Rolle spielen. Es zeigte sich immer wieder, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten ihr Wohlbefinden geringer einstufen als Kinder und Jugendliche ohne Verhaltensauffälligkeiten bzw. dass Kinder und Jugendliche mit unterdurchschnittlich allgemeinem Wohlbefinden häufiger von Verhaltensauffälligkeiten betroffen sind als Kinder und Jugendliche, welche durchschnittliche bzw. hohe Werte im allgemeinen Wohlbefinden angeben.

So gaben in einer Untersuchung von Honkanen, Määttä, Hurtig, Ebeling, Taanila und Koivumaa-Honkanen (2014) Jugendliche mit unterdurchschnittlicher Zufriedenheit signifikant mehr Verhaltensauffälligkeiten an als Jugendliche mit durchschnittlicher Zufriedenheit. Weiter war in einer Studie von Ravens-Sieberer, Ottova, Hillebrandt und Klasen (2012) die Wahrscheinlichkeit für Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen mit unterdurchschnittlichem Wohlbefinden deutlich erhöht (*Odds Ratio* = 3.49). In der Gruppe der Jugendlichen mit hohen Wohlbefindenswerten gaben nur 1.5% der Jugendlichen Verhaltensauffälligkeiten an, während es in der Gruppe der Jugendlichen mit tiefen Werten an Wohlbefinden 18.5% waren. In der BELLA-Studie zeigte sich zudem, dass Kinder und Jugendliche mit klinisch relevanten Verhaltensauffälligkeiten deutlich geringere Werte im allgemeinen Wohlbefinden aufwiesen als ihre unauffälligen Peers (Ravens-Sieberer et al., 2007). Die europäische KIDSSCREEN-Studie ergab ebenfalls ein ähnliches Bild (Ravens-Sieberer, Erhart, Gosch, Wille & The European Kidscreen Group, 2008). Kinder und Jugendliche mit wenig bzw. keinen Verhaltensauffälligkeiten gaben am meisten Wohlbefinden an, während Kinder und Jugendliche im klinisch-auffälligen Bereich die tiefsten Werte im allgemeinen Wohlbefinden rapportierten. Kinder und Jugendliche, welche in dieser Studie als

„Borderline“ klassifiziert wurden, lagen dazwischen und die Effektstärke für die Gruppenunterschiede wurde als moderat bis stark bezeichnet.

In einer Studie von Bot, de Leeuw den Bouter und Adriaanse (2011) wiesen 40.6% der Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten tiefe Werte im allgemeinen Wohlbefinden auf, während es bei den Kindern ohne Verhaltensauffälligkeiten nur 4% waren. Daneben fanden sich verhaltensauffällige Kinder mit sehr hohen Werten an Wohlbefinden (9.8%). Verglichen mit den Kindern ohne Verhaltensauffälligkeiten, bei denen der Anteil bei 53.1% lag, ist dieser Anteil jedoch wesentlich kleiner. Zudem fanden Bot et al. (ebd.) eine signifikante Korrelation zwischen allgemeinem Wohlbefinden und dissozialem Verhalten ($r = -.28$).

Eine weitere Untersuchung von Mattejat et al. (2003) ergab, dass stationär behandelte Kinder und Jugendliche tiefere Werte in ihrem Wohlbefinden aufweisen als ambulant betreute. Dabei konnten neben diesem Effekt auch Geschlechts- und Alterseffekte aufgezeigt werden. Mädchen scheinen demzufolge sowohl in der Schule als auch mit Freunden besser zurechtzukommen als Jungen. In Bezug auf die Freunde konnte jedoch eine Wechselwirkung beobachtet werden: „Während ambulante Mädchen ... etwas schlechter mit anderen Jugendlichen auskommen als ihre stationär aufgenommenen Geschlechtsgenossinnen ..., zeigt sich bei den Jungen ... ein starker umgekehrter Effekt. Hier scheinen die stationär aufgenommenen Jungen ... wesentlich schlechter mit anderen Jugendlichen auszukommen als die ambulant vorgestellten Jungen ...“ (ebd., S. 300). Mattejat et al. (ebd.) erklären diese Unterschiede anhand diagnosespezifischer Effekte. Während im stationären Bereich mehrheitlich Mädchen mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten betreut werden, sind es bei den Jungen mehrheitlich externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, welche zu einem stationären Aufenthalt führen und welche im Gegensatz zu internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten mit Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen assoziiert sind.

Jozefiak, Larsson, Wichstrom, Wallander & Mattejat (2010) verglichen in einer norwegischen Studie Jugendliche, welche ambulant eine psychologische Betreuung erhielten, mit in Bezug auf das Geschlecht, das Alter und Verhaltensauffälligkeiten vergleichbaren Jugendlichen, welche keine psychologische Betreuung erhielten. Dabei stellte sich heraus, dass die Jugendlichen, welche psychologische Betreuung erhielten signifikant tiefere Werte in ihrem allgemeinen Wohlbefinden angaben als die Vergleichsgruppe. Die Autoren ziehen aufgrund dieser Ergebnisse den Schluss, dass bei der Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten zusätzlich das allgemeine Wohlbefinden erhoben werden sollte, um die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen genau zu erfassen. Jozefiak et al. (ebd.) liefern jedoch keine Überlegungen, wie diese Ergebnisse erklärt werden könnten. Möglicherweise leiden Kinder und Jugendliche, welche psychologisch betreut werden, unter zusätzlichen Problemen, welche jedoch nicht in dieser Studie erfasst wurden und die Unterschiede im allgemeinen Wohlbefinden erklären könnten. Eine weitere Interpretation

könnte sein, dass psychologische Therapien und Gespräche das Problembewusstsein steigern und so zu tieferen Werten im allgemeinen Wohlbefinden führen.

Das Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten öfter von mangelndem Wohlbefinden berichten, könnte dadurch erklärt werden, dass Überschneidungen zwischen den Prädiktoren bzw. Korrelaten von Verhaltensauffälligkeiten und allgemeinem Wohlbefinden bestehen. Sowohl bei Verhaltensauffälligkeiten als auch beim allgemeinen Wohlbefinden sind individuelle Faktoren (Persönlichkeit und genetische Faktoren) sowie familiäre und ausserfamiliäre Faktoren (Schule, Peers und Nachbarschaft) von Bedeutung. So konnten beispielsweise Di Maggio und Zappala (2014) zeigen, dass das Erziehungsverhalten der Eltern sowohl mit dissozialem Verhalten als auch mit der Lebenszufriedenheit von Jugendlichen korreliert. Des Weiteren konnten Bartels et al. (2013) anhand der im letzten Kapitel bereits beschriebenen Zwillingsstudie nachweisen, dass die gefundene Korrelation zwischen Verhaltensauffälligkeiten und allgemeinem Wohlbefinden grösstenteils auf genetische Ursachen zurückzuführen ist. Während geteilte Umweltfaktoren keinen Beitrag zur Erklärung zu leisten vermochten, schienen nichtgeteilte Umweltfaktoren eine Rolle zu spielen, wobei genetische Einflüsse den höchsten Anteil erklärten (78% bei den Mädchen, 86% bei den Jungen). Umso beunruhigender scheint deshalb, dass nur bei ca. 50% der betroffenen Kinder und Jugendlichen eine Behandlung stattfindet (Ravens-Sieberer et al., 2007, S. 876).

Lebenszufriedenheit und Verhalten

Im Bereich der Lebenszufriedenheit existieren im Gegensatz zum allgemeinen Wohlbefinden mehr Studien, welche gezielt dissoziales Verhalten untersuchten, wobei keine der hier aufgeführten Studien im klinischen Bereich durchgeführt wurde. Valois, Zullig, Huebner und Drane (2001) und Valois et al. (2006) berichten von signifikanten Zusammenhängen zwischen Lebenszufriedenheit und aggressivem Verhalten (z.B. Tragen einer Waffe und in Schlägereien involviert sein). Die Autor(inn)en erklären diesen Zusammenhang damit, dass Jugendliche, welche mit ihrem Leben weniger zufrieden sind, weniger Kompetenzen in der Kommunikation, im Umgang mit Stress und bei Konfliktlösestrategien aufweisen (Valois et al., 2006, S. 704). Zum gleichen Ergebnis kommen MacDonald, Piquero, Valois und Zullig (2005) in einer Studie mit 5414 Jugendlichen. Zudem stellte sich heraus, dass unzufriedene Jugendliche, welche zusätzlich vermehrt Risikoverhalten wie Alkohol-, Nikotinkonsum oder riskantes Sexualverhalten zeigen, am häufigsten in Gewaltdelikte verwickelt sind. Weiter zeigte sich in dieser Untersuchung, dass hohe Lebenszufriedenheit gewalttätiges Verhalten hemmt.

In der in Kapitel 3.2.1 bereits zitierten Studie von Suldo und Huebner (2006) wiesen Jugendliche mit sehr hoher Lebenszufriedenheit signifikant weniger Verhaltensauffälligkeiten auf als sehr

unzufriedene Jugendliche. Jugendliche mit durchschnittlicher Lebenszufriedenheit unterschieden sich zwar signifikant von den Jugendlichen mit sehr tiefer, aber nicht von den Jugendlichen mit sehr hoher Lebenszufriedenheit.

In der Studie von McKnight et al. (2002) wurde der Zusammenhang zwischen kritischen Lebensereignissen, Lebenszufriedenheit und Verhalten untersucht. Dabei erwiesen sich die Korrelationen zwischen Zufriedenheit und Verhalten als signifikant, wobei internalisierende Verhaltensauffälligkeiten stärker mit der Lebenszufriedenheit korrelierten als externalisierende ($r = -.50$ bzw. $-.37$). Weiter stellte sich heraus, dass die Lebenszufriedenheit als Mediator zwischen kritischen Lebensereignissen und dissozialem Verhalten wirkte. Anhand der gleichen Stichprobe untersuchten Suldo und Huebner (2004b) die Rolle des elterlichem autoritativen Erziehungsstils. Dabei zeigte sich, dass die Lebenszufriedenheit den Einfluss des Erziehungsverhaltens auf dissoziales Verhalten medierte. Sun und Shek (2010) und Sun und Shek (2012) untersuchten bei chinesischen Jugendlichen der Sekundarstufe I bzw. II den Zusammenhang zwischen positiver Entwicklung, Lebenszufriedenheit und dissozialem Verhalten und verglichen jeweils anhand von Strukturgleichungsmodellanalysen verschiedene Modelle: Das Modell, welches reziproke Beziehungen zwischen Verhalten und Lebenszufriedenheit annahm, ergab bei beiden Stichproben die besten Modellanpassungswerte. Die positive Entwicklung hatte jeweils einen kleinen negativen Effekt auf dissoziales Verhalten und einen substantiellen positiven Effekt auf die Lebenszufriedenheit.

Neben diesen Querschnittstudien konnte in einigen wenigen Längsschnittstudien die Relevanz der Lebenszufriedenheit für Verhaltensauffälligkeiten gezeigt werden. In einer Studie von Suldo und Huebner (2004a) stellte sich heraus, dass die allgemeine Zufriedenheit den Einfluss von kritischen Lebensereignissen auf dissoziales Verhalten ein Jahr später moderierte. Haranin, Huebner und Suldo (2007) prüften den Einfluss von allgemeiner bzw. bereichsspezifischer Lebenszufriedenheit auf Verhaltensauffälligkeiten ein und zwei Jahre später. Als wichtigste Prädiktoren für dissoziales Verhalten erwiesen sich dabei die Zufriedenheit in den Bereichen Schule, Wohnumgebung und Familie. Die Effekte fielen jedoch trotz der statistischen Signifikanz gering bis moderat aus und nahmen mit der Zeit ab. Die generelle Lebenszufriedenheit war im Vergleich zur bereichsspezifischen Lebenszufriedenheit der stärkere Prädiktor. Im Gegensatz dazu dokumentiert eine weitere Längsschnittstudie, dass die Einschätzung von Lehrpersonen bezüglich Verhaltensauffälligkeiten von Kindern der ersten Klasse deren selbstberichtete Verhaltensprobleme und Lebenszufriedenheit im Jugendalter voraussagen (Honkanen et al., 2011).

Obwohl die meisten Studien und Mediatoranalysen die Lebenszufriedenheit als Prädiktor von Verhaltensauffälligkeiten bestätigen konnten, sollte der umgekehrten Richtung ebenfalls nachgegangen werden. Studien im Erwachsenenalter konnten wiederholt zeigen, dass Verhalten ein wichtiger Prädiktor von Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden ist, was bei Kindern und Jugendlichen auch der Fall sein könnte (Lyons, Huebner, Hills & Van Horn, 2013, S. 588). Insbe-

sondere machen die hier präsentierten Ergebnisse aber deutlich, dass das Erfassen des allgemeinen Wohlbefindens für die Prävention und das Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten von Bedeutung ist (Greenspoon & Saklofske, 2001; Jozefiak et al., 2010; Suldo & Shaffer, 2008).

3.3 Forschungsstand schulisches Wohlbefinden

Im folgenden Kapitel soll der aktuelle Forschungsstand zum schulischen Wohlbefinden aufgearbeitet werden, wobei auch Forschungsergebnisse zur Schulzufriedenheit einbezogen werden. Wie bereits erwähnt, verbringen Jugendliche einen Grossteil ihrer Zeit in der Schule. Die Tatsache, dass die Schule ein Bereich ist, wo Jugendliche im Vergleich zu anderen Bereichen tiefere Werte von Wohlbefinden und Zufriedenheit angeben, darf deswegen nicht ausser Acht gelassen werden, worauf auch Huebner und McCullough (2000, S. 289) hinweisen: „One major implication is that adolescents' public secondary school experience may serve as a significant source of dissatisfaction and stress for many adolescents, contributing to an overall reduced quality of life.“

Grundsätzlich zeigte sich in der Forschung zum schulischen Wohlbefinden immer wieder, dass die meisten Jugendlichen zufrieden in der Schule sind und sich dort wohl fühlen, dass aber daneben ein ziemlich grosser Anteil existiert, welcher Unzufriedenheit und Belastungen angibt. So fanden Huebner et al. (ebd.) in ihrer Studie, dass 49% der Jugendlichen angaben, zufrieden bis sehr zufrieden mit der Schule zu sein, 28% berichteten von gemischten Gefühlen und 23% gaben an, unzufrieden bis sehr unzufrieden zu sein. Dies konnte in einer Studie von Eder (2007, S. 180ff.) bestätigt werden, wobei 70% der Mädchen und 66% der Jungen angaben, gerne in die Schule zu gehen. Daneben gaben aber 17% der Jungen und 12% der Mädchen eine negative Einschätzung ihrer Schulzufriedenheit an. Trotz der positiven Einschätzung der Zufriedenheit, gaben viele Schüler(innen) psychische Belastungen in der Schule an, wobei bei einem Teil unter ihnen extreme Belastungen auftraten. Bei den 4. bis 8. Klassen gaben 4.9% extreme Belastungen in Bezug auf Schulstress und 3.4% in Bezug auf vegetative Beschwerden an. In den 9. bis 12. Klassen gaben 8.1% der Schüler(innen) extreme depressive Verstimmungen an (ebd., S. 41).

Die Analyse von Tagebucheinträgen von knapp 70 Schüler(inne)n eines Oberstufenzentrums in der Schweiz ergab, dass über die Hälfte unter ihnen vor allem schulische Ereignisse erwähnten, welche mit negativen Emotionen zusammenhingen. Bei ca. einem Viertel war das Verhältnis zwischen negativen und positiven Emotionen ausgewogen und nur bei einem Fünftel kamen überwiegend positive Emotionen vor (Hascher, 2004, S. 190).

Schubarth und Speck (2008, S. 970) sind anhand von empirischen Befunden aus verschiedenen Untersuchungen in Deutschland der Frage nachgegangen, ob sich das Verhältnis zwischen Schule und Schüler(inne)n in deren Einstellungen und Befindlichkeiten zeigt. Dabei ziehen sie den

Schluss, dass die Schule vor allem als ein „zukunftsbezogener, verpflichtender, stark reglementierter und oftmals belastender Ort zum Lernen, aber weniger als ein angenehmer Aufenthalts- und Freizeitort verstanden wird“, was ihrer Meinung nach bedeutet, dass es der Schule nicht gelingt, als „tatsächlicher Lebensort wahrgenommen zu werden.“

Aus diesem Grund und um eine Verbesserung zu erreichen, ist es wichtig, nach Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens zu suchen. Des Weiteren helfen Kenntnisse über Prädiktoren und Korrelate, gefährdete Kinder und Jugendliche zu identifizieren. Darauf wird in Kapitel 3.3.1 eingegangen, bevor in Kapitel 3.3.2 der in der aktuellen Literatur gefundene Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden und dissozialem Verhalten dargestellt wird.

3.3.1 Prädiktoren und Korrelate schulisches Wohlbefinden

Da Wohlbefinden in der Schule häufig nur am Rand in Studien einbezogen und untersucht wurde, ist der Forschungsstand in Bezug auf Ursachen und Einflussfaktoren eher unübersichtlich. Aus diesem Grund nimmt Hascher (2004, S. 165) eine Systematisierung der in der Literatur gefundenen potenziellen Einflussvariablen des schulischen Wohlbefindens vor und unterscheidet dabei zwischen objektiven, subjektiven und situativen Variablen sowie Mediatorvariablen. Ferner unterteilt sie in Faktoren, welche in der Schülerin bzw. dem Schüler selber liegen (individuelle Faktoren), Faktoren des Schulkontextes und Faktoren des ausserschulischen Kontextes (schulische und ausserschulische Faktoren) (vgl. Tabelle 3.2). Die Sozialbeziehungen werden bei Hascher zu den individuellen Faktoren gezählt, vermutlich, weil diese als persönliche Ressourcen betrachtet werden. Im Folgenden sollen diese aber den schulischen Faktoren zugeordnet werden.

Auf welche Art und Weise diese Komponenten zur Genese von schulischem Wohlbefinden beitragen, ist laut Hascher (ebd.) weitgehend noch unbekannt, da bis anhin vor allem Korrelationsanalysen vorliegen. Aus pädagogischen und psychologischen Gründen hält es die Autorin jedoch für weniger sinnvoll, von einer derart grossen Menge an Einflussfaktoren zu sprechen und plädiert dafür, die zentralen Elemente für die Genese schulischen Wohlbefindens ausfindig zu machen. Dieser Argumentation folgend, wird in diesem Kapitel eine Auswahl in Bezug auf die wichtigsten individuellen, schulischen und ausserschulischen Einflussfaktoren getroffen.

Tabelle 3.2: Systematisierung potenzieller Einflussvariablen in Anlehnung an Hascher (2004, S. 165)

Individuelle Faktoren		
Objektive Variablen:	Subjektive und situative Variablen:	Mediatorvariablen:
<ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht • Alter • Kulturelle Identität 	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungszufriedenheit • Leistungsdruck, Stress • Leistungsniveau • Kausalattributionen • Begabungsselbstbild • Motivationale Orientierungen • Frustrationstoleranz • Zeitaufwand für die Schule • Vorerfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit • Entwicklungsstand • Soziale Vergleiche • Individuelle Ziele • Individuelle Bedürfnisse • Leistungszufriedenheit • Anstrengungsbereitschaft
Schulische Faktoren		
Objektive Variablen:	Subjektive und situative Variablen:	
<ul style="list-style-type: none"> • Schulgebäude • Schultyp • Schulfach • Schulort • Schulweg 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualität des Unterrichts • Verhalten der Lehrperson • Bezugsnormorientierung der Lehrperson • Zusammensetzung der Klasse • Sozialklima der Klasse • Sozialbeziehungen • Arbeitsplatz in der Schule • Sozialklima in der Schule • Pädagogisches Konzept der Schule 	
Ausserschulische Faktoren		
Objektive Variablen:	Subjektive und situative Variablen:	
<ul style="list-style-type: none"> • Familienstruktur • Wohnverhältnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen der Familie zur Schule • Haltungen und Werte des Freundeskreises 	

Individuelle Faktoren: Geschlecht, Alter, Bildungsgang und Schulleistungen

Hascher (2004, S. 235ff.) untersuchte in einer interkulturellen Studie in den Städten Bern, Spiez, Magdeburg, Amsterdam und Hradec Krávolé Unterschiede im schulischen Wohlbefinden in Bezug auf sogenannte objektive Variablen, worunter sie Variablen versteht, welche nicht durch das Wohlbefinden beeinflusst werden können. Bei den Variablen Geschlecht, Alter bzw. Schulstufe und Bildungsgang konnte Hascher stichprobenspezifische Unterschiede feststellen, weshalb die Bedeutung dieser Variablen nicht überinterpretiert werden dürfen. So vermutet die Autorin beispielsweise in Bezug auf die Bildungsgänge, dass eher die spezifischen Merkmale der Schulen relevant für das Wohlbefinden sind, und nicht die Zugehörigkeit zu einem Bildungsgang.

Vyverman und Vettenburg (2009) fanden keinen signifikanten Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf das schulische Wohlbefinden, und Baker et al. (2003, S. 213) weisen auf widersprüchliche Ergebnisse in der Literatur und auf die meist geringen Unterschiede beim Geschlecht hin. Letztere schliessen aus diesen Ergebnissen, dass objektive Variablen das schulische Wohlbefinden nur ungenügend erklären können und schlagen vor, Interaktionseffekte zwischen diesen Variablen und Variablen der Unterrichtsdurchführung zu untersuchen. Dem gegenüber stehen Studien, welche zum Ergebnis kommen, dass sich Mädchen in der Schule generell wohler fühlen und zufriedener sind als Jungen (Engels et al., 2004; Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson, 2002; Long et al., 2012; Nickerson & Nagle, 2004), und dies, obwohl sie mehr Belastungen angeben als Jungen (Eder, 2007, S. 31ff.; Konu & Lintonen, 2006). In Bezug auf das Alter konnte wiederholt belegt werden, dass die Schullust und das schulische Wohlbefinden mit fortschreitendem Schulbesuch abnehmen (De Fraine, Van Landegheim, Van Damme & Onghena, 2005; Eder, 2007; Karatzias et al., 2002), was unter anderem mit Schulumüdigkeit oder zunehmenden Anforderungen erklärt werden könnte. Die Schulfreude sinkt jedoch laut einer Studie an österreichischen Schulen nicht unbedingt unmittelbar nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I (in Österreich findet dieser bereits nach dem 4. Schuljahr statt), sondern erst ein Jahr später. Beim Übergang in die Sekundarstufe I kommt es jedoch zu einer Zunahme an Schul- bzw. Prüfungsangst und insbesondere bei den Mädchen zu einem Zuwachs an psychischen Belastungen (Eder, 2007, S. 31ff.).

Ein immer wieder untersuchter Themenbereich ist der Zusammenhang zwischen Schulleistungen und schulischem Wohlbefinden. So kommt Eder (ebd., S. 199) aufgrund seiner Forschungsergebnisse zum Schluss, dass vor allem in den unteren Klassen das „Sich-Auskennen-im-Unterricht“, das eigene Leistungsniveau und die Zufriedenheit mit eigenen Leistungen mit weniger Belastungen, positiverem Selbstwertgefühl und mehr Wohlbefinden in der Schule zusammenhängen. In den höheren Schulstufen zeigte sich ein ähnliches Bild, wobei hier insbesondere die persönliche Bedeutsamkeit des Unterrichts und ob die schulischen Inhalte den eigenen Fähigkeiten und Interessen entsprechen, eine wichtige Rolle spielen.

In der Studie von Van Petegem et al. (2007) verschwand der signifikante Zusammenhang zwischen Bildungsgang bzw. Alter und dem schulischen Wohlbefinden, als die Leistung ins Modell einbezogen wurde. Hier zeigte sich aber auch, dass die Motivation wichtiger als die Leistung zu sein scheint, was auch von Eder (2007, S. 177) festgestellt wurde, in dessen Studie Lernmotivation bzw. Lernmüdigkeit die relativ höchsten Korrelationen zum schulischen Wohlbefinden zeigten. Der wichtige Beitrag der schulischen Motivation wird auch von Engels et al. (2004) erwähnt, welche meinen, dass sich schulische Leistung, schulisches Wohlbefinden und Lernfreude am ehesten positiv entwickeln könnten, wenn Schüler(innen) intrinsisch motiviert seien, wobei sie als weiteren wichtigen Faktor die Partizipation im Unterricht nennen. Gläser-Zikuda und Fuss (2004, S. 31) machen zudem darauf aufmerksam, dass für das Wohlbefinden nicht die objektiv gute Schulleistung entscheidend ist, sondern ob diese den eigenen Ansprüchen und Zielen entspricht (subjektive Bewertung der Schulleistung), weshalb sie betonen, dass es wichtig sei, dass Schüler(innen) einen Einfluss auf ihre Schulleistungen hätten.

Die Bedeutung der (subjektiv bewerteten) Schulleistungen, der (intrinsischen) Motivation und der Partizipation im Unterricht machen insbesondere die Relevanz der Lehrperson deutlich.

Schulische Faktoren: Lehrpersonen und Mitschüler(innen)

Der Einfluss der Lehrperson auf das schulische Wohlbefinden kann, wie sich in mehreren Studien herausstellte, als sehr bedeutsam für das schulische Wohlbefinden bezeichnet werden. So sagen laut Zullig, Huebner und Patton (2011) die Beziehung zur Lehrperson und deren schulische Unterstützung die schulische Zufriedenheit voraus.

Für die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler(innen) scheint die Kooperationsbereitschaft der Lehrperson wichtig zu sein (Van Petegem et al., 2007, S. 287ff.), für das Selbstbewusstsein und somit auch für das schulische Wohlbefinden stellte sich zudem die Schülerzentriertheit im Unterricht als relevant heraus (Eder, 2007, S. 199ff.). Diesbezügliche Analysen von Eder (ebd., S. 153) ergaben, dass Schüler(innen), welche sich bei der Lehrperson integriert fühlen, unabhängig von Geschlecht und Leistungsniveau ein höheres Wohlbefinden aufwiesen. Zusätzlich ging die soziale Integration bei der Lehrperson mit weniger Belastungen und einem positiveren Selbstkonzept einher.

Der starke Einfluss der Lehrperson konnte in einer weiteren Untersuchung von Eder (2004) gezeigt werden: Das Wohlbefinden von Schüler(inne)n, welche von mehreren Lehrpersonen unterrichtet wurden, wurde bereits durch einzelne unter ihnen beeinflusst. Dabei schien zusätzlich ausschlaggebend zu sein, welches Fach diese unterrichteten bzw. welchen Stellenwert dieses innerhalb der Schule hatte. Einen positiven Zusammenhang mit dem Befinden der Schüler(innen) hatte dabei das kooperativ führende Verhalten der Lehrpersonen (höheres Wohlbe-

finden in der Schule, höheres Engagement, geringere Belastungen), während unsicheres, misstrauisches oder strafendes Verhalten mit ungünstigem schulischem Wohlbefinden einherging.

Die Studie von Opdenakker und Van Damme (2000, S. 186f.) ergab aber auch, dass das Lehrerverhalten auf unterschiedliche Schüler(innen) unterschiedlich wirken kann. So zeigte sich, dass in Schulen, in denen sich die Lehrpersonen um einen geordneten, stark strukturierten Unterricht bemühten, vor allem motivierte Schüler(innen) profitierten: „Low achievement-motivated pupils suffered from this characteristic with respect to their motivation and interest in learning tasks. ... They dislike the school even more and do not feel good at school because they are aware of a big discrepancy or mismatch between their own interests (e.g., low interest in school affairs) and the ‘ideal pupil’ (highly achievement-motivated) in those schools.“ Dadurch würden Blockaden entstehen, die dazu führen würden, dass die betroffenen Schüler(innen) sich nicht mehr in erster Linie um das Lernen und ihre Lernfortschritte kümmern könnten, sondern sich in erster Linie damit beschäftigen würden, ihr Wohlbefinden wiederherzustellen. Aus diesem Grund meinen die Autor(inn)en, dass eine Schule, welche den Fokus auf persönliche Entwicklung lege, ein Vorteil für Schüler(innen) mit schwacher Motivation sei und hoch motivierte Schüler(innen) nicht benachteiligen würde. Als weitere wichtige Komponente hat das Klima in der Klasse einen bedeutsamen Einfluss auf das Befinden. In einigen Studien erwies sich das Klassenklima sogar als diejenige Variable, die den grössten Einfluss auf die Schulzufriedenheit hatte (Baker, 1998). Für das Wohlbefinden in der Schule ist demnach ein Klima erforderlich, welches sich durch niedrigen Sozial- und Leistungsdruck und durch hohe Schülerzentriertheit kennzeichnet (Eder, 2007, S. 199ff.).

Das Klassenklima wird jedoch nicht nur durch die Lehrperson, sondern auch durch die Klassenzusammensetzung determiniert, weshalb als weiterer wichtiger Faktor die Mitschüler(innen) bzw. die Beziehungen zu ihnen genannt werden sollen. Im Rahmen einer grösseren Studie zum Wohlbefinden von Schüler(inne)n der Sekundarstufe I befragten Hascher und Bailod (2004) über zweitausend Schüler(innen) zu ihrem schulischem Wohlbefinden und erfassten dabei anhand von Soziogrammen ihre soziale Stellung in der Klasse (*objektiver Status*). Dabei stellte sich aufgrund der Analyse von Tagebucheinträgen heraus, dass unbeliebte und ausgegrenzte Schüler(innen) in der Klasse einen schweren Stand haben. Diese gaben zudem signifikant tiefere Werte im schulischem Wohlbefinden an als beliebte Schüler(innen). In einer Längsschnittstudie von Neuenschwander und Hascher (2003, S. 279) stellte sich aber heraus, dass das subjektive Gefühl, in der Klasse integriert zu sein (*subjektiver Status*, erfasst mit Hilfe eines Fragebogens) wichtiger für das schulische Wohlbefinden ist als der objektive Status. Auch Eder (2007, S. 153) konnte zeigen, dass für das schulische Wohlbefinden die durch Selbstauskünfte erfasste Integration bei den Mitschüler(inne)n von Bedeutung ist. Die Integration bei den Mitschüler(inne)n korrelierte mit höheren Werten im Wohlbefinden und tieferen Werten in Bezug auf Belastungen. Vermehrte Konflikte gingen entsprechend mit vermindertem Wohlbefinden und

erhöhten Belastungen einher. Dabei erwies sich, dass die Zusammenhänge in Bezug auf die Lehrpersonen stärker als in Bezug auf die Mitschüler(innen) waren.

Obwohl schulinterne Faktoren eine Bedeutung für das schulische Wohlbefinden haben, muss ähnlich wie beim allgemeinen Wohlbefinden davon ausgegangen werden, dass individuelle Faktoren stärker wirken. Eine Mehrebenenanalyse von Van Petegem et al. (2007, S. 287) zeigte dementsprechend, dass der grösste Anteil erklärter Varianz schulischen Wohlbefindens auf Individualebene liegt (89%), während nur ein kleiner Teil (11%) auf Klassenebene erklärbar ist. Zum selben Ergebnis kamen bereits von Opendakker und Van Damme (2000, S. 175), welche zudem den Schluss ziehen, dass die Schule generell mehr Einfluss auf die Schulleistung als auf das Wohlbefinden hat.

Ausserschulische Faktoren: Familie und ausserschulische Peers

In Bezug auf den ausserschulischen Kontext konnte in mehreren Studien die Bedeutsamkeit der Familie bestätigt werden: „It seems as if the confidential, warm familial relationships that were expressed as the ease of discussing problems underlie happiness in school ...“ (Uusitalo-Malmivaara, 2012, S. 13).

Eine Studie aus den USA, die mit 129 Kindern aus Familien mit tiefem Einkommen durchgeführt wurde, zeigte, dass die Qualität des familiären Umfelds einen signifikanten Zusammenhang mit der Zufriedenheit in der Schule aufwies, wobei die Effekte moderat ausfielen (Baker, 1998). Auch in den Untersuchungen von Eder (2007, S. 162) bestand zwischen dem elterlichen, durch Zuwendung und Aufmerksamkeit geprägten Verhalten und dem schulischen Wohlbefinden der Kinder ein signifikanter Zusammenhang. Zudem schien die schulische Belastung mit dem Erziehungsverhalten der Eltern zusammenzuhängen, wobei Eder (ebd., S. 163) von einer unbestimmten Richtung des Zusammenhangs ausgeht. Demnach könnte das Ausbleiben von Problemen in der Schule zu mehr Zuwendung durch die Eltern führen.

Die Relevanz der Familie bzw. der Familienbeziehungen kann auf andere Sozialbeziehungen ausserhalb der Schule ausgeweitet werden. So scheinen die ausserschulischen Peers, welche besonders im Jugendalter an Bedeutung gewinnen, für das Wohlbefinden in der Schule wichtig zu sein: „Mit der zunehmenden Loslösung aus dem Elternhaus, die mit Eintritt in die – meist auch räumlich weiter entfernten – Schulen der Sekundarstufe 1 ihren Anfang nimmt, wird die Gruppe der Gleichaltrigen ausserhalb der Schule (Peer-Gruppe) zu einer immer wichtigeren Bezugsgruppe, deren Urteil vor allem in Fragen der Kleidung und Lebensführung gesucht wird. Anerkennung und Akzeptanz bei den Gleichaltrigen wird damit zu einer wichtigen Voraussetzung psychischen Wohlbefindens und psychischer Stabilität“ (Eder, 2007, S. 142). Demnach fand Eder (ebd., S. 164) Zusammenhänge zwischen der Integration in die Peergruppe und dem

Wohlbefinden in der Schule. Hascher (2004, S. 250) untersuchte ihrerseits sowohl die Bildungseinstellungen der Freunde als auch die der Eltern und konnte bei beiden Effekte auf das schulische Wohlbefinden feststellen.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass nicht nur schulische Faktoren für das schulische Wohlbefinden eine Rolle spielen. Die Familie und ausserschulische Freunde stehen nicht nur mit dem allgemeinen, sondern auch mit dem schulischen Wohlbefinden in Zusammenhang.

Die grosse Anzahl an in der Literatur gefundenen suggerierten Einflussfaktoren bzw. Korrelaten des schulischen Wohlbefindens erklärt sich Hascher (ebd., S. 172) damit, dass Wohlbefinden meist nur als ein Gesamtkonstrukt untersucht wurde und dabei mehrere Teilkonstrukte gleichzeitig erklärt würden. Aus diesem Grund analysiert sie die einzelnen Teilkomponenten ihres Konzeptes (positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule [PES], Freude in der Schule [FIS], schulischer Selbstwert [SSW], keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule [KOB], keine sozialen Probleme in der Schule [SOP], keine Sorgen wegen der Schule [SOS]) separat. Darauf soll im letzten Abschnitt dieses Kapitels eingegangen werden.

Einflüsse auf Teilkomponenten des schulischen Wohlbefindens

In der in diesem Kapitel bereits erwähnten interkulturellen Studie führte Hascher (2004) einerseits Korrelationsanalysen und andererseits Strukturgleichungsmodellanalysen durch, um Korrelate bzw. Einflussfaktoren der Teilkomponenten ausfindig zu machen. Im Folgenden soll nur auf die Ergebnisse der Berner Teilstichprobe eingegangen werden. Die Ergebnisse zu den Korrelationsanalysen befinden sich in Tabelle 3.3.

Tabelle 3.3: Korrelate schulisches Wohlbefinden (Hascher, 2004, S. 244ff.)

Schulleistungen und Fähigkeitskonzept sowie Schuleinsatz

- Schulleistungen standen in Zusammenhang mit PES, SSW, SOS und KOB.
- Das Fähigkeitsselbstkonzept korrelierte mit allen Komponenten des schulischen WB ausser mit SOP.
- Der allgemeine Einsatz in der Schule korrelierte mit allen Komponenten des schulischen WB.

Bedeutung der Lehrperson

- Die erlebte Akzeptanz bei der Lehrperson korrelierte mit den Komponenten PES, FIS, SSW, KOB und SOS.
- Die von den Schüler(inne)n eingeschätzte Fähigkeit, mit der Lehrperson in Kontakt zu kommen, korrelierte mit den Komponenten PES, FIS, SSW und SOS.
- Die Fähigkeit, Konflikte mit der Lehrperson zu regeln, hing mit den Komponenten PES, FIS, SSW, KOB und SOS zusammen.
- Die Fürsorge der Lehrperson hing mit den Komponenten PES, FIS, SSW und SOS zusammen.
- Bevorzugung bzw. Benachteiligung durch die Lehrperson hing mit den Komponenten PES, SSW, KOB und SOS zusammen.
- Der erlebte Leistungsdruck hing mit den Komponenten SSW, KOB und SOS zusammen.
- Die Unterrichtsfähigkeit der Lehrperson korrelierte mit den Komponenten PES, FIS, SSW, KOB und SOS.

Mitschüler(innen)

- Die Interaktionen in der Schulpause korrelierten mit den Komponenten PES, FIS, SSW, KOB und SOP.
- Die Akzeptanz bei den Mitschüler(inne)n korrelierte mit den Komponenten PES, FIS, KOB, SOP und SOS.
- Die subjektiv empfundene Kontaktfähigkeit korrelierte mit den Komponenten PES, FIS, KOB, SOP und SOS.
- Die subjektiv eingeschätzte Konfliktfähigkeit korrelierte mit allen Komponenten des schulischen WB.
- Die Variable „keine Diskriminierung“ korrelierte wiederum mit den Komponenten PES, FIS, SSW, KOB und SOP.

Eltern und Freunde

- Die Bildungseinstellungen der Eltern korrelierten mit PES.
- Die Bildungseinstellungen des Freundeskreises korrelierten mit PES, FIS und SOP.

Bemerkungen: WB = Wohlbefinden, PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Als wichtigste Ergebnisse dieser Korrelationsanalysen kann Folgendes festgehalten werden:

Weder die Schulleistungen noch das Fähigkeitskonzept zeigten sich als ausschlaggebend für soziale Probleme in der Schule. Das Fähigkeitskonzept korrelierte erwartungsgemäss stark mit der Komponente SSW (schulischer Selbstwert) des schulischen Wohlbefindens, alle anderen Korrelationskoeffizienten waren schwach bis moderat. Die Korrelationen mit dem Fähigkeitskonzept waren jeweils stärker als mit den Schulleistungen (Notendurchschnitt der Fächer Mathematik, Deutsch und Französisch). Hascher (2004, S. 245) interpretiert diese Ergebnisse als Hinweis darauf, dass eher die subjektive Interpretation der Schulleistungen für das Wohlbefinden in der Schule wichtig ist als die Schulnoten an sich.

Die gefundenen Korrelationen in Bezug auf die Lehrperson zeigten, dass diese einen wichtigen Beitrag zum schulischen Wohlbefinden leisten. So korrelierten die Faktoren SSW (schulischer Selbstwert) und SOS (Sorgen wegen der Schule) mit allen Komponenten der Lehrperson. Es ergab sich aber auch, dass soziale Probleme in der Schule mit keiner der lehrpersonenbezogenen Variablen korrelierten.

Alle fünf Skalen in Bezug auf die Mitschüler(inne)n korrelierten mit sozialen Problemen in der Schule und psychosomatischen Beschwerden. Dabei war die subjektiv eingeschätzte Fähigkeit, Konflikte mit Mitschülern zu lösen, die einzige Variable, welche mit allen Dimensionen des schulischen Wohlbefindens korrelierte.

Die Strukturgleichungsmodellanalysen ergaben folgende Ergebnisse (vgl. Tabelle 3.4.):

Tabelle 3.4: Strukturgleichungsmodellanalysen (Hascher, 2004, S. 266ff.)

Abhängige Variable	Ergebnisse
Positive Einstellungen zur Schule	Von allen sechs Komponenten des schulischen Wohlbefindens liess sich diese am besten voraussagen. Dabei waren das fürsorgliche, gerechte und fachkompetente Verhalten der Klassenlehrperson und gute Schulleistungen dafür verantwortlich, dass Jugendliche positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule entwickelten. Aufgrund unterschiedlicher Ergebnisse in den anderen Stichproben würde eine Verallgemeinerung des Modells anhand der Daten aus Bern aber zu kurz greifen.
Freude in der Schule	Hier zeigte sich ein ähnliches Bild wie bei den Einstellungen zur Schule. Signifikante Pfade führten von der Lehrperson und den Schulleistungen zur abhängigen Variable. Werden die anderen Stichproben ebenfalls beigezogen, zeigt sich jedoch ein eher heterogenes Bild.

Schulischer Selbstwert	<p>Sowohl gute Schulleistungen als auch eine von Leistungsdruck freie Lernumgebung trugen wesentlich zum schulischen Selbstwert der Schüler(innen) aus Bern bei. Das Verhalten der Lehrperson spielte hingegen keine Rolle.</p> <p>In den anderen Stichproben zeigte sich aber ein anderes Bild: Interaktionen in der Pause und die Klassenlehrperson zeigten hier ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf den schulischen Selbstwert der Jugendlichen. Daraus schliesst Hascher, dass neben Leistungsaspekten auch soziale Komponenten das Selbstwertgefühl mindern oder stärken können.</p>
Keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule	<p>Bezogen auf die Stichprobe in Bern bestätigte sich die Hypothese, dass Leistungsdruck und Diskriminierung zu körperlichen Beschwerden führen. Der Faktor der Diskriminierung zeigte jedoch einzig in der Berner Stichprobe einen signifikanten Einfluss. In den anderen Stichproben zeigten die Interaktionen in der Schulpause einen signifikanten Effekt, was darauf hinweist, dass für die Genese von körperlichen Beschwerden in der Schule nicht nur zu hohe Leistungsanforderungen (Leistungsdruck) verantwortlich sind, sondern auch soziale Aspekte.</p>
Keine sozialen Probleme in der Schule	<p>In der Stichprobe in Bern zeigten Diskriminierung und Interaktionen in der Schulpause signifikante Pfade auf soziale Probleme in der Schule, wobei der Vergleich mit den vier anderen Stichproben zu einem sehr ähnlichen Ergebnis führte.</p>
Keine Sorgen wegen der Schule	<p>Leistungsdruck, Schulleistungen und Verhalten der Klassenlehrperson waren in der Berner Stichprobe gleichermassen für die Sorgen in der Schule verantwortlich.</p>

Somit ergaben die Analysen von Hascher (2004), dass die Schulleistungen, die Lehrpersonen, die Mitschüler(innen) und die Eltern wichtige Einflussfaktoren auf das schulische Wohlbefinden darstellen. Die Ergebnisse sind jedoch stichprobenabhängig, weshalb weitere Analysen notwendig wären, um robustere Aussagen machen zu können.

Zusammenfassend lässt sich der momentane Stand der Forschung folgendermassen beschreiben: Individuelle Faktoren können das schulische Wohlbefinden besser erklären als schulische und ausserschulische Faktoren. Mädchen fühlen sich in den meisten Studien signifikant wohler als Jungen und geben mehr Zufriedenheit mit der Schule an, wobei sie aber von mehr Belastungen berichten. Schulzufriedenheit und Wohlbefinden nehmen mit den Schuljahren ab. Neben den individuellen Faktoren spielen die Lehrpersonen, Mitschüler(innen) und die Eltern eine wichtige Rolle, wobei die Rolle der Lehrpersonen sich immer wieder als die wichtigste herausstellte, wahrscheinlich weil sie auf verschiedene Bereiche gleichzeitig Einfluss nehmen kann (Schulleistungen, Beziehungen, Klassenklima, Unterrichtsqualität). Insgesamt muss jedoch auch gesagt werden, dass es sich bei den hier präsentierten Studien zu Korrelaten und Einflussfaktoren um Querschnittsanalysen und Korrelationsanalysen handelt, weshalb über kausale Zusammenhänge bis anhin wenig Klarheit herrscht.

3.3.2 Zusammenhang dissoziales Verhalten und schulisches Wohlbefinden

Studien, welche gezielt den Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden und dissozialem Verhalten untersuchen, sind bis zum heutigen Zeitpunkt sehr selten. Aufgrund der Zusammenhänge zwischen allgemeinem Wohlbefinden und Verhaltensauffälligkeiten ist jedoch davon auszugehen, dass auch im schulischen Bereich Zusammenhänge bestehen (DeSantis King, Huebner, Suldo & Valois, 2006, S. 282): Dissoziales Verhalten steht im Widerspruch mit den Anforderungen und den Regeln, welche in der Schule gelten. Aus der Literatur ist bekannt, dass dissoziales Verhalten mit mangelnden Schulleistungen und vermehrten Konflikten mit Lehrpersonen verbunden ist (Henricsson & Rydell, 2004; Murray & Farrington, 2010). Schulisches Problemverhalten als ein Teilbereich dissozialen Verhaltens steht in direktem Zusammenhang mit Unterricht und Klassenklima und wird mit Sanktionen belegt (Arbuckle & Little, 2004; LeBlanc et al., 2008). Alle hier genannten Faktoren (Schulleistungen, Konflikte mit Lehrpersonen, Sanktionen und Klassen- bzw. Schulklima) stehen in Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden, was darauf hinweist, dass sich Jugendliche, welche sich nicht an Regeln halten und dissoziales Verhalten zeigen, in der Schule generell weniger wohl fühlen als angepasste Jugendliche, welche kein dissoziales Verhalten zeigen.

Diese Überlegungen können durch einige wenige Studien gestützt werden: So fanden Engels et al. (2004) einen signifikanten Zusammenhang zwischen Problemverhalten und schulischem Wohlbefinden. Schüler(innen), welche angaben, sich in der Schule wohl zu fühlen und zufrieden zu sein, zeigten signifikant weniger Verhaltensauffälligkeiten, was sich zudem positiv auf das Schulklima auswirkte. Auch DeSantis King et al. (2006) konnten in einer Querschnittstudie Korrelationen zwischen Verhaltensauffälligkeiten und der Zufriedenheit in der Schule ermitteln, wobei zudem die Zufriedenheit den Einfluss der sozialen Unterstützung auf Verhaltensauffälligkeiten medierte. Eine Moderatorrolle der Schulzufriedenheit konnte hingegen nicht bestätigt werden. Trotzdem gehen die Autor(inn)en davon aus, dass Schulzufriedenheit eine protektive Funktion aufweist, da diese unabhängig von der erlebten sozialen Unterstützung einen Einfluss auf das Verhalten hatte.

Loukas und Murphy (2007) konnten den Zusammenhang zwischen Verhalten und schulischem Wohlbefinden in einer Längsschnittstudie bestätigen, wobei die mangelnde Zufriedenheit in der Klasse und wahrgenommene Spannungen unter den Mitschüler(inne)n mit dissozialem Verhalten ein Jahr später korrelierten. Nickerson und Nagle (2004) machten zudem die Beobachtung, dass die Delinquenz der Peers einen negativen Einfluss auf die subjektive Schulzufriedenheit hat. Eder (2007, S. 165ff.) geht weiter davon aus, dass das Wohlbefinden in der Schule nicht nur einen Zusammenhang mit dem inner-, sondern auch mit dem ausserschulischen Verhalten der Schüler(innen) hat, weshalb er nicht nur ethische, sondern auch praktische Gründe darin sieht, ein möglichst hohes Wohlbefinden bei Schüler(inne)n anzustreben. Mit Hilfe einfacher Korrela-

tionen konnte er Zusammenhänge zwischen schulischem Wohlbefinden und Lernmotivation, schulbezogenem Verhalten (Mitarbeit, Störung des Unterrichts, Schule schwänzen, häusliche Lernzeit) und Suchtverhalten (Alkohol und Nikotin) nachweisen.

Eder (2007, S. 178) geht, wie die bis anhin zitierten Studien, davon aus, dass das Wohlbefinden das Verhalten beeinflusst und betont daher die Verantwortung der Schule: „Schulen, die positives Befinden fördern, unterstützen ihre Schülerinnen und Schüler bei der Erfüllung der schulischen Aufgaben, fördern ihr Bereitschaft zum Lernen und leisten zugleich eine Prophylaxe im Hinblick auf abweichendes Verhalten.“ In die gleiche Richtung weist die Argumentation von Huebner und Diener (2008, S. 383), welche schreiben, dass es wichtig sei, die funktionale Rolle der schulischen Zufriedenheit für Verhaltensprobleme hervorzuheben.

Diese Argumente sind durchaus nachvollziehbar, wobei gesagt werden soll, dass es sich bei den hier erwähnten Studien, mit Ausnahme der Studie von Loukas und Murphy (2007), um Querschnittanalysen handelt. Demzufolge ist die umgekehrte Wirkrichtung ebenfalls denkbar. Verhalten, welches gegen Regeln verstösst, hat in der Schule meist unangenehme Konsequenzen, was zu einem verminderten schulischen Wohlbefinden führen kann.

3.4 Zusammenfassung des Kapitels 3

Das Wohlbefinden im Jugendalter stellt einen komplexen Bereich dar. Unter anderem wird zwischen objektivem und subjektivem Wohlbefinden unterschieden, wobei sich diese Arbeit ausschliesslich dem subjektiven Wohlbefinden widmet. Dabei findet eine Orientierung an den Konzepten von Matzejat und Remschmidt (2006) sowie Hascher (2004) statt.

Die Forschung sowohl im Erwachsenenbereich als auch im Bereich der Kinder und Jugendlichen hat immer wieder gezeigt, dass Persönlichkeitsfaktoren für die Entstehung von Wohlbefinden wichtiger sind als die Bedingungen im Umfeld. Trotzdem darf das Umfeld nicht ausser Acht gelassen werden. So konnten im Jugendalter neben Persönlichkeitsfaktoren häufig Umweltfaktoren als Prädiktoren des allgemeinen bzw. schulischen Wohlbefindens ausfindig gemacht werden. Hierzu zählen insbesondere die Beziehungen und die sozialen Ressourcen in Familie, Schule und bei den Peers. Weiter kommen mehrere Autor(inn)en zum Schluss, dass im Jugendalter die Stabilität des Wohlbefindens über verschiedene Lebensbereiche weniger ausgeprägt ist als im Erwachsenenalter, weshalb es wichtig erscheint, im Jugendalter neben dem allgemeinen Wohlbefinden das bereichsspezifische Wohlbefinden zu fokussieren. Besonders die Schule sollte dabei nicht ausser Acht gelassen werden, da Jugendliche einen Grossteil ihrer Zeit dort verbringen und sie Einfluss auf verschiedene aktuelle und zukünftige Bereiche im Jugendalter nehmen kann.

Bisherige Studien konnten allgemeines Wohlbefinden mit Verhaltensauffälligkeiten in Zusammenhang bringen, wobei die Zusammenhänge nicht eindeutig sind. So gehen Verhaltensauffälligkeiten nicht zwingend mit mangelndem Wohlbefinden einher. Insbesondere die vorhandenen sozialen Ressourcen und das subjektive Problembewusstsein haben sich als ausschlaggebend dafür erwiesen, ob bei Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten das Wohlbefinden eingeschränkt ist oder nicht. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten in ihrem allgemeinen Wohlbefinden gefährdet sind. So zeigte sich, dass der Anteil an Jugendlichen mit unterdurchschnittlichem Wohlbefinden Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten höher ist als bei Jugendlichen ohne Verhaltensauffälligkeiten.

Während die meisten Studien zum allgemeinen Wohlbefinden Verhaltensauffälligkeiten allgemein einbeziehen, gehen Studien zur Lebenszufriedenheit spezifischer auf dissoziales Verhalten ein. Dabei wird jedoch schulisches Problemverhalten nicht explizit genannt. Da dissoziales Verhalten ausserhalb der Schule mit dem Problemverhalten während des Unterrichts korreliert, kann aber von ähnlichen Ergebnissen ausgegangen werden. Somit ist der Forschungsstand in Bezug auf den Zusammenhang mit dissozialem Verhalten noch nicht weit fortgeschritten und es fehlt an Längsschnittanalysen, welche sich mit der Frage der Richtung von Zusammenhängen beschäftigen würden.

Im Bereich des schulischen Wohlbefindens ist der Forschungsstand noch weniger weit fortgeschritten, wobei die wenigen Studien Zusammenhänge finden konnten.

In der Literatur wird oft der Einfluss des Wohlbefindens auf das Verhalten diskutiert. Aufgrund der Reaktionen, welche Jugendliche mit dissozialem Verhalten von ihrem Umfeld erleben, muss aber auch die umgekehrte Richtung in Betracht gezogen werden. Neben erlebten Sanktionen können auch Konflikte und Schwierigkeiten in sozialen Beziehungen zu einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens führen. In diesem Sinne leiden die Jugendlichen (indirekt) unter ihrem eigenen Verhalten.

4 Untersuchungsbericht

Der Untersuchungsbericht zur Beantwortung der Fragestellungen ist in fünf Kapitel gegliedert: Im ersten Kapitel werden aufgrund der Theorie Hypothesen zu den Fragestellungen abgeleitet. Im zweiten Kapitel wird Bezug auf die Nationalfondsstudie genommen, auf deren Daten die vorliegenden Analysen basieren. Weiter wird im dritten Kapitel das methodische Vorgehen dargestellt, worauf im vierten und fünften Kapitel die Darstellung und die Diskussion der Untersuchungsergebnisse folgen.

4.1 Forschungshypothesen

Dissoziales Verhalten verstösst gegen Normen und Regeln des Zusammenlebens, wird daher in der Gesellschaft, der Schule und der Familie als Problem wahrgenommen und wirkt für Personen, welche mit dissozialen Jugendlichen in Kontakt sind (Familienangehörige, Lehrpersonen, Peers) belastend. Aufgrund vieler Schwierigkeiten und Probleme, welche mit dissozialem Verhalten einhergehen, wird jedoch erwartet, dass dieses auch bei den Jugendlichen selber einschränkend wirkt und zu vermindertem Wohlbefinden allgemein und in der Schule führt. Laut aktuellem Forschungsstand bestehen Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Wohlbefinden. Die Einflussrichtung wurde bis anhin jedoch wenig untersucht, ebenso Mechanismen, welche den Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und dissozialem Verhalten erklären könnten.

Im Folgenden werden die bereits in der Einleitung eingeführten Fragestellungen nochmals aufgeführt und Hypothesen dazu abgeleitet. Diese werden mit Bezug auf den in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Forschungsstand begründet.

Fragestellung 1

Besteht ein Zusammenhang zwischen der Zunahme von dissozialem Verhalten und der Abnahme von allgemeinem Wohlbefinden?

Generell konnte in mehreren Untersuchungen ein negativer Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden festgestellt werden (z.B. Honkanen et al., 2014; Ravens-Sieberer et al., 2008; Ravens-Sieberer et al., 2012). Dies kann dadurch erklärt werden, dass dissoziales Verhalten mit Einschränkungen in der Familie, in der Schule oder bei den Peers

einhergeht (z.B. Eichelsheim et al., 2011; Huh et al., 2006; Jonkmann et al., 2009; McEvoy & Welker, 2000; Ochoa et al., 2007) und Jugendliche mit dissozialem Verhalten immer wieder erfahren, dass ihr Verhalten unangebracht ist, werden sie doch oft mit Sanktionen und negativen Rückmeldungen konfrontiert (Arbuckle & Little, 2004). Zudem sind dissoziale Verhaltensweisen mit kritischen Lebensereignissen und Viktimisierungserfahrungen assoziiert (z.B. Jennings et al., 2010; Rowe et al., 2006) und es konnten Zusammenhänge mit negativer Emotionalität festgestellt werden (Singh & Waldman, 2010).

Des Weiteren hat die Forschung gezeigt, dass im Jugendalter sowohl eine Zunahme des dissozialen Verhaltens (z.B. Costello et al., 2003) als auch eine Abnahme des allgemeinen Wohlbefindens stattfinden (z.B. Michel et al., 2009). Folglich wird hier davon ausgegangen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen der Zunahme von dissozialem Verhalten und der Abnahme von allgemeinem Wohlbefinden besteht.

Zu dissozialem Verhalten gehören laut Beelmann und Raabe (2007) aggressives, oppositionelles, delinquentes und kriminelles Verhalten, wobei schulisches Problemverhalten ebenfalls zu dissozialen Verhaltensweisen gezählt werden kann. Hier werden aggressives und oppositionelles Verhalten als offen dissoziales Verhalten sowie delinquent und kriminelles Verhalten als verdecktes dissoziales Verhalten jeweils in eine Kategorie zusammengefasst. Es wird vermutet, dass alle diese Formen dissozialen Verhaltens mit allgemeinem Wohlbefinden in Verbindung stehen. Dies, weil sie mit den gleichen oder ähnlichen Prädiktoren bzw. Korrelaten assoziiert sind und häufig gemeinsam auftreten (z.B. Maughan et al., 2004; Parra et al., 2006). Aus diesem Grund werden für die unterschiedlichen Formen dissozialen Verhaltens die Hypothesen gleich formuliert:

Hypothese 1.1

Je mehr das aggressiv-oppositionelle Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Hypothese 1.2

Je mehr das delinquent-kriminelle Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Hypothese 1.3

Je mehr das schulische Problemverhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Fragestellung 1 handelt von den Entwicklungsprozessen in Bezug auf dissoziales Verhalten und allgemeines Wohlbefinden. Es stehen also die Veränderungen über die Zeit im Zentrum des Interesses und es werden dabei keine gerichteten Beziehungen (Einflüsse) untersucht. Gerichteten Beziehungen wird in *Fragestellung 2* nachgegangen.

Fragestellung 2

Besteht ein negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Aufgrund der bisherigen Forschung ist nicht klar, ob dissoziales Verhalten zu mangelndem Wohlbefinden führt, oder ob dissoziales Verhalten als Reaktion auf mangelndes Wohlbefinden zu verstehen ist. Im Folgenden wird der Fokus auf den Einfluss des dissozialen Verhaltens auf das allgemeine Wohlbefinden gelegt, wofür folgendermassen argumentiert wird: Dissoziales Verhalten kann einen Einfluss auf das Umfeld ausüben, in dem Sinne, dass dieses sich gestört fühlt und Einschränkungen im allgemeinen Wohlbefinden erlebt, was sich beispielsweise bei Lehrpersonen mit Burn-out, Müttern mit Depressivität oder bei Opfern von Aggression zeigt (z.B. Hastings & Bham, 2003; Nicholson et al., 2011; Wigderson & Lynch, 2013). Wird jedoch das Individuum mit dissozialem Verhalten ins Zentrum des Interesses gestellt, was Aufgabe der Sonderpädagogik ist, interessiert zwangsläufig, ob bei ihm selber ebenfalls Einschränkungen durch das Verhalten auftreten.

Wiederum werden aggressiv-oppositionelles Verhalten, delinquent-kriminelles Verhalten und schulisches Problemverhalten separat untersucht, wobei wie bereits bei *Fragestellung 1* die Hypothesen jeweils gleich formuliert werden:

Hypothese 2.1

Aggressiv-oppositionelles Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 2.2

Delinquent-kriminelles Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 2.3

Schulisches Problemverhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Um pädagogische Massnahmen zur Förderung des Wohlbefindens bei Jugendlichen mit dissozialem Verhalten zu ergreifen, sind Kenntnisse darüber, wie es zur Einschränkung des Wohlbefindens kommt, wichtig. Aus diesem Grund wird in *Fragestellung 3* indirekten Effekten nachgegangen:

Fragestellung 3

Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Schmeck und Poustka (2006) argumentieren, dass das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit dissozialem Verhalten eher durch Konflikte im sozialen Umfeld als durch die Symptomatik selber beeinflusst wird. In Kapitel 2.4 wurden Auswirkungen des dissozialen Verhaltens auf das Umfeld beschrieben, wobei sich insbesondere die Beziehungen zu den Eltern, Lehrpersonen und Peers (z.B. Mitschüler[innen]) als relevant erwiesen. In Bezug auf die Beziehungen zu den Eltern scheint die Unterstützung durch letztere besonders wichtig zu sein (Huh et al., 2006; White & Renk, 2012). Diese Faktoren werden nicht nur durch dissoziales Verhalten beeinträchtigt, sondern haben auch einen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden (z.B. Jose et al., 2012). Die Unterstützung durch die Eltern (hier nur in schulischen Belangen) und die Beziehungen zu Lehrpersonen sowie Mitschüler(inne)n werden demzufolge als Mediatorvariablen gewählt.

Wieder folgen die Hypothesen zu den einzelnen Formen dissozialen Verhaltens separat. In diesem Fall werden jedoch unterschiedliche Hypothesen formuliert: Es wird vermutet, dass aggressiv-oppositionelles Verhalten auf die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n beeinträchtigend wirkt, weshalb bei Hypothese 3.1 alle drei Mediatoren genannt werden. Bei den *Hypothesen 3.2 und 3.3* werden nur die Eltern und die Lehrpersonen als Mediatoren eingefügt, was folgendermassen begründet wird: Grundsätzlich sind die Auswirkungen von dissozialem Verhalten auf die Beziehungen zu den Gleichaltrigen im Jugendalter nicht so klar wie in der Kindheit, wo dissoziales Verhalten mit sozialem Ausschluss in Zusammenhang gebracht werden konnte (z.B. Henricsson & Rydell, 2006). So kann dissoziales Verhalten im Jugendalter zu Popularität bei den Gleichaltrigen führen (z.B. Dijkstra et al., 2009), wobei Popularität nicht zwingend mit Sympathie einhergeht (Bruyn & Cillessen, 2006). Da dissoziales Verhalten im Jugendalter vorübergehend zunimmt (Moffitt, 1993), ist es einfacher, Gleichgesinnte zu finden, so dass dissoziales Verhalten oft in der Gruppe geschieht. Des Weiteren sind Beeinflussungsprozesse durch die Peers im Jugendalter nicht zu vernachlässigen (z.B. Beelmann & Raabe, 2007; Müller et al., 2015a). Schulisches Problemver-

halten richtet sich vor allem gegen die Lehrperson und den Unterricht. Die Annahme, dass dieses zu mehr Ansehen bei Gleichaltrigen führt, kann dabei eine Zunahme herbeiführen (Bru, 2006). In Bezug auf aggressiv-oppositionelles Verhalten, können jedoch auch Mitschüler(innen) Opfer davon werden, weshalb die Beziehung zu den Mitschüler(innen) in *Hypothese 3.1* einbezogen wird.

Hypothese 3.1

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von aggressiv-oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 3.2

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von delinquent-kriminellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 3.3

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf allgemeines Wohlbefinden.

Da sowohl bei dissozialem Verhalten als auch beim allgemeinen Wohlbefinden Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht gezeigt werden konnten (z.B. Eschmann et al., 2007; Michel et al., 2009), werden alle Hypothesen unter Kontrolle des Geschlechts überprüft. Der sozioökonomische Status wird nicht einbezogen, da diesbezüglich der Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden weniger eindeutig ist (Gilman & Huebner, 2003).

Fragestellung 4

Besteht ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden?

Dissoziales Verhalten fällt insbesondere in der Schule negativ auf, weshalb hier der Frage nachgegangen wird, ob ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden besteht. Diese Frage wurde bis anhin in der Forschung wenig untersucht. Die wenigen vorhandenen Forschungsergebnisse zu schulischem Wohlbefinden und Verhaltensauffälligkeiten sprechen jedoch für einen derartigen Zusammenhang (z.B. Engels et al., 2004).

Die einzelnen Formen dissozialen Verhaltens werden hier ebenfalls separat geprüft. Es wird aber vermutet, dass beim schulischen Problemverhalten (*Hypothese 4.3*) stärkere Effekte auftreten als bei den anderen Formen dissozialen Verhaltens, da es den Unterricht und die Lehrperson direkt betrifft.

Hypothese 4.1

Je mehr aggressiv-oppositionelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Hypothese 4.2

Je mehr delinquent-kriminelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Hypothese 4.3

Je mehr schulisches Problemverhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

In *Fragestellung 5* soll der in den *Hypothesen 4.1 bis 4.3*. postulierte Zusammenhang genauer mittels Mediatoren untersucht werden. Die Analysen zu *Fragestellung 4* können somit als Voruntersuchungen im Hinblick auf *Fragestellung 5* gesehen werden.

Fragestellung 5

Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf schulisches Wohlbefinden?

Wie bei *Fragestellung 3* wird hier davon ausgegangen, dass dissoziales Verhalten Auswirkungen auf das Umfeld hat, was wiederum das schulische Wohlbefinden beeinträchtigt.

Der Forschungsstand zeigt, dass schulische und ausserschulische Faktoren Prädiktoren schulischen Wohlbefindens sind. Je besser die Beziehungen zu den Eltern, zu den Lehrpersonen und zu den Mitschüler(inne)n sind, desto höher wird das eigene schulische Wohlbefinden beurteilt (z.B. Eder, 2004, 2007; Hascher & Baillod, 2004; Uusitalo-Malmivaara, 2012), wobei diese Faktoren durch dissoziales Verhalten beeinträchtigt sein können (vgl. *Fragestellung 3*). In der vorliegenden Untersuchung wird bezüglich Eltern erneut die Unterstützung in schulischen Belangen einbezogen.

Wie bei den *Hypothesen 3.2 und 3.3* wird auch bei den *Hypothesen 5.2 und 5.3* die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n weggelassen. Wiederum werden in *Hypothese 5.3* die stärksten Effekte erwartet.

Hypothese 5.1

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von aggressiv-oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.

Hypothese 5.2

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von delinquent-kriminellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.

Hypothese 5.3

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.

Schulisches Wohlbefinden wird in der vorliegenden Untersuchung als Mehrfaktorenkonstrukt erhoben (vgl. Kapitel 4.3.2) und besteht aus folgenden 6 Faktoren (Hascher, 2004):

1. Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)
2. Freude in der Schule (FIS)
3. Schulischer Selbstwert (SSW)
4. Keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule (KOB)
5. Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)
6. Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)

Die Hypothesen zu den Fragestellungen 4 und 5 beziehen sich auf das Gesamtkonstrukt des schulischen Wohlbefindens. Um ein etwas differenzierteres Bild zu erhalten, werden jedoch zusätzliche Berechnungen für die sechs genannten Faktoren durchgeführt. Dabei werden keine expliziten Hypothesen formuliert. Aufgrund der Analysen von Hascher (2004) wird jedoch vermutet, dass die Lehrperson die stärksten Effekte beim ersten (PES), zweiten (FIS) und sechsten (SOS) Unterfaktor aufweist. Die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n wird vermutlich beim fünften Unterfaktor (SOP) eine wichtige Rolle einnehmen.

Untersuchungen im Bereich des schulischen Wohlbefindens konnten Effekte in Bezug auf das Geschlecht (z.B. Long et al., 2012), nicht aber in Bezug auf den sozioökonomischen Status finden (Vyverman & Vettenburg, 2009). So wird bei den Hypothesen zu den Fragestellungen 4 und 5 wiederum das Geschlecht als Kontrollvariable eingesetzt und der sozioökonomische Status nicht mit einbezogen.

4.2 Hintergrund der Studie

Die hier vorliegende quantitative Längsschnittstudie basiert auf Daten des ersten Teils der *Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen* (FRI-PEERS). Dieses durch den Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Projekt wurde von Prof. Dr. Christoph Michael Müller und Prof. Dr. Gérard Bless geleitet und unter dem Titel „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung – Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“ (SNF-100013_132210/1) durchgeführt. Ein ausführlicher Projektbeschreibung in Bezug auf Stichprobe und Datenerhebung findet sich beispielsweise bei Müller et al. (2013).

Ziel der Nationalfondsstudie war es, die Entwicklung von Jugendlichen in der 7. Klasse der Sekundarstufe I zu dokumentieren (Müller et al., 2013), Unterschiede zwischen den Bildungsgängen zu evaluieren (Müller et al., 2013; Müller & Hofmann, 2015) sowie Effekte der Klassenzusammensetzung auf die Verhaltensentwicklung zu untersuchen (Müller et al., 2015a, 2015b).

Alle Jugendlichen, welche im Schuljahr 2011/2012 im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg das siebte Schuljahr besuchten (vgl. Kapitel 4.3.1), wurden zu diesem Zweck anonym mit Hilfe von schriftlichen Fragebögen zu dissozialem Verhalten und zahlreichen weiteren Faktoren befragt. Die Erhebungen fanden an vier Messzeitpunkten innerhalb des 7. Schuljahres statt (vgl. Kapitel 4.3.3).

Um die hier präsentierten Analysen in diesem Gesamtprojekt zu verorten, wird im Folgenden kurz auf bisher bekannte Ergebnisse des Projekts eingegangen:

Dissoziales Verhalten kam im 7. Schuljahr grundsätzlich selten vor, wobei schulisches Problemverhalten am häufigsten und delinquent-kriminelles Verhalten am seltensten auftrat. Während Mädchen mehr ängstliche und depressive Verhaltensweisen zeigten, zeigten Jungen mehr dissoziales Verhalten. Dissoziales Verhalten nahm zudem bei Jungen stärker zu als bei Mädchen. Die Entwicklung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens zeigte eine Zunahme von T1 zu T2, nahm zwischen T2 und T3 wieder signifikant ab und verzeichnete anschliessend wieder einen Anstieg. Delinquent-kriminelles Verhalten stieg zwischen T1 und T2 an, veränderte sich zwischen T2 und T3 nicht und nahm zwischen T3 und T4 wieder zu. Auch schulisches Problemverhalten nahm über das 7. Schuljahr leicht wellenförmig zu. Zwischen T1 und T2 sowie T3 und T4 ergab sich eine signifikante Zunahme, unterbrochen durch eine signifikante Abnahme von T2 zu T3. Diese Entwicklungsverläufe werden mit der Zunahme von schulischem Stress jeweils vor Weihnachten (T2) und gegen Ende des Schuljahres (T4) erklärt (Müller et al., 2013, Müller et al., 2015a, 2015b).

Schüler(innen), welche eine Klasse der Realabteilung (Bildungsgang mit Grundanforderungen) besuchten, zeigten, verglichen mit den Schüler(inne)n der anderen Bildungsgänge, die höchsten Raten an Verhaltens- und emotionalen Problemen. Diese nahmen bei Schüler(inne)n der Real-

klassen unter Kontrolle des Verhaltens zum ersten Messzeitpunkt auch stärker zu. Unerwarteterweise stellte sich aber heraus, dass Schüler(innen) der sonderpädagogischen Werkklassen weniger Verhaltensauffälligkeiten angaben als Schüler(innen) der Realklassen. Das Verhalten in den sonderpädagogischen Werkklassen zeigte zudem eine weniger starke Zunahme im Vergleich zu den Real- und sogar den Sekundarklassen. Dieses Ergebnis kann mit den regionalen Besonderheiten in Bezug auf das Freiburger Schulsystem erklärt werden. Im Kanton Freiburg werden Schüler(innen) aufgrund schulischer Lernschwierigkeiten und nicht aufgrund von Verhaltensproblemen in Werkklassen eingeteilt (Müller et al., 2013; Müller & Hofmann, 2015).

Eine weitere Erkenntnis konnte in Bezug auf den Einfluss der Mitschüler(innen) auf das individuelle Verhalten gewonnen werden. So hatte die Zusammensetzung der Schulklasse einen Einfluss auf die individuelle Entwicklung von aggressiv-oppositionellem sowie delinquent-kriminellem Verhalten, wobei die Heterogenität innerhalb der Klasse einen moderierenden Effekt zeigte. Die Ergebnisse zeigten sich auch unter Kontrolle verschiedener weiterer Faktoren, wie beispielsweise dem Verhalten außerschulischer Freunde, der Unterstützung durch die Eltern, den Schulnoten und der erlebten Fürsorge durch die Klassenlehrperson. Ähnliche Ergebnisse fanden sich in Bezug auf schulisches Problemverhalten, wobei ein indirekter Effekt vom Klassenkontext (Level an dissozialem Verhalten in der Klasse) über die subjektive Wahrnehmung des Verhaltens in der Klasse auf das individuelle Verhalten beobachtet werden konnte (Müller et al., 2015a, 2015b).

Insgesamt bietet der erste Teil der *Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen* fundierte Erkenntnisse zur Entwicklung von Verhaltensproblemen bei Jugendlichen im 7. Schuljahr. Das Längsschnittdesign mit vier Messzeitpunkten und die verschiedenen zusätzlichen Faktoren, welche erhoben wurden, erlauben es zudem, Entwicklungsprozesse genauer zu analysieren.

4.3 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden soll das methodische Vorgehen in Bezug auf die Stichprobe, die Messinstrumente, die Datenerhebung und die Datenanalyse beschrieben werden.

4.3.1 Stichprobe

Die Stichprobe (vgl. Müller et al. 2013) umfasste alle siebten Klassen und alle sonderpädagogischen Werkklassen der acht deutschsprachigen Schulen der Sekundarstufe I (sogenannte Orientierungsschulen) des Kantons Freiburg. Die sonderpädagogischen Werkklassen sind Mehrjahrgangsklassen, wobei für die vorliegenden Datenanalysen nur Schüler(innen) des siebten Schul-

jahres berücksichtigt wurden. Grund dafür war, dass Schüler(innen) des 8. oder 9. Schuljahres bezüglich ihrer Entwicklung weiter fortgeschritten sind als Schüler(innen) des 7. Schuljahres. Diese machten zudem nur einen kleinen Teil der Stichprobe aus.

Durch die Befragung aller Schüler(innen) des 7. Schuljahres wurden sämtliche im Freiburger Schulsystem vorgesehenen Abteilungen der Orientierungsschule einbezogen: Die progymnasiale Abteilung, welche auf höhere Studien vorbereitet, die Sekundarabteilung, welche auf die Berufsausbildung sowie auf höhere Studien vorbereitet und die Realabteilung, welche auf die Berufsausbildung oder auf eine Berufstätigkeit unmittelbar nach der obligatorischen Schulzeit vorbereitet. Eine weitere Abteilung ist die Abteilung der sonderpädagogischen Werkklassen, welche an die Orientierungsschulen angegliedert ist (Ausführungsreglement zum Schulgesetz, 1986, Art. 20). Ziel der Werkklassen ist es, Schüler(inne)n, „die in der Aneignung der Grundkenntnisse und -fertigkeiten nicht genügende Fortschritte zu erzielen vermögen, eine geeignete Ausbildung zu vermitteln“ (Freiburger Schulgesetz, 1985, Art. 19). Somit weisen die progymnasialen Klassen die höchsten und die Werkklassen die tiefsten schulischen Anforderungen auf.

Tabelle 4.1 zeigt die Übersicht über die Stichprobe in Bezug auf die Bildungsgänge. Infolge von Bildungsgangwechseln variieren die Angaben innerhalb der Messzeitpunkte.

Tabelle 4.1: Übersicht Stichprobe

Schulen	8 Orientierungsschulzentren
Progymnasiale Abteilung	T1: N = 237, T2: N = 239, T3: N = 240, T4: N = 241
Sekundarabteilung	T1: N = 343, T2: N = 342, T3: N = 343, T4: N = 341
Realabteilung	T1: N = 195, T2: N = 194, T3: N = 193, T4: N = 195
Werkklassen	T1: N = 48, T2: N = 48, T3: N = 47, T4: N = 46
Total	N = 823

Bemerkungen: T1 = Sept. 2011; T2 = Nov./Dez. 2011; T3 = Feb./März 2012; T4 = Mai/Juni 2012

Insgesamt umfasste die Stichprobe nach der Datenbereinigung (vgl. Kapitel 4.3.3) 55 Klassen mit 823 Schüler(inne)n, welche mindestens an einem Messzeitpunkt anwesend waren. Davon waren 392 Mädchen und 431 Jungen. Aufgrund von Schüler(inne)n, welche während des Schuljahres entweder fortzogen, dazukamen oder am Tag der Erhebung abwesend waren, schwankte die Zahl der Teilnehmenden (T1: N = 798, T2: N = 803, T3: N = 781, T4: N = 787). Die Teilnah-

mequote lag somit durchschnittlich bei 96.22%. Das Alter der Schüler(innen) betrug zu T1 durchschnittlich 13.12 Jahre ($SD = 0.48$). Der durchschnittliche sozioökonomische Status – gemessen mit dem *International Socio-Economic Index of Occupational Status*⁶ (Ganzeboom & Treiman, 1996) – erwies sich als vergleichbar mit dem der gesamtschweizerischen Schülerpopulation (Konsortium PISA.ch, 2014) und betrug 49.22 ($SD = 16.05$). Ungefähr ein Fünftel (21.8%) der Schüler(innen) gab entweder an, neben dem Schweizerpass einen zusätzlichen ausländischen oder nur einen ausländischen Pass zu besitzen. Der Anteil jener Schüler(innen), welcher angab, nur einen ausländischen Pass zu besitzen, lag bei ca. 9% und ist somit deutlich tiefer als in der gesamtschweizerischen Population der 13-Jährigen im Jahr 2011 (21.65%; Bundesamt für Statistik, 2015c). Sieben der acht teilnehmenden Schulen befanden sich in Gemeinden mit weniger als 10'000 Einwohnern. Vom Schulort ausgehend waren somit ca. 86% der Schüler(innen) ländlichen Gegenden zuzuordnen. Verglichen mit dem schweizerischen Durchschnitt im Jahr 2011 (26.37%; Bundesamt für Statistik, 2015a) liegt dieser Anteil deutlich höher.

4.3.2 Messinstrumente

Alle Daten dieser Untersuchung wurden mit Hilfe von Selbstauskünften der Schüler(innen) erfasst. In Bezug auf dissoziales Verhalten, haben sich Selbstauskünfte in der Forschung etabliert. Sie haben den Vorteil, dass sie nicht abhängig davon sind, ob eine Tat erfasst bzw. gemeldet oder beobachtet wurde (Junger-Tas & Marshall, 1999). Das Wohlbefinden wird immer dann mit Selbstauskünften erfasst, wenn es um die subjektive Einschätzung des Individuums geht. Würden Fremdauskünfte einbezogen, würde es sich um das objektive Wohlbefinden handeln (Mattejat et al., 1998), was nicht Gegenstand dieser Untersuchung ist. Allgemein ist aber bei Selbstauskünften zu beachten, dass sie zum Beispiel aufgrund von sozialer Erwünschtheit verzerrt sein können. Zudem stellen Selbstauskünfte nur *eine* Wahrnehmungsperspektive dar und die Perspektiven anderer beteiligter Personen (z.B. Eltern, Lehrpersonen und Mitschüler(innen)) werden nicht berücksichtigt. Selbstauskünfte bieten aber die Gelegenheit, die Sichtweise der betroffenen Jugendlichen selbst zu erfassen, wobei die Gefahr sozialer Erwünschtheit durch die Gewährleistung der Anonymität minimiert werden kann (Müller et al., 2013, S. 36). Tabelle 4.2 zeigt einen Überblick über die in der Untersuchung verwendeten Messinstrumente:

⁶ Die Werte des ISEI reichen von 16 (Reinigungspersonal, Hilfskräfte) bis 90 (Richter).

Tabelle 4.2: Überblick über die in der Untersuchung eingesetzten Messinstrumente

Messinstrument	Literaturangabe	Messzeitpunkte
Aggression-Opposition	Müller, 2013	T1, T2, T3, T4
Delinquenz-Kriminalität	Müller, 2013	T1, T2, T3, T4
Schulisches Problemverhalten	Müller et al., 2012	T1, T2, T3, T4
Allgemeines Wohlbefinden (ILK)	Mattejat & Remschmidt, 2006	T1, T2, T3, T4
Schulisches Wohlbefinden	Hascher, 2004	T3
Unterstützung durch die Eltern	Fuchs, Lamneck, Luedtke & Baur, 2009	T3
Beziehung zu Lehrpersonen	Holtappels, 2003; Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 1999	T3
Soziale Bindung in der Klasse	Holtappels, 2003; Tillmann et al., 1999	T3

Im Folgenden werden zuerst die Skalen zur Messung des Verhaltens, anschliessend die Skalen zur Messung des allgemeinen und schulischen Wohlbefindens und in einem dritten Schritt diejenigen zur Messung der Mediatorvariablen (Unterstützung durch die Eltern, Beziehung zu Lehrpersonen und Soziale Bindung in der Klasse) beschrieben. Dabei werden die in der Literatur gefundenen Itemstatistiken aufgeführt.

Aggression-Opposition und Delinquenz-Kriminalität

Die meisten Skalen zur Erfassung von dissozialem Verhalten beziehen sich auf Auskünfte über längere Zeiträume, weshalb diese sich nicht für Längsschnittstudien mit kürzeren Erhebungsabständen eignen. Kürzere Urteilszeiträume reduzieren zudem Erinnerungslücken. Aus diesen Gründen wurden von Müller (2013) die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“ (FSP-D) entwickelt, welche sich an der Definition dissozialen Verhaltens von Beelmann und Raabe (2007) orientieren. Zwei Skalen, die Skalen *Aggression-Opposition* und *Delinquenz-Kriminalität*, unterliegen der übergeordneten Dimension *dissoziales Verhalten*. Die Skala *Aggression-Opposition* umfasst Items zu direkter bzw. indirekter Aggression und zu Opposition, die Skala *Delinquenz-Kriminalität* beinhaltet Items zu Verhaltensweisen, welche gegen Normen des sozialen Zusammenlebens oder gegen Gesetze verstossen. Keines der Items wurde wörtlich aus anderen Verfahren übernommen und es wird jeweils nach dem Verhalten in den letzten 14 Tagen gefragt („An so vielen Tagen habe **ich** das in den letzten 14 Tagen gemacht“).

Die FSP-D wurde an einer Stichprobe von 552 Schüler(inne)n aus zwei Oberstufenzentren eines Schweizer Kantons evaluiert. Tabelle 4.3 zeigt die Faktorenstruktur und die Items, welche sich aufgrund einer explorativen Faktorenanalyse ergaben.

Tabelle 4.3: Skalen zu dissozialem Verhalten

	An so vielen Tagen habe ich das in den letzten 14 Tagen gemacht:
Direkte Aggression	<p>Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen.</p> <p>Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern.</p> <p>Anderen androhen, sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun.</p> <p>Andere beschimpfen oder beleidigen.</p> <p>Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun.</p>
Indirekte Aggression	<p>Andere gegeneinander ausspielen, so dass sie Streit miteinander bekommen.</p> <p>Schädliche Gerüchte über andere verbreiten.</p>
Opposition	<p>Sehr wütend sein.</p> <p>Heftig streiten mit anderen.</p>
Delinquenz-Kriminalität	<p>Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ohne gültiges Billet fahren.</p> <p>Für eine Schulstunde oder länger absichtlich die Schule schwänzen.</p> <p>Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken.</p> <p>Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder andere öffentliche Dinge beschädigen (z.B. auch mit Filzstift beschreiben, besprayen, etc.).</p> <p>Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.).</p> <p>Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen (z.B. Kleidungsstück, Geld etc.).</p> <p>Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.).</p> <p>Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol).</p> <p>Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person).</p> <p>Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeln, anfassen etc.).</p> <p>Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern (z.B. beleidigende Nachricht schicken ohne den Absender anzugeben).</p>

Tabelle 4.4 zeigt die Itemstatistiken und die internen Konsistenzen. Während die internen Konsistenzen (*Cronbachs* α) in einem sehr guten Bereich lagen, war die Itemschwierigkeit hoch, was jedoch aufgrund der akzeptablen bis guten Trennschärfe der Items als unproblematisch beurteilt werden kann (Müller, 2013, S. 6f.).

Tabelle 4.4: Itemstatistiken dissoziales Verhalten (Müller, 2013, S. 9)

	Übergeordnete Skala Dissoziales Verhalten	Skala Aggression-Opposition	Skala Delinquenz-Kriminalität
Cronbachs α	.90	.84	.89
Itemtrennschärfen	.49 – .70	.46 – .67	.54 – .84
Itemschwierigkeiten	.01 – .16	.02 – .16	.01 – .06

Schulisches Problemverhalten

Im Anschluss an die FSP-D wurde von Müller et al. (2012) ein weiteres Verfahren – die „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Schulisches Problemverhalten“ (FSP-S) – entwickelt, welches der Erfassung schulischen Problemverhaltens dient. Der strukturelle Aufbau der Skala unterscheidet sich nicht von den Skalen zur Dissozialität. Auch hier wird nach dem Verhalten in den letzten 14 Tagen (= 10 Schultage) gefragt. Wiederum erfolgt eine Orientierung an der Definition von Beelmann und Raabe (2007), wobei die Definition an den schulischen Kontext angepasst wurde und sich vor allem auf Interaktionen zwischen Schüler(inne)n und Lehrpersonen bezieht.

Die Skala wurde an einer Stichprobe von 627 Schüler(inne)n aus drei Schweizer Kantonen überprüft. Die explorative Faktorenanalyse ergab einen Faktor, wobei zwei Items aus der Skala ausgeschlossen werden mussten (vgl. Tabelle 4.5). Die interne Konsistenz lag mit einem *Cronbachs* α von .83 in einem zufriedenstellenden Bereich. Die Itemschwierigkeit war wiederum hoch, die Trennschärfe der Items ($r_{it} = .48 - .63$) akzeptabel bis gut (Müller et al., 2012).

Tabelle 4.5: Skala schulisches Problemverhalten

An so vielen Tagen habe ich das in den letzten 14 Tagen gemacht:

Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte.

Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte.

Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will (z.B. Bildchen zeichnen, Briefe schreiben, mit einem Gegenstand spielen).

Der Lehrperson freche Antworten geben.

Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte.

Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z.B. spicken, abschreiben).

Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte.

Die Hausaufgaben nicht gemacht haben.

Allgemeines Wohlbefinden

Um das Wohlbefinden bei psychisch kranken Kindern und Jugendlichen zu erfassen, wurde von Mattejat und Remschmidt (2006) das „Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen“ (ILK) entwickelt und statistisch überprüft. Das Instrument ist für Kinder ab sechs Jahren einsetzbar und erfasst das allgemeine Wohlbefinden ökonomisch, aber differenziert nach verschiedenen Bereichen. Darüber hinaus ist die Skala nicht nur für den psychiatrisch-psychotherapeutischen Bereich gut geeignet, sondern auch bei psychisch gesunden Kindern und Jugendlichen einsetzbar, was Vergleiche zwischen Kindern und Jugendlichen mit bzw. ohne psychische Erkrankungen ermöglicht. Dementsprechend liegen auch Norm- und Prozentrangwerte für die Interpretation vor.

Allgemeines Wohlbefinden wird in den Lebensbereichen Schule, Familie, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen sowie im Bereich Interessen und Freizeitgestaltung erhoben. Neben diesen Bereichen wird auch die Einschätzung der körperlichen und psychischen Gesundheit, gefolgt von einer Gesamtbeurteilung, erhoben. Zwei weitere Bereiche („Belastung durch die aktuelle Erkrankung“ und „Belastung durch die diagnostischen und therapeutischen Massnahmen“) beziehen sich ausschliesslich auf die Erfassung des Wohlbefindens von Patient(inn)en und wurden aus diesem Grund in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt. Tabelle 4.6 zeigt die sieben relevanten Bereiche:

Tabelle 4.6: Skala allgemeines Wohlbefinden (ILK)

Denke hauptsächlich an die letzte Woche...

Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht? (Schulische Anforderungen)

Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)? (Familie)

Wie kommst du mit anderen Jugendlichen in der Freizeit aus? (Soziale Kontakte zu Gleichaltrigen)

Wie kannst du dich alleine beschäftigen (Spielen, Interessen, Aktivitäten)? (Interessen und Freizeitgestaltung)

Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein? (Körperliche Gesundheit)

Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? Bist du meistens gut drauf oder meistens nicht gut drauf? (Psychische Gesundheit)

Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt? (Gesamtbewertung)

Die Beurteilung der Items erfolgt auf einer fünfstufigen Ratingskala (sehr schlecht, eher schlecht, teils teils, eher gut, sehr gut).

Das Instrument wurde in verschiedenen Stichproben, unter anderem in einer repräsentativen Schulstichprobe ($N = 17'122$), untersucht und auf Reliabilität und Validität überprüft. Die interne Konsistenz der Skala (*Cronbachs* $\alpha = .63$) lag zwar in einem eher mässigen Bereich, trotzdem entschieden sich die Autoren aus inhaltlichen Gründen zur Beibehaltung aller Bereiche. Weiter zeigten die Items zufriedenstellende Trennschärfe und eine in Anbetracht der mittleren Stabilität der Skala hinreichende Retest-Reliabilität ($r_{tt} = .72$).

Wohlbefinden in der Schule

Ein von Grob et al. (1991) entwickelter Fragebogen zum Wohlbefinden von Jugendlichen setzt sich aus den zwei Hauptdimensionen Zufriedenheit und negative Befindlichkeit zusammen und enthält sechs Teilaspekte, welche sich diesen Hauptdimensionen zuordnen lassen. Analog zu diesem Fragebogen entwickelte Hascher (2004) einen Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule, in dem sie die Items dieses Fragebogens umformulierte und so auf den Kontext der Schule übertrug. Die Überprüfung der Skala mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse, welche an über 2000 Schüler(inne)n in der Schweiz, Deutschland, den Niederlanden und Tschechien erfolgte, ergab, dass sich die Items nahezu identisch auf die Zielfaktoren verteilen liessen. Die Sechs-Faktoren-Lösung konnte bei allen Teilstichproben und der Gesamtstichprobe ca. 50% der Varianz aufklären. Itemanalysen bestätigten die Reliabilität der Faktoren sowohl in den Teilstichproben als auch in der Gesamtstichprobe. Tabelle 4.7 zeigt die Reliabilitätskoeffizienten der sechs Faktoren in Bezug auf die Gesamtstichprobe:

Tabelle 4.7: Cronbachs α schulisches Wohlbefinden (Hascher, 2004, S. 230)

Skala	Gesamtstichprobe
Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)	$\alpha = .80$
Freude in der Schule (FIS)	$\alpha = .67$
Schulischer Selbstwert (SSW)	$\alpha = .79$
Keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule (KOB)	$\alpha = .77$
Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)	$\alpha = .79$
Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)	$\alpha = .72$

Alle Items werden auf einer 6er-Skala erfasst, wobei die Skalenabstände graphisch dargestellt werden (vgl. Abbildung 4.1):

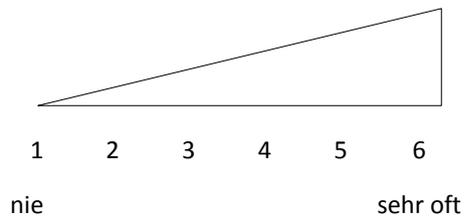


Abbildung 4.1: Likert-Skala schulisches Wohlbefinden

Tabelle 4.8 zeigt alle Items des Fragebogens zum Wohlbefinden in der Schule. Negativ formulierte Items werden jeweils umkodiert, so dass bei allen Items hohe Werte hoch ausgeprägtes Wohlbefinden bzw. wenig Beschwerden repräsentieren.

Tabelle 4.8: Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS)

Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES):	Was denkst du über die Schule?
	<p>Ich gehe gerne in die Schule.</p> <p>Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes.</p> <p>Die Schule scheint mir sinnvoll.</p> <p>Ich fühle mich wohl in der Schule.</p> <p>Es nervt mich, in die Schule zu gehen.</p> <p>Ich finde gut, was wir in der Schule lernen.</p> <p>Ich finde, ich vergeude meine Zeit in der Schule.</p>
Freude in der Schule (FIS):	Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...
	<p>...du dich über eine erfolgreiche Probe / einen erfolgreichen Test freustest?</p> <p>...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung gefunden hast?</p> <p>...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?</p> <p>...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?</p> <p>...auf dich gehört wurde bei Streitigkeiten irgendeiner Art in der Schule?</p>
Schulischer Selbstwert (SSW):	Wie treffen folgende Aussagen auf dich zu?
	<p>Wenn ich an die nächsten Schuljahre / die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes Gefühl.</p> <p>Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.</p> <p>Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen Mitschüler(innen).</p> <p>Schwierigkeiten mit dem Lernstoff in der Schule kann ich leicht lösen.</p> <p>Ich hab keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.</p>
Keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule (KOB):	Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...
	<p>...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?</p> <p>...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?</p> <p>...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?</p> <p>...dir im Unterricht schwindlig wurde?</p> <p>...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?</p> <p>...du während des Unterrichts sehr starke Kopfschmerzen hattest?</p>

Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP):	Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...
	...du Probleme mit deiner Klasse hattest?
	...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?
	...du Probleme mit einem Schulfreund/einer Schulfreundin hattest?
	...du nicht einschlafen konntest, weil dich Probleme mit einem Klassenkameraden/einer Klassenkameradin beschäftigten?
	...du dich in deiner Klasse als Aussenseiter(in) fühltest?
Keine Sorgen wegen der Schule (SOS):	Hast du dir in den vergangenen Wochen Sorgen gemacht, ...
	...wegen der Schule?
	...wegen Lehrer(inne)n, mit denen du Probleme hattest?
	...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?
	...wegen den Schulnoten?
	...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?

Unterstützung durch die Eltern

Sechs Items bilden die Skala *Unterstützung durch die Eltern* (vgl. Tabelle 4.9), welche aus Fuchs et al. (2009) entnommen wurde. Die Skala wurde von Müller et al. (2015a) überprüft, was einen *Cronbachs α* von .79 ergab. Die Erfassung der Items erfolgt auf einer vierstufigen Skala (stimmt nicht, stimmt eher nicht, stimmt eher, stimmt genau).

Tabelle 4.9: Skala Unterstützung durch die Eltern

Wie verhalten sich deine Eltern (beide Eltern oder nur Mutter oder Vater)?
Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache.
Meine Eltern interessieren sich sehr für meine Leistungen in der Schule.
Meine Eltern besuchen fast immer die Elternabende.
Meine Eltern machen mir Mut, eine gute Ausbildung zu erlangen.
Wenn ich Probleme in der Schule habe, helfen mir meine Eltern.
Meine Eltern fragen mich oft, wie es in der Schule geht.

Beziehung zu den Lehrpersonen

Die Skala zur Erfassung der Beziehungen zu den Lehrpersonen aus Sicht der Schüler(innen) (Tillmann et al., 1999) umfasst acht Indikatoren, welche auf einer fünfstufigen Likert-Skala (stimmt ganz genau, stimmt überwiegend, teils-teils, stimmt überwiegend nicht, stimmt gar nicht) erfasst werden (vgl. Tabelle 4.10).

Tabelle 4.10: Skala Beziehung zu den Lehrpersonen

Wie erlebst du den Umgang zwischen Lehrpersonen und Schüler(inne)n an deiner Schule?

Im Allgemeinen herrscht hier ein unfreundlicher Umgangston zwischen Lehrpersonen und Schüler(inne)n.

Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrpersonen ernst genommen.

Die meisten Lehrpersonen nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner Schüler(innen).

Wir kommen mit unseren Lehrpersonen gut aus.

Die Lehrpersonen hier behandeln nicht alle Schüler(innen) gerecht.

Bei uns setzen sich Lehrpersonen für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten.

Die meisten Lehrpersonen kümmern sich nicht um persönliche Probleme der Schüler(innen).

Die meisten Lehrpersonen bemühen sich erst gar nicht, uns auch persönlich kennen zu lernen.

Die Überprüfung der Skala erfolgte an einer Stichprobe von 2212 Schüler(inne)n im Alter zwischen 12 und 15 Jahren in Niedersachsen. Die Reliabilität erwies sich mit $.76$ als befriedigend (Holtappels, 2003, S. 178).

Beziehung zu Mitschüler(innen)

Im Bereich der Schüler(innen)beziehungen sind laut Holtappels (2003, S. 183) drei Aspekte relevant, wovon hier nur einer berücksichtigt wird. Es handelt sich dabei um die *soziale Bindung an die Gruppe* (vgl. Tabelle 4.11). Die Items stammen aus Tillmann et al. (1999). Die Reliabilität der Skala ist mit einem *Cronbachs α* von $.72$ zufriedenstellend (Holtappels, 2003, S. 183). Die Items werden wiederum auf einer fünfstufigen Likert-Skala (stimmt ganz genau, stimmt überwiegend, teils-teils, stimmt überwiegend nicht, stimmt gar nicht) gemessen.

Tabelle 4.11: Skala Soziale Bindung an die Gruppe (Beziehungen zu Mitschüler(inne)n)

Was denkst du über deine Klasse?

Die Schüler(innen) in meiner Klasse sind mir völlig gleichgültig.

In meiner Klasse habe ich überhaupt keine guten Freunde/Freundinnen.

Ich werde von den Schüler(inne)n meiner Klasse anerkannt.

Unter den Schüler(inne)n meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl.

4.3.3 Datenerhebung

Eltern und Schüler(innen) wurden durch die Universität und die Erziehungsdirektion über die Studie schriftlich informiert. Die Teilnahme erfolgte zu jedem Messzeitpunkt freiwillig, wobei sowohl Eltern als auch Schüler(innen) jederzeit die Teilnahme verweigern konnten. Dabei wurde betont, dass die Schüler(innen) zu keinem Zeitpunkt ihren Namen angeben mussten und keine ihrer Angaben an Personen ausserhalb des Untersuchungsteams gegeben würden. Die Befragungen erfolgten an vier Messzeitpunkten im Zeitraum zwischen September 2011 und Mai 2012 (T1: Sept. 2011, T2: Nov./Dez. 2011, T3: Feb./März 2012, T4: Mai/Juni 2012).

Die Datenerhebung erfolgte vollständig anonymisiert, so dass zu keinem Zeitpunkt Schüler(innen) aufgrund ihrer Angaben identifiziert werden konnten. Mit Hilfe von neutralen Codes, welche über alle Messzeitpunkte hinweg gleich blieben, war es jedoch möglich, Entwicklungen über die Zeit zu analysieren (vgl. Müller et al., 2013; Müller et al., 2015a).

Die Datenerhebungen dauerten jeweils 90 Minuten und fanden in den Schulen im Klassenzimmer statt. Zur Sicherung der Anonymität und zur Vermeidung von gegenseitiger Beeinflussung wurde ein mobiler Sichtschutz zwischen den Schüler(inne)n aufgestellt. Geschulte Hilfskräfte führten den Fragebogen nach standardisierten Vorgaben in allen Klassen gleich ein. Damit die Schüler(innen) die Fragebögen möglichst korrekt ausfüllen konnten, wurde zu jeder Skala ein Beispiel besprochen. Die Beispiele repräsentierten die Indikatoren der einzelnen Skalen in Bezug auf die sprachliche Struktur und die Antwortmöglichkeiten. Inhaltlich ging es jedoch jeweils um ein Thema, welches nicht Gegenstand der Untersuchung war. Alle Beispiele wurden gemeinsam mit der ganzen Klasse gelöst, wobei die Schüler(innen) die Gelegenheit bekamen, bei Unklarheiten Fragen zu stellen. Nach einer kurzen Pause, erfolgte die eigentliche Datenerhebung.

Im Anschluss an die Datenerhebung übertrugen die geschulten Hilfskräfte die Daten in ein SPSS-File. Zuletzt wurden die Daten von Forschungsassistentinnen des Nationalfondsprojekts überprüft und bereinigt. Dabei wurden beispielsweise Eingabefehler korrigiert oder Fragebögen von Jugendlichen, welche überall die Höchstzahl an dissozialem Verhalten angegeben hatten,

genauer untersucht. Zudem wurden Angaben, welche auf Muster hinwiesen (z.B. Zahlenfolgen) aus dem Datensatz gelöscht, da in diesen Fällen davon ausgegangen wurde, dass die betreffenden Schüler(innen) die Angaben nicht korrekt gemacht hatten. Insgesamt wurden zwei Schüler(inne)n ganz aus der Untersuchung ausgeschlossen und bei acht weiteren wurden mehrere Angaben gelöscht, wobei letztere in der Untersuchung verblieben.

4.3.4 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen, welche in den Sozialwissenschaften immer häufiger verwendet werden, um Kausalbeziehungen zu erforschen (McDonald & Ho, 2002, S. 64).

Gegenüber anderen statistischen Methoden bieten Strukturgleichungsmodellanalysen mehrere Vorteile. So können diese mehrere unabhängige und abhängige Variablen enthalten, wobei die Effekte simultan geschätzt werden (direkte, indirekte und totale Effekte). Weiter können Strukturgleichungsmodelle sowohl latente als auch manifeste Variablen enthalten. Gerade in den Sozialwissenschaften existieren viele Konstrukte, welche nicht direkt beobachtbar sind und mit mehreren Indikatoren gemessen werden müssen. Somit besteht jedes Strukturgleichungsmodell, welches mindestens eine latente Variable beinhaltet, aus einem oder mehreren Messmodellen und einem Strukturmodell. Während das Messmodell der Spezifizierung von latenten Konstrukten dient, stellt das Strukturmodell die Beziehungen zwischen diesen Konstrukten dar. Messmodelle und Strukturmodell ergeben zusammen das Gesamtmodell. Ein weiterer Vorteil von Strukturgleichungsmodellen liegt darin, dass bei der Schätzung von Modellparametern Messfehler berücksichtigt und die Ergebnisse somit korrigiert werden. Dadurch wird bei der Analyse von Modellen mit latenten Konstrukten die Reliabilität erhöht (Urban & Mayerl, 2014, S. 15ff.).

Messfehlerbereinigte Analysen sind nur mit Hilfe des kovarianzanalytischen Ansatzes möglich, bei dem latente Variablen als sogenannte reflexive Messmodelle definiert werden. Dabei wird postuliert, dass zwischen den Indikatoren der latenten Variable hohe Korrelationen bestehen, und das zugrundeliegende Konstrukt (die latente Variable) die verursachende Größe der Indikatoren ist. Reflexive Messmodelle werden mit Hilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse überprüft (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 37).

Die Berechnung von Modellparametern im Strukturgleichungsmodell erfolgt mittels Schätzverfahren. Die beiden am häufigsten eingesetzten Schätzverfahren sind das *Maximum-Likelihood*-Verfahren (ML-Verfahren) für kontinuierliche Daten und das *Weighted-Least-Squares*-Verfahren (WLS-Verfahren) für kategoriale Daten. Beide Schätzverfahren suchen iterativ die „besten“ Parameterwerte. Wird dabei ein zuvor festgelegtes Kriterium erreicht, wird der Iterationsprozess

beendet und die Modellschätzung hat konvergiert. Können keine passenden Werte geschätzt werden, bricht der Prozess ohne erreichte Konvergenz ab (Kline, 2011, S. 157; Urban & Mayerl, 2014, S. 64ff.).

Für eine Schätzung mit dem ML-Verfahren (bzw. dem *Full Information Maximum-Likelihood*-Verfahren [FIML], bei unvollständigen Datensätzen) müssen zwei Bedingungen erfüllt sein (Urban & Mayerl, 2014, S. 68):

- Daten müssen multivariat normalverteilt sein, wobei kleine Abweichungen unproblematisch sind
- Exogene Variablen sollten nicht mit den Messfehlern der endogenen Variablen korrelieren, weshalb es schwierig ist Modelle mit reziproken Beziehungen (Feedbackschlaufen) zu berechnen

Da das ML-Verfahren multivariat normalverteilte Daten voraussetzt, wurden mehrere Verfahren für kontinuierliche Daten entwickelt, welche diese Forderung nicht erfüllen. Unter anderen sind hier die robusten ML-Varianten von Satorra und Bentler (1994) bzw. Yuan und Bentler (2000) zu nennen. Beide Verfahren korrigieren die Teststatistik und die Standardfehler bei nicht normalverteilten Daten. Während die Satorra-Bentler-Korrektur für vollständige Datensätze verwendet werden kann, ist die Yuan-Bentler-Korrektur bei nicht vollständigen Datensätzen einsetzbar und stellt somit eine Erweiterung des Satorra-Bentler-Verfahrens dar (Savalei & Bentler, 2005, S. 188). Beide Verfahren wurden in mehreren Simulationsstudien überprüft, mit anderen Schätzverfahren verglichen und zeigten jeweils sehr gute Ergebnisse. Savalei und Bentler (ebd., S. 210) empfehlen bei nicht multivariat normalverteilten Daten und fehlenden Werten das ML-Verfahren mit Yuan-Bentler-Korrektur zu verwenden. In Bezug auf fehlende Werte im Datensatz ist wichtig, dass diese zufällig und nicht systematisch auftreten. Ebenso wichtig ist jedoch die Anzahl der fehlenden Werte, wie die Studie von Savalei und Bentler (2005) zeigte. Diesbezüglich spricht Kline (2011, S. 55) bei einem Anteil von ca. 5% von einer geringen Anzahl fehlender Werte.

Wird mit kategorialen Daten das ML-Verfahren verwendet, hat dies zur Folge, dass sowohl Teststatistik als auch Parameterwerte und Standardfehler verzerrt geschätzt werden. Aufgrund einer Simulationsstudie empfehlen Rhemtulla, Brosseau-Linard und Savalei (2012) das ML-Verfahren nicht für Daten zu verwenden, welche auf Skalen mit zwei bis vier Ausprägungen gemessen wurden. Da die Verzerrungen nur Faktorladungen und nicht Kovarianzen betreffen, empfehlen die Autor(inn)en aber bei kleinen Stichproben und Daten, welche stark von der Normalverteilung abweichen, ein robustes ML-Verfahren zu wählen, sofern das Strukturmodell und nicht das Messmodell im Zentrum des Interesses steht.

Historisch betrachtet ist das WLS-Verfahren das am häufigsten verwendete Verfahren bei kategorialen Daten. Es hat aber den Nachteil, dass sehr grosse Stichproben benötigt werden, um verlässliche Parameterschätzungen zu erhalten. Dieser Nachteil wird behoben, indem anstatt des WLS-Verfahrens das DWLS-Verfahren (*Diagonally-Weighted-Least-Square-Verfahren*) verwendet wird. Eine robuste Variante des DWLS-Verfahrens ist das WLSMV-Schätzverfahren (*Weighted-Least-Squares-Estimator with standard errors and Mean- and Variance adjusted chi-square test statistic*), welches mittelwert- und varianzjustierte robuste Schätzwerte für die Standardfehler und den χ^2 -Wert liefert (Brown, 2006, S. 387ff.; Kline, 2011, S. 181; Urban & Mayerl, 2014, S. 69ff.).

Bei der Bewertung eines Strukturgleichungsmodells wird unter anderem mittels χ^2 -Wert überprüft, ob das theoretische Modell zu den Daten passt. Dabei wird der χ^2 -Wert eher als Modellanpassungswert und nicht als Teststatistik betrachtet. Dieser misst die Differenz zwischen der empirischen Kovarianzmatrix (S) und der durch das Modell definierten Kovarianzmatrix (Σ) (Jöreskog, 1993, S. 308). Dabei weist ein kleiner χ^2 -Wert auf eine gute Modellanpassung und ein grosser χ^2 -Wert auf eine schlechte Modellanpassung. Weiter wird mit dem χ^2 -Wert der p-Wert ausgewiesen. Wird die Nullhypothese ($S = \Sigma$) widerlegt, so besteht eine signifikante Diskrepanz zwischen den empirischen Daten und dem durch den Forscher postulierten Modell (Reinecke, 2014, S. 112f.) was die Verwerfung des Strukturgleichungsmodells bedeutet. Der χ^2 -Wert weist jedoch mehrere Nachteile auf. So steigt er stark an, wenn die Daten nicht normalverteilt sind oder die Stichprobe gross ist, was zu einer irrtümlichen Ablehnung von Modellen führen kann. Zudem geht der χ^2 -Wert davon aus, dass das Modell perfekt zu den Daten passen muss, was unrealistisch ist (Brown, 2006, S. 81).

Mittlerweile existieren viele weitere Modellanpassungskriterien, sogenannte approximative Fit-Indizes, welche aufgrund der Nachteile des χ^2 -wertes entwickelt wurden. Dabei wird zwischen absoluten und relativen Fit-Indizes unterschieden. Während absolute Fit-Indizes (z.B. RMSEA, SRMR, WRMR) überprüfen, wie gut die im geschätzten Modell berechneten Kovarianzen mit den Kovarianzen der manifesten Variablen übereinstimmen, geben die relativen Fit-Indizes (z.B. CFI, TLI) an, wie stark sich ein Modell von einem extrem schlechten Vergleichsmodell (Basismodell oder Nullmodell) unterscheidet (Urban & Mayerl, 2014, S. 87).

In Simulationsstudien wurden Cut-off Werte für die Beurteilung der Modellanpassung festgelegt (Hu & Bentler, 1999; Marsh, Hau & Wen, 2004), wobei es sich nur um Daumenregeln handelt. In den letzten Jahren sind viele Forscher dazu übergegangen, einen signifikanten χ^2 -Wert zu ignorieren und stattdessen die Entscheidung über die Beibehaltung eines Modells nur aufgrund der approximativen Modellanpassungswerte zu treffen. Dies wird in der Literatur mittlerweile kritisiert und Cut-off-Werte der approximativen Modellanpassungswerte werden kontrovers diskutiert (Kline, 2011, S. 189ff.). Kline (ebd., S. 209f.) betont, dass der χ^2 -Wert immer

angegeben werden soll und falls dieser signifikant ausfällt, mögliche Fehlspezifikationen des Modells untersucht werden sollten. Dafür sei es notwendig, die Korrelationsresiduen bzw. die standardisierten Residuen zu untersuchen.

Unter einem Korrelationsresiduum ist die Diskrepanz zwischen einem Element der empirischen Korrelationsmatrix (S) und dem entsprechenden Element der durch das Modell definierten Korrelationsmatrix (Σ) zu verstehen. Dabei weisen Korrelationsresiduen grösser als .1 auf Probleme im Modell hin. Im Gegensatz zu den Korrelationsresiduen sind die standardisierten Residuen abhängig von der Stichprobengrösse. Sie werden gebildet, indem die Kovarianz durch den Standardfehler geteilt wird und werden als z-Statistik interpretiert (Kline, 2011, S. 171f.; Urban & Mayerl, 2014, S. 89).

In Bezug auf die approximativen Fit-Indizes werden in der Literatur der CFI (Comparative Fit Index), der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) – inklusive seines 90%-Konfidenzintervalls und des Tests of PCLOSE – und der SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) bzw. der WRMR (Weighted Root Mean Square Residual) empfohlen (Brown, 2006, S. 86f.; Kline, 2011, S. 210; Urban & Mayerl, 2014, S. 89). Diese zeigten in Simulationsstudien verlässliche Ergebnisse (z.B. Hu & Bentler, 1999).

Tabelle 4.12 zeigt eine Übersicht über die approximativen Fit-Indizes und deren Cut-Off-Werte.

Tabelle 4.12: Approximative Fit-Indizes

Fit-Indizes	Bemerkungen	Cut-off-Werte
CFI (Relativer Fit-Index)	Der CFI basiert auf dem χ^2 -Wert. Er vergleicht die Schätzergebnisse des Nullmodells (alle Beziehungen zwischen den Variablen werden auf 0 gesetzt) mit den Ergebnissen des Alternativmodells (vom Forscher spezifiziertes Modell) und liegt zwischen 0 und 1. Wurde früher ein Wert von .9 als gut betrachtet, zeigen neuere Studien, dass erst ein CFI ab .95 als gut bezeichnet werden kann (Kline, 2011, S. 208; Urban & Mayerl, 2014, S. 94f.).	$\geq .95$ (Hu & Bentler, 1999)
RMSEA (absoluter Fit-Index)	Der RMSEA-Wert basiert ebenfalls auf dem χ^2 -Wert und gibt an, wie stark die Modellschätzung von einer perfekten Modellschätzung abweicht. Dies geschieht durch die Berechnung der Diskrepanz zwischen der empirischen und der geschätzten Kovarianzmatrix unter Berücksichtigung der Anzahl Modellparameter und der Fallzahl N (Kline, 2011, S. 205; Urban & Mayerl, 2014, S. 96). Allgemein wird in der Literatur von einem Cut-off-Wert von .05 ausgegangen, wobei Hu und Bentler (1999) mit ihren Empfehlungen (RMSEA < .06) davon abweichen (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003, S. 36).	$\leq .06$ (Hu & Bentler, 1999)
90%-Konfidenzintervall	Bei der Bewertung des RMSEA sollte zusätzlich auf dessen 90%-Konfidenzintervall geachtet werden. Dabei sollte der untere Wert kleiner als .05 und der obere Wert nicht größer als .08 sein (Urban & Mayerl, 2014, S. 97).	
PCLOSE	Zusätzlich zum Konfidenzintervall kann der PCLOSE (sogenannter „test of close fit“) zur Bewertung des RMSEA angegeben werden. Dabei wird ein einseitiger Hypothesentest durchgeführt, bei dem die H_0 besagt, dass der RMSEA kleiner als .05 und die H_1 behauptet, dass der RMSEA größer als .05 ist. Ist der Signifikanztest nicht signifikant ($p > .05$) lautet die Schlussfolgerung, dass das Modell ausreichend gut zu den Daten passt (Beibehaltung H_0) (Urban & Mayerl, 2014, S. 98).	<u>Guter Fit:</u> .10 – 1.00 <u>Akzeptabler Fit:</u> .05 – .10 (Schermelleh-Engel et al., 2003, S. 52)
SRMR (absoluter Fit-Index)	Der SRMR berechnet die durchschnittliche Differenz zwischen der geschätzten und beobachteten Korrelationsmatrix und ist somit ein Mass für das durchschnittliche Korrelationsresiduum (Kline, 2011, S. 209).	$\leq .08$ (Hu & Bentler, 1999)
WRMR (absoluter Fit-Index)	Der WRMR fasst die Korrelationsresiduen, ähnlich wie der SRMR, ebenfalls zu einem Mass zusammen, wird aber für kategoriale Daten verwendet (Yu, 2002).	< 1.00 (Yu, 2002, S. 44)

Nach Jöreskog (1993, S. 295) existieren drei Vorgehensweisen (Strategien) bei der Strukturgleichungsmodellanalyse. Bei der strikt konfirmatorischen Modellanalyse wird das vom Forscher postulierte Modell getestet und bei ungenügenden Modellanpassungswerten verworfen. Bei

der zweiten Variante werden mehrere alternative Modelle getestet und das Beste ausgewählt. Bei der dritten Strategie, der modellgenerierenden Modellanalyse, welche am häufigsten zur Anwendung kommt, wird ein Modell bei ungenügender Modellanpassung nicht verworfen, sondern modifiziert und an der gleichen Stichprobe nochmals getestet.

Modifikationen erfolgen bei letzterer Vorgehensweise aufgrund einer Modifikationsanalyse, bei der untersucht wird, ob durch Freisetzung bestimmter Modellparameter eine bessere Modellanpassung erreicht werden kann. Dabei sollten nur marginale und theoretisch begründbare Veränderungen an einem Modell vorgenommen werden. Hinweise auf mögliche Verbesserungen in einem Modell (z.B. Messfehlerkorrelationen) geben sogenannte Modifikationsindizes (Byrne, 2010, S. 108ff.; Urban & Mayerl, 2014, S. 62f.). Ein Modifikationsindex von ca. 4.0 besagt, dass eine signifikante Verringerung des χ^2 -Wertes stattfinden wird, wenn der bezeichnete Parameter ins Modell eingefügt wird und das Modell erneut berechnet wird (Jaccard & Wan, 1996, S. 89).

In der vorliegenden Arbeit wurde ein zweischrittiges Vorgehen gewählt (Kline, 2011, S. 267; Urban & Mayerl, 2014, S. 30), welches dazu dient, Fehlspezifikationen besser zu lokalisieren. In einem ersten Schritt wurden zuerst alle Messmodelle getestet, wobei eine Modifikationsanalyse zur Generierung guter, valider Messmodelle durchgeführt wurde (modellgenerierende Analyse). Erst in einem zweiten Schritt wurde das gesamte Strukturgleichungsmodell untersucht, wobei hier möglichst auf Modifikationen verzichtet wurde. Bei der Modifikationsanalyse wurden Modifikationsindizes ab 4.0 auf inhaltliche Relevanz überprüft und bei ungenügender Modellanpassung berücksichtigt.

Daraus ergibt sich folgende Vorgehensweise bei der Beurteilung der Strukturgleichungsmodelle (vgl. Tabelle 4.13):

Tabelle 4.13: Vorgehen bei der Bewertung von Strukturgleichungsmodellen

-
1. Angabe und Interpretation des χ^2 -Wertes ($p \geq .01$)
 2. Angabe und Interpretation der empfohlenen approximativen Fit-Indizes (vgl. Tabelle 4.12)
 3. Untersuchung der Modifikationsindizes und der Korrelationsresiduen
 - ➔ Modifikationsindizes ≥ 4.0 wurden jeweils auf inhaltliche Relevanz geprüft und bei ungenügender Modellanpassung berücksichtigt
 - ➔ Korrelationsresiduen ≥ 1 wurden nur bei signifikantem χ^2 -Wert ($p \leq .01$) untersucht
 4. Untersuchung und Interpretation der Modellparameter
 5. Begründung von allfälligen Modellmodifikationen
 6. Abschliessende Interpretation der Modellparameter und des Gesamtmodells
-

In der vorliegenden Untersuchung erfolgten die Berechnungen der Strukturgleichungsmodelle mit dem im Statistikprogramm R (R Core Team, 2014; Version 3.1.2) implementierten Paket lavaan (Rosseel, 2012; Version 0.5-17). Die graphische Darstellung der Strukturgleichungsmodelle erfolgte mit dem Paket semPlot (Epskamp, 2014), wobei folgende Konventionen in der Literatur bestehen: Kreise stellen latente Variablen dar, Vierecke manifeste Variablen, Pfeile, welche in eine Richtung weisen (\rightarrow), stellen gerichtete Zusammenhänge (kausale Beziehungen) dar und Pfeile mit doppelter Pfeilrichtung (\leftrightarrow) Kovarianzen bzw. Korrelationen (Byrne, 2010, S. 9).

Generell werden bei allen Analysen Korrelationskoeffizienten von .10 als klein, Korrelationskoeffizienten von .30 als moderat und Korrelationskoeffizienten von .50 als gross interpretiert (Bortz & Döring, 2002, S. 604). Standardisierte Regressionskoeffizienten sollten laut Chin (1998, S. 12) mindestens .20 und idealerweise höher als .30 sein, um sie als bedeutungsvoll zu bezeichnen.

Weiter gilt zu beachten, dass im Strukturgleichungsmodell abhängige Variablen (Variablen, welche durch das Modell erklärt werden) als endogene Variablen bezeichnet werden und unabhängige Variablen (Variablen, welche nicht durch das Modell erklärt werden) als exogene Variablen. Unter intervenierenden Variablen werden Variablen verstanden, welche sowohl unabhängig als auch abhängig sind (z.B. Mediatorvariablen) (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 18).

Abbildung 4.2 zeigt eine Übersicht über den Aufbau der Datenanalyse, welcher anschliessend genauer erläutert wird:

A: Statistische Voranalysen
<ul style="list-style-type: none"> • A1: Verteilung der Daten und Analyse der fehlenden Werte • A2: Konfirmatorische Faktorenanalysen aller in der Untersuchung verwendeter Skalen • A3: Berechnung von latenten Mittelwerten zur Darstellung der Entwicklung und der Geschlechtsunterschiede in Bezug auf das Verhalten und das allgemeine bzw. schulische Wohlbefinden
B: Längsschnittanalysen: Fragestellungen zum allgemeinen Wohlbefinden
<ul style="list-style-type: none"> • B1: Fragestellung 1, Wachstumskurvenmodelle (T1, T2, T3, T4) • B2: Fragestellung 2, Cross-lagged autoregressive Modelle (T1, T2, T3, T4) • B3: Fragestellung 3, Cross-lagged autoregressive Modelle mit Mediatoren (T1 und T4)
C: Querschnittanalysen: Fragestellungen zum schulischen Wohlbefinden
<ul style="list-style-type: none"> • C1: Fragestellung 4, Regressionsmodelle ohne Mediatoren T3 • C2: Fragestellung 5, Regressionsmodelle mit Mediatoren T3

Abbildung 4.2: Vorgehensweise Datenanalyse

A: Statistische Voranalysen

A1: Verteilung der Daten und Analyse der fehlenden Werte

Da fehlende Normalverteilung zu Verzerrung von Standardfehlern und Teststatistik in der Strukturgleichungsanalyse führt, ist es wichtig, Daten auf (multivariate) Normalverteilung zu überprüfen und ein angemessenes Schätzverfahren anzuwenden. Da die univariate Normalverteilung Voraussetzung der multivariaten Normalverteilung ist, wurde zuerst diese überprüft. Dabei wurden Schiefe- (Skewness) und Wölbungskoeffizienten (Kurtosis) angegeben.

Schiefe- und Wölbekoeffizienten mit dem Wert 0 indizieren perfekte univariate Normalverteilung. Negative Schiefekoeffizienten weisen auf eine linkssteile bzw. rechtsschiefe Verteilung, positive Schiefekoeffizienten auf eine rechtssteile bzw. linksschiefe Verteilung. Der Wölbungskoeffizient misst die Dichteverteilung einer manifesten Variable. Werte grösser als 0 stehen für eine flache, Werte kleiner als 0 für eine hochgipflige Verteilung (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 146). West, Finch und Curran (1995, S. 74) sprechen ab absoluten Werten von 2 (Schiefekoeffi-

zient) und 7 (Wölbungskoeffizient) von einer bedeutsamen Verletzung der univariaten Normalverteilung und empfehlen in diesem Fall, ein robustes Schätzverfahren zu verwenden.

Zur Überprüfung der multivariaten Normalverteilung wird häufig der Wölbungskoeffizient nach Mardia (1970) berechnet. Unterscheidet sich dieser Koeffizient signifikant von 0, so wird die Annahme der multivariaten Normalverteilung abgelehnt.

Die Überprüfung der univariaten und multivariaten Normalverteilung erfolgte in dieser Arbeit mit den Statistikprogrammen IBM SPSS und AMOS (Version 21). Da der Datensatz fehlende Werte aufwies (vgl. Kapitel 4.3), diente die Überprüfung der multivariaten Normalverteilung der Entscheidung zwischen den Schätzverfahren FIML oder ML mit Yuan-Bentler-Korrektur. Dabei wurden nur die endogenen und exogenen Variablen auf (multivariate) Normalverteilung überprüft. Weiter wurde die Anzahl der fehlenden Werte ermittelt, um zu entscheiden, ob diese auf die Zufälligkeit ihres Auftretens zu untersuchen waren.

A2: Konfirmatorische Faktorenanalysen aller in der Untersuchung verwendeter Skalen

Wie bereits erwähnt, wurde für die vorliegende Arbeit ein zweischrittiges Vorgehen gewählt.

Bei allen in der vorliegenden Arbeit verwendeten Messmodellen handelt es sich um reflexive Messmodelle. Dementsprechend wurden zuerst alle Skalen mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse einzeln geprüft und modifiziert. Die Modifizierung von Messmodellen erfolgte dabei aufgrund von Faktorladungen und Modifikationsindizes. Items mit Faktorladungen kleiner als .5 wurden – abgesehen von wenigen Ausnahmen – aus den Messmodellen gestrichen. Zudem wurde darauf geachtet, möglichst wenige Messfehlerkorrelationen in die Messmodelle einzufügen. Diese wurden nur in die Modelle eingefügt, wenn sie ausreichend theoretisch begründet werden konnten.

Zur Identifizierung der Messmodelle wurde jeweils der unstandardisierte Wert der Faktorladung eines Items auf 1 gesetzt (Brown, 2006, S. 62).

Weiter wurden alle Skalen, welche im Längsschnitt eingesetzt wurden, auf longitudinale Messinvarianz überprüft. Für die Analysen in Bezug auf das Geschlecht wurde zusätzlich die multiple Gruppen-Messinvarianz getestet.

Diese Analysen sind erforderlich, um beispielsweise latente Mittelwerte zwischen Gruppen oder in Bezug auf verschiedene Messzeitpunkte vergleichen zu können (Kline, 2011, S. 318). Dabei werden zuerst die Messmodelle auf konfigurale, anschliessend auf metrische und zuletzt auf skalare Messinvarianz getestet, was bedeutet, dass mehrere sogenannt geschachtelte Modelle getestet und mit einander verglichen werden. Konfigurale Messinvarianz meint dabei, dass die Struktur eines Messmodells über die Messzeitpunkte bzw. die Gruppen hinweg über-

einstimmt. Bei metrischer Messinvarianz werden zusätzlich zur Struktur auch die Faktorladungen über Messzeitpunkte bzw. Gruppen hinweg gleichgesetzt. Die skalare Messinvarianz geht schlussendlich von identischer Struktur, identischen Faktorladungen und identischen Intercepts aus (Kline, 2011, S. 318; Van de Schoot, Lugtig & Hox, 2012, S. 490).

Die Beurteilung der Messinvarianz erfolgte mittels Differenz der χ^2 - ($\Delta\chi^2$) und CFI-Werte (ΔCFI) der geschachtelten Modelle. Dabei weist ein nicht-signifikanter $\Delta\chi^2$ -Wert darauf hin, dass von Messinvarianz ausgegangen werden kann. Cheung und Rensvold (2002, S. 250f.) kommen in ihren Studien zum Schluss, dass der ΔCFI dem $\Delta\chi^2$ vorzuziehen sei, da dieser nicht abhängig von der Stichprobengröße sei, und schlagen einen Cut-off-Wert von .01 vor. Demgegenüber postulieren Meade, Johnson und Braddy (2008) einen ΔCFI von .002 für die Annahme von Messinvarianz. Besteht keine Messinvarianz, so kann partielle Messinvarianz überprüft werden (Byrne, Shavelson & Muthén, 1989), wobei einzelne Faktorladungen oder Intercepts freigesetzt werden.

A3: Berechnung von latenten Mittelwerten zur Darstellung der Entwicklung und der Geschlechtsunterschiede in Bezug auf das Verhalten und das allgemeine bzw. schulische Wohlbefinden

Die Schätzung von Strukturgleichungsmodellen basiert normalerweise auf einer Analyse von Kovarianzstrukturen, wobei die Mittelwerte der latenten Variablen auf 0 gesetzt werden. Trotzdem ist es möglich, eine Mittelwertstruktur in ein Strukturgleichungsmodell zu integrieren. Dazu wird eine Konstante mit dem Wert 1 als zusätzlicher Prädiktor in das Modell eingefügt.

Somit stellt jede manifeste Variable im Messmodell eine Funktion des latenten Konstruktes, des Messfehlers und der Konstanten dar, vergleichbar mit der Regressionsgleichung $Y = \alpha + \beta X + \epsilon$. Die Regression der exogenen Variable (latente Variable) auf die Konstante ergibt den Mittelwert. Die Regression der endogenen Variable (Indikatoren der latenten Variable) auf die Konstante entspricht dem Regressionsintercept (Urban & Mayerl, 2014, S. 194ff.).

In der vorliegenden Arbeit wurden die latenten Mittelwerte der Verhaltens- und Wohlbefindensvariablen geschätzt, um Entwicklungen über die Zeit bzw. Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht graphisch darstellen zu können. Da die gleichzeitige Schätzung aller latenten Mittelwerte zu Identifikationsproblemen führen würde (es sind nicht genügend Informationen vorhanden, um alle Parameter zu schätzen, und das Modell wäre dementsprechend unteridentifiziert), wurde jeweils ein Messzeitpunkt, bzw. eine Gruppe als Referenz definiert und der entsprechende latente Mittelwert auf 0 gesetzt (Kline, 2011, S. 316ff.).

B: Längsschnittanalysen: Fragestellungen zum allgemeinen Wohlbefinden

In einem nächsten Schritt erfolgte die Überprüfung der Hypothesen zum allgemeinen Wohlbefinden. Da sowohl allgemeines Wohlbefinden als auch dissoziales Verhalten an vier Messzeitpunkten erhoben wurde, boten sich zwei statistische Verfahren an, welche mittels Strukturgleichungsmodellen durchgeführt werden können: einerseits latente Wachstumskurvenmodelle (latent growth curve models [LGCM]; Fragestellung 1) andererseits cross-lagged autoregressive Modelle (Fragestellungen 2 und 3). Im Folgenden sollen diese Verfahren kurz erläutert werden:

B1: Fragestellung 1, Wachstumskurvenmodelle (T1, T2, T3, T4)

Wachstumskurvenmodelle (im folgenden LGC-Modelle) werden in der Sozialforschung eingesetzt, um die Entwicklung einer Variable über die Zeit zu messen. Anders als bei herkömmlichen Methoden, welche zur Messung von Veränderungen eingesetzt werden, werden bei LGC-Modellen nicht nur die Mittelwerte, sondern auch die Varianzen berücksichtigt. Dabei ist es möglich, sowohl die durchschnittliche Entwicklung einer Stichprobe als auch individuelle Unterschiede innerhalb dieser Stichprobe zu berechnen. Weiter ist es mit LGC-Modellen möglich, sowohl lineare als auch nichtlineare Veränderungen zu messen (Duncan & Duncan, 2004, S. 353). LGC-Modelle gleichen in ihrer Struktur einer konfirmatorischen Faktorenanalyse, wobei zwei latente Faktoren gebildet werden, welche individuelle Differenzen in der Entwicklung über die Zeit beschreiben. Der Steigungsfaktor repräsentiert alle individuellen Wachstumskurven der Stichprobe über die Zeit. Der zweite latente Faktor, der Interceptfaktor, repräsentiert alle Intercepts der Individuen. Der Interceptfaktor ist eine Konstante, weshalb die unstandardisierten Faktorladungen aller Variablen auf den Interceptfaktor auf 1 fixiert werden. Wird gleichzeitig die Faktorladung, welche den Steigungsfaktor mit dem ersten Messzeitpunkt verbindet, auf 0 gesetzt, entspricht der Interceptfaktor dem Ausgangspunkt der Entwicklung zu T1. Sowohl für den Steigungsfaktor als auch für den Interceptfaktor werden Varianz und Mittelwert berechnet (Duncan, Duncan & Strycker, 2006, S. 17ff.).

Zudem können mit LGC-Modellen die Entwicklung sowohl von latenten als auch von manifesten Variablen geschätzt und weitere exogene (manifeste oder latente) Variablen ins Modell eingefügt werden, um deren Einfluss auf Steigungs- bzw. Interceptfaktor getrennt zu berechnen. Weiter ist es möglich, die Entwicklung von zwei (latenten) Variablen simultan in einem Modell zu schätzen, um Zusammenhänge zwischen den Entwicklungen der beiden Variablen zu untersuchen (Duncan & Duncan, 2004, S. 353; Duncan et al., 2006, S. 63f.).

Abbildung 4.3 zeigt ein latentes Wachstumskurvenmodell mit einer latenten Variable mit zwei Indikatoren, welche über vier Messzeitpunkte gemessen wurde:

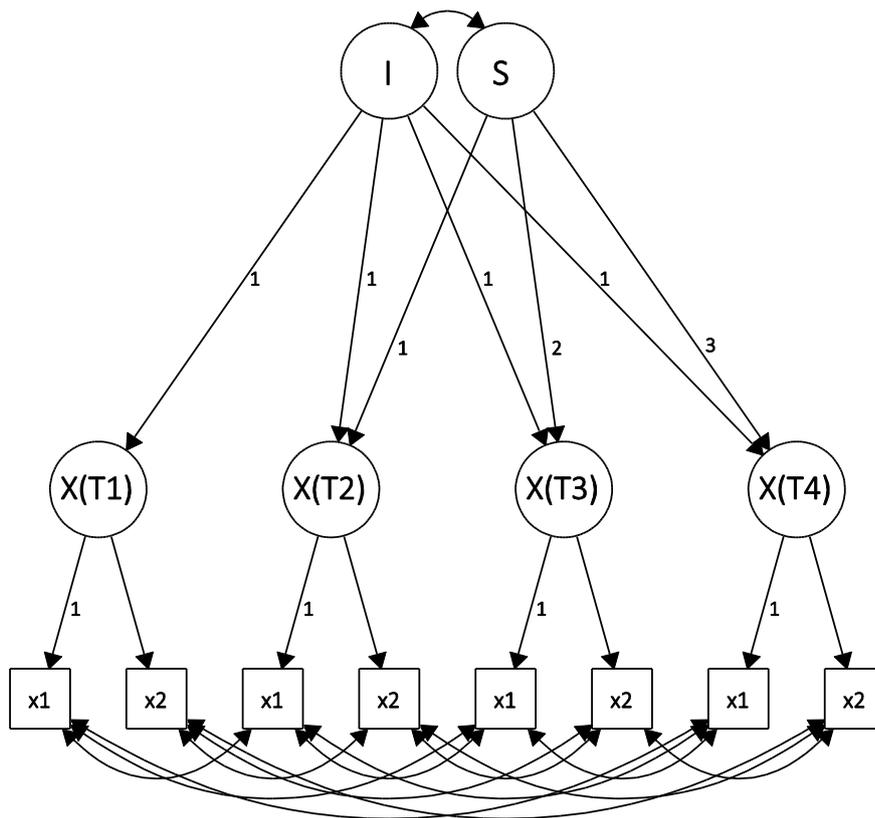


Abbildung 4.3: Latentes Wachstumskurvenmodell

Bemerkungen: S = Steigungsfaktor, I = Interceptfaktor, X = latente Variable zu T1-T4, x1 und x2 = manifeste Variablen, d.h. Indikatoren der latenten Variable X

In Abbildung 4.3 sind alle Faktorladungen der latenten Variable (X [T1-T4]) auf den Interceptfaktor „I“ auf den unstandardisierten Wert 1 fixiert. Die Faktorladung von X(T1) auf den Steigungsfaktor „S“ ist auf 0 gesetzt, so dass der Mittelwert des Interceptfaktors „I“ dem durchschnittlichen Ausgangsniveau von X zu T1 entspricht. Die Varianz von „I“ entspricht folglich der Varianz des Ausgangsniveaus zu T1. Die latenten Variablen X(T2-T4) laden mit den unstandardisierten Werten 1, 2, 3 auf den Steigungsfaktor, wodurch das lineare Wachstum von X berechnet wird. Weist der Mittelwert des Steigungsfaktors einen signifikanten Wert auf, so ist die Annahme des linearen Wachstums für dieses Modell bestätigt. Weisen die Varianzen des Intercept- bzw. des Steigungsfaktors einen signifikanten Wert auf, bedeutet dies, dass das Ausgangsniveau bzw. die Entwicklung innerhalb der Stichprobe heterogen ist und nicht von einem stichprobenspezifischen Niveau bzw. einer stichprobenspezifischen Entwicklung ausgegangen werden kann. In Bezug auf die manifesten Variablen werden Messfehlerkorrelationen im Modell über die Zeitpunkte hinweg zugelassen, da es sich jeweils um die gleichen Indikatoren handelt. Die unstandardisierte Faktorladung von x1 auf die latente Variable wird jeweils für die Identifikation des Messmodells auf 1 gesetzt. Die Faktorladungen der manifesten Variablen (x2) werden über die

Zeit gleichgesetzt. Weiter wird eine Kovarianz zwischen Steigungsfaktor und Interceptfaktor zugelassen, um zu untersuchen, ob zwischen dem Ausgangsniveau zu T1 und der Entwicklung über die vier Messzeitpunkte ein Zusammenhang besteht (Hancock, Kuo & Lawrence, 2001).

B2: Fragestellung 2, Cross-lagged autoregressive Modelle (T1, T2, T3, T4)

Im Gegensatz zu latenten Wachstumskurvenmodellen kann bei einem Cross-lagged autoregressiven Modell (vgl. Abbildung 4.4) die Entwicklung einer Variable über die Zeit nicht untersucht werden. Hohe positive Werte der Regressionskoeffizienten innerhalb der gleichen Variable (z.B. x_1 - x_4 in Abbildung 4.4) können nicht als Wachstum interpretiert werden. Diese bedeuten, dass bezüglich der Entwicklung dieser Variable Stabilität besteht, in dem Sinne, dass sich bei den meisten Untersuchungsteilnehmenden ein ähnliches Veränderungsmuster zeigt. Hohe negative Regressionswerte innerhalb der gleichen Variable weisen darauf hin, dass vor allem gegenläufige Entwicklungen bestehen (Urban, 2002).

Hingegen ist es mit Cross-lagged autoregressiven Modellen möglich, Wechselbeziehungen zwischen zwei Variablen zu berechnen. Dabei wird die „strikte Kausalbedingung eingehalten, nach der eine zeitliche Reihenfolge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen gegeben sein muss“ (Urban & Mayerl, 2014, S. 207).

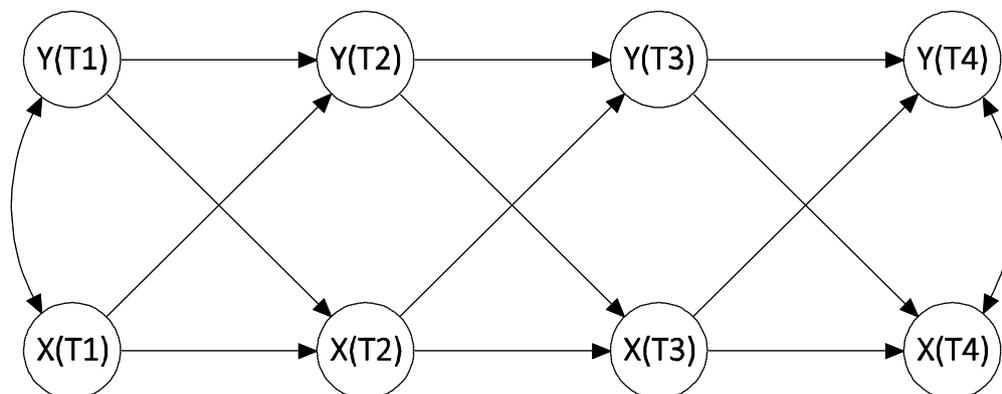


Abbildung 4.4: Cross-lagged autoregressives Modell mit 4 Messzeitpunkten

Bemerkung: Y und X = latente Variablen zu T1 – T4
Zur besseren Lesbarkeit wurden die manifesten Variablen zur Operationalisierung der latenten Variable weggelassen

Obwohl die Kausalbedingung der zeitlichen Abfolge bei Cross-lagged autoregressiven Modellen eingehalten ist, ist bei der Interpretation von Kausaleffekten Vorsicht geboten. Laut Reinecke

(2014, S. 11) kann mit Strukturgleichungsmodellen lediglich überprüft werden, „ob auf Grund der inhaltlich postulierten Hypothesen und der zugrundeliegenden Annahmen eine kausale Beziehung statistisch nicht zurückzuweisen ist.“

Früher war hinsichtlich Strukturgleichungsmodellen der Begriff *Kausalmodelle* geläufig, weshalb manchmal fälschlicherweise davon ausgegangen wird, dass Strukturgleichungsmodelle in der Lage sind, Kausalbeziehungen ohne experimentelles Design zu „beweisen“ (Kline, 2011, S. 7). Urban und Mayerl (2014, S. 14) betonen, dass es sich in Strukturgleichungsmodellen um *theoretisch* definierte Kausalitäten handelt: „Um eine erkenntnistheoretische Diskussion über das, was Kausalität bedeutet, zu vermeiden, werden Kausaleffekte in der SEM-Analyse oftmals rein pragmatisch bzw. modelltechnisch definiert. Ein Kausaleffekt ist dann ein Effekt, der über die Höhe der Veränderung der Modellvariable B informiert, wenn sich eine Modellvariable A um einen bestimmten Betrag vergrößert oder verkleinert.“

Im Folgenden wird daher von Einflüssen und nicht von Kausalbeziehungen gesprochen.

In Fragestellung 2 interessiert insbesondere, ob dissoziales Verhalten einen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden hat, weshalb bei der Hypothesenüberprüfung nur die eine Richtung berücksichtigt wurde. Cross-lagged autoregressive Modelle erlauben es jedoch, die andere Wirkrichtung ebenfalls ins Modell einzutragen, so dass diese kontrolliert wird. So kann untersucht werden, ob die eine Wirkrichtung stärkere Effekte aufweist als die andere. Um gerichtete Effekte zu untersuchen, sollte jedoch im Vorfeld überprüft werden, ob ungerichtete Beziehungen (Kovarianzen bzw. Korrelationen) zwischen den gefragten Variablen bestehen, was in der vorliegenden Untersuchung auch erfolgte.

B3: Fragestellung 3, Cross-lagged autoregressive Modelle mit Mediatoren (T1 und T4)

Mediatoranalysen liefern wertvolle Informationen über Einflussmechanismen zwischen zwei Variablen, was in Psychologie und Erziehungswissenschaften wichtig ist, weil diesbezügliche Erkenntnisse zu effizienteren und wirksameren Interventionen führen können (Mackinnon & Fairchild, 2009).

Abbildung 4.5 zeigt ein Mediatormodel, wie es bei Fragestellung 3 zum Einsatz kam. Dabei wurden Verhalten und Wohlbefinden zu T1 und T4 und Mediatorvariablen zu T3 ins Modell einbezogen.

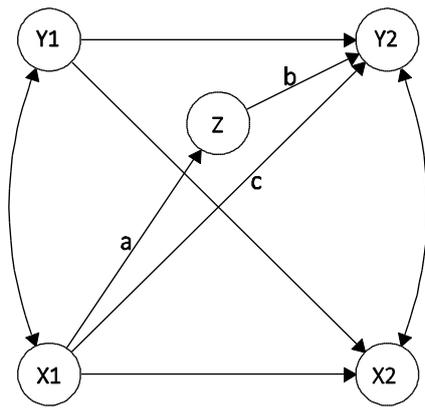


Abbildung 4.5: Mediatormodell Fragestellung 3

Bemerkungen: X1 = Prädiktor (T1), Y2 = Kriterium (T4), Z = Mediator (T3)

In Abbildung 4.5 wird der Einfluss der Variable X1 auf die Variable Y2 durch den Mediator Z mediiert (unter Kontrolle von Y1). Laut Baron und Kenny (1986) liegen Mediatoreffekte nur vor, wenn der direkte Effekt von X1 auf Y2 (Pfad c) ohne Einbezug des Mediators signifikant ist, weshalb immer vorgängig der Einfluss von X1 auf Y2 ohne Mediator berechnet werden sollte. Verliert der Regressionspfad c unter Kontrolle des Mediators Z seine Signifikanz, und zeigen sowohl Pfad a und als auch Pfad b signifikante Effekte, so sprechen die Autoren von einer totalen Mediation. Bleibt Pfad c signifikant, wird aber schwächer, so ist von partieller Mediation die Rede. Die Vorgehensweise von Baron und Kenny wird mittlerweile von Autoren kritisiert (Hayes, 2009; Rucker, Preacher, Tormala & Petty, 2011), welche der Meinung sind, dass Mediationseffekte auch vorhanden sein können, wenn kein direkter (unkontrollierter) Effekt zwischen X1 und Y2 besteht. In diesem Fall wird aber von *indirekten Effekten* anstatt von Mediatoreffekten gesprochen (Hayes, 2009, S. 413).

Mediator- bzw. indirekte Effekte werden mittels Sobel-Test ermittelt (Sobel, 1982).

C: Querschnittanalysen: Fragestellungen zum schulischen Wohlbefinden

C1 und C2: Fragestellungen 4 und 5, Regressionsmodelle ohne und mit Mediatoren (T3)

Fragestellungen 4 und 5 wurden in der vorliegenden Arbeit im Querschnitt beantwortet. Somit ist die Bedingung der zeitlichen Abfolge für die Interpretation von Kausalbeziehungen nicht gegeben.

Weiter ist insbesondere bei Querschnittanalysen die Thematik der äquivalenten Modelle von besonderer Wichtigkeit. Äquivalente Modelle sind Modelle, welche zwar unterschiedlich spezifiziert wurden (beispielsweise eine Kovarianz zwischen zwei Variablen anstatt einer Regression,

oder ein Regressionspfeil in die entgegengesetzte Richtung), aber die gleichen Modellanpassungswerte aufweisen, so dass nicht entschieden werden kann, welches Modell dem anderen vorzuziehen ist. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, Kausalbeziehungen in einem Strukturgleichungsmodell theoretisch zu begründen (Urban & Mayerl, 2014, S. 45ff.).

Da in Fragestellung 5 gerichtete Effekte postuliert werden, wird von Einfluss gesprochen. Dabei wird aber betont, dass die Bedingung der zeitlichen Abfolge in der Querschnittanalyse nicht erfüllt ist, und dass deswegen die postulierten Beziehungen lediglich „pragmatisch, modelltechnisch definierte“ Kausaleffekte, wie von Urban und Mayerl (ebd., S. 14) beschrieben, darstellen. Von Einfluss wird gesprochen, wenn die Veränderung der unabhängigen Variable (hier dissoziales Verhalten) über die Veränderung der abhängigen Variable (hier schulisches Wohlbefinden) und der intervenierenden Variablen (Mediatorvariablen) informiert (ebd.).

4.4 Ergebnisse

In Kapitel 4.4 wird zuerst auf die Verteilung der Daten und die konfirmatorischen Faktorenanalysen eingegangen. Anschliessend werden Analysen zu den latenten Mittelwerten in Bezug auf dissoziales Verhalten und allgemeines sowie schulisches Wohlbefinden aufgeführt, bevor die eigentliche Hypothesenüberprüfung erfolgt.

4.4.1 Statistische Voranalysen

Die Untersuchung der Daten auf multivariate Normalverteilung dient der Wahl des adäquaten Schätzverfahrens und die konfirmatorischen Faktorenanalysen der Erlangung valider Messmodelle zur Überprüfung der Hypothesen. Die Berechnung der latenten Mittelwerte soll weitere Informationen zur Stichprobe in Bezug auf Wohlbefinden und Verhalten geben.

4.4.1.1 Verteilung der Daten

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Messinstrumente zum aggressiv-oppositionellen, delinquent-kriminellen und schulischen Problemverhalten (T1-T4), zum allgemeinen (T1-T4) und zum schulischen Wohlbefinden (T3) aufgeführt. Berechnet wurden Mittelwerte, Standardabweichungen, Schiefe und Wölbung der Items, wobei nicht alle aufgelistet wurden und stattdessen jeweils der kleinste und der grösste Wert angegeben sind. Tabellen mit Angaben zu allen Items befinden sich im Anhang (Kapitel B.1). Dort sind zudem Angaben zu den fehlenden Werten des Datensatzes zu finden. Da die Anzahl der fehlenden Werte bei allen Skalen gering ausfiel, wurde auf die Untersuchung bezüglich des systematischen Auftretens von fehlenden Werten verzichtet. Die Berechnungen erfolgten mit den Statistikprogrammen SPSS und AMOS (Version 21).

Dissoziales Verhalten

Die Mittelwerte der einzelnen Items waren verglichen mit dem Wertebereich sehr klein, was bedeutet, dass generell wenig Verhaltensauffälligkeiten vorkamen. Je nach Verhaltensweise gaben bis zu über 90% der Jugendlichen an, an keinem der letzten 14 Tage dissoziales Verhalten gezeigt zu haben. Anhand der Standardabweichungen ist dennoch zu erkennen, dass unter den Jugendlichen einige Schüler(innen) mehr dissoziales Verhalten zeigten. Weiter ist erkennbar, dass die Mittelwerte des schulischen Problemverhaltens am höchsten und diejenigen des delinquent-kriminellen Verhaltens am tiefsten lagen. Alle Variablen zur Messung des Verhaltens

wichen bei allen Messzeitpunkten stark von der Normalverteilung ab. Insbesondere die Skala zum delinquenten Verhalten war stark rechtsschief (vgl. auch Müller et al., 2013; Müller et al., 2015a). Die Werte wichen so stark von der Normalverteilung ab, dass auf die Überprüfung der multivariaten Normalverteilung verzichtet wurde (vgl. Tabelle 4.14).

Tabelle 4.14: Verteilung der Daten dissoziales Verhalten

Skala	Wertebereich	Mittelwert	SD	Schiefe	Wölbung
Agg-Opp T1	0 – 14	0.126 – 1.145	0.822 – 2.322	3.264 – 8.603	12.239 – 93.722
Agg-Opp T2	0 – 14	0.154 – 1.526	0.833 – 2.334	2.887 – 10.607	8.725 – 117.325
Agg-Opp T3	0 – 14	0.115 – 1.230	0.704 – 2.566	3.160 – 13.019	10.772 – 20.707
Agg-Opp T4	0 – 14	0.141 – 1.402	0.777 – 2.790	3.117 – 9.691	10.717 – 104.540
Del-Krim T1	0 – 14	0.018 – 0.251	0.132 – 1.053	6.812 – 14.334	25.139 – 430.470
Del-Krim T2	0 – 14	0.033 – 0.341	0.309 – 1.351	6.622 – 15.439	52.820 – 285.702
Del-Krim T3	0 – 14	0.032 – 0.375	0.301 – 1.425	6.021 – 14.056	43.786 – 263.559
Del-Krim T4	0 – 14	0.099 – 0.482	0.812 – 1.647	5.375 – 10.162	33.676 – 114.749
SPV T1	0 – 10	0.281 – 2.632	0.918 – 3.062	1.284 – 7.191	0.514 – 61.510
SPV T2	0 – 10	0.452 – 2.916	1.155 – 3.269	1.068 – 5.808	-0.127 – 39.415
SPV T3	0 – 10	0.284 – 2.741	1.083 – 3.181	1.182 – 6.200	0.210 – 46.501
SPV T4	0 – 10	0.466 – 2.901	1.511 – 3.245	1.034 – 4.433	0.031 – 21.272

Bemerkungen: SD = Standardabweichung, Agg-Opp = Aggression-Opposition, Del-Krim = Delinquenz-Kriminalität, SPV = schulisches Problemverhalten

Allgemeines Wohlbefinden

Die Mittelwerte der Items in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden weisen darauf hin, dass sich die Jugendlichen des siebten Schuljahres durchschnittlich wohl bis sehr wohl fühlten. Die Standardabweichungen fielen zudem nicht auffällig hoch aus. Die Verteilung der Indikatoren des allgemeinen Wohlbefindens kam einer univariaten Normalverteilung wesentlich näher als bei den Verhaltensvariablen. Es zeigten sich nur leicht linksschiefe Verteilungen (vgl. Tabelle 4.15).

Tabelle 4.15: Verteilung der Daten allgemeines Wohlbefinden

Skala	Wertebereich	Mittelwert	SD	Schiefe	Wölbung
ILK T1	0 – 4	2.934 – 3.568	0.745 – 0.882	-0.479 – -1.588	0.180 – 2.779
ILK T2	0 – 4	2.909 – 3.498	0.699 – 0.906	-0.589 – -1.537	0.046 – 2.955
ILK T3	0 – 4	2.891 – 3.523	0.638 – 0.952	-0.398 – -1.379	0.181 – 2.202
ILK T4	0 – 4	2.846 – 3.403	0.743 – 0.977	-0.493 – -1.344	-0.014 – 2.240

Bemerkungen: SD = Standardabweichung, ILK = allgemeines Wohlbefinden

Es zeigte sich, dass die Indikatoren der Skala ILK zu keinem Messzeitpunkt multivariat normalverteilt waren (vgl. Tabelle 4.16).

Tabelle 4.16: Multivariate Normalerteilung allgemeines Wohlbefinden

Skala	N	Wölbungskoeffizient nach Mardia	C.R.
ILK T1	782	21.722	27.058
ILK T2	781	26.217	32.636
ILK T3	769	22.837	28.209
ILK T4	771	26.131	32.319

Bemerkungen: C.R. = Critical Ratio, ILK = allgemeines Wohlbefinden

Aufgrund der Norm- und Prozentrangwerte, welche beim verwendeten Messinstrument zur Verfügung standen, konnten die Jugendlichen aufgrund der Skalenmittelwerte in drei Kategorien – unterdurchschnittliches, durchschnittliches und überdurchschnittliches Wohlbefinden – eingeteilt werden. 5.4%, (T1), 7.8% (T2), 8,5% (T3) bzw. 11.6% (T4) zeigten jeweils unterdurchschnittliches Wohlbefinden (Prozentrang 0 – 15). 55.5%, (T1), 54.0% (T2), 54.2% (T3) und 55.5% (T4) gaben durchschnittliches Wohlbefinden an (Prozentrang 16 – 85). 39.0%, (T1), 38.2% (T2), 37.3% (T3), sowie 32.9% (T4) berichteten überdurchschnittliches Wohlbefinden (Prozentrang 86 – 100). Dabei fällt auf, dass der Anteil an Jugendlichen, welcher unterdurchschnittliches Wohlbefinden angibt, von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt anstieg.

Schulisches Wohlbefinden

Die Mittelwerte der Items des schulischen Wohlbefindens zeigten, dass Schülerinnen und Schüler fast keine körperlichen Beschwerden und eher wenig Sorgen oder Probleme in der Schule hatten. Die Item-Mittelwerte der beiden Unterskalen *Freude in der Schule* und *positive Emotionen und Einstellungen gegenüber der Schul*“ lagen etwas tiefer, gefolgt von der Unterskala *schulischer Selbstwert*. Die Mittelwerte lagen zwar bei allen Items des schulischen Wohlbefindens in einem hohen Bereich, die Standardabweichungen wiesen jedoch auf eine stärkere Streuung im Vergleich zum allgemeinen Wohlbefinden hin.

Die Daten wiesen eine leicht linksschiefe Verteilung auf (vgl. Tabelle 4.17).

Tabelle 4.17: Verteilung der Daten schulisches Wohlbefinden

Skala	Wertebereich	Mittelwert	SD	Schiefe	Wölbung
PES	0 – 5	2.826 – 3.633	1.499 – 1.270	-0.451 – -1.019	0.110 – -0.813
FIS	0 – 5	1.858 – 3.350	1.382 – 1.501	0.008 – -0.832	-0.128 – -0.909
SSW	0 – 5	3.103 – 3.731	1.120 – 1.293	-0.400 – -1.036	-0.148 – 0.709
KOB	0 – 5	4.017 – 4.324	1.164 – 1.432	-1.455 – -2.059	1.069 – 3.376
SOP	0 – 5	3.964 – 4.589	1.007 – 1.271	-1.345 – -2.888	1.280 – 8.226
SOS	0 – 5	3.196 – 4.512	0.995 – 1.742	-0.537 – -2.370	0.129 – 5.480

Bemerkungen: SD = Standardabweichung, PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

In Bezug auf den Gesamtmittelwert der einzelnen Skalen zeigte sich, dass 10.7% der Stichprobe wenig positive Einstellungen und Emotionen in der Schule angaben, 24.3% wenig Freude in der Schule erlebten und 6.2% einen tiefen schulischen Selbstwert aufwiesen. Die Häufigkeiten lagen mit Ausnahme der Sorgen in der Schule (9.4%) bei den negativen Aspekten etwas tiefer: So erlebten 4.6% der Stichprobe körperliche Beschwerden und 2.4% klagten über soziale Probleme. Als tiefe Werte wurden jeweils Angaben in den drei unteren Kategorien gezählt.

Wieder bestand keine multivariate Normalverteilung (vgl. Tabelle 4.18).

Tabelle 4.18: Multivariate Normalerteilung schulisches Wohlbefinden

Skala	N	Wölbungskoeffizient nach Mardia	C.R.
PES	759	17.307	21.239
FIS	764	6.854	11.322
SSW	767	10.560	17.478
KOB	776	46.794	66.521
SOP	772	56.192	93.305
SOS	764	17.160	28.345

Bemerkungen: C.R. = Critical Ratio, PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Aufgrund der nicht multivariat normalverteilten Daten wurde in allen Analysen das robuste Schätzverfahren nach Yuan-Bentler verwendet. Eine Ausnahme ist die Variable *Unterstützung durch die Eltern*. Da das Messinstrument eine Ratingskala mit nur vier Ausprägungen beinhaltet, wurde für die konfirmatorische Faktorenanalyse das WLSMV-Verfahren gewählt.

4.4.1.2 Konfirmatorische Faktorenanalysen

Kapitel 4.4.1.2 enthält die Beschreibung aller konfirmatorischen Faktorenanalysen zur Erlangung der validen Messmodelle. Der Einfachheit halber werden detaillierte Angaben zu den ursprünglichen Messmodellen und zu deren Modifikationen weggelassen und nur die Messmodelle beschrieben, welche für die Überprüfung der Hypothesen in den Strukturgleichungsmodellen verwendet wurden. Nur Items, welche statistisch signifikante Faktorladungen aufwiesen, wurden in den Messmodellen belassen, weshalb in den Tabellen und Graphiken auf die Angabe von p-Werten verzichtet wird. Detaillierte Angaben zu Modifikationen und den ursprünglichen Messmodellen sind im Anhang (Kapitel B.2) aufgeführt. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Modifikationen befinden sich dort Angaben zu Faktorladungen, Modellanpassungswerten und den höchsten Modifikationsindizes.

Im Folgenden werden zuerst die Messmodelle der Verhaltensvariablen, anschliessend die Messmodelle des allgemeinen und schulischen Wohlbefindens und zuletzt die Messmodelle der Mediatorvariablen beschrieben. Variablen, welche mehrmals erfasst wurden, wurden auf longitudinale Messinvarianz überprüft. Hier finden sich nur die Angaben zu den Modellanpassungswerten der Messinvarianzmodelle. Angaben zu den Faktorladungen in den Messinvarianz-

modellen befinden sich ebenfalls im Anhang (Kapitel B.2). Zudem wurden die Variablen zum dissozialem Verhalten und zum Wohlbefinden auf Messinvarianz in Bezug auf das Geschlecht überprüft. Da dies jedoch nur für die Vergleiche der latenten Mittelwerte benötigt wurde (vgl. Kapitel 4.4.1.3), befinden sich alle Tabellen im Anhang (Kapitel B.2).

Wie bereits in Kapitel 4.3.4 beschrieben, wird bei der Messinvarianz zwischen konfiguralem, metrischer und skalarer Messinvarianz unterschieden. Bei der konfiguralem Messinvarianz wird die gleiche Struktur, bei der metrischen Messinvarianz werden identische Faktorladungen und bei der skalaren Messinvarianz gleiche Intercepts in Bezug auf Messzeitpunkte oder Gruppen (hier das Geschlecht) postuliert. Die verschiedenen Messinvarianzmodelle werden miteinander verglichen und mittels $\Delta\text{MLR-}\chi^2$ und ΔCFI beurteilt. Bei ungenügender Messinvarianz können einzelne Faktorladungen bzw. Intercepts befreit werden (partiale Messinvarianz).

Aggression-Opposition

Die einfaktorielle konfirmatorische Faktorenanalyse der Skala Aggression-Opposition ergab bei allen Messzeitpunkten ungenügende Modellanpassungswerte und besonders zu Messzeitpunkt 1 mehrere tiefe Faktorladungen. Aus diesem Grund wurde eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung mit den drei Faktoren direkte Aggression, indirekte Aggression und Opposition durchgeführt (vgl. Kapitel 4.3.2). Die Modellanpassungswerte waren nach Weglassen eines Items bei allen Messzeitpunkten gut bis sehr gut, wobei auffiel, dass der $\text{MLR-}\chi^2$ zwischen den Messzeitpunkten stark variierte. Die Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz ergab beim konfiguralem Messmodell nicht signifikante Faktorladungen den Faktor *indirekte Aggression* betreffend, und sogenannte *Heywood-Fälle*, worauf entschieden wurde, die drei First-Order-Faktoren einzeln zu betrachten und bei den weiteren Analysen auf eine Struktur zweiter Ordnung zu verzichten.

Als Heywood-Fälle werden Parameterwerte bezeichnet, welche ausserhalb ihres Wertebereichs liegen (z.B. Varianzen im negativen Bereich oder Korrelationen > 1). Diese können aufgrund von Spezifikationsfehlern im Modell auftreten und weisen darauf hin, dass die Kovarianzmatrix nicht positiv definit ist. Konvergenz bzw. eine gute Modellanpassung wird in diesem Fall nur durch Schätzungen ausserhalb des Wertebereichs erreicht. Bei der Beurteilung eines Strukturgleichungsmodells ist es deshalb wichtig, sich nicht nur auf die Fit-Indizes zu verlassen, sondern auch die Parameter im Modell genau zu untersuchen (Urban & Mayerl, 2014, S. 83ff.).

Das Auftreten der Heywood-Fälle im vorliegenden Fall könnte dadurch erklärt werden, dass die Faktoren erster Ordnung *Opposition* und *indirekte Aggression* je aus nur zwei Items bestanden, was zu einer empirischen Unteridentifikation des Modells führen kann (Urban & Mayerl, 2014, S. 85).

Im Folgenden wird nur auf die Ergebnisse der einzelnen Faktoren erster Ordnung eingegangen.

Direkte Aggression

Das Messmodell direkte Aggression setzt sich aus fünf Items zusammen und wurde in einem ersten Schritt zu Messzeitpunkt 1 überprüft. Die Ergebnisse zeigten ungenügende Modellanpassungswerte und die Faktorladung eines Items fiel unter .5 aus. Dieses Item wies zudem mehrere hohe Modifikationsindizes auf, worauf es aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wurde (vgl. Anhang: Kapitel B.2.1.1).

Das resultierende Messmodell ergab sehr gute Modellanpassungswerte und liess sich gut auf die anderen Messzeitpunkte übertragen. Mit Ausnahme der Faktorladung des Items „andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich weh tun“ zu Messzeitpunkt 1 waren alle Faktorladungen der Endmodelle zufriedenstellend (vgl. Tabelle 4.19).

Tabelle 4.19: Faktorladungen und Modellanpassungswerte direkte Aggression (T1-T4)

Items		$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$		
Andere mit Worten ärgern...		.762	.852	.800	.778		
Andere durch Schubsen und Herumstossen...		.679	.714	.714	.789		
Andere beschimpfen oder beleidigen		.748	.797	.753	.711		
Andere schlagen, treten oder ...		.425	.595	.668	.673		
	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
T1	5.487	2	.064	.974	.047 (.026 – .068)	.563	.028
T2	8.782	2	.012	.975	.065 (.044 – .088)	.110	.028
T3	7.757	2	.021	.974	.061 (.041 – .082)	.176	.027
T4	4.567	2	.097	.985	.041 (.021 – .062)	.737	.023

Bemerkungen: Item „Anderen androhen, sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun“ aus dem Messmodell ausgeschlossen

Bei der Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz zeigten alle Messinvarianzmodelle gute Modellanpassungswerte. Aufgrund eines hohen Modifikationsindex wurde eine Faktorladung befreit (vgl. Tabelle 4.20).

Tabelle 4.20: Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle direkte Aggression

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	101.173	74	.020	.982	.021 (.015 – .027)	1.000	.033
Metrisch	113.249	83	.015	.980	.021 (.016 – .026)	1.000	.054
Partial-metrisch	94.260	82	.167	.992	.013 (.003 – .020)	1.000	.037
Partial-skalar	105.277	90	.129	.990	.014 (.006 – .020)	1.000	.038

Bemerkungen: Faktorladung und Intercept des Items „andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun“ zu T1 befreit (partiale Messinvarianz)

Die Messmodelle erfüllten somit die Kriterien für partial-skalare longitudinale Messinvarianz (vgl. Tabelle 4.21).

Tabelle 4.21: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle direkte Aggression

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	12.196	9	.203	.002
Partial-metrisch – Konfigural	2.4082	8	.966	.01
Partial-skalar – Partial-metrisch	15.152	8	.056	.002

Bemerkungen: Faktorladung und Intercept des Items „andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun“ zu T1 befreit (partiale Messinvarianz)

Die Faktorladungen waren bei allen Messinvarianzmodellen befriedigend bis sehr gut (vgl. Anhang: Kapitel B.2.1.2).

Die Überprüfung der Messinvarianz in Bezug auf das Geschlecht zeigte, dass ausser bei T4 bei allen Messzeitpunkten Faktorladungen befreit werden mussten. Obwohl das Item „andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun“ bei T1 bei beiden Geschlechtern und bei T2 bei den Mädchen eine zu tiefe Faktorladung aufwies, wurde es nicht aus den Analysen ausgeschlossen, da es in Bezug auf die gesamte Stichprobe befriedigende bis sehr gute Werte zeigte. Sowohl bei T2 als auch bei T3 ergab der Vergleich des partial-metrischen mit dem partial-skalaren Modell jeweils einen signifikanten Δ MLR- χ^2 ; da jedoch der Δ CFI in beiden Fällen gut war, wurden keine weiteren Modifikationen vorgenommen (vgl. Anhang: Kapitel B.2.1.3).

Indirekte Aggression

Das Messmodell *indirekte Aggression* – bestehend aus zwei Items – gab zu allen Messzeitpunkten gute Faktorladungen (vgl. Tabelle 4.22). Da das Messmodell jedoch nur zwei Items beinhaltet, konnten keine Modellangepassungswerte und keine χ^2 -Teststatistik berechnet werden. Es wurden daher keine Modifikationen vorgenommen.

Tabelle 4.22: Faktorladungen indirekte Aggression (T1-T4)

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Andere gegeneinander ausspielen...	.508	.839	.626	.695
Schädliche Gerüchte über andere verbreiten	.610	.685	.560	.548

Da zur Identifizierung der Modelle alle unstandardisierten Faktorladungen der Items auf 1 gesetzt werden mussten, entsprach das Ausgangsmodell der metrischen Messinvarianz, und die konfigurale Messinvarianz konnte nicht überprüft werden. Sowohl metrische als auch skalare Messinvarianz zeigten ungenügende Modellangepassungswerte, was auf fehlende Messinvarianz hinweist. Darauf wurde entschieden, indirekte Aggression aus den weiteren Analysen auszuschliessen.

Opposition

Opposition, welche ebenfalls nur mit zwei Items gemessen wurde, ergab mit einer Ausnahme zu allen Messzeitpunkten gute Faktorladungen (vgl. Tabelle 4.23).

Tabelle 4.23: Faktorladungen Opposition (T1-T4)

	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Sehr wütend sein	.417	.534	.593	.604
Heftig streiten mit anderen	.708	.953	.782	.777

Bei der Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz musste eine Faktorladung zu T2 befreit werden, da die Kovarianzmatrix nicht positiv definit war. Daraus resultierten gute Modellangepassungswerte (vgl. Tabelle 4.24).

Tabelle 4.24: Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle Opposition

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Partial-metrisch	6.404	5	.269	.996	.018 (.000 – .038)	.998	.023
Partial-skalar	8.208	7	.315	.997	.014 (.000 – .035)	.999	.023

Bemerkungen: Die Faktorladung und der Intercept des Items „Heftig streiten mit anderen“ zu T2 befreit (partiale Messinvarianz)

Der Vergleich der Messinvarianzmodelle ergab partial-skalare longitudinale Messinvarianz (vgl. Tabelle 4.25). Mit Ausnahme eines Items, welches jeweils zu T1 eine Faktorladung kleiner als .5 aufwies, waren alle Faktorladungen der Messinvarianzmodelle gut bis sehr gut (vgl. Anhang: Kapitel B.2.2.2).

Tabelle 4.25: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle Opposition

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Partial-skalar – Partial-metrisch	0.509	2	.775	.001

Bemerkungen: Die Faktorladung und der Intercept des Items „Heftig streiten mit anderen“ zu T2 befreit (partiale Messinvarianz)

Die Überprüfung der geschlechtsbezogenen Messinvarianz ergab folgende Ergebnisse:

Ausser bei T3 war Opposition zu allen Messzeitpunkten skalar messinvariant. Bei T3 musste ein Intercept befreit werden. Die Modellanpassungswerte waren alle bis auf den RMSEA sehr gut. Mit Ausnahme des Items „sehr wütend sein“ bei T1 in der Gruppe der Jungen, wiesen alle Items zu allen Messzeitpunkten befriedigende bis sehr gute Faktorladungen auf (vgl. Anhang: Kapitel B.2.2.3).

Delinquenz-Kriminalität

Bei der Überprüfung der Skala Delinquenz-Kriminalität, stellte sich heraus, dass Faktorladungen und Modellanpassungswerte von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt stark variierten. Folglich mussten zu allen Messzeitpunkten unterschiedliche Modifikationen zur Erlangung guter Messmodelle vorgenommen werden. Delinquenz-Kriminalität schien nicht messinvariant über die vier Messzeitpunkte zu sein. Aus diesem Grund wurde entschieden, diese Skala nur bei den

Querschnittanalysen (Hypothesen zum schulischen Wohlbefinden) in die Analysen einzubeziehen. Im Folgenden wird deshalb die konfirmatorische Faktorenanalyse nur für T3 dargestellt:

Delinquenz-Kriminalität umfasste ursprünglich 11 Items. Fünf Items wurden wegen nicht signifikanten oder zu niedrigen Faktorladungen und mehreren sehr hohen Modifikationsindizes ausgeschlossen (vgl. Anhang: Kapitel B.2.3).

Tabelle 4.26 zeigt die Faktorladungen der sechs verbleibenden Items. Das finale Messmodell erreichte sehr gute Modellanpassungswerte ($MLR-\chi^2 = 10.058$, $df = 9$, $p = .346$; $CFI = .990$; $RMSEA = .012$ [90% CI: = .000 – .028], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .030$).

Tabelle 4.26: Faktorladungen Delinquenz-Kriminalität

	λ
Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen	.808
Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören	.503
Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	.533
Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	.684
Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeIn, anfassen etc.)	.568
Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern (z.B. beleidigende Nachrichten schicken ohne den Absender anzugeben)	.581

Weiter stellte sich heraus, dass die Skala Delinquenz-Kriminalität nicht messinvariant in Bezug auf das Geschlecht war. Das konfigurale Messinvarianz-Modell konvergierte nicht.

Schulisches Problemverhalten (SPV)

Schulisches Problemverhalten umfasste ursprünglich acht Items und wurde zuerst zu Messzeitpunkt 1 überprüft. Drei Items mussten wegen zu geringen Faktorladungen aus der Analyse ausgeschlossen werden. Das Ergebnis konnte gut auf die anderen Messzeitpunkte übertragen werden. Alle Faktorladungen und die Modellanpassungswerte der Endmodelle waren – nachdem eine Korrelation zwischen den Messfehlern von zwei Items eingefügt worden war – sehr gut (vgl. Tabelle 4.27).

Tabelle 4.27: Faktorladungen und Modellanpassungswerte schulisches Problemverhalten (T1-T4)

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Im Unterricht reinrufen...	.767	.740	.695	.714
Aufstehen im Klassenzimmer...	.618	.653	.706	.776
Sich im Unterricht mit anderen Dingen...	.614	.600	.585	.573
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen	.516	.566	.538	.673
Im Unterricht mit anderen schwatzen...	.697	.721	.695	.609

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
T1	1.700	4	.791	1.000	.000 (.000 – .013)	1.000	.010
T2	8.075	4	.089	.993	.036 (.004 – .062)	.792	.015
T3	4.582	4	.333	.999	.014 (.000 – .044)	.982	.015
T4	.733	4	.947	1.000	.000 (.000 – .000)	1.000	.004

Bemerkungen: Items „Der Lehrperson freche Antworten geben“, „Im Unterricht ... schummeln“, „Die Hausaufgaben nicht gemacht haben“ wurden aus dem Messmodell ausgeschlossen

Die Messfehlerkorrelation wurde wegen hohen Modifikationsindizes bei allen Messzeitpunkten eingefügt (vgl. Anhang: Kapitel B.2.4.1). Diese war bei allen Messzeitpunkten signifikant, was mit der ähnlichen Itemformulierung erklärt werden kann (vgl. Tabelle 4.28).

Tabelle 4.28: Messfehlerkorrelationen schulisches Problemverhalten (T1-T4)

	Im Unterricht mit anderen schwatzen...
Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen...	T1: r = .227** T2: r = .219** T3: r = .302*** T4: r = .377***

Bemerkungen: * = p<.05, ** = p<.01, *** = p<.001

Bei der Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz zeigten alle Messinvarianzmodelle gute Ergebnisse (vgl. Tabelle 4.29). Da die p-Werte der Messinvarianzmodelle – mit einer Ausnahme – kleiner als .01 waren, wurden die Korrelationsresiduen überprüft, welche alle in einem unauffälligen Bereich lagen. Alle Faktorladungen waren gut bis sehr gut (vgl. Anhang: Kapitel B.2.4.2).

Tabelle 4.29: Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle schulisches Problemverhalten

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	169.067	130	.012	.990	.019 (.012 – .025)	1.000	.037
Metrisch	215.515	142	.000	.980	.025 (.020 – .030)	1.000	.052
Partial-metrisch	185.824	140	.006	.988	.020 (.014 – .026)	1.000	.044
Partial-skalar	196.878	149	.005	.987	.020 (.013 – .025)	1.000	.045

Bemerkungen: Faktorladungen und Intercepts der Items „aufstehen im Klassenzimmer...“ (T4) und „Dinge im Klassenzimmer herumwerfen...“ (T1) und der Intercept des Items „sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen“ (T4) befreit (partiale Messinvarianz)

Der Vergleich der Messinvarianzmodelle ergab partial-skalare longitudinale Messinvarianz. Zwei Faktorladungen und drei Intercepts mussten befreit werden (vgl. Tabelle 4.30).

Tabelle 4.30: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle schulisches Problemverhalten

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – konfigural	41.746	12	.000	.01
Partial-metrisch – konfigural	16.224	10	.093	.002
Partial-skalar – partial-metrisch	10.432	9	.317	.001

Bemerkungen: Faktorladungen und Intercepts der Items „aufstehen im Klassenzimmer...“ (T4) und „Dinge im Klassenzimmer herumwerfen...“ (T1) und der Intercept des Items „sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen“ (T4) befreit (partiale Messinvarianz)

Die Überprüfung der geschlechtsbezogenen Messinvarianz ergab, dass schulisches Problemverhalten zu allen vier Messzeitpunkten partial messinvariant war. Während bei T1, T2 und T3 alle Faktorladungen zwischen den Geschlechtern gleichgesetzt werden konnten und nur jeweils zwei Intercepts befreit werden mussten, erreichte T4 lediglich partial-metrische Messinvarianz (vgl. Anhang: Kapitel B.2.4.3).

Allgemeines Wohlbefinden (ILK)

Die konfirmatorische Faktorenanalyse mit allen Items des ILK ergab bei den vier Messzeitpunkten gute bis sehr gute Modellanpassungswerte. Zwei Items wiesen jedoch zu jedem Messzeitpunkt tiefe Faktorladungen auf, worauf sie aus den Analysen ausgeschlossen wurden (vgl. Anhang: Kapitel B.2.5.1). Bei T1 zeigten zwei weitere Items Faktorladungen von unter .5. Diese

wurden aber zur Beibehaltung des Konzepts nach Mattejat et al. (1998) in den Analysen belassen. Die Modellanpassungswerte waren zu allen Messzeitpunkten sehr gut (vgl. Tabelle 4.31).

Tabelle 4.31: Faktorladungen und Anpassungswerte allgemeines Wohlbefinden (T1-T4)

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Schulische Anforderungen	.422	.543	.500	.533
Familie	.441	.525	.524	.581
Körperliche Gesundheit	.512	.595	.544	.582
Psychische Gesundheit	.711	.756	.768	.790
Gesamtbewertung	.833	.780	.814	.834

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
T1	5.725	5	.334	.999	.014 (.000 – .050)	.950	.015
T2	7.616	5	.179	.996	.026 (.000 – .058)	.878	.014
T3	12.701	5	.026	.988	.044 (.019 – .070)	.597	.022
T4	8.414	5	.135	.995	.030 (.000 – .058)	.847	.017

Bemerkungen: Items „Soziale Kontakte zu Gleichaltrigen“ und „Interessen und Freizeitgestaltung“ wurden aus dem Messmodell ausgeschlossen

Die Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz ergab bei allen Messinvarianzmodellen gute Anpassungswerte (vgl. Tabelle 4.32) und die Faktorladungen waren mit zwei Ausnahmen bei Messzeitpunkt 1 gut bis sehr gut (vgl. Anhang: Kapitel B.2.5.2).

Tabelle 4.32: Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle allgemeines Wohlbefinden

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	164.518	134	0.038	.994	0.017 (0.007 – 0.024)	1.000	0.029
Metrisch	174.189	146	0.056	.994	0.015 (0.004 – 0.022)	1.000	0.031
Skalar	216.700	158	0.001	.988	0.021 (0.015 – 0.027)	1.000	0.032
Partial-skalar	190.265	156	0.032	.993	0.016 (0.007 – 0.023)	1.000	0.031

Bemerkungen: Die Intercepts der Items „schulische Anforderungen“ (T4) und „psychische Gesundheit“ (T1) mussten befreit werden (partiale Messinvarianz)

Der Vergleich der Modelle ergab partial-skalare Messinvarianz. Die Intercepts von zwei Items mussten befreit werden (vgl. Tabelle 4.33).

Tabelle 4.33: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle allgemeines Wohlbefinden

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Metrisch – Konfigural	10.050	12	.612	.000
Skalar – Metrisch	49.888	12	0.000	.006
Partial-skalar – metrisch	17.220	10	.069	.001

Bemerkungen: Die Intercepts der Items „schulische Anforderungen“ (T4) und „psychische Gesundheit“ (T1) mussten befreit werden (partiale Messinvarianz)

Auch die Messinvarianz betreffend das Geschlecht zeigte gute Ergebnisse. Einzig bei T2 und T4 mussten jeweils eine Faktorladung bzw. ein Intercept befreit werden. Die Modellanpassungswerte und die Faktorladungen waren insgesamt sehr gut (vgl. Anhang: Kapitel B.2.5.3).

Schulisches Wohlbefinden

Schulisches Wohlbefinden wurde nur zu T3 erhoben, weshalb keine Analysen zur longitudinalen Messinvarianz erfolgten. In einem ersten Schritt wurden konfirmatorische Faktorenanalysen mit den einzelnen Unterfaktoren durchgeführt, um die Items mit angemessenen Faktorladungen auszuwählen. Dabei wurden mehrere Items wegen zu geringen Faktorladungen oder zur Verbesserung der Modellanpassungswerte ausgeschlossen (vgl. Anhang: Kapitel B.2.6.1).

Bei einer simultanen Faktorenanalyse mit allen Unterfaktoren wurde ein weiteres Item ausgeschlossen, und es zeigte sich, dass nicht alle Faktoren erster Ordnung miteinander korrelierten. Insbesondere stellte sich heraus, dass die Faktoren *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, *Freude in der Schule* und *schulischer Selbstwert* stärker untereinander als mit den drei anderen Faktoren *keine körperliche Beschwerden wegen der Schule*, *keine sozialen Probleme in der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule* korrelierten. Letztere zeigten wiederum angemessene Korrelationen untereinander (vgl. Anhang: Kapitel B.2.6.2, Tabellen B.127 und B.128). Aus diesem Grund wurden zwei Faktoren zweiter Ordnung gebildet, welche entsprechend dem theoretischen Konzept von Hascher (2004) *positive Aspekte* (positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule) bzw. *negative Aspekte* (typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden) repräsentieren.

Aufgrund der geplanten Mediationsanalysen (*Fragestellung 5*) wurde eine weitere simultane Faktorenanalyse mit den Mediatoren *Unterstützung durch die Eltern, Beziehung zu den Lehrpersonen* und *Beziehung zu den Mitschüler(inne)n* durchgeführt. Ziel war dabei, Kreuzladungen zu identifizieren. Dabei wurde ein weiteres Item gestrichen, welches nicht eindeutig nur dem schulischen Wohlbefinden zuzuordnen war (vgl. Anhang: Kapitel B.2.6.2, Tabellen B.129 und B.130).

Das Endmodell ergab gute Anpassungswerte ($MLR-\chi^2 = 331.423$, $df = 182$, $p = .000$; $CFI = .962$; $RMSEA = .032$ [$90\% CI = .027 - .037$], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .057$) und sehr gute Faktorladungen (vgl. Abbildung 4.6 und Tabelle 4.34). Aufgrund des signifikanten $MLR-\chi^2$ -Wertes wurden die Korrelationsresiduen überprüft, welche mit wenigen Ausnahmen in einem unauffälligen Bereich lagen.

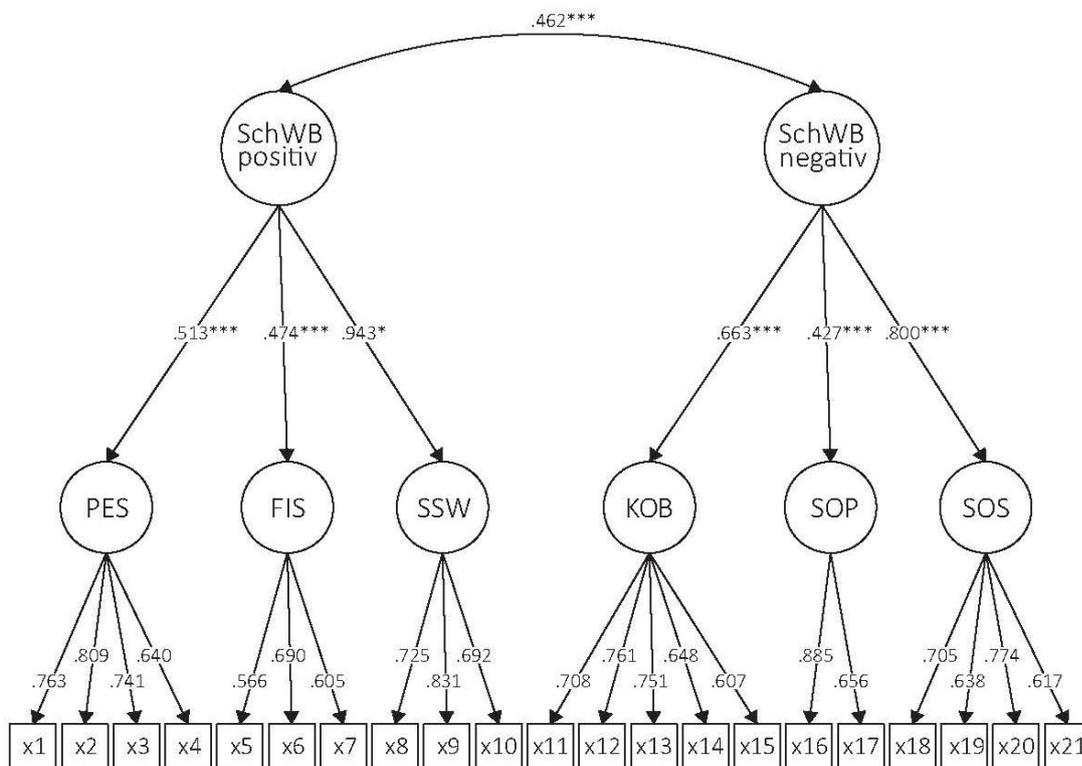


Abbildung 4.6: Konfirmatorische Faktorenanalyse schulisches Wohlbefinden

Bemerkungen: SchWB = Schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)

PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 Faktorladungen der Items x1 – x21 signifikant ($p < .001$)

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.34: Items schulisches Wohlbefinden (T3)

Items: Positive Emotionen und Einstellungen gegenüber der Schule (PES)

Was denkst du über die Schule?

- x1: Ich gehe gerne in die Schule.
 - x2: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes.
 - x3: Die Schule scheint mir sinnvoll.
 - x4: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen.
-

Items: Freude in der Schule (FIS)

Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...

- x5: ...du dich sehr freutest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung gefunden hast?
 - x6: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?
 - x7: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?
-

Items: Schulischer Selbstwert (SSW)

Wie treffen folgende Aussagen auf dich zu?

- x8: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes Gefühl.
 - x9: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.
 - x10: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen Mitschüler(innen).
-

Items: Keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule (KOB)

Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass...

- x11: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?
 - x12: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?
 - x13: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?
 - x14: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?
 - x15: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?
-

Items: Keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)

Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass...

- x16: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?
 - x17: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?
-

Items: Keine Sorgen wegen der Schule (SOS)

Hast du dir in den vergangenen Wochen Sorgen gemacht...

- x18: ...wegen der Schule?
 - x19: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?
 - x20: ...wegen den Schulnoten?
 - x21: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?
-

In einem weiteren Schritt wurden die einzelnen Faktoren erster Ordnung auf Messinvarianz in Bezug auf das Geschlecht überprüft. Es stellte sich heraus, dass alle Unterskalen skalar oder partial-skalar messinvariant waren (vgl. Anhang: Kapitel B.2.6.3).

Zuletzt werden die konfirmatorischen Faktorenanalysen der Mediatorvariablen aufgeführt. Es folgen keine Angaben zur Messinvarianz, da dies für die Hypothesen nicht benötigt wurde.

Unterstützung durch die Eltern

Da die Skala *Unterstützung durch die Eltern* eine Rating-Skala mit nur vier Ausprägungen aufweist, wurde für die konfirmatorische Faktorenanalyse das WLSMV-Verfahren gewählt. Das Messinstrument umfasste ursprünglich sechs Items. Zwei Items mussten wegen zu geringen Faktorladungen oder mehreren hohen Modifikationsindizes ausgeschlossen werden (vgl. Anhang: Kapitel B.2.7). Die verbleibenden Items wiesen gute Faktorladungen auf (vgl. Tabelle 4.35) und das Messmodell zeigte sehr gute Anpassungswerte ($WLSMV-\chi^2 = 3.911$, $df = 2$, $p = .141$; $CFI = .998$; $RMSEA = .035$ [90% CI: = .000 – .087], $PCLOSE = .602$; $WRMR = .321$).

Tabelle 4.35: Faktorladungen Unterstützung durch die Eltern (T3)

Items	λ
Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache.	.730
Meine Eltern interessieren sich für meine Leistungen in der Schule.	.885
Meine Eltern machen mir Mut, eine gute Ausbildung zu erlangen.	.733
Meine Eltern fragen mich oft, wie es in der Schule geht.	.590

Beziehung zu Lehrpersonen

Die Skala *Beziehung zu Lehrpersonen* umfasste ursprünglich acht Items. Vier Items wurden wegen zu geringen Faktorladungen ausgeschlossen (vgl. Anhang: Kapitel B.2.8). Die vier verbleibenden Items zeigten gute Faktorladungen (vgl. Tabelle 4.36). Das Messmodell erreichte sehr gute Modellanpassungswerte ($MLR-\chi^2 = 6.470$, $df = 2$, $p = .039$; $CFI = .989$; $RMSEA = .054$ [90% CI: = .015 – .097], $PCLOSE = .370$; $SRMR = .017$).

Tabelle 4.36: Faktorladungen Beziehung zu Lehrpersonen (T3)

	λ
Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrpersonen ernst genommen.	.583
Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme der einzelnen Schüler(innen).	.782
Wir kommen mit unseren Lehrpersonen gut aus.	.565
Bei uns setzen sich LP für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten.	.613

Beziehung zu Mitschüler(inne)n

Die Skala *Beziehung zu Mitschüler(inne)n* umfasste ursprünglich vier Items. Ein Item lud nicht auf den Faktor und wurde deswegen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen (vgl. Anhang: Kapitel B.2.9). Mit drei Items ist das Messmodell genau identifiziert, weshalb keine Modellanpassungswerte errechnet wurden. Tabelle 4.37 zeigt die Faktorladungen der verbleibenden Items.

Tabelle 4.37: Faktorladungen Beziehung zu Mitschüler(inne)n (T3)

	λ
In meiner Klasse habe ich überhaupt keine guten Freunde/Freundinnen.	.539
Ich werde von den Schüler(inne)n meiner Klasse anerkannt.	.531
Unter den Schüler(inne)n meiner Klasse fühle ich mich wohl.	.813

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die konfirmatorischen Faktorenanalysen, welche für die Erlangung valider Messmodelle durchgeführt wurden, mit wenigen Ausnahmen gute bis sehr gute Ergebnisse ergaben. Die grössten Schwierigkeiten bereiteten die Skalen zum dissozialem Verhalten, was dazu führte, dass indirekte Aggression bei allen Messzeitpunkten und Delinquenz-Kriminalität zu T1, T2 und T4 für die weiteren Analysen nicht mehr berücksichtigt wurden.

Als Ursache der Probleme wird die stark rechtsschiefe Verteilung vermutet. Diesbezüglich sei erwähnt, dass diese unter anderem durch die hohe Anzahl an Schüler(inne)n zu erklären ist, welche angaben, kein dissoziales Verhalten zu zeigen. Insbesondere die Skalen Delinquenz-Kriminalität und indirekte Aggression wies eine grosse Anzahl an „Null-Werten“ auf. Eine Möglichkeit mit dieser Problematik umzugehen, hätte – neben dem Yuan-Bentler-Verfahren – darin bestanden, die Daten in kategoriale Daten umzuwandeln (z.B. 0 = Verhalten wurde nicht ge-

zeigt, 1 = Verhalten wurde mindestens einmal gezeigt). Nachteil wäre jedoch ein substanzieller Informationsverlust gewesen. Zudem wäre es nicht möglich die Hypothesen der Fragestellung 1 zu überprüfen, da latente Wachstumskurvenmodelle kontinuierliche Daten erfordern (Byrne, 2010, S. 304). Das Yuan-Bentler-ML-Verfahren wurde als die bessere Lösung erachtet, da dadurch die fehlende multivariate Normalverteilung korrigiert wurde, keine Information verloren ging und Fragestellung 1 bearbeitet werden konnte.

4.4.1.3 Latente Mittelwerte

Vor der Überprüfung der eigentlichen Forschungshypothesen wurden Analysen zu den latenten Mittelwerten durchgeführt. Berechnet wurden die latenten Mittelwerte der Verhaltensvariablen (direkte Aggression, Opposition und schulisches Problemverhalten) und des allgemeinen Wohlbefindens, um Angaben zur Entwicklung über die vier Messzeitpunkte in Bezug auf die gesamte Stichprobe und das Geschlecht zu machen. Dabei wurde getestet, ob signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen.⁷

Weiter wurden Analysen zu Geschlechtsunterschieden in Bezug auf das schulischen Wohlbefinden durchgeführt.

Direkte Aggression

Aggressives Verhalten nahm zwischen den Messzeitpunkten T1 und T2 hoch signifikant zu. Zwischen T2 und T3 ging es ebenfalls hochsignifikant wieder zurück. Zwischen T3 und T4 war wiederum ein leichter, aber nicht signifikanter Anstieg feststellbar. Es bestanden keine signifikanten Unterschiede zwischen T1, T3 und T4 (vgl. Abbildung 4.7).

⁷In Bezug auf die Skala *Delinquenz-Kriminalität* wurden keine Analysen durchgeführt, da keine Messinvarianz in Bezug auf die Zeit und das Geschlecht nachgewiesen werden konnte.

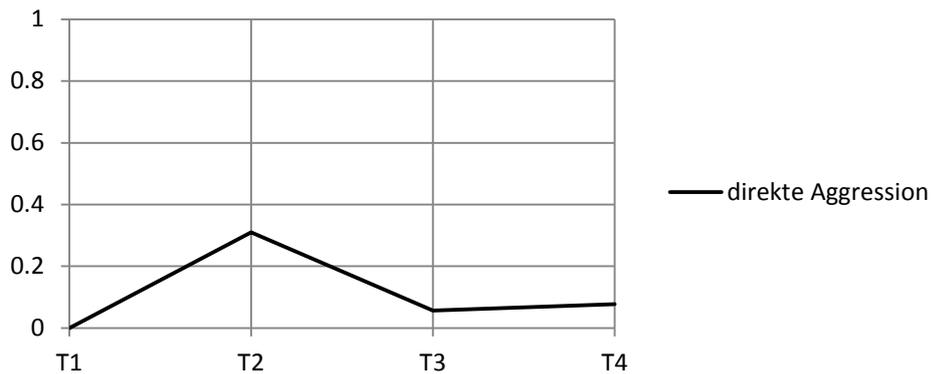


Abbildung 4.7: Entwicklung direkte Aggression (Gesamtstichprobe)

Bemerkung: Referenzmesszeitpunkt = T1
 Mittelwertvergleiche: T1 < T2***, T2 > T3***, T2 > T4**
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$
 MLR- $\chi^2 = 105.277$, $df = 90$, $p = .129$; CFI = .990; RMSEA = .014 (90% CI = .006 – .020), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038

Mit Hilfe eines multiplen Gruppenvergleichs wurde die Entwicklung der Mädchen und Jungen über die vier Messzeitpunkte analysiert (vgl. Abbildung 4.8). Die Modellanpassungswerte waren nicht ganz befriedigend. Da die Korrelationsresiduen aber mit wenigen Ausnahmen in einem unauffälligen Bereich lagen und es sich hier lediglich um deskriptive Analysen und nicht um die eigentliche Hypothesenüberprüfung handelt, wurden diese als akzeptabel betrachtet.

Es zeigte sich, dass das aggressive Verhalten bei den Mädchen von T1 zu T2 signifikant zunahm ($p < .01$), bei T3 wieder auf das Niveau von T1 fiel ($p < .05$) und sich anschliessend nicht mehr veränderte. Zudem wiesen die Mädchen zu allen Messzeitpunkten signifikant weniger aggressives Verhalten auf als die Jungen.

Die Entwicklung der Jungen fiel ähnlich aus wie die der Mädchen. Zwischen T1 und T2 stieg aggressives Verhalten hoch signifikant an ($p < .001$), fiel bei T3 wieder auf das Niveau von T1 zurück ($p < .01$) und veränderte sich anschliessend nicht mehr signifikant.

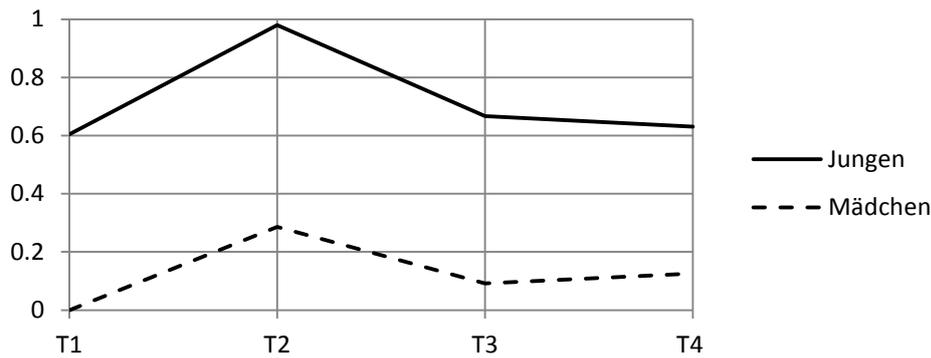


Abbildung 4.8: Entwicklung direkte Aggression (Geschlecht)

Bemerkungen: Referenzgruppe: Mädchen zu T1

T1: Jungen > Mädchen***, T2: Jungen > Mädchen***, T3: Jungen > Mädchen***, T4: Jungen > Mädchen***

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

MLR- $\chi^2 = 278.325$, $df = 182$, $p = .000$; CFI = .949; RMSEA = .037 (90% CI = .031 – .042), PCLOSE = 1.000; SRMR = .070

Opposition

Oppositionelles Verhalten nahm zwischen den Messzeitpunkten T1 und T2 hoch signifikant zu. Zwischen T2 und T3 ging es ebenfalls hochsignifikant wieder zurück und nahm bis T4 wieder signifikant zu (vgl. Abbildung 4.9).

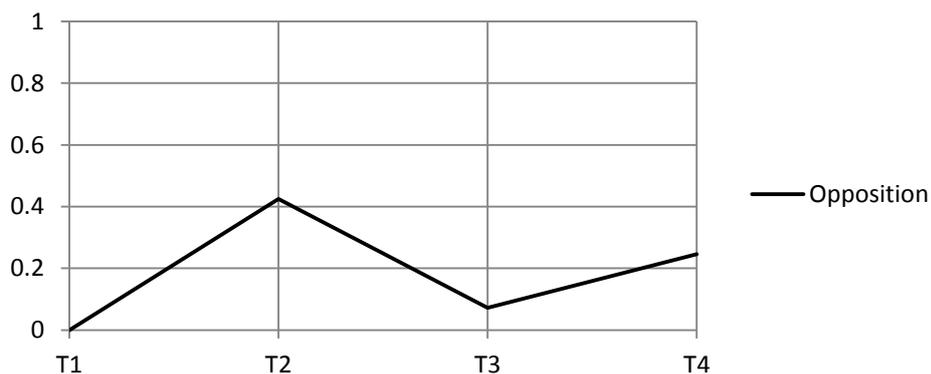


Abbildung 4.9: Entwicklung Opposition (Gesamtstichprobe)

Bemerkungen: Referenzmesszeitpunkt = T1

Mittelwertvergleiche: T1 < T2***, T1 < T4**, T2 > T3***, T2 > T4*, T3 < T4**

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

MLR- $\chi^2 = 7.342$, $df = 6$, $p = .290$; CFI = .996; RMSEA = .016 (90% CI = .000 – .037), PCLOSE = .999; SRMR = .023

Das Modell für die Berechnung der latenten Mittelwerte in Bezug auf das Geschlecht führte zu einer nicht positiv definiten Kovarianzmatrix, weshalb eine zusätzliche Messfehlerkorrelation eingefügt werden musste und die Faktorladungen zu T1 nur in Bezug auf das Geschlecht und nicht in Bezug auf die Zeit gleichgesetzt werden konnten. Die Modellanpassungswerte erwiesen sich danach als sehr gut.

Interessant erscheint, dass sich die Entwicklung der Mädchen von derjenigen der Jungen unterschied. Die Mädchen lagen in der Tendenz höher als die Jungen (ausser zu T3), wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht statistisch signifikant waren. Während das oppositionelle Verhalten der Mädchen von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt jeweils signifikant zu bzw. abnahm ($T1 < T2$ [$p < .001$]; $T2 > T3$ [$p < .01$]; $T3 < T4$ [$p < .01$]), nahm das oppositionelle Verhalten der Jungen nur von T1 zu T2 signifikant zu ($p < .001$) und veränderte sich anschliessend nicht mehr (vgl. Abbildung 4.10). Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen, lag T4 signifikant höher als T1 ($p < .01$).

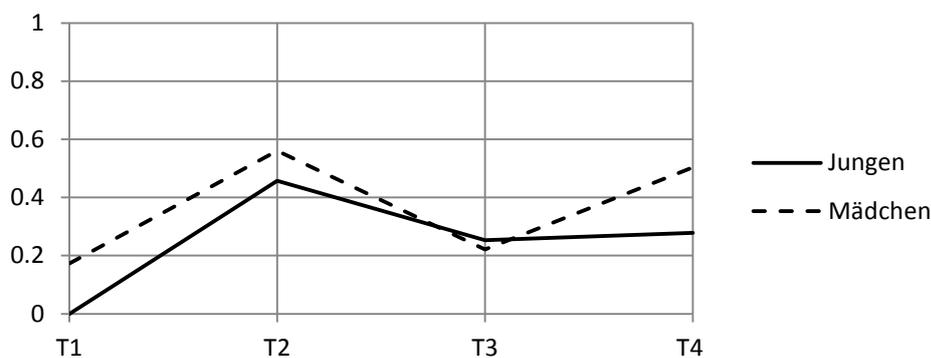


Abbildung 4.10: Entwicklung Opposition (Geschlecht)

Bemerkungen: Referenzgruppe: Jungen zu T1
 MLR- $\chi^2 = 7.155$, $df = 13$, $p = .894$; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .000), PCLOSE = 1.000; SRMR = .024

Schulisches Problemverhalten (SPV)

Schulisches Problemverhalten nahm zwischen den Messzeitpunkten T1 und T2 hoch signifikant zu und anschliessend wieder signifikant ab. Zwischen T3 und T4 war wiederum ein leichter, aber nicht statistisch signifikanter Anstieg feststellbar (vgl. Abbildung 4.11).

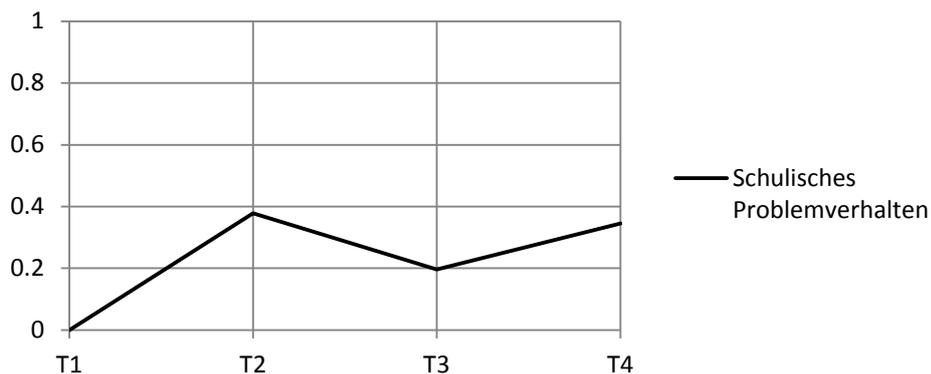


Abbildung 4.11: Entwicklung schulisches Problemverhalten (Gesamtstichprobe)

Bemerkungen: Referenzmesszeitpunkt = T1

Mittelwertvergleiche: T1 < T2***, T1 < T3*, T1 < T4***, T2 > T3*

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

MLR- $\chi^2 = 196.878$, $df = 149$, $p = .005$; CFI = .987; RMSEA = .020 (90% CI = .013 – .025), PCLOSE = 1.000; SRMR = .045

Der Geschlechtervergleich ergab, dass die Jungen zu jedem Messzeitpunkt signifikant mehr schulisches Problemverhalten zeigten. Schulisches Problemverhalten nahm bei den Mädchen von T1 zu T2 signifikant zu ($p < .001$) und anschliessend wieder ab ($p < .05$). Zwischen T3 und T4 konnte wiederum ein leichter Anstieg verzeichnet werden ($p < .05$). Bei den Jungen war die Schwankung innerhalb der Messzeitpunkte eins bis drei stärker als bei den Mädchen (T1 < T2 [$p < .001$]; T2 > T3 [$p < .01$]). Anschliessend blieb jedoch das Verhalten stabil (vgl. Abbildung 4.12).

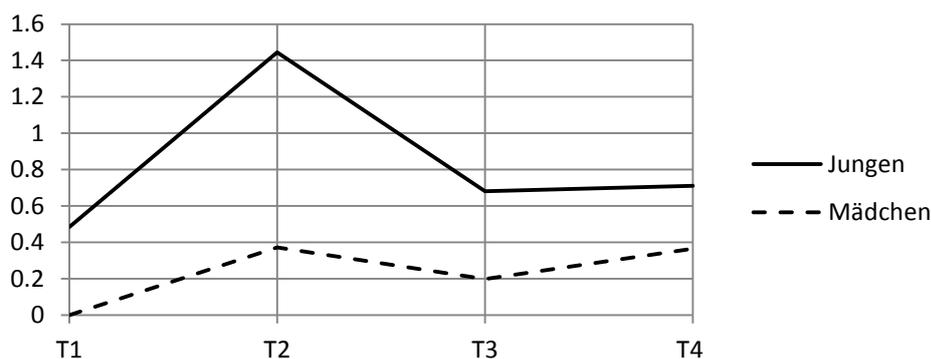


Abbildung 4.12: Entwicklung schulisches Problemverhalten (Geschlecht)

Bemerkungen: Referenzgruppe: Mädchen zu T1

T1: Jungen > Mädchen***, T2: Jungen > Mädchen***, T3: Jungen > Mädchen***, T4: Jungen > Mädchen***

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

MLR- $\chi^2 = 482.426$, $df = 303$, $p = .000$; CFI = .955; RMSEA = .038 (90% CI = .033 – .043), PCLOSE = 1.000; SRMR = .075

Die Modellanpassungswerte wurden wie bereits beim direkt-aggressiven Verhalten trotz signifikantem MLR- χ^2 -Wert akzeptiert.

Allgemeines Wohlbefinden

Allgemeines Wohlbefinden nahm zwischen den Messzeitpunkten T1 und T2 hoch signifikant ab, blieb zwischen T2 und T3 stabil und verringerte sich anschliessend wieder (vgl. Abbildung 4.13).

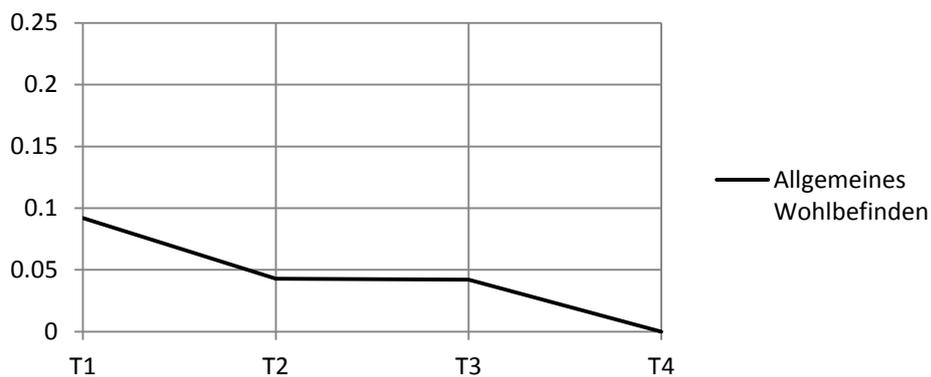


Abbildung 4.13: Entwicklung allgemeines Wohlbefinden (Gesamtstichprobe)

Bemerkungen: Referenzmesszeitpunkt = T4

Mittelwertvergleiche: T1 > T2***, T1 > T3***, T1 > T4***, T2 > T4**, T3 > T4**

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

MLR- $\chi^2 = 190.265$, $df = 156$, $p = .032$; CFI = .993; RMSEA = .016 (90% CI = .007 – .023), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031

Beim multiplen Gruppenvergleich zeigte sich, dass die Mädchen zu allen Messzeitpunkten signifikant tiefere Werte in ihrem allgemeinen Wohlbefinden aufwiesen. Während das Wohlbefinden der Mädchen zwischen T1 und T2 ($p < .05$) und zwischen T3 und T4 ($p < .001$) abnahm, verringerte sich das Wohlbefinden der Jungen nur zwischen T1 und T2 ($p < .01$) und blieb anschliessend konstant (vgl. Abbildung 4.14).

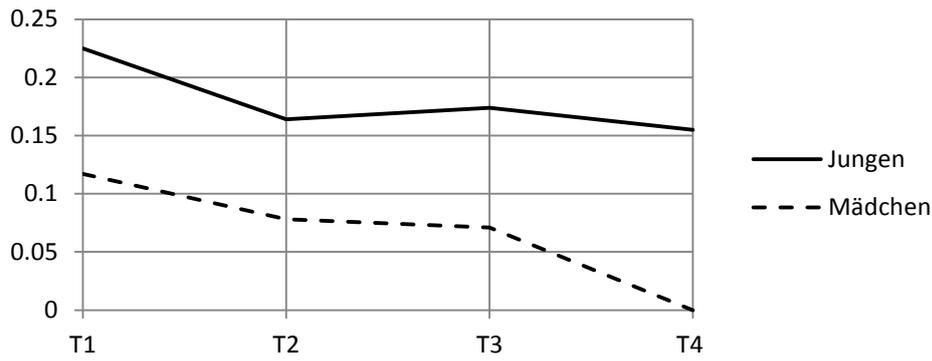


Abbildung 4.14: Entwicklung allgemeines Wohlbefinden (Geschlecht)

Bemerkungen: Referenzgruppe: Mädchen zu T4

T1: Jungen > Mädchen***, T2: Jungen > Mädchen***, T3: Jungen > Mädchen ***, T4: Jungen > Mädchen ***

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

MLR- $\chi^2 = 376.811$, $df = 319$, $p = .014$; CFI = .989; RMSEA = .021 (90% CI = .011 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .052

Schulisches Wohlbefinden

In Bezug auf das schulische Wohlbefinden wurden die latenten Mittelwerte der Unterfaktoren einzeln berechnet und auf Geschlechtsunterschiede überprüft. Es zeigte sich, dass Mädchen signifikant positivere Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule hatten, gleichzeitig aber über mehr körperliche Beschwerden und Sorgen wegen der Schule klagten. Die Modellangepassungswerte waren jeweils sehr gut. Als einziger Faktor wies der Faktor *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* einen signifikanten MLR- χ^2 -Wert auf (vgl. Tabelle 4.38). Alle Korrelationsresiduen lagen aber in einem sehr guten Bereich. Aufgrund der Kodierung der Indikatoren stehen höhere Werte bei allen Skalen für höheres Wohlbefinden.

Tabelle 4.38: Geschlechtsunterschiede schulisches Wohlbefinden

Skala	Geschlechtsunterschiede		Modellanpassungswerte
PES	Jungen < Mädchen**	(Jungen = -0.265)	MLR- χ^2 = 25.561, df = 9, p = .002; CFI = .977; RMSEA = .069 (90% CI = .041 – .098), PCLOSE = .126; SRMR = .041
FIS	Jungen = Mädchen	(Jungen = -0.113)	MLR- χ^2 = 6.140, df = 4, p = .189; CFI = .990; RMSEA = .037 (90% CI = .000 – .089), PCLOSE = .588; SRMR = .026
SSW	Jungen = Mädchen	(Jungen = 0.063)	MLR- χ^2 = 4.037, df = 3, p = .258; CFI = .997; RMSEA = .030 (90% CI = .000 – .088), PCLOSE = .638; SRMR = .028
KOB	Jungen > Mädchen**	(Jungen = 0.193)	MLR- χ^2 = 19.608, df = 18, p = .355; CFI = .997; RMSEA = .015 (90% CI = .000 – .042), PCLOSE = .990; SRMR = .038
SOP	Jungen = Mädchen	(Jungen = -0.005)	MLR- χ^2 = 0.028, df = 1, p = .866; CFI = 1.000; RMSEA = .054 (90% CI = .027 – .081), PCLOSE = .356; SRMR = .035
SOS	Jungen > Mädchen**	(Jungen = 0.231)	MLR- χ^2 = 11.192, df = 10, p = .343; CFI = .998; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .071), PCLOSE = .918; SRMR = .002

Bemerkungen: Referenzgruppe = Mädchen
 PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 * = p<.05, ** = p<.01, *** = p<.001

4.4.2 Ergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden

Im Folgenden werden die Ergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden beschrieben. Bei allen Hypothesen wurde das Geschlecht als Kontrollvariable berücksichtigt. Bei den Grafiken wurden die manifesten Variablen jeweils zur besseren Lesbarkeit der Modelle weggelassen.

Aufgrund der konfirmatorischen Faktorenanalysen und der Überprüfung der longitudinalen Messinvarianz (vgl. Kapitel 4.4.1.2) konnten die Hypothesen zum allgemeinen Wohlbefinden nur für direkte Aggression, Opposition und schulisches Problemverhalten überprüft werden und mussten daher in der Formulierung im Vergleich zu Kapitel 4.1 teilweise angepasst werden. Im Folgenden werden deshalb die Hypothesen nochmals aufgeführt.

Fragestellung 1: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Zunahme von dissozialem Verhalten und der Abnahme von allgemeinem Wohlbefinden?

Hypothesen:

- 1.1 Je mehr das direkt aggressive Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.*
- 1.2 Je mehr das oppositionelle Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.*
- 1.3 Je mehr das schulische Problemverhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.*

Fragestellung 2: Besteht ein negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Hypothesen:

- 2.1 Direkt aggressives Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.*
- 2.2 Oppositionelles Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.*
- 2.3 Schulisches Problemverhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.*

Fragestellung 3: Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Hypothesen:

- 3.1 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.*
- 3.2 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.*
- 3.3 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf allgemeines Wohlbefinden.*

4.4.2.1 Ergebnisse Fragestellung 1

Besteht ein Zusammenhang zwischen der Zunahme von dissozialem Verhalten und der Abnahme von allgemeinem Wohlbefinden?

Die Hypothesen zu Fragestellung 1 wurden mit Hilfe von latenten Wachstumskurvenmodellen überprüft. Dabei wurden zuerst separate Wachstumsmodelle gerechnet, bevor der Zusammenhang zwischen zwei Wachstumsmodellen (Wohlbefinden und Verhalten) getestet wurde. Tabelle 4.39 gibt einen Überblick über die gerechneten Modelle.

Tabelle 4.39: Fragestellung 1; Übersicht über die Modelle

Modell 1a	LGCM allgemeines Wohlbefinden
Modell 1b	LGCM allgemeines Wohlbefinden, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 1.1a	LGCM direkte Aggression
Modell 1.1b	LGCM direkte Aggression, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 1.1c	LGCM direkte Aggression und allgemeines Wohlbefinden
Modell 1.1d	LGCM direkte Aggression und allgemeines Wohlbefinden, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 1.2a	LGCM Opposition
Modell 1.2b	LGCM Opposition, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 1.2c	LGCM Opposition und allgemeines Wohlbefinden
Modell 1.2d	LGCM Opposition und allgemeines Wohlbefinden, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 1.3a	LGCM schulisches Problemverhalten
Modell 1.3b	LGCM schulisches Problemverhalten, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 1.3c	LGCM schulisches Problemverhalten und allgemeines Wohlbefinden
Modell 1.3d	LGCM schulisches Problemverhalten und allg. Wohlbefinden, Kontrollvariable Geschlecht

Bemerkungen: LGCM = Latent Growth Curve Model (Wachstumskurvenmodell)
 Fettgedruckte Modelle: Hauptmodelle für die Hypothesenüberprüfung
 Der Einfluss des Geschlechts wurde in allen Modellen in Bezug auf Intercept- und Steigungsfaktoren berücksichtigt. Da dies jeweils nichts Wesentliches an den Modellen veränderte, werden hier nur die Modelle ohne das Geschlecht aufgeführt. Die Ergebnisse der Modelle mit der Kontrollvariable befinden sich im Anhang (Kapitel C.1-C.3).

Hypothese 1.1: Je mehr das direkt aggressive Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

LGCM allgemeines Wohlbefinden

Das allgemeine Wohlbefinden der Jugendlichen nahm während des siebten Schuljahres leicht, aber hochsignifikant ab, wobei die Abnahme nicht vom Ausgangsniveau abhängig war. Die Varianz des Steigungsfaktors und diejenige des Interceptfaktors waren jeweils hochsignifikant (vgl. Abbildung 4.15). Die Modellanpassung war sehr gut ($MLR-\chi^2 = 217.826$, $df = 162$, $p = .002$; $CFI = .989$, $RMSEA = .020$ [90% CI = .014 – .026], $PCLOSE = 1.000$, $SRMR = .033$). Aufgrund des signifikanten $MLR\chi^2$ -Wertes wurden die Korrelationsresiduen kontrolliert, welche in einem unauffälligen Bereich lagen⁸.

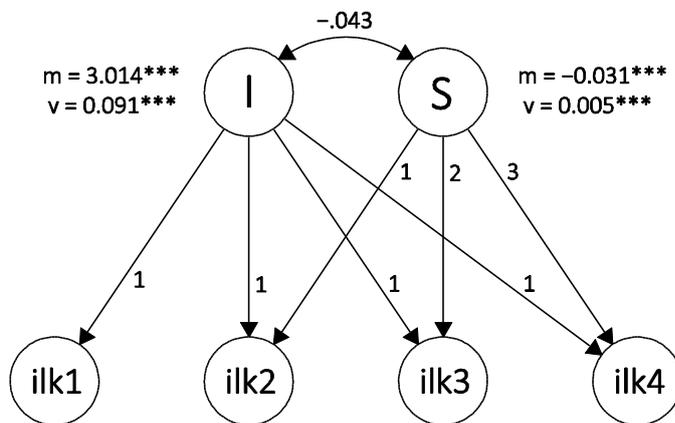


Abbildung 4.15: Modell 1a (LGCM allgemeines Wohlbefinden)

Bemerkungen: ilc1, ilc2, ilc3, ilc4 = allg. Wohlbefinden T1-T4
 I = Interceptfaktor, S = Steigungsfaktor
 m = latenter Mittelwert, v = Varianz (unstandardisierte Werte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Das Geschlecht hatte einen positiven signifikanten Einfluss auf den Interceptfaktor. Das Ausgangsniveau des allgemeinen Wohlbefindens lag bei den Mädchen tendenziell tiefer ($\beta = .165$; $p < .001$) (vgl. Anhang: Kapitel C.1, Tabelle C.1).

⁸Bei allen folgenden Modellen, die einen signifikanten $MLR-\chi^2$ -Wert aufweisen, wurden die Korrelationsresiduen überprüft. Diese lagen jeweils, wenn nicht anders angegeben, in einem unauffälligen Bereich.

LGCM direkte Aggression

Direkte Aggression stieg während des 7. Schuljahres nicht signifikant an. Weiter bestand kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausgangsniveau des aggressiven Verhaltens zu T1 und der Entwicklung über die vier Messzeitpunkte. Während die Varianz des Interceptfaktors hochsignifikant ausfiel, war die Varianz des Steigungsfaktors nicht signifikant. Letzteres bedeutet, dass die Entwicklung des aggressiven Verhaltens innerhalb der Stichprobe relativ homogen verlief (vgl. Abbildung 4.16). Die Modellanpassung zeigte sehr gute Ergebnisse ($MLR-\chi^2 = 129.269$, $df = 95$, $p = .011$; $CFI = .977$, $RMSEA = .021$ [90% CI = .016 – .026], $PCLOSE = 1.000$, $SRMR = .065$).

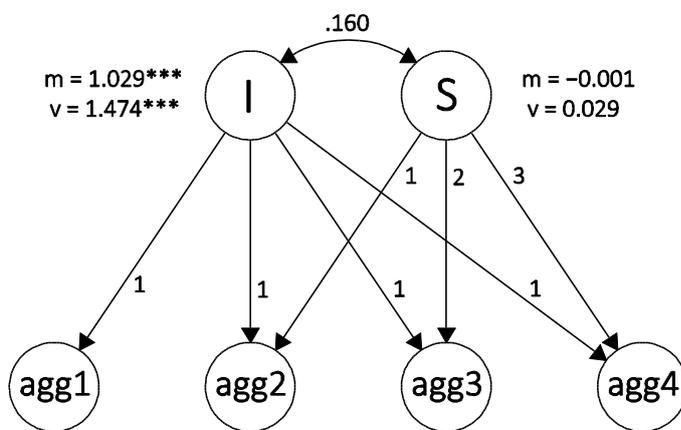


Abbildung 4.16: Modell 1.1a (LGCM direkte Aggression)

Bemerkungen: agg1, agg2, agg3, agg4 = direkte Aggression T1-T4
I = Interceptfaktor, S = Steigungsfaktor
m = latenter Mittelwert, v = Varianz (unstandardisierte Werte)
* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Weiter zeigte sich, dass das Geschlecht einen hochsignifikanten Einfluss auf den Interceptfaktor des aggressiven Verhaltens hatte, in dem Sinne, dass das Ausgangsniveau bei Jungen höher lag als bei Mädchen ($\beta = .277$; $p < .001$) (vgl. Anhang: Kapitel C.1, Tabelle C.2).

LGCM direkte Aggression und allgemeines Wohlbefinden

Abbildung 4.17 stellt den Zusammenhang zwischen dem Wachstum der Variable *direkte Aggression* und dem Wachstum der Variable *allgemeines Wohlbefinden* dar. Die Mittelwerte beider Interceptfaktoren und der Mittelwert des Steigungsfaktors des allgemeinen Wohlbefindens waren signifikant. Wieder bestanden keine Zusammenhänge zwischen Ausgangsniveau und

Entwicklung, weder in Bezug auf das aggressive Verhalten noch in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden. Die Varianzen beider Interceptfaktoren und die Varianz des Steigungsfaktors des allgemeinen Wohlbefindens waren signifikant. Der Steigungsfaktor des aggressiven Verhaltens wies wiederum keine signifikante Varianz auf.

Sowohl zwischen den Interceptfaktoren als auch zwischen den Steigungsfaktoren von Aggression und allgemeinem Wohlbefinden ergaben sich signifikante Korrelationen. Die Modellangepassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 733.402$, $df = 575$, $p = .000$; $CFI = .978$; $RMSEA = .018$ [90% CI = .015 – .021], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .047$).

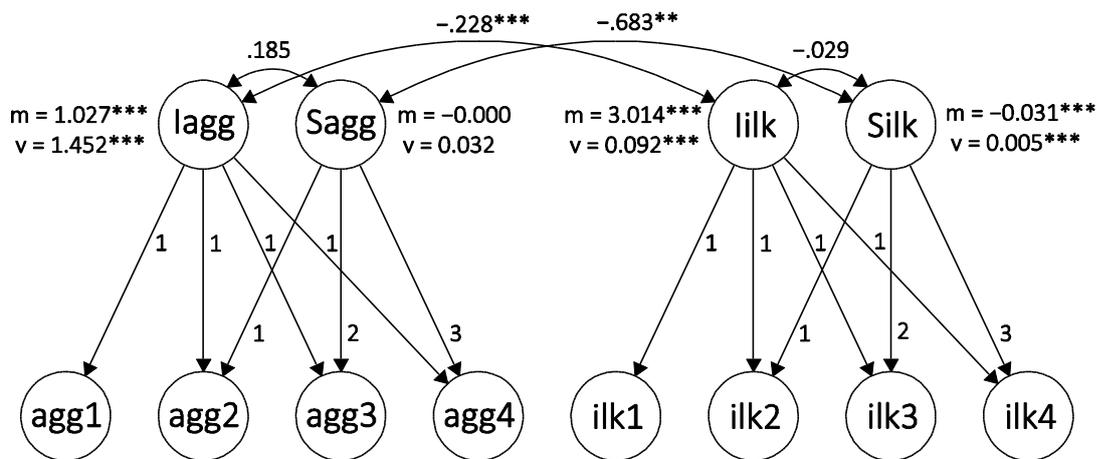


Abbildung 4.17: Modell 1.1c (LGCM direkte Aggression und allgemeines Wohlbefinden)

Bemerkungen: agg1, agg2, agg3, agg4 = direkte Aggression T1-T4
 ilk1, ilk2, ilk3, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1-T4
 lagg = Interceptfaktor direkte Aggression, Sagg = Steigungsfaktor direkte Aggression
 ilk = Interceptfaktor allgemeines Wohlbefinden, Silk = Steigungsfaktor allgemeines Wohlbefinden
 m = latenter Mittelwert, v = Varianz (unstandardisierte Werte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

In Modell 1.1d (vgl. Anhang: Kapitel C.1, Tabelle C.3) hatte das Geschlecht einen positiven signifikanten Einfluss auf den Interceptfaktor des aggressiven Verhaltens ($\beta = .279$; $p < .001$) und den Interceptfaktor des allgemeinen Wohlbefindens ($\beta = .165$, $p < .001$).

Die hier präsentierten Ergebnisse führen zum Schluss, dass Hypothese 1.1 beibehalten werden kann. Je mehr das direkt aggressive Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Hypothese 1.2: Je mehr das oppositionelle Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

LGCM Opposition

Modell 1.2a ergab, dass oppositionelles Verhalten während des 7. Schuljahres knapp nicht signifikant linear zunahm ($p = .053$). Wiederum bestand kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausgangsniveau und dem Wachstum von Opposition. Sowohl die Varianz des Interceptfaktors als auch die Varianz des Steigungsfaktors waren signifikant (vgl. Abbildung 4.18). Das Modell zeigte gute Anpassungswerte ($MLR-\chi^2 = 28.579$, $df = 11$, $p = .003$; $CFI = .952$; $RMSEA = .044$ [90% CI = .032 – .057], $PCLOSE = .768$; $SRMR = .046$).

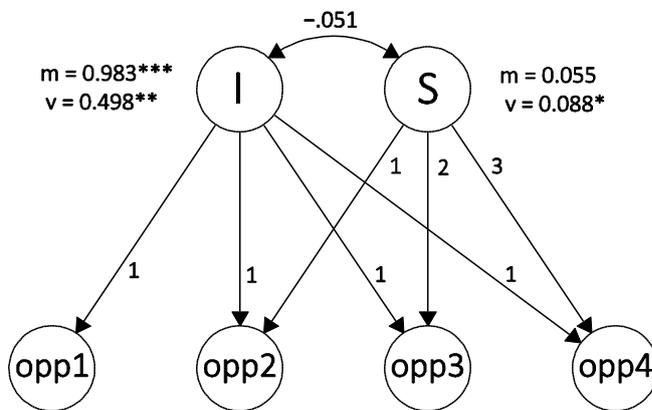


Abbildung 4.18: Modell 1.2a (LGCM Opposition)

Bemerkungen: opp1, opp2, opp3, opp4 = Opposition T1-T4
 I = Interceptfaktor, S = Steigungsfaktor
 m = latenter Mittelwert, v = Varianz (unstandardisierte Werte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Das Geschlecht zeigte keine signifikanten Effekte (vgl. Anhang: Kapitel C.2, Tabelle C.4).

LGCM Opposition und allgemeines Wohlbefinden

Die Überprüfung von Hypothese 1.2 ergab, dass das allgemeine Wohlbefinden im siebten Schuljahr signifikant linear abnahm. Oppositionelles Verhalten zeigte im Gegensatz zum Modell 1.2.a unter Kontrolle des allgemeinen Wohlbefindens ebenfalls einen signifikanten Steigungsfaktor ($p = .049$). Die Zusammenhänge zwischen Ausgangsniveau und Entwicklung waren weder in Bezug

auf das oppositionelle Verhalten noch in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden signifikant. Die Varianzen der Intercept- und Steigungsfaktoren waren hingegen signifikant.

Weiter ergaben die Berechnungen, dass sowohl zwischen den Interceptfaktoren als auch zwischen den Steigungsfaktoren von Opposition und allgemeinem Wohlbefinden hochsignifikante negative Korrelationen bestanden (vgl. Abbildung 4.19). Die Modellanpassungswerte fielen gut aus ($MLR-\chi^2 = 501.470$, $df = 331$, $p = .000$; $CFI = .968$; $RMSEA = .025$ [90% CI = .021 – .029], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .056$).

Die Ergebnisse unter Kontrolle des Geschlechts veränderten sich nicht wesentlich. Der Mittelwert des Steigungsfaktors des oppositionellen Verhaltens war jedoch unter Einbezug des Geschlechts nicht mehr signifikant. Das Geschlecht hatte lediglich auf den Interceptfaktor des allgemeinen Wohlbefindens einen schwachen signifikanten Einfluss ($\beta = .167$; $p < .001$). Jungen lagen etwas höher als Mädchen (vgl. Anhang: Kapitel C.2, Tabelle C.5).

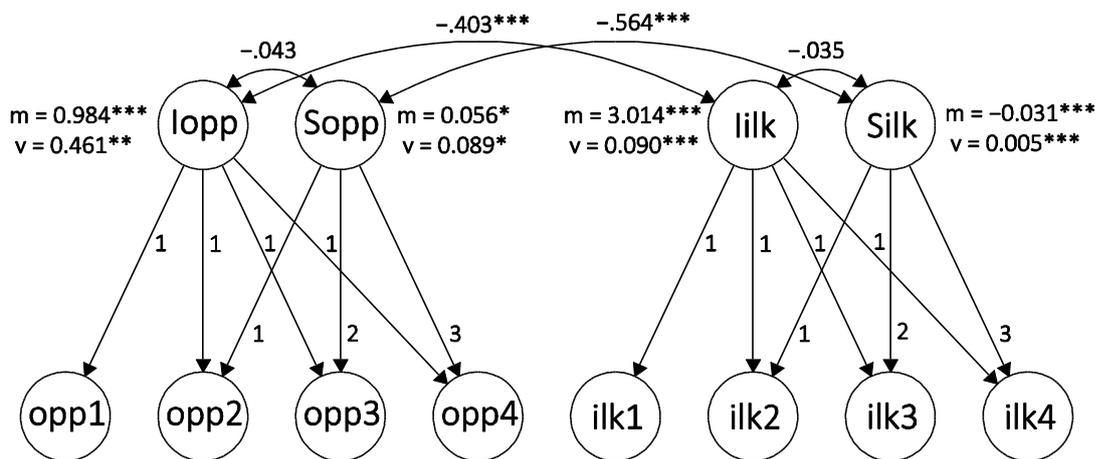


Abbildung 4.19: Model 1.2c (LGCM Opposition und allgemeines Wohlbefinden)

Bemerkungen: opp1, opp2, opp3, opp4 = Opposition T1-T4
 ilk1, ilk2, ilk3, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1-T4
 lopp = Interceptfaktor opp. Verhalten, Sopp = Steigungsfaktor opp. Verhalten
 ilik = Interceptfaktor allg. Wohlbefinden, Silk = Steigungsfaktor allg. Wohlbefinden
 m = latenter Mittelwert, v = Varianz (unstandardisierte Werte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Die hier präsentierten Ergebnisse führen zum Schluss, dass Hypothese 1.2 beibehalten werden kann. Je mehr das oppositionelle Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Hypothese 1.3: Je mehr das schulische Problemverhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

LGCM schulisches Problemverhalten

Abbildung 4.20 zeigt, dass schulisches Problemverhalten über das 7. Schuljahr signifikant zunahm. Wiederum bestand kein Zusammenhang zwischen dem Ausgangsniveau und der Zunahme von schulischem Problemverhalten. Die Varianzen in Bezug auf Intercept- und Steigungsfaktor waren jeweils signifikant. Die Anpassungswerte des Modells waren wiederum sehr gut ($MLR-\chi^2 = 220.205$, $df = 154$, $p = .000$; $CFI = .982$; $RMSEA = .023$ [90% CI = .017 – .028], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .053$).

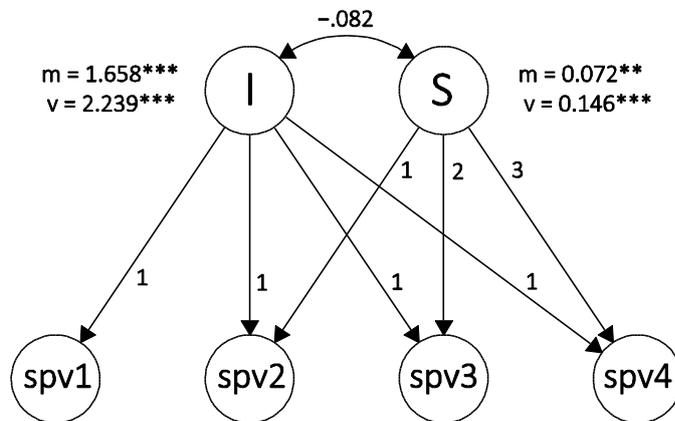


Abbildung 4.20: Modell 1.3a (LGCM schulisches Problemverhalten)

Bemerkungen: spv1, spv2, spv3, spv4 = schulisches Problemverhalten T1-T4
 I = Interceptfaktor, S = Steigungsfaktor
 m = latenter Mittelwert, v = Varianz (unstandardisierte Werte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

In Modell 1.3b (vgl. Anhang: Kapitel C.3, Tabelle C.6) zeigte das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf den Interceptfaktor des schulischen Problemverhaltens ($\beta = .200$; $p < .001$), in dem Sinne, dass das Ausgangsniveau bei den Jungen höher lag als bei den Mädchen.

LGCM schulisches Problemverhalten und allgemeines Wohlbefinden

Das Modell zur Überprüfung von Hypothese 1.3 (vgl. Abbildung 4.21) zeigte, dass allgemeines Wohlbefinden einen signifikanten negativen Steigungsfaktor und schulisches Problemverhalten

einen signifikanten positiven Steigungsfaktor aufwies. Die Zusammenhänge zwischen Ausgangsniveau und Entwicklung waren wiederum bei beiden Variablen nicht signifikant. Die Varianzen beider Intercept- und Steigungsfaktoren waren hochsignifikant. Weiter zeigte sich, dass sowohl zwischen den Interceptfaktoren als auch zwischen den Steigungsfaktoren von schulischem Problemverhalten und allgemeinem Wohlbefinden signifikante negative Korrelationen bestanden. Die Modellanpassungswerte waren sehr gut ($MLR-\chi^2 = 942.995$, $df = 714$, $p = .000$; $CFI = .978$; $RMSEA = .020$ [90% CI = .017 – .023], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .051$).

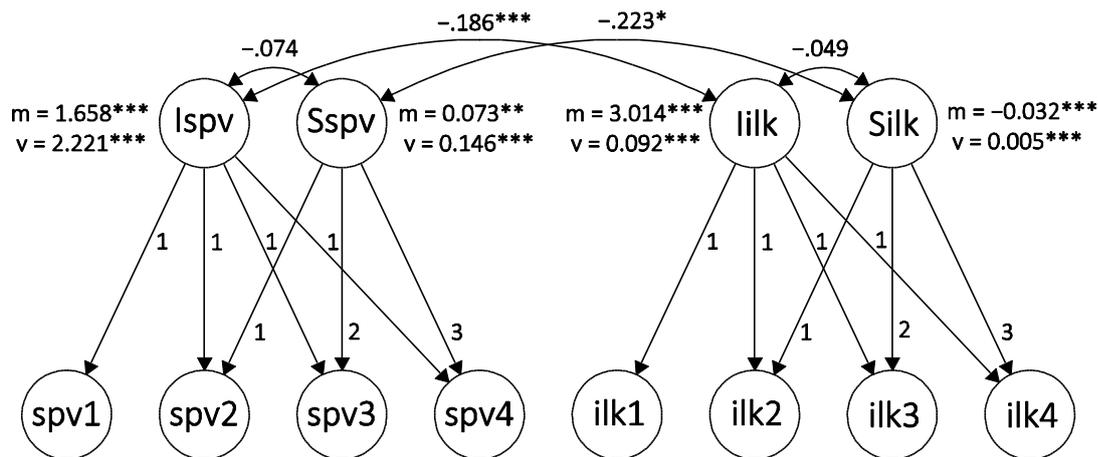


Abbildung 4.21: Modell 1.3c (LGCM SPV und allgemeines Wohlbefinden)

Bemerkungen: spv1, spv2, spv3, spv4 = schulisches Problemverhalten T1-T4
 ilk1, ilk2, ilk3, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1-T4
 lspv = Interceptfaktor SPV, sspv = Steigungsfaktor SPV
 lilk = Interceptfaktor allgemeines Wohlbefinden, silk = Steigungsfaktor allgemeines Wohlbefinden
 m = latenter Mittelwert, v = Varianz (unstandardisierte Werte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Das Geschlecht hatte lediglich auf den Interceptfaktor des allgemeinen Wohlbefindens ($\beta = .165$; $p < .001$) und den Interceptfaktor des schulischen Problemverhaltens ($\beta = .198$; $p < .001$) einen signifikanten Einfluss, das Ausgangsniveau war jeweils bei den Jungen höher (vgl. Anhang: Kapitel C.3, Tabelle C.7).

Aufgrund dieser Ergebnisse kann Hypothese 1.3 beibehalten werden. Je mehr das schulische Problemverhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

4.4.2.2 Ergebnisse Fragestellung 2

Besteht ein negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Bei Fragestellung 2 wurden die Hypothesen mit Hilfe von Cross-lagged autoregressiven Modellen überprüft. Tabelle 4.40 zeigt die Übersicht über die gerechneten Modelle

Tabelle 4.40: Fragestellung 2; Übersicht über die Modelle

Modell 2.1a	Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression
Modell 2.1b	Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 2.2a	Cross-lagged autoregressives Modell Opposition
Modell 2.2b	Cross-lagged autoregressives Modell Opposition, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 2.3a	Cross-lagged autoregressives Modell schulisches Problemverhalten
Modell 2.3b	Cross-lagged autoregressives Modell schulisches Problemverhalten, Kontrollvariable Geschlecht
Bemerkungen:	Der Einfluss des Geschlechts wurde auf Verhalten und Wohlbefinden zu T2, T3 und T4 gerichtet. Da dies die Entscheidung bezüglich der Annahme der Hypothese jeweils nicht beeinflusste und die Effekte des Geschlechts nicht signifikant oder sehr klein waren, werden hier nur die Modelle ohne Kontrollvariable aufgeführt. Die Ergebnisse der Modelle mit Kontrollvariable befinden sich im Anhang (Kapitel C.4-C.6).

Bevor jedoch die Hypothesen überprüft wurden, wurden jeweils Korrelationen zwischen den Verhaltensvariablen und dem allgemeinen Wohlbefinden berechnet.

Hypothese 2.1: Direkt aggressives Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Es zeigte sich, dass alle Korrelationen zwischen aggressivem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden signifikant waren und der erwarteten Richtung entsprachen. Die Korrelationskoeffizienten wiesen aber auf schwache Zusammenhänge hin. Die Analysen ergaben zudem, dass die Zusammenhänge der gleichen Variablen über die Zeit stark waren (vgl. Tabelle 4.41).

Tabelle 4.41: Korrelationskoeffizienten direkte Aggression und allgemeines Wohlbefinden

	Agg_T1	Agg_T2	Agg_T3	Agg_T4	Ilk_T1	Ilk_T2	Ilk_T3
Agg_T2	.499***						
Agg_T3	.536***	.705***					
Agg_T4	.443***	.565***	.600***				
Ilk_T1	-.212***	-.162***	-.109*	-.135**			
Ilk_T2	-.146**	-.143**	-.132*	-.129**	.722***		
Ilk_T3	-.162**	-.147**	-.156**	-.153**	.752***	.715***	
Ilk_T4	-.136**	-.158**	-.163**	-.230*	.639***	.653***	.751***

Bemerkungen: Agg = direkte Aggression, Ilk = allgemeines Wohlbefinden
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$
 MLR- $\chi^2 = 625.075$, $df = 532$, $p = .003$; CFI = .987; RMSEA = .015 (90% CI = .010 – .018), PCLOSE = 1.000; SRMR = .039

Die Hypothesenüberprüfung ergab, bei einer guten Modellanpassung (MLR- $\chi^2 = 723.641$, $df = 546$, $p = .000$; CFI = .976; RMSEA = .020 [90% CI = .017 – .023], PCLOSE = 1.000; SRMR = .048), dass zwischen Aggression und allgemeinem Wohlbefinden keine signifikanten Beziehungen bestanden.

Weiter zeigten sich schwache aber signifikante Korrelationen zwischen aggressivem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden innerhalb des gleichen Messzeitpunktes. Die hohen und hochsignifikanten Regressionen innerhalb der gleichen Variablen sprechen für eine hohe Stabilität in der Stichprobe (vgl. Abbildung 4.22).

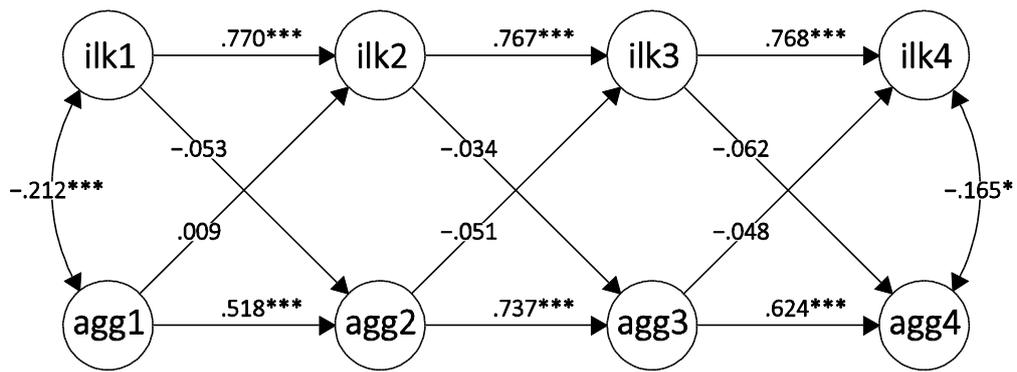


Abbildung 4.22: Modell 2.1a (Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression)

Bemerkungen: $agg1, agg2, agg3, agg4$ = direkte Aggression T1-T4
 $ilk1, ilk2, ilk3, ilk4$ = allg. Wohlbefinden T1-T4
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Somit muss Hypothese 2.1 verworfen werden. Direkt aggressives Verhalten hat keinen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden.

Hypothese 2.2: Oppositionelles Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Die Korrelationen zwischen Opposition und Wohlbefinden entsprachen der erwarteten Richtung und waren im Vergleich zu den Korrelationen zwischen direkter Aggression und Wohlbefinden etwas höher (vgl. Tabelle 4.42).

Tabelle 4.42: Korrelationskoeffizienten Opposition und allgemeines Wohlbefinden

	Opp_T1	Opp_T2	Opp_T3	Opp_T4	Ilk_T1	Ilk_T2	Ilk_T3
Opp_T2	.537**						
Opp_T3	.529**	.553***					
Opp_T4	.398**	.550***	.630***				
Ilk_T1	-.485***	-.307***	-.303***	-.315***			
Ilk_T2	-.399***	-.366***	-.250***	-.273***	.723***		
Ilk_T3	-.297***	-.304***	-.294***	-.324***	.723***	.712***	
Ilk_T4	-.358***	-.246***	-.295***	-.453***	.640***	.651***	.753***

Bemerkungen: Opp = Opposition, Ilk = allgemeines Wohlbefinden
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$
 MLR- $\chi^2 = 360.015$, $df = 294$, $p = .005$; CFI = .988; RMSEA = .017 (90% CI = .011 – .021), PCLOSE = 1.000; SRMR = .036

Allgemeines Wohlbefinden zu T3 zeigte einen signifikanten negativen Einfluss auf oppositionelles Verhalten zu T4. Alle anderen Regressionskoeffizienten zwischen Opposition und allgemeinem Wohlbefinden waren nicht signifikant. Die Korrelationen zwischen Opposition und allgemeinem Wohlbefinden innerhalb des gleichen Messzeitpunktes waren signifikant und lagen im mittleren Bereich. Wiederum erwiesen sich allgemeines Wohlbefinden und oppositionelles Verhalten als stabil über die Zeit (vgl. Abbildung 4.23). Das Modell zeigte gute Modellanpassungswerte (MLR- $\chi^2 = 453.716$, $df = 308$, $p = .000$; CFI = .973; RMSEA = .024 [90% CI = .020 – .028], PCLOSE = 1.000; SRMR = .045).

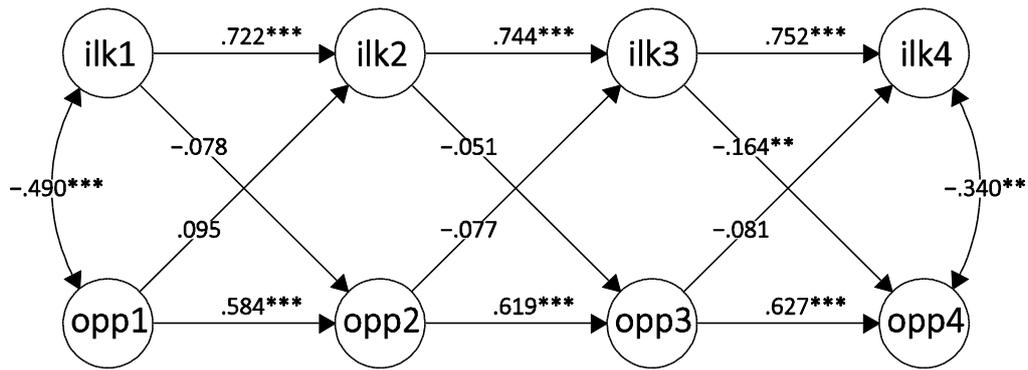


Abbildung 4.23: Modell 2.2a (Cross-lagged autoregressives Modell Opposition)

Bemerkungen: opp1, opp2, opp3, opp4 = Opposition T1-T4
 ilk1, ilk2, ilk3, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1-T4
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Daraus folgt, dass Hypothese 2.2 verworfen werden muss. Oppositionelles Verhalten hat keinen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 2.3: Schulisches Problemverhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Die Korrelationsanalysen ergaben schwache bis sehr schwache Zusammenhänge zwischen allgemeinem Wohlbefinden und schulischem Problemverhalten. Die Korrelationskoeffizienten entsprachen jedoch der erwarteten Richtung und waren statistisch signifikant.

Tabelle 4.43: Korrelationskoeffizienten schulisches Problemverhalten und allgemeines Wohlbefinden

	SPV_T1	SPV_T2	SPV_T3	SPV_T4	Ilk_T1	Ilk_T2	Ilk_T3
SPV_T2	.634***						
SPV_T3	.581***	.743***					
SPV_T4	.542***	.684***	.759***				
Ilk_T1	-.188***	-.156**	-.134**	-.104*			
Ilk_T2	-.104*	-.089*	-.093*	-.122*	.722***		
Ilk_T3	-.088*	-.094*	-.111*	-.106*	.724***	.716***	
Ilk_T4	-.164**	-.159**	-.152**	-.181***	.638***	.653***	.751***

Bemerkungen: SPV = schulisches Problemverhalten, Ilk = allgemeines Wohlbefinden

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

MLR- $\chi^2 = 847.355$, $df = 670$, $p = .000$; CFI = .983; RMSEA = .018 (90% CI = .014 – .021), PCLOSE = 1.000; SRMR = .048

Auch beim schulischen Problemverhalten zeigten sich keine signifikanten Effekte zwischen den beiden Variablen über die Zeit. Bei T1 gab es eine schwache, hochsignifikante Korrelation zwischen schulischem Problemverhalten und allgemeinem Wohlbefinden, welche sich bei T4 nicht mehr zeigte (vgl. Abbildung 4.24). Die Modellanpassung war wiederum gut (MLR- $\chi^2 = 947.892$, $df = 684$, $p = .000$; CFI = .974; RMSEA = .022 [90% CI = .019 – .025], PCLOSE = 1.000; SRMR = .053).

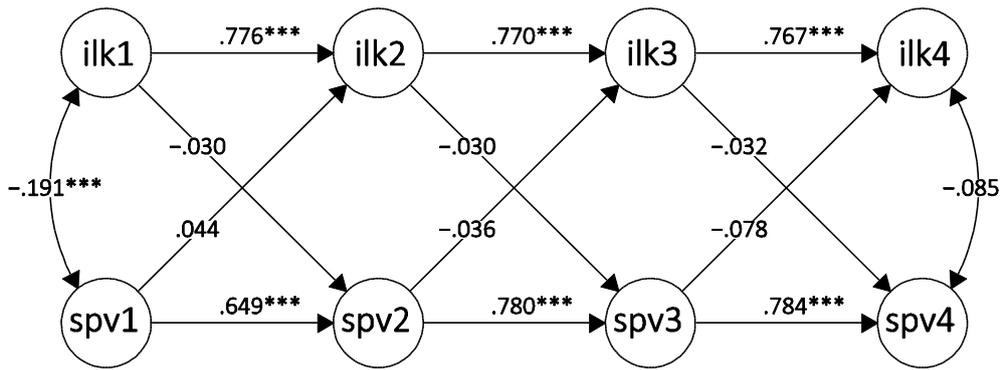


Abbildung 4.24: Modell 2.3a (Cross-lagged autoregressives Modell schulisches Problemverhalten)

Bemerkungen: spv1, spv2, spv3, spv4 = schulisches Problemverhalten T1-T4
 ilk1, ilk2, ilk3, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1-T4;
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Daraus folgt, dass Hypothese 2.3 verworfen werden muss. Schulisches Problemverhalten hat keinen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

4.4.2.3 Ergebnisse Fragestellung 3

Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Zur Überprüfung der Hypothesen zu Fragestellung 3 wurden die Messzeitpunkte 1 und 4 verwendet. Alle Mediatoren wurden zu T3 erhoben und die Fragestellung wurde in Bezug auf direkt aggressives, oppositionelles und schulisches Problemverhalten beantwortet. Das erste Modell erfolgte jeweils ohne Mediatoren. Anschliessend wurde jeder Mediator einzeln getestet, bevor in einem Schlussmodell alle Mediatoren gleichzeitig überprüft wurden. Gemäss der Kritik am Ansatz von Baron und Kenny (1986) wurden die indirekten Effekte auch geprüft, wenn in den Modellen ohne Mediatoren kein direkter Einfluss von der exogenen Variable auf die endogene Variable zu beobachten war (Hayes, 2009; Rucker et al., 2011). Es wird daher im Folgenden von indirekten und nicht von Mediatoreffekten gesprochen. Tabelle 4.44 zeigt die Übersicht über die Modelle:

Tabelle 4.44: Fragestellung 3; Übersicht über die Modelle

Modell 3a	Keine Mediatoren
Modell 3b	Keine Mediatoren, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 3c	Mediator: Unterstützung Eltern
Modell 3d	Mediator: Unterstützung Eltern, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 3e	Mediator: Beziehung Lehrpersonen
Modell 3f	Mediator: Beziehung Lehrpersonen, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 3g	Mediator: Beziehung Mitschüler(innen)
Modell 3h	Mediator: Beziehung Mitschüler(innen), Kontrollvariable Geschlecht
Modell 3i	Gesamtmodell
Modell 3j	Gesamtmodell, Kontrollvariable Geschlecht

Bemerkungen: Der Einfluss des Geschlechts wurde auf Verhalten und Wohlbefinden zu T4 gerichtet. Wiederum hatte dies keinen Einfluss auf die Ergebnisse, weshalb die Modelle mit Kontrollvariable nur im Anhang (Kapitel C.7-C.9) aufgeführt werden.

Hypothese 3.1: *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.*

Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression (Modell 3.1a)

Modell 3.1a zeigte keine signifikanten direkten Effekte zwischen allgemeinem Wohlbefinden und aggressivem Verhalten (vgl. Abbildung 4.25). Die Korrelationen zwischen allgemeinem Wohlbefinden und aggressivem Verhalten waren jedoch zu beiden Messzeitpunkten signifikant. Die Modellanpassungswerte waren sehr gut (vgl. Tabelle 4.45).

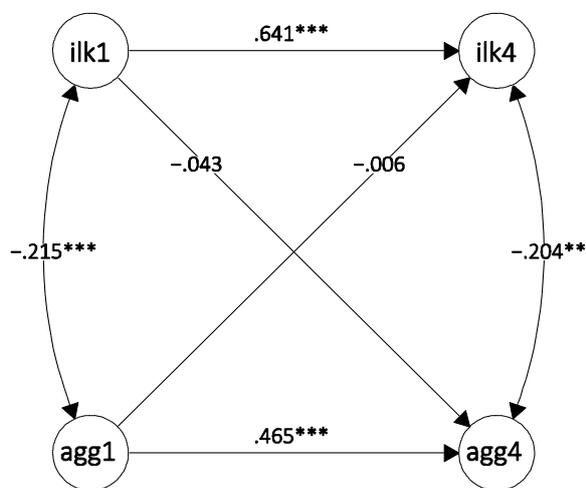


Abbildung 4.25: Modell 3.1a (direkte Aggression: keine Mediatoren)

Bemerkungen: agg1, agg4 = direkte Aggression T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression / Unterstützung Eltern (Modell 3.1c)

Da es sich bei der Variable *Unterstützung durch die Eltern* um eine kategoriale Variable handelt, wurden alle Modelle, welche diese Variable enthielten, mit dem WLSMV-Verfahren gerechnet. Das WLSMV-Verfahren ergab jedoch bei allen Analysen sehr hohe WRMR-Werte und mehrere sehr hohe Modifikationsindizes. Durch das Einfügen von zusätzlichen Kovarianzen verbesserte sich der WRMR-Wert jeweils nur geringfügig. Die gleichen Berechnungen mit dem Yuan-Bentler-Maximum-Likelihood-Verfahren ergaben, dass keine Modifikationen an den Modellen vorgenommen werden mussten. Die Modellanpassungswerte waren gut bis sehr gut. In Bezug

auf die Regressionskoeffizienten zeigte sich, dass die Ergebnisse dieselben waren wie in den modifizierten WLSMV-Modellen. Aus diesem Grund wurde entschieden, alle Modelle mit kategorialen Daten mit Yuan-Bentler-ML-Verfahren zu rechnen, was auch der Empfehlung von Rhemtulla et al. (2012) entspricht (vgl. Kapitel 4.3.4, S. 108).

Modell 3.1c zeigt, dass aggressives Verhalten keinen signifikanten Einfluss auf die Unterstützung durch die Eltern hatte. Diese wies aber einen schwachen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden auf (vgl. Abbildung 4.26). Sowohl der indirekte Effekt ($\beta_{ind.} = -.012$) als auch der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.012$) waren nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.45).

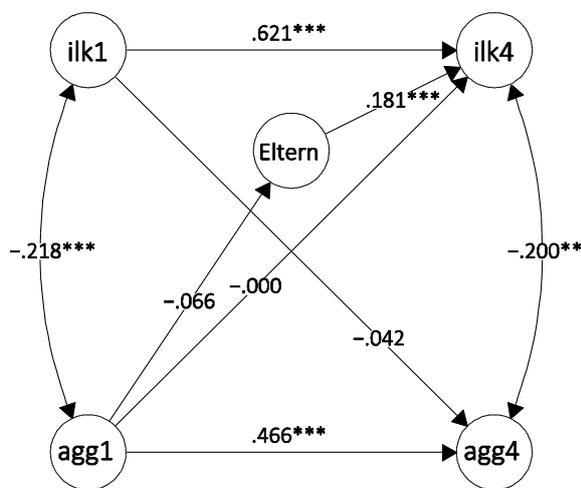


Abbildung 4.26: Modell 3.1c (direkte Aggression: Unterstützung Eltern)

Bemerkungen: agg1, agg4 = direkte Aggression T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 Eltern = Unterstützung durch die Eltern
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression / Lehrpersonen (Modell 3.1e)

Aggressives Verhalten zeigte einen signifikanten schwachen negativen Einfluss auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen. Diese beeinflussten wiederum das allgemeine Wohlbefinden, wobei der Effekt ebenfalls schwach war (vgl. Abbildung 4.27). Der indirekte Effekt war zwar signifikant, aber sehr klein ($\beta_{ind.} = -.040$; $p < .01$), der totale Effekt war nicht signifikant ($\beta_{tot.} = -.015$). Die Modellanpassungswerte waren sehr gut (vgl. Tabelle 4.45).

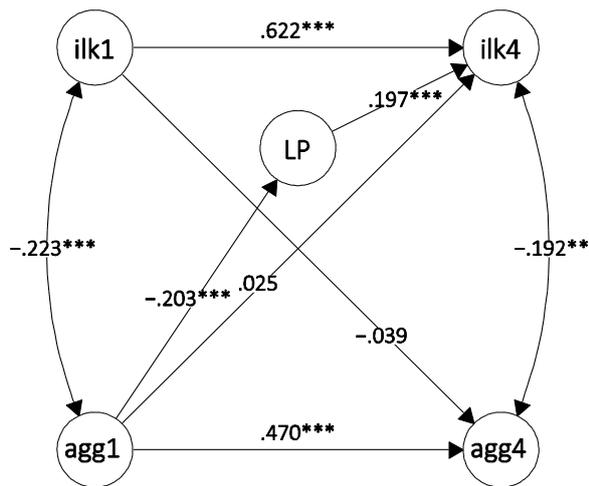


Abbildung 4.27: Modell 3.1e (direkte Aggression: Beziehung Lehrpersonen)

Bemerkungen: agg1, agg4 = direkte Aggression T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression / Mitschüler(innen) (Modell 3.1g)

Die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n hatte einen schwachen signifikanten Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden. Der Einfluss des aggressiven Verhaltens auf die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n war knapp nicht signifikant ($p = .054$) (vgl. Abbildung 4.28). Der indirekte Effekt ($\beta_{ind.} = -.026$) und der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.017$) waren ebenfalls nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.45).

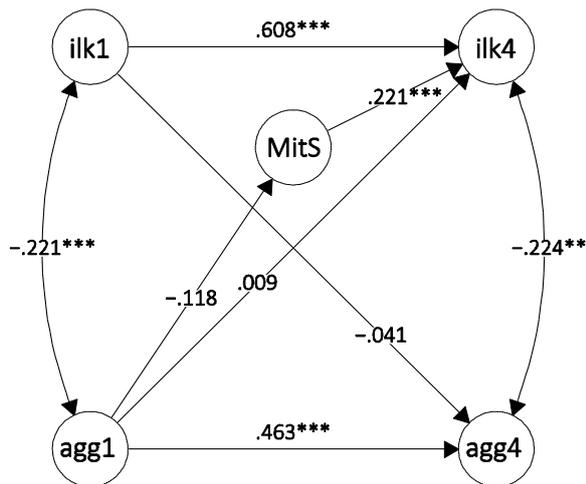


Abbildung 4.28: Modell 3.1g (direkte Aggression: Beziehung Mitschüler(innen))

Bemerkungen: *agg1*, *agg4* = direkte Aggression T1, T4
ilk1, *ilk4* = allg. Wohlbefinden T1, T4
MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression / alle Mediatoren (Modell 3.1i)

Zum Schluss wurden die drei Mediatoren gleichzeitig in ein Gesamtmodell integriert. Die Modellanpassungswerte waren gut und befinden sich in Tabelle 4.45.

Es zeigte sich, dass alle signifikanten Effekte klein waren. Die Beziehung zu den Lehrpersonen war die einzige Mediatorvariable, welche durch das aggressive Verhalten beeinflusst wurde. Alle Mediatorvariablen zeigten hingegen einen Effekt auf das allgemeine Wohlbefinden (vgl. Abbildung 4.29). Es ergaben sich keine signifikanten indirekten Effekte (Eltern: $\beta_{ind.} = -.009$, Lehrpersonen: $\beta_{ind.} = -.021$, Mitschüler(innen): $\beta_{ind.} = -.023$) und auch der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.027$) war nicht signifikant.

Die Ergebnisse führen zum Schluss, dass Hypothese 3.1 verworfen werden muss. Es bestehen keine indirekten Effekte von aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehungen zu den Lehrpersonen oder die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n auf das allgemeine Wohlbefinden.

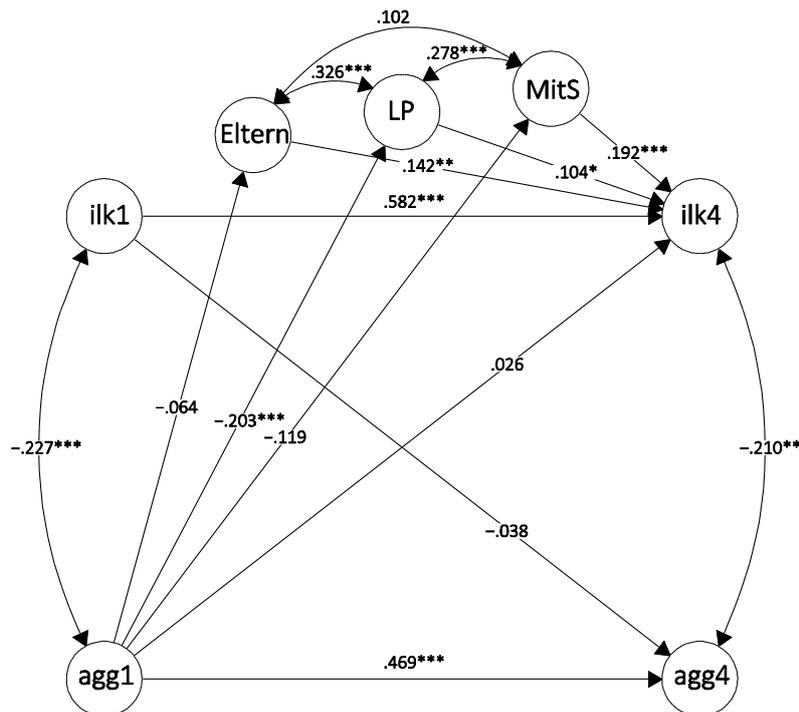


Abbildung 4.29: Modell 3.1i (direkte Aggression: alle Mediatoren)

Bemerkungen: agg1, agg4 = direkte Aggression T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.45: Hypothese 3.1; Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 3.1a	MLR- $\chi^2 = 159.078$, $df = 126$, $p = .000$; CFI = .986; RMSEA = .018 (90% CI = .010 – .024), PCLOSE = 1.000; SRMR = .041
Modell 3.1c	MLR- $\chi^2 = 286.503$, $df = 198$, $p = .000$; CFI = .973; RMSEA = .023 (90% CI = .018 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .055
Modell 3.1e	MLR- $\chi^2 = 296.083$, $df = 198$, $p = .000$; CFI = .970; RMSEA = .025 (90% CI = .020 – .029), PCLOSE = 1.000; SRMR = .053
Modell 3.1g	MLR- $\chi^2 = 242.617$, $df = 178$, $p = .001$; CFI = .978; RMSEA = .021 (90% CI = .015 – .026), PCLOSE = 1.000; SRMR = .051
Modell 3.1i	MLR- $\chi^2 = 538.085$, $df = 359$, $p = .000$; CFI = .960; RMSEA = .025 (90% CI = .021 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .059

Hypothese 3.2: *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.*

Cross-lagged autoregressives Modell Opposition (Modell 3.2a)

Modell 3.2a zeigte weder einen signifikanten direkten Einfluss von Opposition auf allgemeines Wohlbefinden noch einen signifikanten direkten Einfluss von allgemeinem Wohlbefinden auf oppositionelles Verhalten (vgl. Abbildung 4.30).

Es fällt auf, dass die Regression von Opposition zu T4 auf Opposition zu T1 knapp nicht signifikant ausfiel, obwohl der Regressionskoeffizient in einem bedeutungsvollen Bereich lag ($\beta = .340$; $p = .056$). Dies kann mit einem verhältnismässig hohen Standardfehler ($SE = .318$) in Bezug auf diesen Parameter erklärt werden. Opposition wurde mit nur zwei Items gemessen, was die Verzerrung von Standardfehlern zur Folge haben kann. Zudem lag beim einen der beiden Items zum oppositionellen Verhalten eine sehr schiefe Verteilung vor (vgl. Anhang: Kapitel B.1, Tabelle B.1), was eine weitere Ursache von verzerrten Standardfehlern sein kann (Urban & Mayerl, 2014, S. 60f.). Diese Schwierigkeit tritt bei allen Modellen zum oppositionellen Verhalten auf. Die Interpretation der Schätzung beruht im Folgenden auf der fehlenden Signifikanz und nicht auf der Höhe des standardisierten Pfadkoeffizienten (ebd., S. 53).

Die Modellanpassungswerte waren hingegen sehr gut (vgl. Tabelle 4.46).

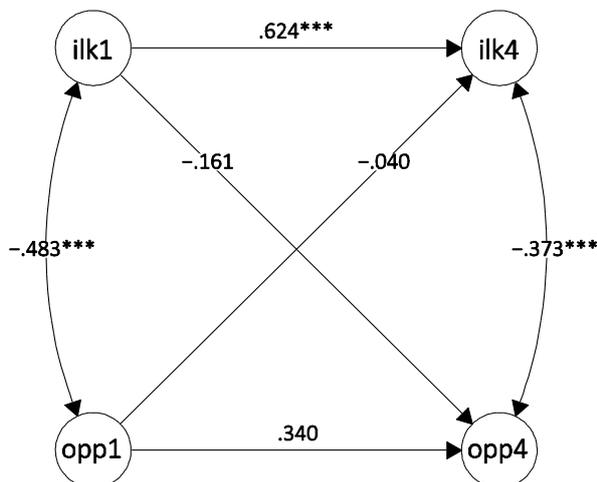


Abbildung 4.30: Modell 3.2a (Opposition: keine Mediatoren)

Bemerkungen: opp1, opp4 = Opposition T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell Opposition / Eltern (Modell 3.2c)

Die Berechnungen zeigten, dass oppositionelles Verhalten keinen signifikanten Einfluss auf die Unterstützung durch die Eltern hatte. Diese wies aber erneut einen schwachen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden auf (vgl. Abbildung 4.31). Sowohl der indirekte Effekt ($\beta_{ind.} = -.035$) als auch der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.081$) waren nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.46).

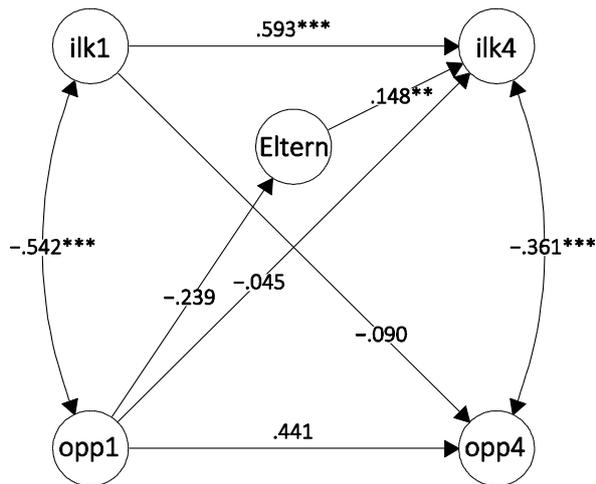


Abbildung 4.31: Modell 3.2c (Opposition: Unterstützung Eltern)

Bemerkungen: opp1, opp4 = Opposition T1, T4
ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
Eltern = Unterstützung durch die Eltern
* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell Opposition / Lehrpersonen (Modell 3.2e)

Opposition zeigte einen signifikanten negativen Einfluss auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen. Diese beeinflussten wiederum das allgemeine Wohlbefinden, wobei letzterer Effekt schwach war (vgl. Abbildung 4.32). Der indirekte Effekt ($\beta_{ind.} = -.050$) und der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.079$) waren nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren erneut sehr gut (vgl. Tabelle 4.46).

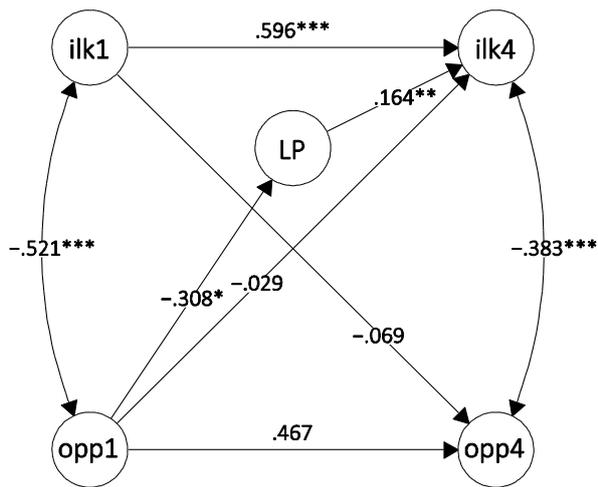


Abbildung 4.32: Modell 3.2e (Opposition: Beziehung Lehrpersonen)

Bemerkungen: opp1, opp4 = Opposition T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell Opposition / Mitschüler(innen) (Modell 3.2g)

Oppositionelles Verhalten zeigte keinen signifikanten Einfluss auf die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n. Diese hatten aber einen signifikanten Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden (vgl. Abbildung 4.33). Somit ergab sich wiederum kein signifikanter indirekter Effekt ($\beta_{ind.} = -.059$) und auch der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.073$) war nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.46).

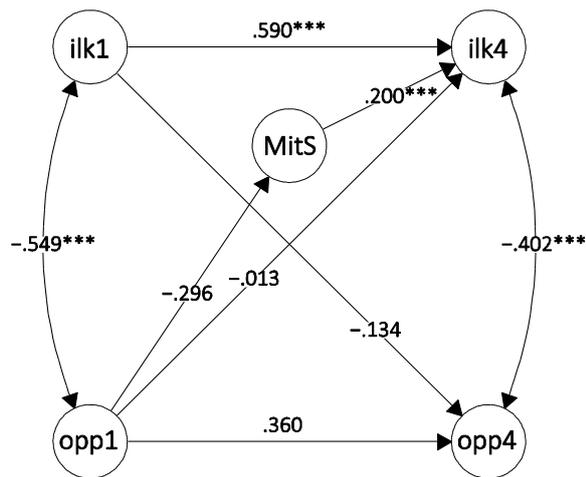


Abbildung 4.33: Modell 3.2g (Opposition: Beziehung Mitschüler(innen))

Bemerkungen: opp1, opp4 = Opposition T1, T4; ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell Opposition / alle Mediatoren (Modell 3.2i)

Das Gesamtmodell zeigte, dass von oppositionellem Verhalten signifikante Effekte auf die Mediatoren *Unterstützung durch die Eltern* und *Beziehung zu den Lehrpersonen* gingen. Der Effekt auf die *Beziehung zu den Mitschüler(inne)n* verfehlte das Signifikanzniveau nur knapp ($p = .055$). Die signifikanten Effekte von den Mediatorvariablen auf das Wohlbefinden zu T4 waren schwach (vgl. Abbildung 4.34).

Die indirekten Effekte (Eltern: $\beta_{ind.} = -.034$; Lehrpersonen: $\beta_{ind.} = -.028$; Mitschüler(innen): $\beta_{ind.} = -.056$) und der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.155$) waren nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.46).

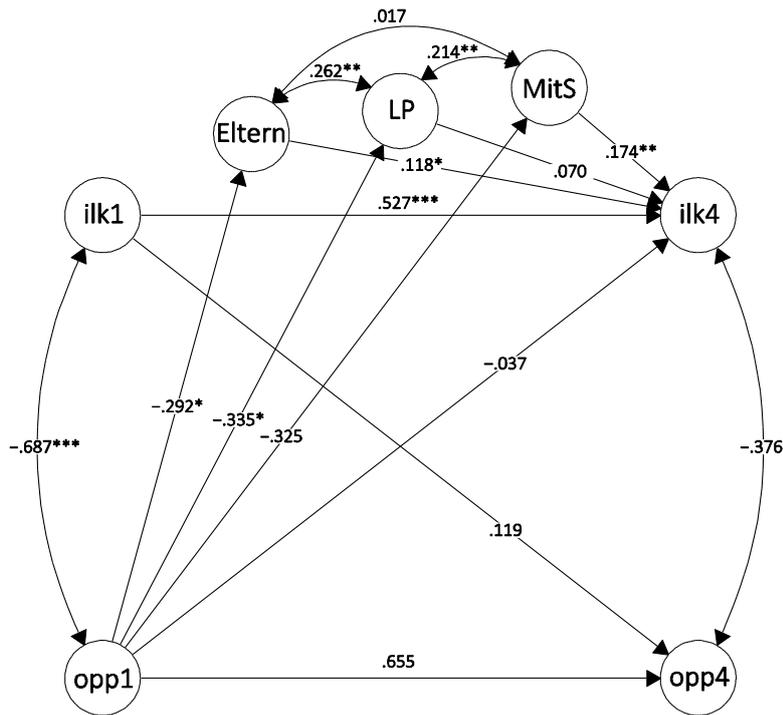


Abbildung 4.34: Modell 3.2i (Opposition: alle Mediatoren)

Bemerkungen: opp1, opp4 = Opposition T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4;
 Eltern = Unterstützung durch die Eltern
 LP = Beziehung zu Lehrpersonen;
 MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.46: Hypothese 3.2; Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 3.2a	MLR- $\chi^2 = 95.190$, $df = 69$, $p = .020$; CFI = .985; RMSEA = .022 (90% CI = .012 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .039
Modell 3.2c	MLR- $\chi^2 = 206.891$, $df = 125$, $p = .000$; CFI = .967; RMSEA = .028 (90% CI = .022 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .050
Modell 3.2e	MLR- $\chi^2 = 188.960$, $df = 125$, $p = .000$; CFI = .974; RMSEA = .025 (90% CI = .018 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .045
Modell 3.2g	MLR- $\chi^2 = 162.302$, $df = 109$, $p = .001$; CFI = .975; RMSEA = .024 (90% CI = .017 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .044
Modell 3.2i	MLR- $\chi^2 = 387.213$, $df = 258$, $p = .000$; CFI = .964; RMSEA = .025 (90% CI = .020 – .029), PCLOSE = 1.000; SRMR = .044

Die Analysen führen somit zum Schluss, dass Hypothese 3.2 verworfen werden muss. Es besteht kein indirekter Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehungen zu den Lehrpersonen oder die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n auf das allgemeine Wohlbefinden.

Hypothese 3.3: *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf allgemeines Wohlbefinden.*

Cross-lagged autoregressives Modell schulisches Problemverhalten (Modell 3.3a)

Modell 3.3a zeigte keine signifikanten direkten Effekte zwischen schulischem Problemverhalten und allgemeinem Wohlbefinden (vgl. Abbildung 4.35). Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.47).

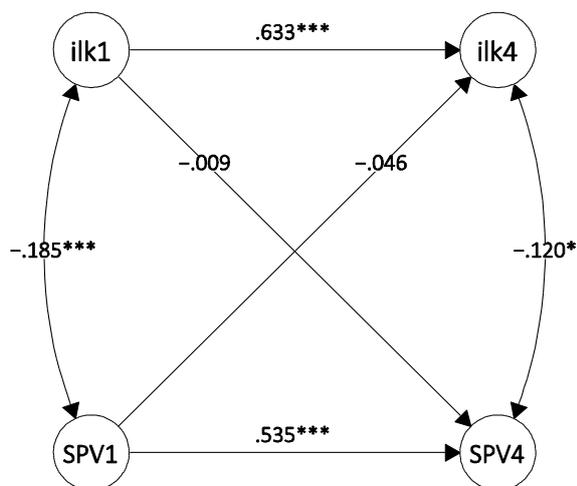


Abbildung 4.35: Modell 3.3a (schulisches Problemverhalten: keine Mediatoren)

Bemerkungen: spv1, spv4 = schulisches Problemverhalten T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell schulisches Problemverhalten / Eltern (Modell 3.3c)

Modell 3.3c ergab, dass schulisches Problemverhalten keinen signifikanten Einfluss auf die Unterstützung durch die Eltern hatte. Diese hatten jedoch einen schwachen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden (vgl. Abbildung 4.36).

Sowohl der indirekte Effekt ($\beta_{ind.} = -.006$) als auch der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.053$) waren nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.47).

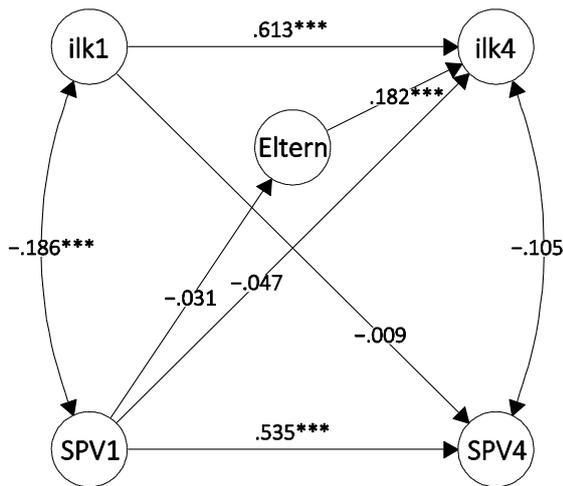


Abbildung 4.36: Modell 3.3c (schulisches Problemverhalten: Unterstützung Eltern)

Bemerkungen: spv1, spv4 = schulisches Problemverhalten T1, T4; ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
Eltern = Unterstützung durch die Eltern
* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell SPV / Lehrpersonen (Modell 3.3e)

Schulisches Problemverhalten zeigte einen signifikanten negativen Einfluss auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen. Diese beeinflussten wiederum das allgemeine Wohlbefinden, wobei der Effekt klein war (vgl. Abbildung 4.37).

Der indirekte Effekt war statistisch signifikant ($\beta_{ind.} = -.045$; $p < .01$), aber sehr klein, der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.054$) war nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren erneut sehr gut (vgl. Tabelle 4.47).

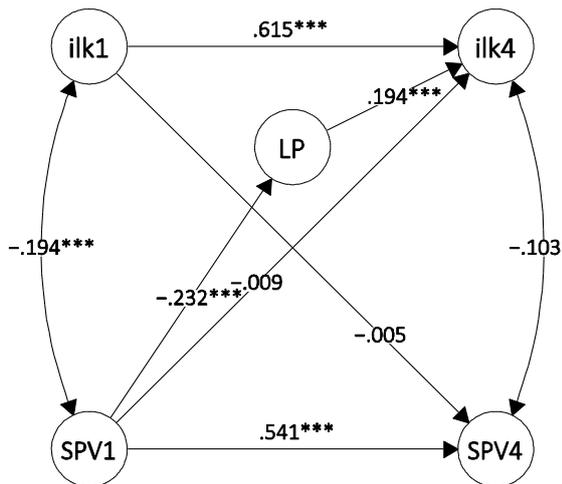


Abbildung 4.37: Modell 3.3e (schulisches Problemverhalten: Beziehung Lehrpersonen)

Bemerkungen: spv1, spv4 = schulisches Problemverhalten T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Cross-lagged autoregressives Modell SPV / alle Mediatoren (Modell 3.3i)

Das Gesamtmodell zeigte, dass schulisches Problemverhalten einen signifikanten Einfluss auf die Beziehung zu den Lehrpersonen hatte und dass sowohl die Beziehung zu den Lehrpersonen als auch die Unterstützung durch die Eltern das allgemeine Wohlbefinden beeinflussten (vgl. Abbildung 4.38). Der indirekte Effekt über die Beziehung der Lehrperson war zwar signifikant ($\beta_{ind.} = -.035$; $p < .05$), aber sehr klein. Der indirekte Effekt über die Eltern ($\beta_{ind.} = -.004$) und der totale Effekt ($\beta_{tot.} = -.068$) waren nicht signifikant. Die Modellanpassungswerte waren gut (vgl. Tabelle 4.47).

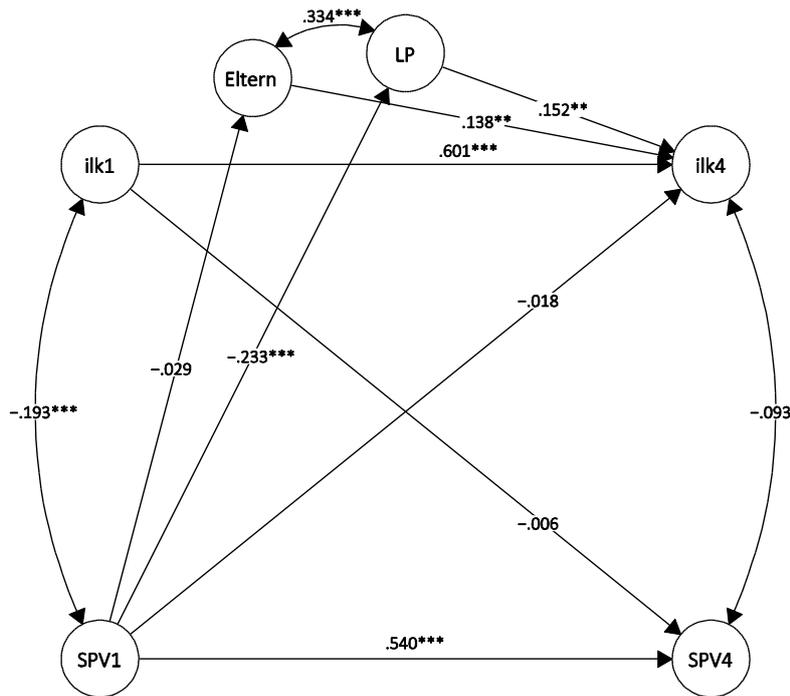


Abbildung 4.38: Modell 3.3i (schulisches Problemverhalten: alle Mediatoren)

Bemerkungen: spv1, spv4 = schulisches Problemverhalten T1, T4
 ilk1, ilk4 = allg. Wohlbefinden T1, T4
 Eltern = Unterstützung durch die Eltern; LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.47: Hypothese 3.3; Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 3.3a	MLR- $\chi^2 = 230.456$, $df = 158$, $p = .000$; CFI = .980; RMSEA = .024 (90% CI = .018 – .029), PCLOSE = 1.000; SRMR = .045
Modell 3.3c	MLR- $\chi^2 = 369.455$, $df = 238$, $p = .000$; CFI = .971; RMSEA = .026 (90% CI = .021 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .056
Modell 3.3e	MLR- $\chi^2 = 376.136$, $df = 238$, $p = .000$; CFI = .969; RMSEA = .027 (90% CI = .022 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .054
Modell 3.3i	MLR- $\chi^2 = 514.573$, $df = 333$, $p = .000$; CFI = .966; RMSEA = .026 (90% CI = .022 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .058

Somit kann Hypothese 3.3 nur in Bezug auf die Lehrpersonen beibehalten werden. Es besteht ein indirekter Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf das allgemeine Wohlbefinden.

4.4.3 Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesen zum schulischen Wohlbefinden (Fragestellungen 4 und 5) beschrieben. Aufgrund der Überprüfung der Messmodelle veränderten sich die Hypothesen auch in diesem Fall geringfügig und sind deshalb hier nochmals aufgeführt.

Fragestellung 4: Besteht ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden?

Hypothesen:

- 4.1 Je mehr direkt aggressives Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.*
- 4.2 Je mehr oppositionelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.*
- 4.3 Je mehr delinquent-kriminelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.*
- 4.4 Je mehr schulisches Problemverhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.*

Fragestellung 5: Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf schulisches Wohlbefinden?

Hypothesen:

- 5.1 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.*
- 5.2 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.*
- 5.3 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von delinquent-kriminellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.*
- 5.4 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.*

4.4.3.1 Ergebnisse Fragestellung 4

Besteht ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden?

Bei der Überprüfung der Hypothesen zu Fragestellung 4 wurde jeweils zuerst die Regression beider Faktoren zweiter Ordnung des schulischen Wohlbefindens (*positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule* und *typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden*) auf das dissoziale Verhalten berechnet (vgl. Abbildung 4.39).

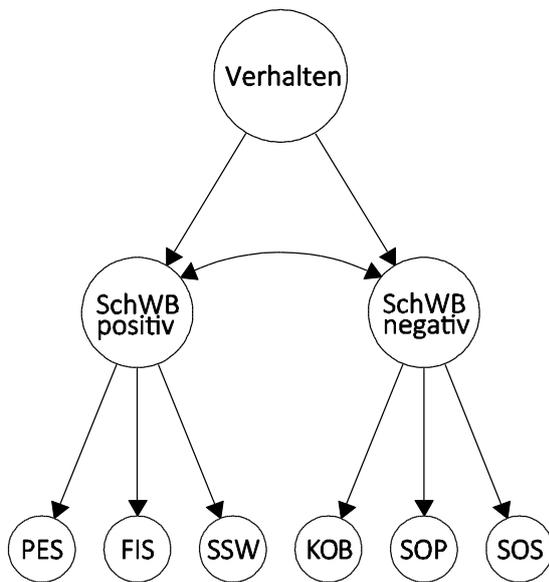


Abbildung 4.39: Modell Fragestellung 4

Bemerkungen: Verhalten = dissoziales Verhalten
SchWB = Schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Aspekte / positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule, negativ = negative Aspekte / typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (Faktoren zweiter Ordnung)
PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule (Faktoren erster Ordnung)

Um ein genaueres Bild zu erhalten, wurden anschliessend die Faktoren erster Ordnung des schulischen Wohlbefindens einzeln betrachtet.

Wiederum wurde zuerst ohne und anschliessend mit Kontrollvariable gerechnet, wobei der Einfluss der Kontrollvariable jeweils auf die endogene Variable (schulisches Wohlbefinden) gerichtet wurde. Tabelle 4.48 zeigt die Übersicht über die Modelle:

Tabelle 4.48: Fragestellung 4; Übersicht über die Modelle

Modelle mit Faktoren zweiter Ordnung:	
Modell 4a	Verhalten und schulisches Wohlbefinden
Modell 4b	Verhalten und schulisches Wohlbefinden, Kontrollvariable Geschlecht

Modelle mit Faktoren erster Ordnung:	
Modell 4-PES-a	Verhalten und positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)
Modell 4-PES-b	Verhalten und PES, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 4-FIS-a	Verhalten und Freude in der Schule (FIS)
Modell 4-FIS-b	Verhalten und FIS, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 4-SSW-a	Verhalten und schulischer Selbstwert (SSW)
Modell 4-SSW-b	Verhalten und SSW, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 4-KOB-a	Verhalten und keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule (KOB)
Modell 4-KOB-b	Verhalten und KOB, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 4-SOP-a	Verhalten und keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)
Modell 4-SOP-b	Verhalten und SOP, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 4-SOS-a	Verhalten und keine Sorgen wegen der Schule (SOS)
Modell 4-SOS-b	Verhalten und SOS, Kontrollvariable Geschlecht

Bemerkungen: Da sich die Modelle mit und ohne Kontrollvariable in Bezug auf den Regressionskoeffizienten des schulischen Wohlbefindens auf das Verhalten jeweils nicht unterscheiden, befinden sich die Ergebnisse der Modelle mit Kontrollvariable im Anhang (Kapitel D.1-D.4).

Hypothese 4.1: Je mehr direkt aggressives Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Die Ergebnisse zur Hypothese 4.1 befinden sich in Tabelle 4.49. Während direkt aggressives Verhalten keinen Zusammenhang mit dem Faktor zweiter Ordnung *positiv* aufwies, bestand diesbezüglich beim Faktor zweiter Ordnung *negativ* ein signifikanter Effekt. Die Korrelation zwischen den beiden Faktoren zweiter Ordnung betrug $.374$ ($p < .01$). Die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung auf die Faktoren zweiter Ordnung waren mit einer Ausnahme alle signifikant ($\lambda_{PES} = .651$; $\lambda_{FIS} = .576$; $\lambda_{SSW} = .773$ (*n.s.*); $\lambda_{KOB} = .668$; $\lambda_{SOP} = .460$; $\lambda_{SOS} = .770$). Das Geschlecht hatte einen schwachen positiven Einfluss auf den Faktor *negativ* (vgl. Anhang: Kapitel D.1, Tabellen D.2).

Somit kann Hypothese 4.1 in Bezug auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens beibehalten werden. Je mehr direkt aggressives Verhalten gezeigt wird, desto höher ist das Ausmass an Sorgen, Problemen und Beschwerden.

Bei den separaten Modellen zu den Faktoren erster Ordnung zeigte sich, dass aggressives Verhalten mit den Faktoren *positive Emotionen und Einstellungen gegenüber der Schule*, *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule*, *keine sozialen Probleme in der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule* einherging. Dabei zeigten die Regressionskoeffizienten in Bezug auf *körperliche Beschwerden* und *Sorgen in der Schule* kleine und die Regressionskoeffizienten in Bezug auf die *positiven Einstellungen* und die *sozialen Probleme in der Schule* etwas grössere Werte (vgl. Tabelle 4.49).

Des Weiteren hatte das Geschlecht einen negativen Effekt auf *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* und positive Effekte in Bezug auf *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule*. Während Jungen von weniger Beschwerden und Sorgen berichteten, zeigten Mädchen höhere Werte bei den positiven Einstellungen, wobei der letztgenannte Effekt sehr klein war (vgl. Anhang: Kapitel D.1, Tabellen D.2).

Tabelle 4.49: Hypothese 4.1; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.1a	positiv: $\beta = -.193$ negativ: $\beta = -.250^{**}$	MLR- $\chi^2 = 475.443$, df = 266, p = .000; CFI = .954; RMSEA = .032 (90% CI = .028 – .036), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057
Modell 4.1-PES-a	$\beta = -.260^{***}$	MLR- $\chi^2 = 40.354$, df = 19, p = .003; CFI = .979; RMSEA = .038 (90% CI = .026 – .050), PCLOSE = 1.000; SRMR = .025
Modell 4.1-FIS-a	$\beta = -.019$	MLR- $\chi^2 = 31.321$, df = 13, p = .003; CFI = .970; RMSEA = .043, (90% CI = .028 – .057), PCLOSE = .781; SRMR = .027
Modell 4.1-SSW-a	$\beta = -.084$	MLR- $\chi^2 = 22.617$, df = 13, p = .047; CFI = .986; RMSEA = .031 (90% CI = .015 – .045), PCLOSE = .986; SRMR = .023
Modell 4.1-KOB-a	$\beta = -.138^*$	MLR- $\chi^2 = 42.984$, df = 26, p = .019; CFI = .984; RMSEA = .029 (90% CI = .016 – .041), PCLOSE = .999; SRMR = .022
Modell 4.1-SOP-a	$\beta = -.297^{***}$	MLR- $\chi^2 = 19.576$, df = 8, p = .012; CFI = .975; RMSEA = .043 (90% CI = .028 – .058), PCLOSE = .755; SRMR = .023
Modell 4.1-SOS-a	$\beta = -.155^{**}$	MLR- $\chi^2 = 36.515$, df = 19, p = .009; CFI = .981; RMSEA = .034 (90% CI = .020 – .048), PCLOSE = .971; SRMR = .022

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
PES = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule,
SSW = Schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule,
SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

Je mehr aggressives Verhalten gezeigt wird, desto mehr körperliche Beschwerden, soziale Probleme und Sorgen werden angegeben.

Bei den positiven Aspekten berichten Jugendliche mit mehr aggressivem Verhalten von weniger positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule.

Hypothese 4.2: Je mehr oppositionelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Oppositionelles Verhalten zeigte einen moderaten, signifikanten negativen Effekt in Bezug auf die Absenz von Sorgen, Problemen und Beschwerden (Faktor zweiter Ordnung *negativ*). Der Zusammenhang mit positiven Haltungen und Gefühlen gegenüber der Schule (Faktor zweiter Ordnung *positiv*) erwies sich erneut als nicht signifikant (vgl. Tabelle 4.50).

Die Korrelation zwischen den beiden Faktoren zweiter Ordnung betrug .431 ($p < .001$). Die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung auf die Faktoren zweiter Ordnung waren wiederum mit Ausnahme des Faktors *schulischer Selbstwert* alle signifikant ($\lambda_{PES} = .556$; $\lambda_{FIS} = .508$; $\lambda_{SSW} = .888$ (n.s.); $\lambda_{KOB} = .685$; $\lambda_{SOP} = .474$; $\lambda_{SOS} = .739$). Das Geschlecht hatte wiederum schwache Effekte in Bezug auf den Faktor zweiter Ordnung *negativ* (vgl. Anhang: Kapitel D.2, Tabelle D.4).

Somit kann Hypothese 4.2 in Bezug auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens beibehalten werden. Je mehr oppositionelles Verhalten gezeigt wird, desto höher ist das Ausmass an Sorgen, Problemen und Beschwerden.

In Bezug auf die einzelnen Faktoren erster Ordnung ergaben sich wiederum signifikante Beziehungen zu *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, keine sozialen Probleme in der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule*. Die Regressionskoeffizienten lagen alle in einem bedeutungsvollen Bereich. Dabei zeigte sich der stärkste Effekt in Bezug auf *keine sozialen Probleme in der Schule* (vgl. Tabelle 4.50).

Das Geschlecht hatte wiederum schwache Effekte in Bezug auf die Faktoren erster Ordnung *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule* (vgl. Anhang: Kapitel D.2, Tabelle D.4).

Tabelle 4.50: Hypothese 4.2; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.2a	positiv: $\beta = -.180$ negativ: $\beta = -.414^{**}$	MLR- $\chi^2 = 408.338$, df = 221, p = .000; CFI = .951; RMSEA = .033 (90% CI = .028 – .037), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057
Modell 4.2-PES-a	$\beta = -.217^{**}$	MLR- $\chi^2 = 19.844$, df = 8, p = .011; CFI = .983; RMSEA = .044 (90% CI = .021 – .066), PCLOSE = .647; SRMR = .020
Modell 4.2-FIS-a	$\beta = -.056$	MLR- $\chi^2 = 0.229$, df = 4, p = .994; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .000), PCLOSE = 1.000; SRMR = .002
Modell 4.2-SSW-a	$\beta = -.107$	MLR- $\chi^2 = 12.265$, df = 5, p = .031; CFI = .982; RMSEA = .043 (90% CI = .015 – .071), PCLOSE = .613; SRMR = .029
Modell 4.2-KOB-a	$\beta = -.265^*$	MLR- $\chi^2 = 17.275$, df = 13, p = .187; CFI = .994; RMSEA = .021 (90% CI = .000 – .039), PCLOSE = .998; SRMR = .018
Modell 4.2-SOP-a	$\beta = -.418^{***}$	MLR- $\chi^2 = 0.153$, df = 1, p = .695; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .021), PCLOSE = .994; SRMR = .003
Modell 4.2-SOS-a	$\beta = -.217^*$	MLR- $\chi^2 = 6.805$, df = 8, p = .558; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .034), PCLOSE = .998; SRMR = .014

Bemerkungen: Modell SSW musste wegen Heywood-Fällen modifiziert werden. Die Faktorladungen der beiden Items zur Messung von Opposition wurden auf 1 fixiert.
 positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 PES = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = Schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

Je mehr oppositionelles Verhalten gezeigt wird, desto mehr körperliche Beschwerden, soziale Probleme und Sorgen in Bezug auf die Schule treten auf.

Bei den positiven Aspekten berichten Jugendliche mit mehr oppositionellem Verhalten von weniger positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule.

Hypothese 4.3: Je mehr delinquent-kriminelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Tabelle 4.51 zeigt die Ergebnisse zum delinquent-kriminellen Verhalten. Delinquentes Verhalten stand in keinem Zusammenhang zu den beiden Faktoren zweiter Ordnung (*positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule* bzw. *typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden*). Die Korrelation zwischen diesen beiden Faktoren betrug .386 und war hochsignifikant ($p < .001$). Die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung auf die Faktoren zweiter Ordnung waren (mit Ausnahme des Faktors *Schulischer Selbstwert*) zufriedenstellend bis sehr gut ($\lambda_{PES} = .658$; $\lambda_{FIS} = .580$; $\lambda_{SSW} = .766$ (n.s.); $\lambda_{KOB} = .673$; $\lambda_{SOP} = .437$; $\lambda_{SOS} = .782$).

Das Geschlecht zeigte wiederum die gleichen Effekte wie bereits bei den Hypothesen 4.1 und 4.2 (vgl. Anhang: Kapitel D.3, Tabelle D.6).

Somit muss Hypothese 4.3 verworfen werden.

Von den Faktoren erster Ordnung war die Regression des Faktors *positive Emotionen und Einstellungen gegenüber der Schule* auf das delinquente Verhalten die einzige, welche signifikant war. Der Regressionskoeffizient auf den Faktor *keine sozialen Probleme in der Schule* lag zwar in einem vergleichbaren Bereich, erreichte aber wegen eines grossen Standardfehlers ($SE = 0.444$) das Signifikanzniveau von .05 nicht (vgl. Tabelle 4.51).

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

Je mehr delinquentes Verhalten gezeigt wird, desto negativer sind die Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule.

Tabelle 4.51: Hypothese 4.3; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.3a	positiv: $\beta = -.200$ negativ: $\beta = -.082$	MLR- $\chi^2 = 539.308$, df = 315, p = .000; CFI = .945; RMSEA = .030 (90% CI = .026 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .056
Modell 4.3-PES-a	$\beta = -.246^{***}$	MLR- $\chi^2 = 42.926$, df = 34, p = .140; CFI = .984; RMSEA = .018 (90% CI = .000 – .029), PCLOSE = 1.000; SRMR = .029
Modell 4.3-FIS-a	$\beta = -.050$	MLR- $\chi^2 = 36.609$, df = 26, p = .081; CFI = .966; RMSEA = .023 (90% CI = .009 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038
Modell 4.3-SSW-a	$\beta = -.079$	MLR- $\chi^2 = 32.935$, df = 26, p = .164; CFI = .982; RMSEA = .018 (90% CI = .000 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .030
Modell 4.3-KOB-a	$\beta = -.059$	MLR- $\chi^2 = 43.891$, df = 43, p = .434; CFI = .999; RMSEA = .005 (90% CI = .000 – .021), PCLOSE = 1.000; SRMR = .028
Modell 4.3-SOP-a	$\beta = -.234$	MLR- $\chi^2 = 24.678$, df = 19, p = .171; CFI = .976; RMSEA = .020 (90% CI = .000 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .030
Modell 4.3-SOS-a	$\beta = -.005$	MLR- $\chi^2 = 39.335$, df = 34, p = .243; CFI = .989; RMSEA = .014 (90% CI = .000 – .026), PCLOSE = 1.000; SRMR = .028

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
PES = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Hypothese 4.4: Je mehr schulisches Problemverhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Schulisches Problemverhalten zeigte keinen signifikanten Effekt beim Faktor *positiv*. Hingegen ergab sich wiederum ein Effekt beim Faktor *negativ* (vgl. Tabelle 4.52). Die Korrelation zwischen den beiden Faktoren zweiter Ordnung betrug .399 ($p < .001$). Die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung waren vergleichbar mit denjenigen bei den Hypothesen 4.1 bis 4.3 ($\lambda_{PES} = .632$; $\lambda_{FIS} = .559$; $\lambda_{SSW} = .796$ (n.s.); $\lambda_{KOB} = .668$; $\lambda_{SOP} = .436$; $\lambda_{SOS} = .788$). Auch in Hypothese 4.4 hatte das Geschlecht nur schwache Effekte (vgl. Anhang: Kapitel D.4, D.8).

Somit kann Hypothese 4.4 in Bezug auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens beibehalten werden. Je mehr schulisches Problemverhalten gezeigt wird, desto höher ist das Ausmass an Sorgen, Problemen und Beschwerden.

Bei den Faktoren erster Ordnung zeigte sich, dass schulisches Problemverhalten einen signifikanten aber schwachen Zusammenhang mit den Faktoren *positive Emotionen und Einstellungen gegenüber der Schule, schulischer Selbstwert* und *keine sozialen Probleme in der Schule* aufwies (vgl. Tabelle 4.52).

Tabelle 4.52: Hypothese 4.4; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.4a	positiv: $\beta = -.224$ negativ: $\beta = -.127^*$	MLR- $\chi^2 = 470.219$, df = 289; p = .000, CFI = .963; RMSEA = .028 (90% CI = .024 – .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .054
Modell 4.4-PES-a	$\beta = -.253^{***}$	MLR- $\chi^2 = 39.044$, df = 25, p = .036; CFI = .990; RMSEA = .027 (90% CI = .011 – .040), PCLOSE = .999; SRMR = .029
Modell 4.4-FIS-a	$\beta = -.039$	MLR- $\chi^2 = 23.447$, df = 18, p = .174; CFI = .994; RMSEA = .020 (90% CI = .000 - .037), PCLOSE = .999; SRMR = .025
Modell 4.4-SSW-a	$\beta = -.136^{**}$	MLR- $\chi^2 = 19.140$, df = 18, p = .383; CFI = .999; RMSEA = .009 (90% CI = .000 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .020
Modell 4.4-KOB-a	$\beta = -.070$	MLR- $\chi^2 = 36.541$, df = 33, p = .308; CFI = .997; RMSEA = .012 (90% CI = .000 – .027), PCLOSE = 1.000; SRMR = .025
Modell 4.4-SOP-a	$\beta = -.159^*$	MLR- $\chi^2 = 12.278$, df = 12, p = .424; CFI = 1.000; RMSEA = .005 (90% CI = .000 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .017
Modell 4.4-SOS-a	$\beta = -.083$	MLR- $\chi^2 = 30.742$, df = 25, p = .198; CFI = .995; RMSEA = .017 (90% CI = .000 – .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .024

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule, negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden
PES = Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = Schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

Jugendliche, welche mehr schulisches Problemverhalten zeigen, haben weniger positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, einen tieferen schulischen Selbstwert und mehr soziale Probleme.

Die Erwartung, dass die Modelle mit dem schulischen Problemverhalten die stärksten Effekte zeigen würden, konnte nicht erfüllt werden. Oppositionelles Verhalten wies ausser beim Faktor 1. Ordnung *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* jeweils die stärksten Effekte auf.

4.4.3.2 Ergebnisse Fragestellung 5

Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf schulisches Wohlbefinden?

Zuerst wurden die Mediatoren einzeln gerechnet, bevor alle Mediatoren in ein Gesamtmodell integriert wurden. In allen Abbildungen wurden jeweils die Faktoren erster Ordnung der Einfachheit halber weggelassen. Das Gesamtmodell wurde zuletzt mit den einzelnen Faktoren erster Ordnung separat überprüft. Alle Modelle wurden zudem unter Kontrolle des Geschlechts gerechnet. Tabelle 4.53 zeigt die Übersicht über die Modelle.

Tabelle 4.53: Fragestellung 5; Übersicht über die Modelle

Modelle mit Faktoren zweiter Ordnung	
Modell 5a	Mediator: Unterstützung Eltern
Modell 5b	Mediator: Unterstützung Eltern, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5c	Mediator: Beziehung Lehrpersonen
Modell 5d	Mediator: Beziehung Lehrpersonen, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5e	Mediator: Beziehung Mitschüler(innen)
Modell 5f	Mediator: Beziehung Mitschüler(innen), Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5g	Alle Mediatoren
Modell 5h	Alle Mediatoren, Kontrollvariable Geschlecht
Modelle mit Faktoren erster Ordnung	
Modell 5g-PES	Gesamtmodell positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)
Modell 5h-PES	Gesamtmodell PES, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5g-FIS	Gesamtmodell Freude in der Schule (FIS)
Modell 5h-FIS	Gesamtmodell FIS, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5g-SSW	Gesamtmodell schulischer Selbstwert (SSW)
Modell 5h-SSW	Gesamtmodell SSW, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5g-KOB	Gesamtmodell keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule (KOB)
Modell 5h-KOB	Gesamtmodell KOB, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5g-SOP	Gesamtmodell keine sozialen Probleme in der Schule (SOP)
Modell 5h-SOP	Gesamtmodell SOP, Kontrollvariable Geschlecht
Modell 5g-SOS	Gesamtmodell keine Sorgen wegen der Schule (SOS)
Modell 5h-SOS	Gesamtmodell SOS, Kontrollvariable Geschlecht

Bemerkungen: Die Ergebnisse der Modelle mit Kontrollvariable befinden sich im Anhang (Kapitel D.5-D.8).

Hypothese 5.1: *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.*

Mediatormodell direkte Aggression / Unterstützung durch die Eltern (Modell 5.1a)

Modell 5.1a zeigte, dass aggressives Verhalten keinen signifikanten Einfluss auf die Unterstützung durch die Eltern hatte. Letztere hatte jedoch einen substanziellen, signifikanten Einfluss auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens. Aggressives Verhalten hatte wie bereits bei Hypothese 4.1 einen Effekt auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens (vgl. Abbildung 4.40). Somit ergaben sich keine indirekten Effekte mittels Unterstützung durch die Eltern auf das schulische Wohlbefinden. Die totalen Effekte waren hingegen sowohl für die positiven als auch für die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens signifikant (vgl. Tabelle 4.54). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 601.080$, $df = 365$, $p = .000$; $CFI = .956$; $RMSEA = .029$ [90% CI = .025 – .032], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .053$).

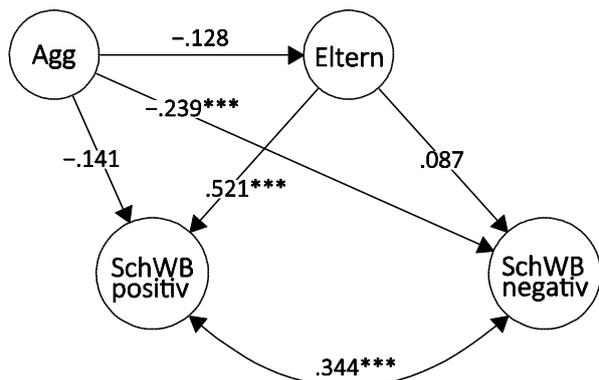


Abbildung 4.40: Modell 5.1a (direkte Aggression: Unterstützung Eltern)

Bemerkungen: Agg = direkte Aggression, Eltern = Unterstützung durch die Eltern
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.54: Modell 5.1a; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: Unterstützung Eltern)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.1a	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.067$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.208^*$
	Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.011$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.250^{**}$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell direkte Aggression / Beziehung zu den Lehrpersonen (Modell 5.1c)

Modell 5.1c zeigt, dass aggressives Verhalten einen signifikanten Einfluss auf die Beziehung zu den Lehrpersonen und auf den Faktor *negativ* des schulischen Wohlbefindens hatte. Die Beziehung zu den Lehrpersonen beeinflusste beide Faktoren des schulischen Wohlbefindens, wobei der Effekt auf den Faktor *positiv* sehr stark war (vgl. Abbildung 4.41). Indirekte Effekte und totale Effekte waren in Bezug auf beide Faktoren des schulischen Wohlbefindens signifikant, wobei der Effekt in Bezug auf *negativ* sehr klein war (vgl. Tabelle 4.55). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 611.854$, $df = 365$, $p = .000$; $CFI = .954$; $RMSEA = .029$ [90% CI = .026 – .033], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .054$).

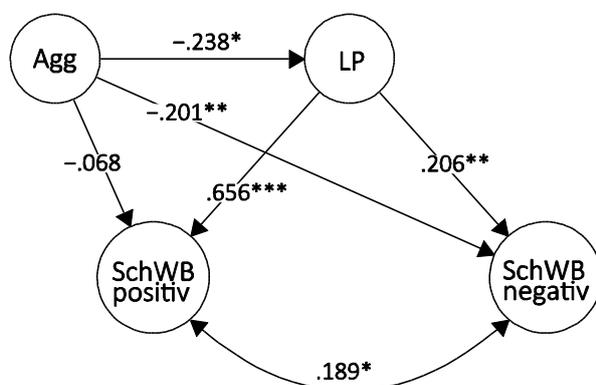


Abbildung 4.41: Modell 5.1c (direkte Aggression: Beziehung Lehrpersonen)

Bemerkungen: Agg = direkte Aggression, LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.55: Modell 5.1c; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: Beziehung Lehrpersonen)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.1c	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.156^{**}$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.224^{**}$
	Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.049^*$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.250^{**}$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell direkte Aggression / Beziehung zu den Mitschüler(inne)n (Modell 5.1e)

Es stellte sich heraus, dass über die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n weder in Bezug auf die positiven Aspekte noch in Bezug auf die negativen Aspekte ein indirekter Effekt vorlag (vgl. Tabelle 4.56). Die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n hatte zwar einen bedeutsamen Einfluss auf das schulische Wohlbefinden, stand aber in keiner Beziehung zum aggressiven Verhalten. Weiter zeigte sich, dass die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n einen stärkeren Effekt auf die negativen Aspekte als auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens hatte, wobei der Einfluss auf die negativen Aspekte sehr gross war (vgl. Abbildung 4.42).

Da der CFI-Wert ungenügend war ($CFI = .929$) wurde eine Modifikation am Modell vorgenommen (*Modifikationsindex [MI] = 67.784*). Eine zusätzliche Kovarianz ($r = .466$; $p < .001$) zwischen den Faktoren *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule* wurde ins Modell eingetragen, was die Modellanpassungswerte wesentlich verbesserte ($MLR-\chi^2 = 626.376$, $df = 337$, $p = .000$; $CFI = .944$; $RMSEA = .033$ [90% CI = .030 – .037], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .055$). Sorgen und körperliche Beschwerden scheinen demnach in engerem Zusammenhang mit einander zu stehen als mit den anderen Faktoren erster Ordnung des Faktors *negativ*. Durch die Modifikation verlor die Kovarianz zwischen den beiden Faktoren zweiter Ordnung an statistischer Signifikanz. Das Ergebnis in Bezug auf die indirekten Effekte veränderte sich jedoch nicht.

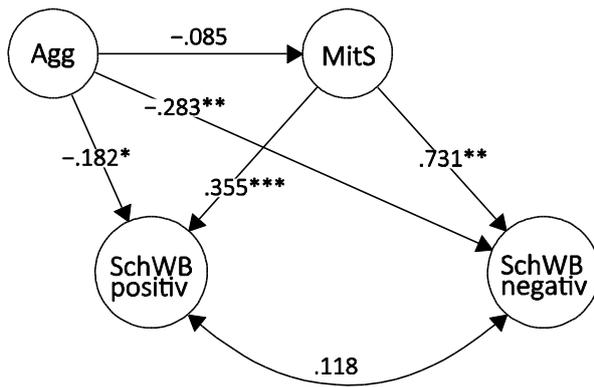


Abbildung 4.42: Modell 5.1e (direkte Aggression: Beziehung Mitschüler(innen))

Bemerkungen: Agg = direkte Aggression, MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.56: Modell 5.1e; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: Mitschüler(innen))

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.1e	Positiv: $\beta_{ind.} = -.030$	Positiv: $\beta_{tot.} = -.213^*$
	Negativ: $\beta_{ind.} = -.062$	Negativ: $\beta_{tot.} = -.345^{***}$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell direkte Aggression / alle Mediatoren (Modell 5.1g)

Beim Gesamtmodell, bei dem alle Mediatoren gleichzeitig einbezogen wurden, wurde wiederum aufgrund des CFI-Wertes ($CFI = .933$) und eines hohen Modifikationsindex ($MI = 71.847$) die zusätzliche Kovarianz ($r = .467$; $p < .001$) zwischen den Faktoren *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule* integriert. Die Modellanpassung wurde dadurch verbessert, die Ergebnisse in Bezug auf die direkten und indirekten Effekte veränderten sich nicht.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Regressionskoeffizienten des Faktors *positiv* auf alle drei Mediatoren signifikant waren, wobei der Effekt der Lehrpersonen am grössten war. In Bezug auf die

negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens, war lediglich der Regressionskoeffizient der Beziehung zu den Mitschüler(inne)n signifikant (vgl. Abbildung 4.43).

Es zeigte sich ein signifikanter indirekter Effekt des aggressiven Verhaltens über die Beziehungen zu den Lehrpersonen auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens. Alle anderen indirekten Effekte waren nicht signifikant. Die totalen Effekte des Gesamtmodells waren sowohl in Bezug auf die positiven als auch in Bezug auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens signifikant (vgl. Tabelle 4.57). Die Modellanpassungswerte waren zufriedenstellend ($MLR-\chi^2 = 948.490$, $df = 572$, $p = .000$; $CFI = .945$; $RMSEA = .029$ [90% CI = .026 – .032], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .049$).

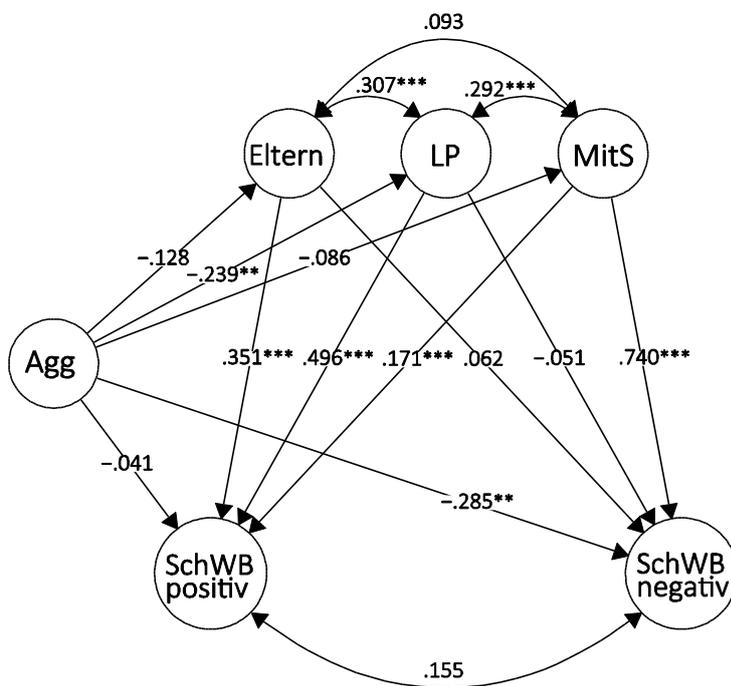


Abbildung 4.43: Modell 5.1g (direkte Aggression: alle Mediatoren)

Bemerkungen: Agg = direkte Aggression, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen, MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.57: Modell 5.1g; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: alle Mediatoren)

Mediator	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Unterstützung durch die Eltern	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.045$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.086$
	Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.008$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.293^{**}$
Beziehung zu Lehrpersonen	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.118^{**}$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.160^*$
	Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.012$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.273^{**}$
Beziehung zu Mitschüler(inne)n	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.015$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.056$
	Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.063$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.348^{***}$
Gesamt		Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.219^{**}$
		Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.344^{***}$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung auf die Faktoren zweiter Ordnung lagen bei allen Modellen in einem befriedigenden bis sehr guten Bereich. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass sich mit dem Einfügen der zusätzlichen Kovarianz zwischen den Faktoren *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule* (Modelle 5.1e und 5.1g) die Faktorladung in Bezug auf *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* verschlechterte (vgl. Tabelle 4.58).

Tabelle 4.58: Faktorladungen Faktoren erste Ordnung (direkte Aggression)

Modell	Faktoren erster Ordnung	λ
5.1a Mediator = Unterstützung Eltern	PES	.692
	FIS	.594
	SSW	.727
	KOB	.671
	SOP	.460
	SOS	.768

5.1c	PES	.748
Mediator = Beziehung Lehrpersonen	FIS	.638
	SSW	.649
	KOB	.682
	SOP	.458
	SOS	.758
5.1e	PES	.714
Mediator = Beziehung Mitschüler(innen)	FIS	.650
	SSW	.674
	KOB	.340
	SOP	.772
	SOS	.430
5.1g	PES	.736
Alle Mediatoren	FIS	.650
	SSW	.654
	KOB	.339
	SOP	.776
	SOS	.428

Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule
 FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert
 KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule,
 SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 Alle Faktorladungen waren signifikant ($p < .001$)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle drei Mediatorvariablen in Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden standen und aggressives Verhalten nur die Beziehungen zu den Lehrpersonen beeinflusste. Die beiden Komponenten des schulischen Wohlbefindens wurden unterschiedlich beeinflusst. Die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n war die einzige Variable, welche beide Komponenten des schulischen Wohlbefindens beeinflusste, wobei die negativen Aspekte des Wohlbefindens stärker beeinflusst wurden. In Bezug auf die Lehrpersonen und Eltern stellte sich heraus, dass diese in engerem Zusammenhang mit den positiven Aspekten des Wohlbefindens standen. Zudem kann gesagt werden, dass die Beziehung zu den Lehrpersonen die einzige Variable war, die einen indirekten Effekt zeigte, wobei dieser sehr klein war.

Somit kann Hypothese 5.1 nur in Bezug auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen und die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens beibehalten werden.

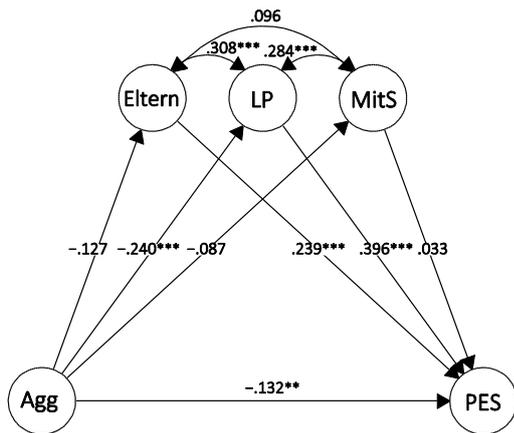
Im Anschluss an diese Analysen wurde das Modell mit allen Mediatoren (Modell 5.1g) für alle Faktoren erster Ordnung des schulischen Wohlbefindens separat gerechnet (vgl. Abbildung 4.44).

Dabei wird ersichtlich, dass aggressives Verhalten schwache Effekte auf die Variablen *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, *Freude in der Schule*, *keine sozialen Probleme in der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule* hatte. Die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen zeigten Einflüsse auf die *positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*, die *Freude in der Schule* und den *schulischen Selbstwert*. Die Effekte waren – mit Ausnahme vom Faktor *schulischer Selbstwert* – jeweils für die Lehrpersonen stärker.

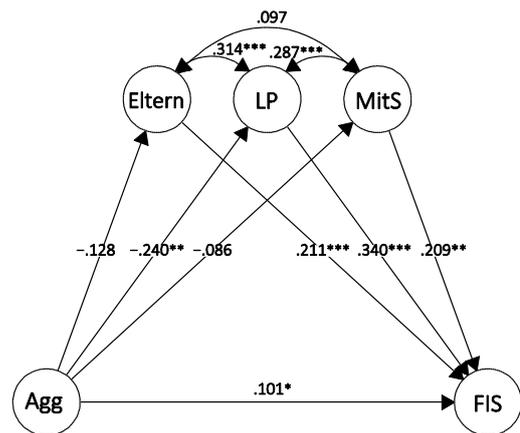
Während aggressives Verhalten bei allen Modellen einen Effekt auf die Beziehung zu den Lehrpersonen hatte, wirkte es sich bei keinem Modell auf die Unterstützung durch die Eltern aus. Die Beziehung zu den Lehrpersonen war die einzige Variable, welche indirekte Effekte in Bezug auf die Variablen *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* ($\beta_{ind.} = -.094$; $p < .01$), *Freude in der Schule* ($\beta_{ind.} = -.082$; $p < .01$) und *schulischer Selbstwert* ($\beta_{ind.} = -.062$; $p < .01$) zeigte, was teilweise den Erwartungen entspricht.

Nicht erwartungsgemäss hatten die Lehrpersonen keinen Einfluss auf die Sorgen in der Schule und es ergab sich hier auch kein indirekter Effekt.

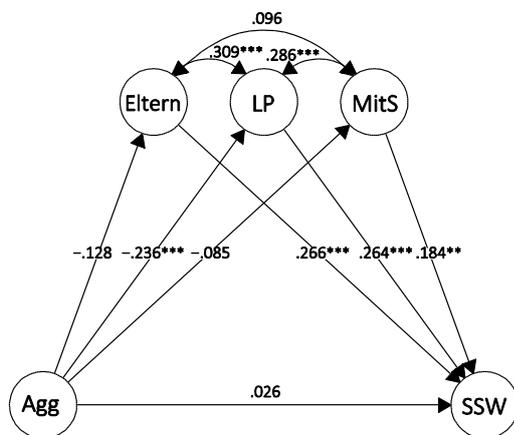
Die Beziehung zu den Mitschüler(innen) zeigte mit einer Ausnahme signifikante Effekte auf alle Komponenten schulischen Wohlbefindens. Wiederum wurde die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n nicht durch aggressives Verhalten beeinträchtigt, weshalb sich keine indirekten Effekte zeigten. Der stärkste Effekt zeigte sich von der Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf die sozialen Probleme in der Schule, was den Erwartungen entspricht. Die Modellanpassungswerte erwiesen sich bei allen Modellen als gut bis sehr gut (vgl. Tabelle 4.59).



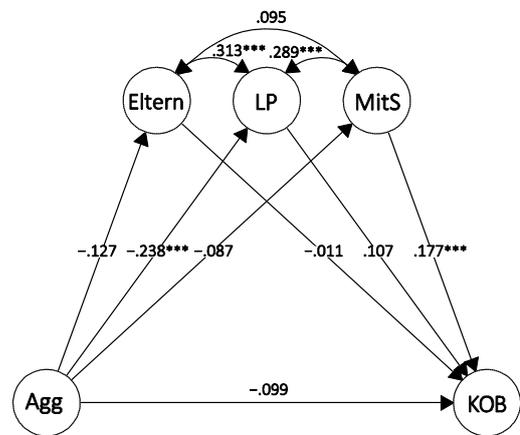
Modell 5.1g-PES



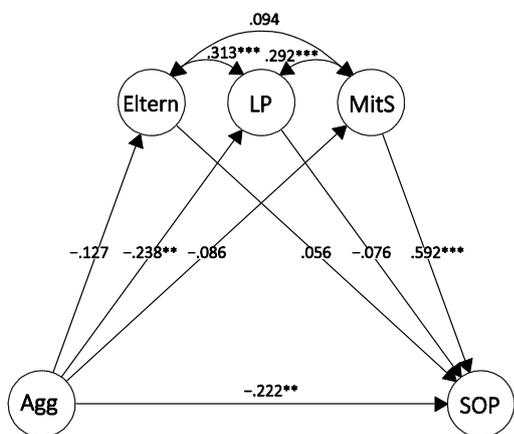
Modell 5.1g-FIS



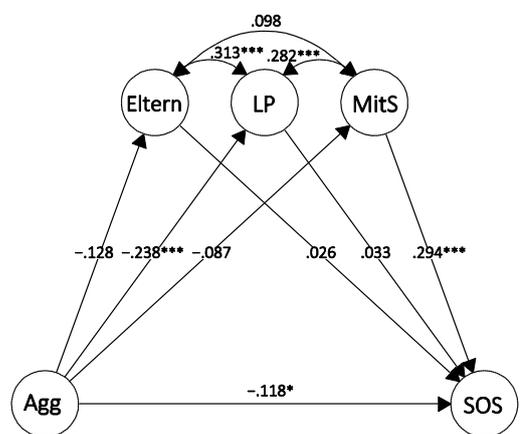
Modell 5.1g-SSW



Modell 5.1g-KOB



Modell 5.1g-SOP



Modell 5.1g-SOS

Abbildung 4.44: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (direkte Aggression)

Bemerkungen: Agg = direkte Aggression, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen; MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule,
 SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule,
 SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.59: Modelle 5.1g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (direkte Aggression)

Modellanpassungswerte	
PES	MLR- $\chi^2 = 211.029$, df = 142, p = .000; CFI = .977; RMSEA = .025 (90% CI = .018 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031
FIS	MLR- $\chi^2 = 281.954$, df = 142, p = .000; CFI = .945; RMSEA = .035 (90% CI = .029 – .040), PCLOSE = 1.000; SRMR = .042
SSW	MLR- $\chi^2 = 204.361$, df = 125, p = .003; CFI = .970; RMSEA = .029 (90% CI = .022 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .033
KOB	MLR- $\chi^2 = 215.276$, df = 160, p = .002; CFI = .981; RMSEA = .021 (90% CI = .014 – .027), PCLOSE = 1.000; SRMR = .032
SOP	MLR- $\chi^2 = 164.964$, df = 109, p = .000; CFI = .976; RMSEA = .026 (90% CI = .018 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031
SOS	MLR- $\chi^2 = 212.374$, df = 142, p = .000; CFI = .975; RMSEA = .025 (90% CI = .018 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031

Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

Es bestehen indirekte Effekte von direkt aggressivem Verhalten über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf die positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, die Freude in der Schule und den schulischen Selbstwert.

Hypothese 5.2 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.*

Mediatormodell Opposition / Unterstützung durch die Eltern (Modell 5.2a)

Modell 5.2a zeigt, dass die Regression der Unterstützung durch die Eltern auf das oppositionelle Verhalten nicht signifikant war. Der Effekt des oppositionellen Verhaltens war hingegen auf beide Komponenten des schulischen Wohlbefindens signifikant. Wiederum ergab die Unterstützung durch die Eltern einen signifikanten Effekt auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens (vgl. Abbildung 4.45). Die indirekten Effekte waren nicht signifikant, die totalen Effekte hingegen schon (vgl. Tabelle 4.60). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 526.992$, $df = 312$, $p = .000$; $CFI = .956$; $RMSEA = .030$ [90% CI = .026 – .034], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .053$).

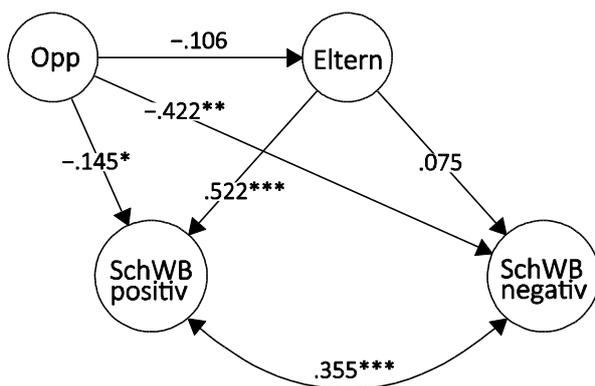


Abbildung 4.45: Modell 5.2a (Opposition: Unterstützung Eltern)

Bemerkungen: Opp = Opposition, Eltern = Unterstützung durch die Eltern
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.60: Modell 5.2a; indirekte und totale Effekte (Opposition: Unterstützung Eltern)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.2a	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.055$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.201^*$
	Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.008$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.430^{**}$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell Opposition / Beziehung zu den Lehrpersonen (Modell 5.2c)

Modell 5.2c zeigte, dass oppositionelles Verhalten einen signifikanten Einfluss auf die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Absenz von negativen Aspekten des schulischen Wohlbefindens hatte. Die Beziehung zu den Lehrpersonen beeinflusste erneut beide Faktoren des schulischen Wohlbefindens (vgl. Abbildung 4.46). Indirekte und totale Effekte waren in Bezug auf beide Faktoren signifikant, wobei der indirekte Effekt auf den Faktor *negativ* sehr klein war (vgl. Tabelle 4.61). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 545.342$, $df = 312$, $p = .000$; $CFI = .952$; $RMSEA = .031$ [90% CI = .027 – .035], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .055$).

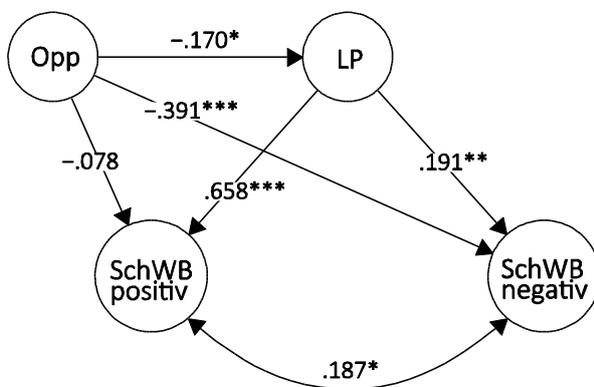


Abbildung 4.46: Modell 5.2c (Opposition: Beziehung Lehrpersonen)

Bemerkungen: Opp = Opposition, LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.61: Modell 5.2c; indirekte und totale Effekte (Opposition: Beziehung Lehrpersonen)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.2c	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.112^*$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.190^*$
	Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.032^*$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.424^{**}$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell Opposition / Beziehung zu den Mitschüler(inne)n (Modell 5.2e)

Modell 5.2e zeigt, dass oppositionelles Verhalten keinen signifikanten Einfluss auf die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n hatte. Es zeigte sich jedoch wieder, dass letztere in Bezug auf das schulische Wohlbefinden ein wichtiger Faktor waren (vgl. Abbildung 4.47). Da der CFI-Wert auch hier tief war ($CFI = .925$) wurde die zusätzliche Kovarianz ($r = .456$; $p < .001$) wieder ins Modell eingetragen ($MI = 66.157$). Dadurch verbesserte sich die Modellanpassung ($MLR-\chi^2 = 561.323$, $df = 286$, $p = .000$; $CFI = .940$; $RMSEA = .035$, $[90\% CI = .031 - .039]$, $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .056$), die Ergebnisse in Bezug auf die Regressionskoeffizienten veränderten sich nur marginal und die Kovarianz zwischen den beiden Faktoren zweiter Ordnung war wiederum nicht signifikant.

Die indirekten Effekte waren im Gegensatz zu den totalen Effekten nicht signifikant, wobei der totale Effekt in Bezug auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens gross war (vgl. Tabelle 4.62).

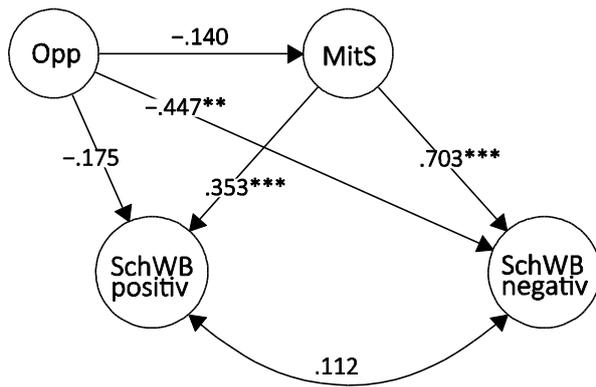


Abbildung 4.47: Modell 5.2e (Opposition: Beziehung Mitschüler(innen))

Bemerkungen: Opp = Opposition, MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.62: Modell 5.2e; indirekte und totale Effekte (Opposition: Beziehung Mitschüler(innen))

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.2e	Positiv: $\beta_{ind.} = -.049$	Positiv: $\beta_{tot.} = -.224^*$
	Negativ: $\beta_{ind.} = -.099$	Negativ: $\beta_{tot.} = -.546^{**}$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell Opposition / alle Mediatoren (Modell 5.2g)

Im Gesamtmodell, in das alle drei Mediatoren gleichzeitig integriert wurden, zeigte sich, dass oppositionelles Verhalten die Variable *Beziehung zu den Lehrpersonen* und den Faktor *negativ* des schulischen Wohlbefindens beeinflusste. Die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen beeinflussten die positiven Aspekte, die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n beide Faktoren des schulischen Wohlbefindens (vgl. Abbildung 4.48). Die Beziehung zu den Lehrpersonen zeigte als einzige Variable einen signifikanten indirekten Effekt, wobei dieser sehr klein war (vgl. Tabelle 4.63). Wiederum wurde aufgrund des ungenügenden CFI-Wertes ($CFI = .931$) die zusätzliche Kovarianz ($r = .457$; $p < .001$) ins Modell eingetragen ($MI = 82.354$), was die Modellanpassung verbesserte ($MLR-\chi^2 = 859.716$, $df = 505$, $p = .000$; $CFI = .943$; $RMSEA = .030$ [90% CI = .027 – .033], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .050$).

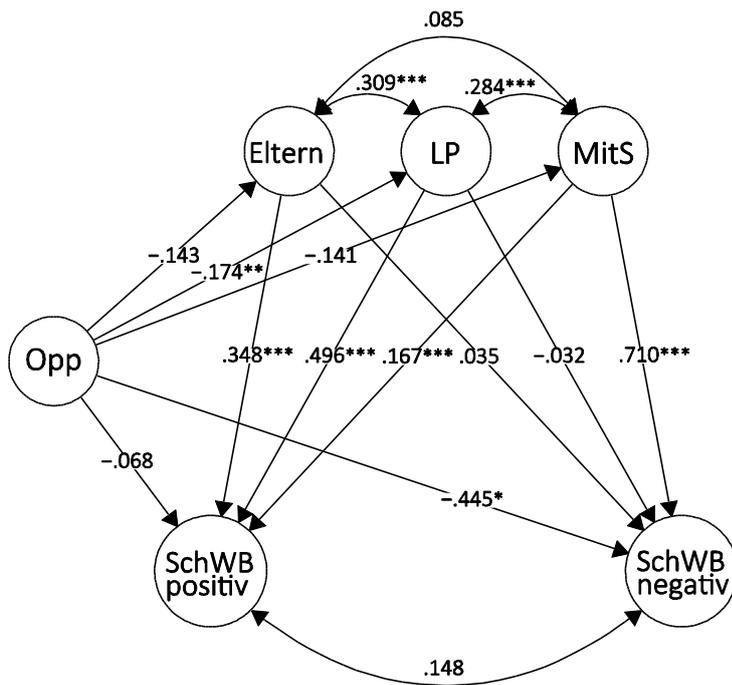


Abbildung 4.48: Modell 5.2g (Opposition: alle Mediatoren)

Bemerkungen: Opp = Opposition, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.63: Modell 5.2g; indirekte und totale Effekte (Opposition: alle Mediatoren)

Mediator	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Unterstützung durch die Eltern	Positiv: $\beta_{ind.} = -.050$	Positiv: $\beta_{tot.} = -.118$
	Negativ: $\beta_{ind.} = -.008$	Negativ: $\beta_{tot.} = -.450^*$
Beziehung zu Lehrpersonen	Positiv: $\beta_{ind.} = -.086^*$	Positiv: $\beta_{tot.} = -.155^*$
	Negativ: $\beta_{ind.} = -.006$	Negativ: $\beta_{tot.} = -.439^*$
Beziehung zu Mitschüler(inne)n	Positiv: $\beta_{ind.} = -.024$	Positiv: $\beta_{tot.} = -.092$
	Negativ: $\beta_{ind.} = -.100$	Negativ: $\beta_{tot.} = -.545^{**}$
Gesamt		Positiv: $\beta_{tot.} = -.228^*$
		Negativ: $\beta_{tot.} = -.544^{**}$

Bemerkungen: positiv = „positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule“ (positive Aspekte), negativ = „typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden“ (negative Aspekte)

Die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung auf die Faktoren zweiter Ordnung lagen bei allen Modellen in einem befriedigenden bis sehr guten Bereich. Wiederum verschlechterten sich durch die vorgenommenen Modifikationen in den Modellen 5.2e und 5.2g die Faktorladung in Bezug auf *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* (vgl. Tabelle 4.64).

Tabelle 4.64: Faktorladungen Faktoren erste Ordnung (Opposition)

Modell	Faktoren erster Ordnung	λ
5.2a Mediator = Unterstützung Eltern	PES	.671
	FIS	.589
	SSW	.748
	KOB	.690
	SOP	.479
	SOS	.729
5.2c Mediator = Beziehung Lehrpersonen	PES	.737
	FIS	.641
	SSW	.659
	KOB	.701
	SOP	.475
	SOS	.721
5.2e Mediator = Beziehung Mitschüler(innen)	PES	.689
	FIS	.653
	SSW	.695
	KOB	.367
	SOP	.745
	SOS	.435

5.2g	PES	.731
Alle Mediatoren	FIS	.651
	SSW	.658
	KOB	.367
	SOP	.748
	SOS	.432

Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule
 FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert
 KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule
 SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 Alle Faktorladungen waren signifikant ($p < .001$)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass oppositionelles Verhalten nur einen Einfluss auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen und die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens hatte. Wiederum waren die Mitschüler(innen) wichtiger für die Absenz negativer Aspekte des Wohlbefindens und die Beziehung zu den Lehrpersonen sowie die Unterstützung durch die Eltern wichtiger für die positiven Aspekte des Wohlbefindens. Die Beziehung zu den Lehrpersonen war wiederum die einzige Variable, über die sich ein indirekter Effekt auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens zeigte. In Bezug auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens ergaben sich keine signifikanten indirekten Effekte.

Somit kann Hypothese 5.2 nur in Bezug auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen und die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens beibehalten werden.

Die Mediatoranalysen der Faktoren erster Ordnung ergaben folgende Ergebnisse (vgl. Abbildung 4.49): Ausser beim Modell 5.2g-SOP hatte Opposition auf keine Mediatorvariable einen signifikanten Effekt. So zeigten sich bei keinem Modell signifikante indirekte Effekte. Opposition hatte aber signifikante Effekte auf die exogenen Variablen *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, keine sozialen Probleme in der Schule* und *keine Sorgen wegen der Schule*. Wiederum zeigten die Eltern und die Lehrpersonen signifikante Effekte auf die *positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, die Freude in der Schule* und *den schulischen Selbstwert*. Auf den Faktor *keine Sorgen wegen der Schule* hatten die Lehrpersonen wiederum keinen Einfluss. Die Mitschüler(innen) zeigten erneut Relevanz für alle Faktoren schulischen Wohlbefindens, ausser den *positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*. Die Modellanpassungswerte befinden sich in Tabelle 4.65.

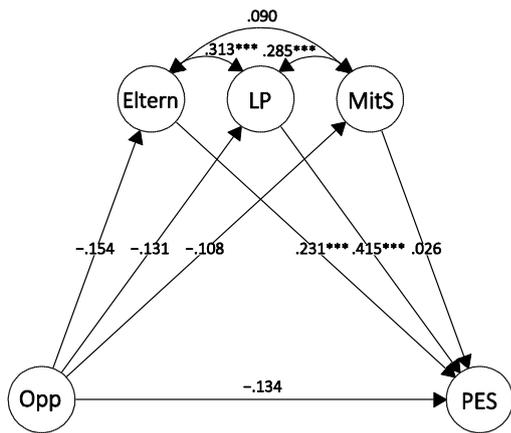
Tabelle 4.65: Modelle 5.2g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Opposition)

Modellanpassungswerte	
PES	MLR- $\chi^2 = 159.474$, df = 109, p = .001; CFI = .980; RMSEA = .024 (90% CI = .016 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .029
FIS	MLR- $\chi^2 = 162.620$, df = 94, p = .000; CFI = .963; RMSEA = .031 (90% CI = .023 – .038), PCLOSE = 1.000; SRMR = .034
SSW	MLR- $\chi^2 = 158.739$, df = 94, p = .003; CFI = .970; RMSEA = .030 (90% CI = .022 – .037), PCLOSE = 1.000; SRMR = .032
KOB	MLR- $\chi^2 = 153.567$, df = 125, p = .042; CFI = .988; RMSEA = .017 (90% CI = .006 – .025), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031
SOP	MLR- $\chi^2 = 101.966$, df = 80, p = .049; CFI = .988; RMSEA = .019 (90% CI = .004 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .026
SOS	MLR- $\chi^2 = 148.026$, df = 109, p = .000; CFI = .982; RMSEA = .021 (90% CI = .012 – .029), PCLOSE = 1.000; SRMR = .028

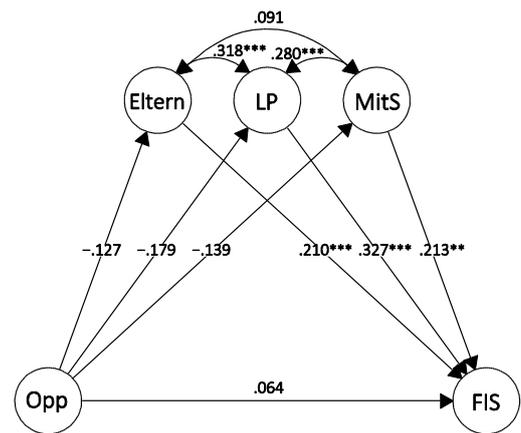
Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

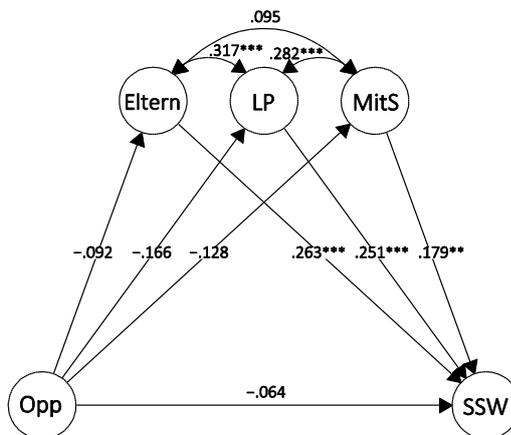
Es besteht bei keinem Faktor erster Ordnung ein indirekter Effekt.



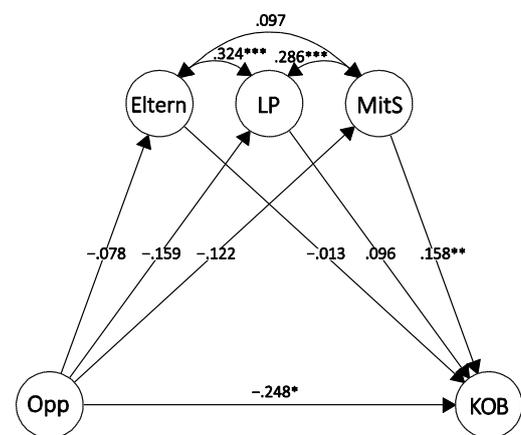
Modell 5.2g-PES



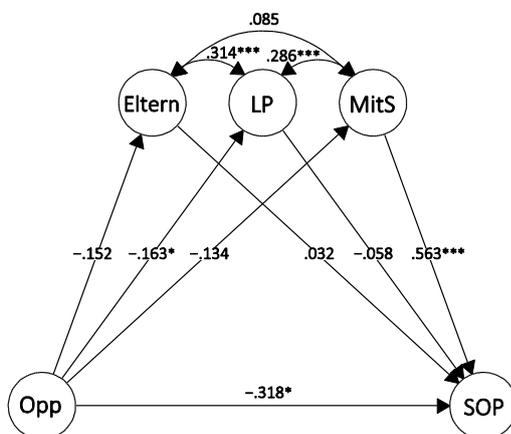
Modell 5.2g-FIS



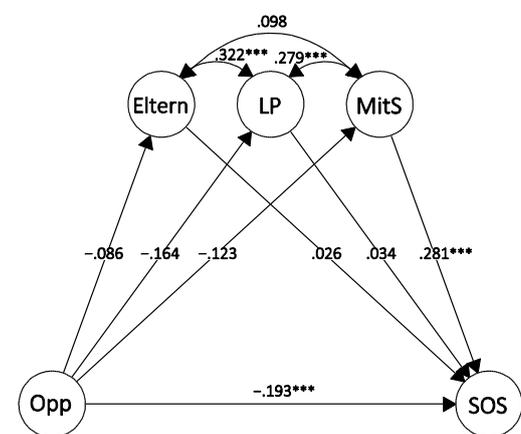
Modell 5.2g-SSW



Modell 5.2g-KOB



Modell 5.2g-SOP



Modell 5.2g-SOS

Abbildung 4.49: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Opposition)

Bemerkungen: Opp = Opposition, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen, MitS = Beziehung zu Mitschüler(inne)n
 PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Hypothese 5.3: *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von delinquent-kriminellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.*

Mediatormodell Delinquenz-Kriminalität / Unterstützung durch die Eltern (Modell 5.3a)

Modell 5.3a zeigt, dass delinquent-kriminelles Verhalten weder auf die Unterstützung durch die Eltern noch auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens einen signifikanten Einfluss hatte. Der Effekt auf die positiven Aspekte war signifikant aber schwach. Weiter hatte die Unterstützung durch die Eltern einen starken signifikanten Einfluss auf den Faktor *positiv* des schulischen Wohlbefindens (vgl. Abbildung 4.50). Die indirekten Effekte waren nicht signifikant und lediglich der totale Effekt in Bezug auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens war, wenn auch eher klein, signifikant (vgl. Tabelle 4.66). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 673.539$, $df = 422$, $p = .000$; $CFI = .949$; $RMSEA = .028$ [90% CI = .024 – .031], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .052$).

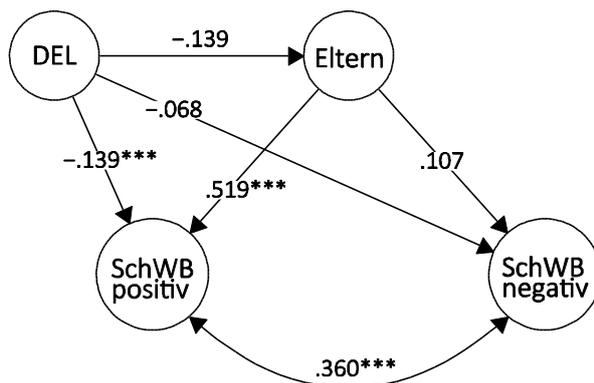


Abbildung 4.50: Modell 5.3a (Delinquenz-Kriminalität: Unterstützung Eltern)

Bemerkungen: DEL = Delinquenz-Kriminalität, Eltern = Unterstützung durch die Eltern
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.66: Modell 5.3a; indirekte und totale Effekte (Delinquenz-Kriminalität: Unterstützung Eltern)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.3c	Positiv: $\beta = -.072$	Positiv: $\beta = -.211^*$
	Negativ: $\beta = -.050$	Negativ: $\beta = -.083$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell Delinquenz-Kriminalität / Beziehung zu den Lehrpersonen (Modell 5.3c)

Modell 5.3c zeigt, dass delinquentes Verhalten einen signifikanten Einfluss auf die Beziehung zu den Lehrpersonen hatte, aber das schulische Wohlbefinden nicht beeinflusste. Wieder war der Effekt der Beziehung zu den Lehrpersonen auf beide Faktoren des schulischen Wohlbefindens signifikant (vgl. Abbildung 4.51).

Es zeigte sich zudem ein indirekter Effekt vom delinquenten Verhalten über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf die positiven und negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens. Der Effekt in Bezug auf die negativen Aspekte war jedoch sehr schwach (vgl. Tabelle 4.67). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 686.277$, $df = 422$, $p = .000$; $CFI = .946$; $RMSEA = .028$ [$90\% CI = .025 - .032$], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .054$).

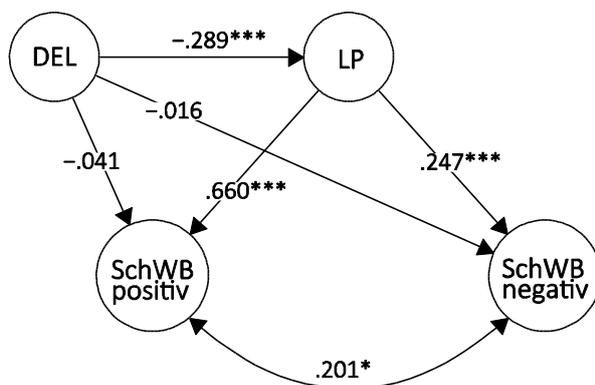


Abbildung 4.51: Modell 5.3c (Delinquenz-Kriminalität: Beziehung Lehrpersonen)

Bemerkungen: DEL = Delinquenz-Kriminalität, LP = Lehrperson
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.67: Modell 5.3c; indirekte und totale Effekte (Delinquenz-Kriminalität: Beziehung LP)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.3c	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.191^{**}$ Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.071^{**}$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.231^{**}$ Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.087$
Bemerkungen	positiv = „positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule“ (positive Aspekte), negativ = „typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden“ (negative Aspekte) * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$	

Mediatormodell Delinquenz-Kriminalität / alle Mediatoren (Modell 5.3g)

Im Gesamtmodell, in das beide Mediatoren gleichzeitig integriert wurden, zeigte sich, dass delinquent-kriminelles Verhalten keinen Einfluss auf das schulische Wohlbefinden hatte und nur ein signifikanter Effekt auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen bestand.

Die Lehrpersonen hatten wiederum einen starken und die Eltern einen moderaten Effekt auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens. Zudem bestand ein schwacher Einfluss der Beziehungen zu den Lehrpersonen auf die negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens (vgl. Abbildung 4.52). Die Beziehung zu den Lehrpersonen zeigte einen signifikanten, schwachen indirekten Effekt (vgl. Tabelle 4.68). Die Modellanpassungswerte waren erneut gut ($MLR-\chi^2 = 836.183$, $df = 544$, $p = .000$; $CFI = .949$; $RMSEA = .026$ [90% CI = .023 – .029], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .050$).

Tabelle 4.68: Modell 5.3g; indirekte und totale Effekte (Delinquenz-Kriminalität: alle Mediatoren)

Mediator	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Eltern	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.050$ Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.005$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.069$ Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.019$
Beziehung zu Lehrpersonen	Positiv: $\beta_{\text{ind.}} = -.159^{**}$ Negativ: $\beta_{\text{ind.}} = -.068^*$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.179^{***}$ Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.081$
Gesamt		Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.228^*$ Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.087$
Bemerkungen:	positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte) * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$	

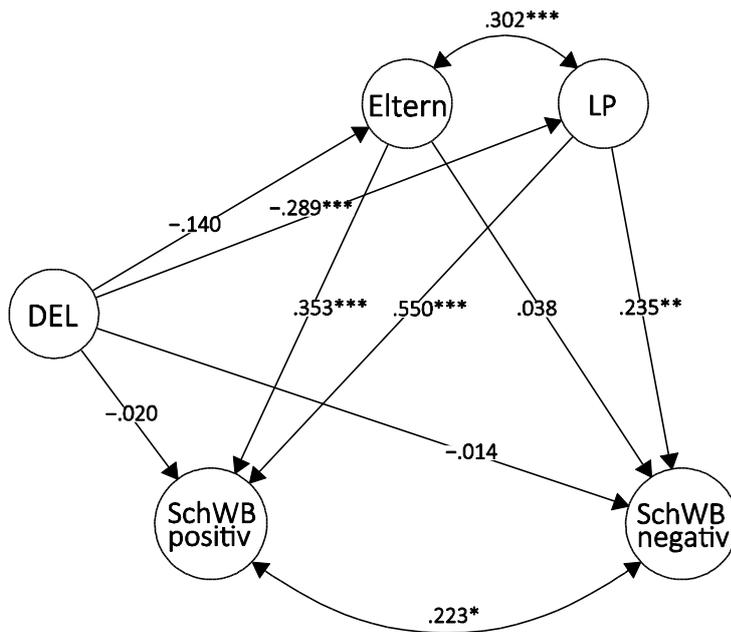


Abbildung 4.52: Modell 5.3g (Delinquenz-Kriminalität: alle Mediatoren)

Bemerkungen: DEL = Delinquenz-Kriminalität, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 SchWB = Schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.69 zeigt die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung, welche alle in einem befriedigenden bis sehr guten Bereich lagen.

Tabelle 4.69: Faktorladungen Faktoren erste Ordnung (Delinquenz-Kriminalität)

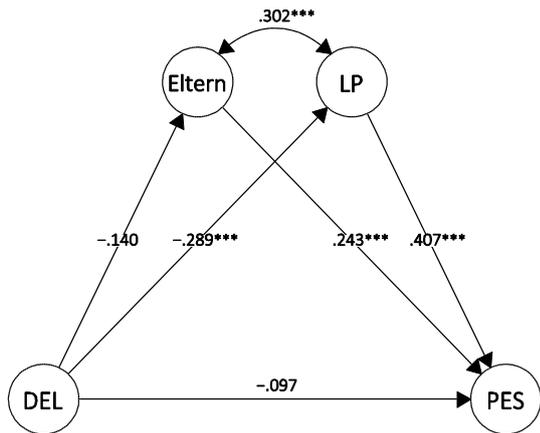
Modell	Faktoren erster Ordnung	λ
5.3a Mediator = Unterstützung Eltern	PES	.693
	FIS	.594
	SSW	.728
	KOB	.675
	SOP	.437
	SOS	.779

5.3c	PES	.743
Mediator = Beziehung Lehrpersonen	FIS	.639
	SSW	.654
	KOB	.690
	SOP	.434
	SOS	.766
5.3g	PES	.735
Alle Mediatoren	FIS	.630
	SSW	.668
	KOB	.689
	SOP	.435
	SOS	.766

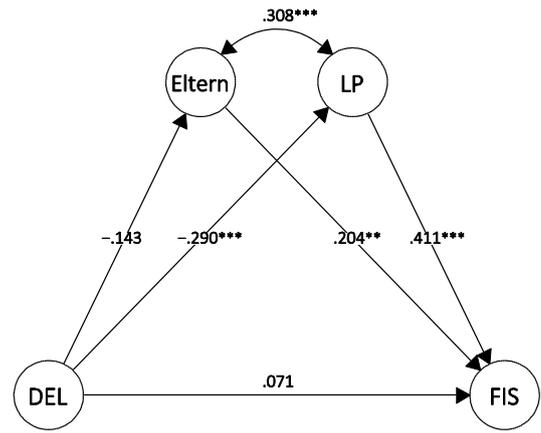
Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
Alle Faktorladungen waren signifikant ($p < .001$)

Somit kann Hypothese 5.3 nur in Bezug auf die Beziehung zu den Lehrpersonen beibehalten werden.

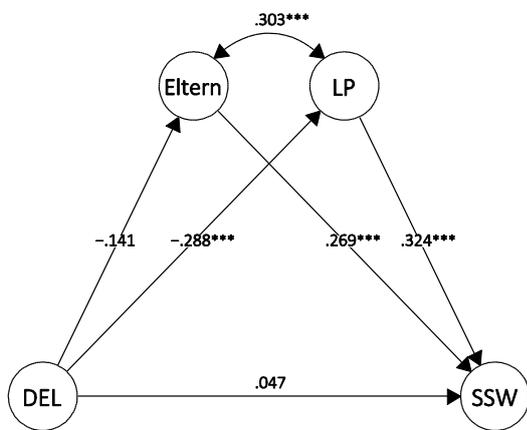
Die Mediatoranalysen der Faktoren erster Ordnung ergaben, dass delinquent-kriminelles Verhalten nur in Bezug auf den Faktor *keine sozialen Probleme in der Schule* einen signifikanten Effekt hatte (vgl. Abbildung 4.53). Des Weiteren beeinflusste delinquent-kriminelles Verhalten nur die Beziehung zu den Lehrpersonen. Die Beziehung zu den Lehrpersonen hatte mit einer Ausnahme signifikante und teilweise substanzielle Effekte auf alle Faktoren des schulischen Wohlbefindens. Zudem zeigten sich signifikante indirekte Effekte über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf die Faktoren *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* ($\beta_{ind.} = -.118$; $p < .01$), *Freude in der Schule* ($\beta_{ind.} = -.119$; $p < .01$), *schulischer Selbstwert* ($\beta_{ind.} = -.093$; $p < .01$), *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* ($\beta = -.052$; $p < .01$) und *keine Sorgen wegen der Schule* ($\beta_{ind.} = -.045$; $p < .05$).



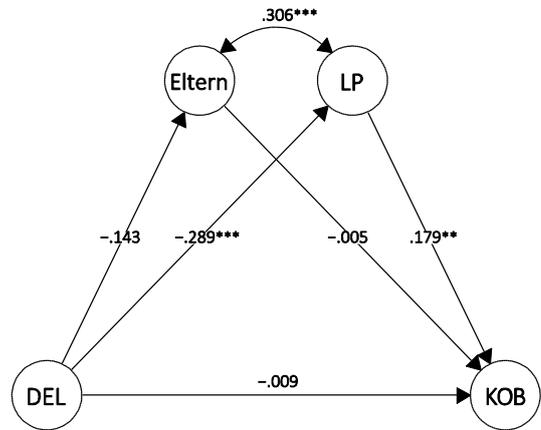
Modell 5.3g-PES



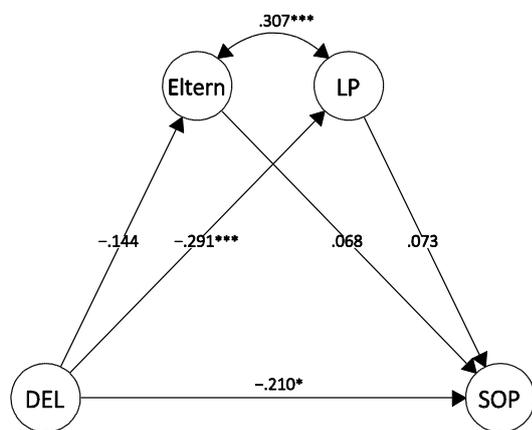
Modell 5.3g-FIS



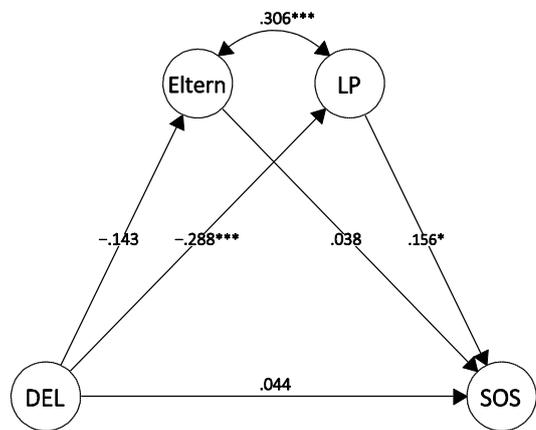
Modell 5.3g-SSW



Modell 5.3g-KOB



Modell 5.3g-SOP



Modell 5.3g-SOS

Abbildung 4.53: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Delinquenz-Kriminalität)

Bemerkungen: DEL = Delinquenz-Kriminalität, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen, PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.70 zeigt die Modellanpassungswerte, welche in einem guten bis sehr guten Bereich lagen.

Tabelle 4.70: Modelle 5.3g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Delinquenz-Kriminalität)

Modellanpassungswerte	
PES	MLR- $\chi^2 = 160.500$, df = 129, p = .031; CFI = .983; RMSEA = .018 (90% CI = .009 – .025), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031
FIS	MLR- $\chi^2 = 153.081$, df = 113, p = .007; CFI = .970; RMSEA = .021 (90% CI = .013 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .035
SSW	MLR- $\chi^2 = 142.037$, df = 113, p = .034; CFI = .981; RMSEA = .018 (90% CI = .009 – .025), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031
KOB	MLR- $\chi^2 = 145.884$, df = 146, p = .487; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .015), PCLOSE = 1.000; SRMR = .030
SOP	MLR- $\chi^2 = 125.071$, df = 98, p = .034; CFI = .977; RMSEA = .019 (90% CI = .009 – .026), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031
SOS	MLR- $\chi^2 = 149.919$, df = 129, p = .100; CFI = .987; RMSEA = .014 (90% CI = .000 – .022), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031

Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

Es bestehen indirekte Effekte von delinquent-kriminellem Verhalten über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf die positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, die Freude in der Schule, den schulischen Selbstwert, die körperlichen Beschwerden und die Sorgen.

Hypothese 5.4 *Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.*

Mediatormodell schulisches Problemverhalten / Unterstützung durch die Eltern (Modell 5.4a)

Modell 5.4a zeigt, dass schulisches Problemverhalten keinen Effekt auf die Unterstützung durch die Eltern hatte. Der Effekt auf das schulische Wohlbefinden fiel in Bezug auf beide Faktoren signifikant aus. Die Unterstützung durch die Eltern hatte wiederum nur auf die positiven Aspekte einen signifikanten Effekt (vgl. Abbildung 4.54). Die indirekten Effekte waren nicht signifikant, die totalen Effekte waren klein (vgl. Tabelle 4.71). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 600.635$, $df = 392$, $p = .000$; $CFI = .963$; $RMSEA = .026$ [90% CI = .022 – .030], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .051$).

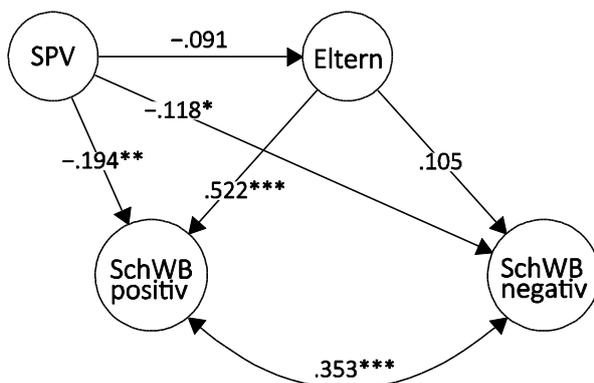


Abbildung 4.54: Modell 5.4a (schulisches Problemverhalten: Unterstützung Eltern)

Bemerkungen: SPV = schulisches Problemverhalten, Eltern = Unterstützung durch die Eltern
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.71: Modell 5.4a; indirekte und totale Effekte (schulisches Problemverhalten: Eltern)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.4a	Positiv: $\beta_{\text{ind}} = -.047$ Negativ: $\beta_{\text{ind}} = -.010$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.241^{**}$ Negativ $\beta_{\text{tot.}} = -.128^*$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell schulisches Problemverhalten/Beziehung zu den Lehrpersonen (Modell 5.4c)

Modell 5.4c zeigt, dass schulisches Problemverhalten einen signifikanten schwachen Einfluss auf die Beziehung zu den Lehrpersonen und die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens hatte. Die Beziehung zu den Lehrpersonen beeinflusste beide Faktoren des schulischen Wohlbefindens (vgl. Abbildung 4.55). Es zeigte sich weiter, dass der indirekte Einfluss über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf die positiven und negativen Aspekte des schulischen Wohlbefindens signifikant war (vgl. Tabelle 4.72). Die Modellanpassungswerte wiesen gute Ergebnisse auf ($MLR-\chi^2 = 617.854$, $df = 392$, $p = .000$; $CFI = .960$; $RMSEA = .027$ [90% CI = .023 – .031], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .052$).

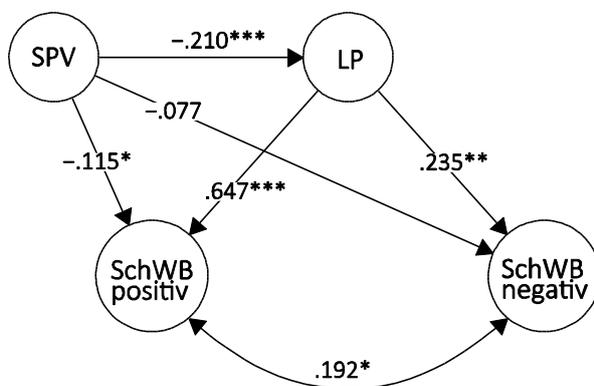


Abbildung 4.55: Modell 5.4c (schulisches Problemverhalten: Beziehung Lehrpersonen)

Bemerkungen: SPV = schulisches Problemverhalten, LP = Beziehung zu Lehrpersonen
SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.72: Modell 5.4c; indirekte und totale Effekte (schulisches Problemverhalten: Lehrpersonen)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
5.4c	Positiv: $\beta_{\text{ind}} = -.136^{**}$	Positiv: $\beta_{\text{tot.}} = -.251^{***}$
	Negativ: $\beta_{\text{ind}} = -.049^*$	Negativ: $\beta_{\text{tot.}} = -.127^*$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Mediatormodell schulisches Problemverhalten / alle Mediatoren (Modell 5.4g)

Im Gesamtmodell, in das beide Mediatoren gleichzeitig integriert wurden, zeigte sich, dass schulisches Problemverhalten einen schwachen Einfluss auf die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens hatte. Wieder bestand nur ein Effekt in Bezug auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen. Die Beziehung zu den Lehrpersonen wies erneut einen Einfluss auf beide Aspekte des Wohlbefindens auf, wobei derjenige auf die positiven Aspekte gross war. Der Einfluss der Unterstützung durch die Eltern auf die positiven Aspekte des Wohlbefindens fiel moderat aus (vgl. Abbildung 4.56).

Wie bereits bei den Hypothesen 5.1 bis 5.3 zeigte nur die Beziehung zu den Lehrpersonen indirekte Effekte auf das schulische Wohlbefinden (vgl. Tabelle 4.73). Die Modellanpassungswerte waren gut ($MLR-\chi^2 = 765.201$, $df = 510$, $p = .000$; $CFI = .961$; $RMSEA = .025$ [90% CI = .022 – .029], $PCLOSE = 1.000$; $SRMR = .049$).

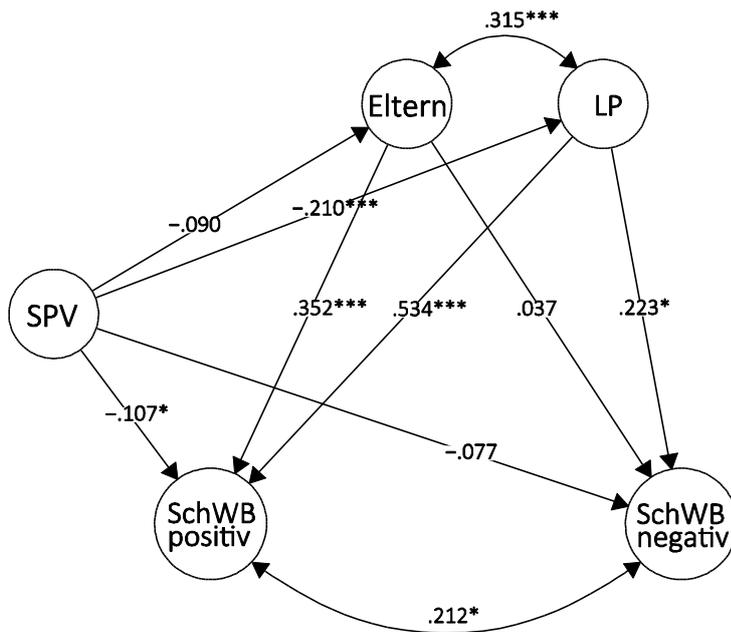


Abbildung 4.56: Modell 5.4g (schulisches Problemverhalten: alle Mediatoren)

Bemerkungen: SPV = schulisches Problemverhalten, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen
 SchWB = schulisches Wohlbefinden, positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.73: Modell 5.4g; indirekte und totale Effekte (schulisches Problemverhalten: alle Mediatoren)

Mediator	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Eltern	Positiv: $\beta_{ind} = -.032$	Positiv: $\beta_{tot.} = -.139^*$
	Negativ: $\beta_{ind} = -.003$	Negativ: $\beta_{tot.} = -.080$
Beziehung zu Lehrpersonen	Positiv: $\beta_{ind} = -.112^{**}$	Positiv: $\beta_{tot.} = -.219^{**}$
	Negativ: $\beta_{ind} = -.047^*$	Negativ: $\beta_{tot.} = -.123^*$
Gesamt		Positiv: $\beta_{tot.} = -.251^{***}$
		Negativ: $\beta_{tot.} = -.127^*$

Bemerkungen: positiv = positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positive Aspekte), negativ = typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negative Aspekte)* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.74 zeigt die Faktorladungen der Faktoren erster Ordnung, welche alle in einem befriedigenden bis sehr guten Bereich lagen.

Tabelle 4.74: Faktorladungen Faktoren erster Ordnung (schulisches Problemverhalten)

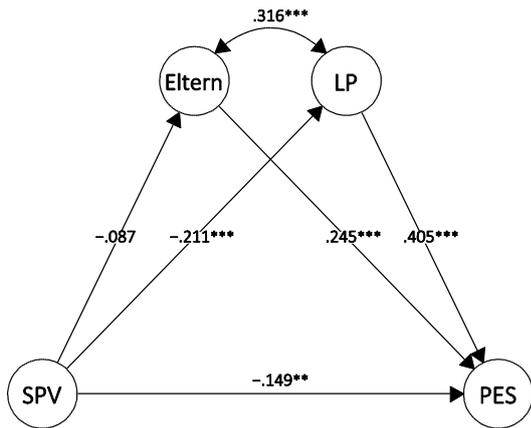
Modell	Faktoren erster Ordnung	λ
5.4a Mediator = Unterstützung Eltern	PES	.692
	FIS	.588
	SSW	.730
	KOB	.672
	SOP	.436
	SOS	.783
5.4c Mediator = Beziehung Lehrpersonen	PES	.749
	FIS	.634
	SSW	.651
	KOB	.688
	SOP	.436
	SOS	.768
5.4g Alle Mediatoren	PES	.742
	FIS	.625
	SSW	.665
	KOB	.687
	SOP	.436
	SOS	.768

Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
Alle Faktorladungen waren signifikant ($p < .001$)

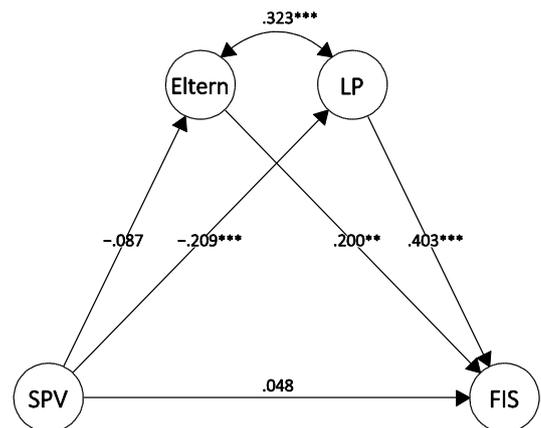
Somit kann Hypothese 5.4 wiederum nur in Bezug auf die Beziehungen zu den Lehrpersonen beibehalten werden.

Die direkten Effekte ausgehend vom schulischen Problemverhalten auf das schulische Wohlbefinden waren verglichen mit den anderen Verhaltensvariablen deskriptiv betrachtet nicht stärker. Die indirekten Effekte in Bezug auf die Lehrperson waren jedoch in Hypothese 5.4 stärker als in den Hypothesen 5.1 bis 5.3.

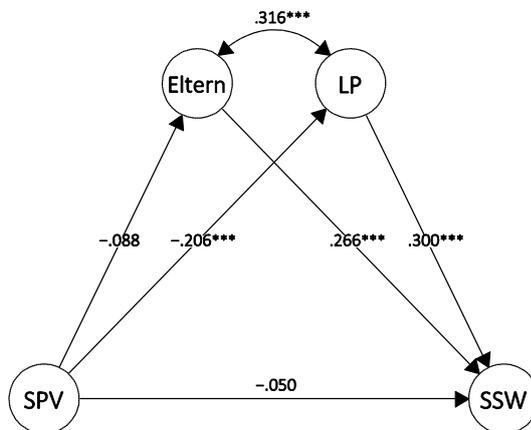
Die Mediatoranalysen der Faktoren erster Ordnung ergaben, dass schulisches Problemverhalten nur in Bezug auf den Faktor *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* einen signifikanten Effekt hatte (vgl. Abbildung 4.57). Des Weiteren beeinflusste schulisches Problemverhalten nur die Beziehung zu den Lehrpersonen. Die Beziehung zu den Lehrpersonen hatte mit einer Ausnahme signifikante und teilweise substanzielle Effekte auf alle Faktoren des schulischen Wohlbefindens. Zudem zeigten sich signifikante indirekte Effekte über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf die Faktoren *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* ($\beta_{ind.} = -.086; p < .01$), *schulischer Selbstwert* ($\beta_{ind.} = -.062; p < .01$), *Freude in der Schule* ($\beta_{ind.} = -.084; p < .01$) und *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule* ($\beta_{ind.} = -.036; p < .05$).



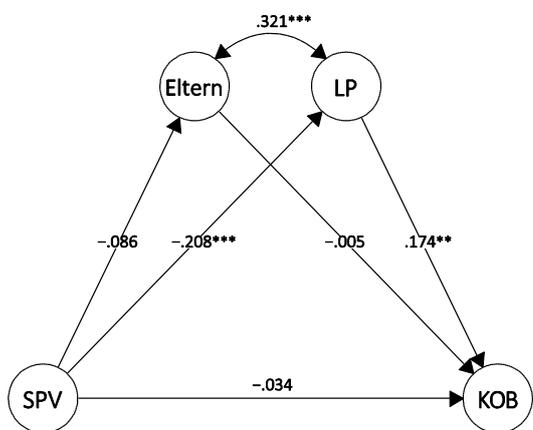
Modell 5.4g-PES



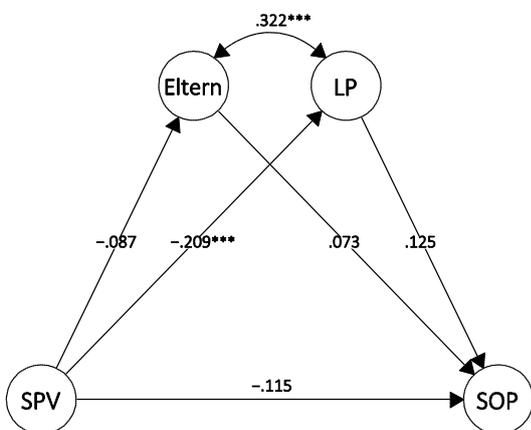
Modell 5.4g-FIS



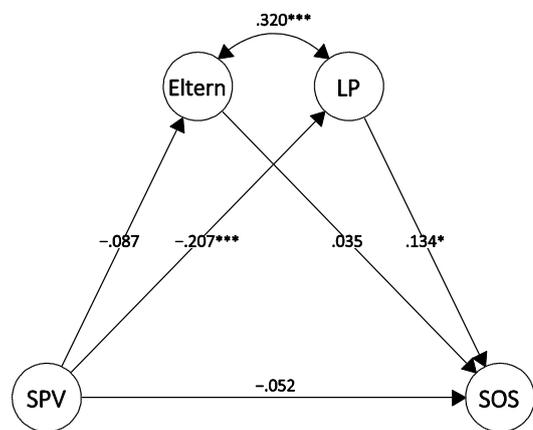
Modell 5.4g-SSW



Modell 5.4g-KOB



Modell 5.4g-SOP



Modell 5.4g-SOS

Abbildung 4.57: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (schulisches Problemverhalten)

Bemerkungen: SPV = schulisches Problemverhalten, Eltern = Unterstützung durch die Eltern, LP = Beziehung zu Lehrpersonen, PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule
 * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Tabelle 4.75 zeigt die Modellanpassungswerte, welche in einem guten bis sehr guten Bereich lagen.

Tabelle 4.75: Modelle 5.4g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (schulisches Problemverhalten)

Modellanpassungswerte	
PES	MLR- χ^2 = 155.587, df = 112, p = .004; CFI = .985; RMSEA = .022 (90% CI = .014 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .033
FIS	MLR- χ^2 = 150.699, df = 97, p = .000; CFI = .977; RMSEA = .027 (90% CI = .018 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .034
SSW	MLR- χ^2 = 136.442, df = 97, p = .005; CFI = .985; RMSEA = .023 (90% CI = .014 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .032
KOB	MLR- χ^2 = 146.797, df = 128, p = .122; CFI = .993; RMSEA = .014 (90% CI = .000 – .022), PCLOSE = 1.000; SRMR = .030
SOP	MLR- χ^2 = 118.732, df = 83, p = .006; CFI = .983; RMSEA = .023 (90% CI = .014 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .032
SOS	MLR- χ^2 = 155.546, df = 112, p = .004; CFI = .984; RMSEA = .022 (90% CI = .014 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .032

Bemerkungen: PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, FIS = Freude in der Schule, SSW = schulischer Selbstwert, KOB = keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, SOP = keine sozialen Probleme in der Schule, SOS = keine Sorgen wegen der Schule

Für die Analysen zu den Faktoren erster Ordnung wird Folgendes festgehalten:

Es bestehen signifikante indirekte Effekte von schulischem Problemverhalten über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf die positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, die Freude in der Schule, den schulischen Selbstwert und die körperlichen Beschwerden.

4.5 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Analysen kurz zusammengefasst und unter Einbezug des theoretischen Hintergrunds diskutiert. Zuerst wird jeweils auf die wichtigsten Ergebnisse der statistischen Voranalysen eingegangen, bevor die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung diskutiert werden.

4.5.1 Diskussion der Ergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden

Im Folgenden wird zuerst auf die Verteilung der Daten zum dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden eingegangen. Anschliessend folgt die Diskussion der Ergebnisse zur Entwicklung und den Geschlechtsunterschieden von dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden (Analyse der latenten Mittelwerte). Zuletzt werden die Ergebnisse zu den Korrelationsanalysen, welche im Vorfeld der Überprüfung der Hypothesen zu *Fragestellung 2* durchgeführt wurden, diskutiert.

Ein Grossteil der Jugendlichen dieser Untersuchung gab an, fast kein dissoziales Verhalten gezeigt zu haben. Die Mittelwerte der einzelnen Items waren dementsprechend bei allen Formen dissozialem Verhalten sehr tief, wobei sie beim schulischen Problemverhalten am höchsten und beim delinquent-kriminellen Verhalten am tiefsten waren. Schwerere Formen dissozialem Verhalten kamen also seltener vor als leichtere (vgl. auch Müller et al., 2013). Einerseits ist die vorgefundene Verteilung der Daten zum dissozialem Verhalten nicht ungewöhnlich (vgl. Kapitel 2.3.1), andererseits können die geringen Häufigkeiten zusätzlich durch die demographische Situation im deutschsprachigen Kanton Freiburg erklärt werden (Müller et al., 2013, S. 40).

Die Mittelwerte des allgemeinen Wohlbefindens lagen bei allen Items in der oberen Hälfte des Wertebereichs. Wiederum könnte dies daran liegen, dass die Jugendlichen in der Stichprobe mehrheitlich auf dem Land lebten (Newland et al., 2014), wobei in der Literatur generell davon berichtet wird, dass im Jugendalter das Wohlbefinden in einem hohen Bereich liegt (z.B. Michel et al., 2009).

Neben den Mittelwerten der einzelnen Items wurde die Entwicklung der latenten Mittelwerte für die Gesamtstichprobe und getrennt nach Geschlecht dargestellt. In Bezug auf die Gesamtstichprobe nahmen direkte Aggression, Opposition und schulisches Problemverhalten von T1 bis T2 signifikant zu und anschliessend wieder ab, wobei dies beim schulischen Problemverhalten am stärksten der Fall war. Die Zunahme zwischen T3 und T4 war lediglich beim oppositionellen Verhalten statistisch signifikant. Schulisches und oppositionelles Problemverhalten zeigten bei T4 signifikant höhere latente Mittelwerte als bei T1, was beim aggressiven Verhalten nicht der Fall war. Der Mittelwert des aggressiven Verhaltens fiel bei T3 auf das Niveau von T1

zurück und blieb anschliessend konstant. In der vorliegenden Arbeit wurde die Entwicklung des delinquent-kriminellen Verhaltens aufgrund der konfirmatorischen Faktorenanalysen nicht untersucht. Angaben dazu finden sich bei Müller et al. (2015). An gleicher Stelle wird zudem die Entwicklung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens beschrieben und interpretiert. Die Ergebnisse unterscheiden sich geringfügig von den hier dargestellten (vgl. Kapitel 4.2). Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass hier die Entwicklung von oppositionellem und direkt aggressivem Verhalten separat untersucht wurde, während bei Müller et al. (2015) direkt und indirekt aggressives sowie oppositionelles Problemverhalten in einer Skala zusammengefasst wurden.

Oppositionelles Verhalten stellte die einzige Form dissozialen Verhaltens dar, bei der keine signifikanten Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden konnten. Ansonsten zeigten die Jungen zu allen Messzeitpunkten mehr dissoziales Verhalten als Mädchen, was allgemein aus der Literatur bekannt ist (z.B. Eschmann et al., 2007; Ihle & Esser, 2002). In Bezug auf die Entwicklungsverläufe ergaben sich zwischen Mädchen und Jungen wenige Unterschiede. Bei den Mädchen zeigte sich jeweils beim oppositionellen und schulischen Problemverhalten ein signifikanter Anstieg zwischen T3 und T4, was sich bei den Jungen nicht zeigte. Wird die Zunahme dissozialen Verhaltens auf den vierten Messzeitpunkt hin mit der Zunahme von schulischem Stress erklärt (Müller et al. 2015), könnte daraus interpretiert werden, dass Mädchen darauf sensibler reagieren als Jungen. Mädchen klagen generell über mehr Belastungen in der Schule als Jungen (Eder, 2007; Konu & Lintonen, 2006), was ein Hinweis darauf sein könnte, dass schulischer Stress durch Mädchen stärker wahrgenommen wird.

Die Ergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden sind konform mit Angaben aus der Literatur (z.B. Michel et al., 2009). Die Entwicklung in Bezug auf die Gesamtstichprobe wies eine leichte Abnahme von T1 zu T2 und von T3 zu T4 auf. Mädchen lagen bei allen Messzeitpunkten tiefer als Jungen, was damit erklärt werden könnte, dass Mädchen über mehr emotionale Probleme berichten als Jungen (z.B. Eder, 2007; Ihle & Esser, 2002). Bei Letzteren zeigte sich nur eine Veränderung zwischen T1 und T2, während bei Mädchen auch zwischen T3 und T4 eine signifikante Abnahme erfolgte.

Die Tatsache, dass Mädchen zwischen T3 und T4 nicht nur eine Abnahme des allgemeinen Wohlbefindens erlebten, sondern auch eine Zunahme von oppositionellem und schulischem Problemverhalten verzeichneten, weist – insbesondere bei den Mädchen – auf einen Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden hin. Dieser Hinweis wird durch die Ergebnisse der Korrelationsanalysen unterstützt, welche im Vorfeld der Hypothesenüberprüfung erfolgten. Alle gerechneten Korrelationen erwiesen sich als signifikant und negativ, was dem allgemeinen Forschungsstand entspricht (Valois et al., 2006). Die Zusammenhänge zwischen oppositionellem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden waren am stärksten, diejenigen in Bezug auf das schulische Problemverhalten am schwächsten. Offenbar tangieren Verhaltensweisen, welche nur in einem Bereich (in der Schule) ausgeübt werden, das

allgemeine Wohlbefinden weniger als Verhaltensweisen, welche sich, wie im Fall von oppositionellem Verhalten, auf verschiedene Lebensbereiche beziehen. Oppositionelles Verhalten enthält zudem emotionale Aspekte (häufig wütend sein), wodurch sich der stärkere Zusammenhang zum allgemeinen Wohlbefinden, welches konzeptuell emotionale Anteile beinhaltet, erklären liesse.

Wütend sein und streiten beeinträchtigt des Weiteren die sozialen Beziehungen, welche wiederum in starkem Zusammenhang mit dem allgemeinen Wohlbefinden stehen. Schulisches Problemverhalten ist meist weniger schwerwiegend, was ebenfalls eine Erklärung für die schwächeren Korrelationen wäre.

Im Folgenden wird nun auf die einzelnen Fragestellungen eingegangen.

Fragestellung 1: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Zunahme von dissozialem Verhalten und der Abnahme von allgemeinem Wohlbefinden?

Fragestellung 1 wurde anhand von latenten Wachstumskurvenmodellen überprüft.

Alle drei Hypothesen⁹ zu dieser Fragestellung konnten beibehalten werden. Jugendliche, welche während des ersten Schuljahres der Sekundarstufe I eine signifikante Zunahme des dissozialen Verhaltens verzeichneten, gaben gleichzeitig eine signifikante Abnahme ihres allgemeinen Wohlbefindens an. Die Zusammenhänge in Bezug auf aggressives und oppositionelles Verhalten erwiesen sich als stark ($r = -.683$; $p < .01$ bzw. $r = -.564$; $p < .001$), der Zusammenhang in Bezug auf das schulische Problemverhalten hingegen als schwach ($r = -.223$; $p < .05$). Zudem zeigten sich jeweils signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausgangsniveau von allgemeinem Wohlbefinden und den Ausgangsniveaus von direkt aggressivem, oppositionellem und schulischem Problemverhalten. Während der Korrelationskoeffizient bei oppositionellem Ver-

⁹ Hypothesen zu Fragestellung 1

Hypothese 1.1:

Je mehr das direkt aggressive Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Hypothese 1.2:

Je mehr das oppositionelle Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Hypothese 1.3:

Je mehr das schulische Problemverhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

halten moderat war ($r = -.403$; $p < .001$), waren sie bei den anderen Verhaltensvariablen wiederum eher schwach ($r = -.228$; $p < .001$ bzw. $r = -.223$; $p < .05$). Wiederum kann aus diesen Ergebnissen der gleiche Schluss wie bereits bei den statistischen Voranalysen gezogen werden. Oppositionelles Verhalten zeigte die stärksten Effekte, was unter anderem mit emotionalen Anteilen erklärt werden könnte.

Die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung veränderten sich unter Kontrolle des Geschlechts nicht. Das Geschlecht hatte bei allen Variablen jeweils einen Effekt auf das Ausgangsniveau, nicht aber auf die Steigung. Somit unterschied sich zwar das Niveau an Verhaltensweisen bzw. Wohlbefinden zwischen Mädchen und Jungen, die Entwicklungsverläufe unterschieden sich jedoch nicht. Daraus wird der Schluss gezogen, dass sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen allgemeines Wohlbefinden abnimmt, wenn dissoziales Verhalten zunimmt.

Die Literaturrecherche brachte keine Studien hervor, welche den Zusammenhang zwischen Entwicklungsverläufen von dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden untersuchten. Es lassen sich jedoch Hinweise auf Zusammenhänge zwischen allgemeinem Wohlbefinden und dissozialem Verhalten in Querschnittanalysen finden (z.B. Büttner et al., 2011; Honkanen et al., 2014; Ravens-Sieberer et al., 2009). Zusammenhänge könnten dadurch erklärt werden, dass dissoziales Verhalten zu sozialen Problemen in der Familie sowie bei den Peers und zu Schwierigkeiten in der Schule führt (z.B. Eichelsheim et al., 2011; Henricsson & Rydell, 2004; McEvoy & Welker, 2000; Zaykowski & Gunter, 2012), was wiederum mit einer Verminderung des allgemeinen Wohlbefindens in Zusammenhang steht (z.B. Antaramian et al., 2008; Oberle et al., 2011).

Die bestätigten Zusammenhänge in Fragestellung 1 lassen nicht automatisch auf gerichtete Zusammenhänge schliessen. Diese wurden in der Literatur generell wenig untersucht. Ob dissoziales Verhalten einen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden hat, oder ob die Wirkrichtung umgekehrt verläuft, lässt sich beispielsweise anhand von cross-lagged autoregressiven Längsschnittmodellen überprüfen, was bei Fragestellung 2 erfolgte.

Fragestellung 2: Besteht ein negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Es wurden wiederum drei Hypothesen¹⁰ formuliert, wobei keine beibehalten werden konnte. Es bestand kein signifikanter Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden. Des Weiteren zeigte sich mit einer Ausnahme, dass allgemeines Wohlbefinden auch keinen signifikanten Einfluss auf dissoziales Verhalten hatte. Die Kontrolle des Geschlechts hatte wiederum keinen Einfluss auf diese Ergebnisse.

Die vorliegenden Ergebnisse stehen in Widerspruch zu den wenigen Längsschnittstudien, welche jeweils Zusammenhänge über die Zeit zeigen konnten (Haranin et al., 2007; Honkanen et al., 2011). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Unterschiede zwischen diesen Studien und der vorliegenden Untersuchung bestehen. Zum einen können die Unterschiede mit den Befragungsinstrumenten erklärt werden. Die in der Literatur gefundenen Studien befassten sich jeweils mit der Lebenszufriedenheit, der kognitiven Teilkomponente des allgemeinen Wohlbefindens. Zum anderen wurden jeweils grössere Zeitabstände als in der vorliegenden Untersuchung für die Erhebungen gewählt. In der Studie von Haranin et al. (2007) wurde der Einfluss der Lebenszufriedenheit auf das Verhalten ein bzw. zwei Jahre später untersucht. Bei Honkanen et al. (2011) wurde der Einfluss des dissozialen Verhaltens in der Kindheit auf die Lebenszufriedenheit im Jugendalter gemessen.

Der ausbleibende Einfluss in der vorliegenden Untersuchung erstaunt, da einerseits in der Literatur vermehrt von tieferem Wohlbefinden bei Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten berichtet wird (z.B. Ravens-Sieberer et al, 2007; Bot et al. 2011), und diese zudem immer wieder mit Problemen im sozialen Umfeld konfrontiert sind (z.B. Eichelsheim et al., 2011; McEvoy & Welker, 2000). Folgende Überlegungen und Vermutungen könnten Ansatzpunkte liefern, um die vorgefundenen Ergebnisse zu erklären:

¹⁰ Hypothesen zu Fragestellung 2

Hypothese 2.1:

Direkt aggressives Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 2.2:

Oppositionelles Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 2.3:

Schulisches Problemverhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

1. Die hier untersuchte Stichprobe umfasste Jugendliche im siebten Schuljahr, welche sich in einem Entwicklungsalter befinden, in dem dissoziales Verhalten verhältnismässig oft vorkommt und sogar als „normal“ und „bagatellhaft“ bezeichnet werden kann (Blanz, 2002; Lösel & Bender, 2005), was die ausbleibenden Effekte erklären könnte.
2. Die zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden gefundenen signifikanten Korrelationen lassen sich mit ähnlichen Prädiktoren erklären, und es bestehen keine kausalen Beziehungen. Die Anforderungen in der Schule nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I steigen und wegen Veränderungen infolge der Pubertät entstehen Unsicherheiten, was einerseits zu einer Zunahme an dissozialen Verhaltensweisen und andererseits zu einer Abnahme von allgemeinem Wohlbefinden führt (z.B. Arbuckle & Little, 2004; Ben-Zur, 2003; Shoshani & Slone, 2013). Zudem konnte in Bezug auf beide Variablen die prädiktive Wirkung von individuellen, familiären und ausserfamiliären Faktoren gefunden werden (z.B. Ben-Zur, 2003; Di Maggio & Zappulla, 2014; Gilman & Huebner, 2006; Jose et al., 2012; McEvoy & Welker, 2000; Singh & Waldman, 2010; White & Renk, 2012). Nicht zuletzt konnten genetische Ursachen als Erklärung für den Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Verhalten identifiziert werden (Bartels et al., 2013).
3. In nationalen und internationalen Studien fanden sich Hinweise darauf, dass soziale Ressourcen wichtig für das allgemeine Wohlbefinden sind und einen stärkeren Einfluss zeigen als dissoziales Verhalten (Ravens-Sieberer et al., 2009). Einige Studien ergaben zudem, dass das Vorliegen von Verhaltensauffälligkeiten nicht zwingend zu einer Verminderung des allgemeinen Wohlbefindens führt (Büttner et al., 2011; Schubert et al., 2003), was unter anderem mit sozialen Ressourcen in Zusammenhang gebracht werden konnte (Greenspoon & Saklofske, 2001; Suldo & Shaffer, 2008). In ländlichen Gegenden scheint die soziale Bindung stärker zu sein als in urbanen. Jugendliche fühlen sich angemessen unterstützt und verfügen über eine Vielzahl an Ressourcen, was zu mehr Wohlbefinden führt (Newland et al., 2014). Es könnte sein, dass Jugendliche mit dissozialem Verhalten ebenfalls von diesen ländlichen Strukturen profitieren und sich dissoziales Verhalten folglich nicht auf das Wohlbefinden auswirkt.
4. Moffitt (1993) unterscheidet zwei Typen von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten. Jugendliche, welche nur vorübergehend dissoziale Verhaltensweisen zeigen (*adolescent-limited antisocial behavior*) und Jugendliche, welche sich von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter dissozial verhalten (*lifecourse-persistent antisocial behavior*). Erstere sind nicht in ihrer Entwicklung eingeschränkt und dissoziales Verhalten dient zum Beispiel als Copingstrategie zur Überwindung der Diskrepanz zwischen biologischer Reife und dem gesellschaftlichen Status (*maturity gap*) und findet vor allem im Kontext der Peers statt. Es lässt sich also vermuten, dass Jugendliche mit vorübergehendem dissozialem Verhalten nicht unter ihrem Verhalten leiden.

Anders sieht es bei persistent dissozialen Jugendlichen aus, bei denen neuropsychologische und familiäre Ursachen angenommen werden. Neben der Kontinuität des Verhaltens treten zum dissozialen Verhalten häufig andere Verhaltensauffälligkeiten auf (z.B. Angold et al., 1999; Costello et al., 2004) und die allgemeine Entwicklung kann beträchtlich eingeschränkt sein (Ihle et al., 2004). Die betroffenen Jugendlichen haben bereits in der Kindheit die Erfahrung gemacht, dass ihr Verhalten auf Ablehnung stösst und mussten früh negative Konsequenzen erfahren. Zudem treten bei diesen Jugendlichen dissoziale Verhaltensweisen häufiger auf, was die Wahrscheinlichkeit für negative Konsequenzen erhöht. Diese Überlegungen könnten erklären, weshalb signifikante Langzeiteffekte vom dissozialen Verhalten in der Kindheit auf die Lebenszufriedenheit im Jugendalter gefunden werden konnten (Honkanen et al., 2011). Persistent dissoziale Jugendliche machen jedoch einen kleinen Teil der Jugendlichen mit dissozialem Verhalten aus (Moffitt, 1993). Die hier untersuchte Stichprobe ist eine populationsbasierte und keine klinische Stichprobe. Es kann folglich angenommen werden, dass ein Grossteil der Jugendlichen, welche in dieser Stichprobe dissoziales Verhalten angaben, dies nur vorübergehend tun. Die vorliegende Studie liefert jedoch keine Informationen in Bezug auf Entwicklungsverläufe in der Kindheit.

5. Es wurde argumentiert, dass dissoziales Verhalten zu negativen Konsequenzen führt, wodurch wiederum das allgemeine Wohlbefinden abnimmt. Studienergebnisse weisen jedoch auch darauf hin, dass dissoziales Verhalten zu vermehrter Zuwendung durch Lehrpersonen oder weniger Aufsicht durch die Eltern führen kann (z.B. Burke et al., 2008; Henricsson & Rydell, 2004; Jewell & Stark, 2003, Kerr & Stattin 2003). Dissoziales Verhalten kann zudem mit Popularität bei den Peers einhergehen (Bruyn & Cillessen, 2006) und Jugendliche, welche in der Kindheit wegen ihres Verhaltens ausgeschlossen wurden, finden im Jugendalter Anschluss an andere dissoziale Jugendliche (Laird et al., 2001). Insbesondere die Abnahme der Aufsicht durch die Eltern und die damit verbundenen Freiheiten können als Privilegien interpretiert werden. Dissoziales Verhalten kann also nicht nur negative, sondern auch positive Auswirkungen haben. Diese könnten sich gegenseitig aufheben, weshalb es nicht zu einer Verminderung des allgemeinen Wohlbefindens kommt. Des Weiteren wird nicht jede dissoziale Tat entdeckt (Goetze, 2001) – vor allem, wenn die Aufsicht der Eltern abnimmt – wodurch negative Konsequenzen ausbleiben.
6. Becker (1994) unterscheidet zwischen aktuellem und habituellem Wohlbefinden. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf habituelles Wohlbefinden. Es könnte sein, dass dissoziale Verhaltensweisen einen Effekt auf aktuelle emotionale Zustände haben und das habituelle Wohlbefinden nicht beeinträchtigen. Je nach Art des Verhaltens und abhängig von der Konsequenz, welche das Verhalten nach sich zieht, könnten die Effekte positiv oder negativ sein.

7. Es wurde beschrieben, dass dissoziales Verhalten sowohl zu grösseren kritischen Lebensereignissen (z.B. Strafanzeige oder Ausschluss aus der Schule) als auch zu kleineren alltäglichen Belastungen (z.B. Probleme mit der Lehrperson, Streit in der Familie) führen kann (z.B. Rowe et al., 2006). Ob diese Ereignisse zu vermindertem Wohlbefinden führen, hängt jedoch einerseits von der subjektiven Interpretation des Ereignisses und andererseits von den zur Verfügung stehenden Copingstrategien ab (Grob, 1991; Smolenski, 2006).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die gefundenen Ergebnisse bei der zweiten Fragestellung Anlass für weiterführende Gedanken und Überlegungen liefern, welchen in zukünftigen Studien nachgegangen werden sollte.

Fragestellung 3: Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden?

Für die Mediatoranalysen wurden jeweils T1 und T4 für dissoziales Verhalten und allgemeines Wohlbefinden und T3 für die Mediatorvariablen (Unterstützung durch die Eltern, Beziehung zu Lehrpersonen, Beziehung zu Mitschüler(inne)n) in die Modelle einbezogen. Aufgrund der Annahme, dass schulisches Problemverhalten (Hypothese 3.3) keinen Einfluss auf die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n hat, wurden diese in diesem Fall nicht ins Modell einbezogen und die Hypothesen wurden unterschiedlich formuliert¹¹.

Es zeigte sich, dass die direkten Effekte zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden auch bei einem grösseren Zeitabstand (T1 – T4) in keinem Modell signifikant wa-

¹¹ Hypothesen zu Fragestellung 3

Hypothese 3.1:

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 3.2:

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.

Hypothese 3.3:

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf allgemeines Wohlbefinden.

ren. Die Hypothesen zum aggressiven und oppositionellen Verhalten (Hypothesen 3.1 und 3.2) konnten in Bezug auf keine Mediatorvariable bestätigt werden, die Hypothese zum schulischen Problemverhalten (Hypothese 3.3) konnte, was die Beziehung zu den Lehrpersonen betrifft, angenommen werden ($\beta_{ind} = -.035$; $p < .05$). Hier sollte jedoch beachtet werden, dass in Hypothese 3.3 im Gegensatz zu den Hypothesen 3.1 und 3.2 lediglich zwei Mediatoren berücksichtigt wurden. Der Effekt war zudem sehr klein.

Trotzdem scheint die Beziehung zu den Lehrpersonen eine wichtige Rolle einzunehmen, war sie doch die einzige Mediatorvariable, welche in allen gerechneten Modellen durch dissoziales Verhalten beeinflusst wurde. Die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n wurden nicht durch dissoziales Verhalten beeinträchtigt, die Unterstützung durch die Eltern nur durch oppositionelles Verhalten.

In Bezug auf die Eltern steht der signifikante Zusammenhang mit oppositionellem Verhalten im Einklang mit Ergebnissen aus der Literatur, denen zu Folge reziproke Beziehungen zwischen dem Erziehungsverhalten und dissozialem Verhalten bestehen (z.B. Burke et al., 2008; Wang et al., 2011). Die nicht-signifikanten Ergebnisse in Bezug auf aggressives und insbesondere schulisches Problemverhalten könnten bedeuten, dass Eltern diese Formen dissozialen Verhaltens weniger mitbekommen als Lehrpersonen. Stimmt diese Vermutung, würden die Ergebnisse eventuell anders lauten, wenn Lehrpersonen die Eltern häufiger informieren würden. Jedoch kann auch vermutet werden, dass dissoziales Verhalten zwar einen Einfluss auf die Beziehungen oder den Erziehungsstil der Eltern hat, dass die Eltern die Schule aber nach wie vor als sehr wichtig erachten, weshalb sie trotz dissozialer Verhaltensweisen ihrer Kinder in der Unterstützung nicht nachlassen.

Was die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n betrifft, sind in der Literatur unterschiedliche Ergebnisse zu finden. Einerseits wird berichtet, dass Viktimisierungserfahrungen mit dissozialem Verhalten korrelieren und Jugendliche mit dissozialem Verhalten zwar populär sein können, aber nicht gemocht werden (Bruyn & Cillessen, 2006; Jennings et al., 2010; Zaykowski & Gunter, 2012). Andererseits kann dissoziales Verhalten zu mehr Popularität führen (Dijkstra et al., 2009). Besuchen zudem viele Jugendliche mit dissozialem Verhalten die gleiche Klasse, nimmt das individuelle dissoziale Verhalten zu (Müller et al. 2015). Es könnte also beispielsweise von der Klassenzusammensetzung abhängen, ob sich dissoziales Verhalten negativ auf die Beziehungen zu den Mitschüler(inne)n auswirkt. Gerade im Jugendalter finden dissoziale Verhaltensweisen in der Gruppe statt, wo diese positiv verstärkt werden und Jugendliche sich gegenseitig beeinflussen (z.B. Dishion & Tipsord, 2011; Laird et al., 2001).

Wichtig erscheint weiter, dass Eltern, Lehrpersonen und Mitschüler(innen) eine wichtige Rolle in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden spielen, was Ergebnisse in der allgemeinen Forschungsliteratur bestätigt (z.B. Antaramian et al., 2008; Chu et al., 2010; Jose et al., 2012). So

waren die Regressionskoeffizienten vom Wohlbefinden auf diese Variablen jeweils signifikant und lagen in einem bedeutsamen Bereich.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die hier geprüften Mediatorvariablen alle dem Bereich der Schule zuzuordnen sind. Eventuell hätten Mediatorvariablen mit Bezug zu ausser-schulischen Bereichen (z.B. stärkere Fokussierung von familiären Beziehungen und Interaktionen) weitere signifikante Ergebnisse hervorgebracht.

4.5.2 Diskussion der Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden

Schulisches Wohlbefinden wurde nur bei T3 gemessen, weshalb keine Längsschnittanalysen durchgeführt werden konnten. Zudem wurde bei diesen Analysen neben direkter Aggression, Opposition und schulischem Problemverhalten auch Delinquenz-Kriminalität in die Analysen einbezogen.

Bei der Diskussion der Ergebnisse wird wiederum zuerst auf die wichtigsten Ergebnisse der Voranalysen eingegangen, bevor die Ergebnisse der Hypothesen zu den beiden Fragestellungen diskutiert werden.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse zum schulischen Wohlbefinden ergab zwei Faktoren zweiter Ordnung, wovon der eine positive Aspekte des Wohlbefindens (mit den Faktoren erster Ordnung: *positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, Freude in der Schule und schulischer Selbstwert*) und der andere die Absenz von negativen Aspekten des Wohlbefindens (mit den Faktoren erster Ordnung: *keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, keine sozialen Probleme wegen der Schule und keine Sorgen wegen der Schule*) beinhaltete. Die Korrelation zwischen den positiven und negativen Aspekten lag in einem mittleren Bereich, was heisst, dass die Absenz von Beschwerden, Problemen und Sorgen nicht automatisch positive Einstellungen und Emotionen, Freude und einen hohen schulischen Selbstwert bedeutet. Die konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigte somit Konzepte des allgemeinen oder schulischen Wohlbefindens (Grob et al., 1991; Hascher, 2004).

Die Mittelwerte der einzelnen Items lagen – ausser beim Faktor erster Ordnung *Freude in der Schule*, bei dem ein Item einen tiefen Mittelwert aufwies – jeweils in der oberen Hälfte des Wertebereichs. Die Items bei den positiven Aspekten lagen etwas tiefer als bei den negativen Aspekten, wobei die Unterschiede gering waren. Die Schülerinnen und Schüler scheinen sich in der Schule grundsätzlich wohl zu fühlen und klagen insbesondere über wenig körperliche Beschwerden und soziale Probleme. Trotzdem findet sich in der Stichprobe ein nicht zu vernachlässigender Prozentsatz an Jugendlichen, welche angaben, nicht gerne in die Schule zu gehen

(10.7%) und keine Freude zu haben (24.3%). Dieses Ergebnis stimmt weitgehend mit dem Forschungsstand überein (Eder, 2007; Hascher, 2004; Huebner et al., 2000).

Mädchen berichteten in der vorliegenden Untersuchung über mehr Sorgen und Beschwerden, gaben aber gleichzeitig positivere Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule an, was in anderen Studien ebenfalls gezeigt werden konnte (z.B. Eder, 2007; Engels et al., 2004; Konu & Lintonen; 2006 Long et al., 2012). Mädchen erleben folglich die Schule anders als Jungen bzw. interpretieren Erlebnisse in der Schule auf andere Weise (Long et al., 2012). Laut Engels et al. (2004) geben Mädchen als Grund, weshalb sie in die Schule gehen, häufiger die Freunde, den Schulabschluss oder etwas zu lernen an, während Jungen eher die interessanten Schulfächer angeben oder den Schulbesuch als Pflicht betrachten, welche von zu Hause vorgegeben ist, was die Geschlechtsunterschiede ebenfalls erklären könnte. Die Geschlechtsunterschiede waren aber eher gering, was allgemein bei demografischen Variablen zutrifft (Karatzias et al., 2002).

Fragestellung 4: Besteht ein Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden?

Zur Beantwortung von Fragestellung vier wurde je eine Hypothese zum direkt aggressiven, oppositionellen, delinquent-kriminellen und schulischen Problemverhalten formuliert¹².

Aggressives, oppositionelles und schulisches Problemverhalten zeigten signifikante Zusammenhänge mit dem Faktor zweiter Ordnung, welcher die Absenz der negativen Aspekte beinhaltet (Hypothesen 4.1, 4.2 und 4.4). Die Effekte waren beim aggressiven und schulischen Problemverhalten klein ($\beta = -.250$; $p < .01$ bzw. $\beta = -.127$; $p < .05$) und beim oppositionellen Verhalten moderat ($\beta = -.414$; $p < .01$). Offenbar ist die Schule am unangenehmsten für Jugendliche, wel-

¹² Hypothesen zu Fragestellung 4

Hypothese 4.1:

Je mehr direkt aggressives Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Hypothese 4.2:

Je mehr oppositionelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Hypothese 4.3:

Je mehr delinquent-kriminelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Hypothese 4.4:

Je mehr schulisches Problemverhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

che häufig streiten und häufig wütend sind. Insgesamt bestätigt dieses Ergebnis die Annahme, dass dissoziale Verhaltensweisen mit Schwierigkeiten im sozialen Umfeld assoziiert sind.

Das schulische Problemverhalten wies den kleinsten Effekt auf, was nicht der vorgängig formulierten Erwartung entsprach. Das unerwartete Ergebnis könnte aber damit erklärt werden, dass es sich beim schulischen Problemverhalten um Verhaltensweisen handelt, welche weniger gravierend sind und die erlebten oder befürchteten schulischen Sanktionen dementsprechend bei aggressivem oder oppositionellem Verhalten schwerwiegender sind als beim schulischen Problemverhalten (Harrison et al., 2012).

Delinquent-kriminelles Verhalten hatte keine Effekte in Bezug auf die Faktoren zweiter Ordnung des schulischen Wohlbefindens (Hypothese 4.3). Die Skala Delinquenz-Kriminalität beinhaltet vor allem dissoziale Verhaltensweisen, welche ausserhalb der Schule oder verdeckt geschehen, was dieses Ergebnis erklären könnte.

Hinsichtlich der Faktoren erster Ordnung ergaben die Analysen, dass aggressives und oppositionelles Verhalten die gleichen Faktoren tangierten (*positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule, keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule, keine sozialen Probleme wegen der Schule, keine Sorgen wegen der Schule*), wobei die Effekte beim oppositionellen Verhalten mit einer Ausnahme (*positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*) jeweils stärker waren. Der Faktor *Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* war zudem der einzige Faktor, welcher mit allen dissozialen Verhaltensweisen in Zusammenhang stand. Bereits die Analysen von Hascher (2004) führten zum Schluss, dass dieser Faktor derjenige ist, welcher am besten erklärt werden kann. Delinquent-kriminelles Verhalten zeigte keine Effekte auf die anderen Faktoren erster Ordnung. Dass jedoch ein Zusammenhang mit den positiven Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule bestand, ist konform mit den Analysen von Nickerson und Nagle (2004), welche einen Zusammenhang zwischen Delinquenz und der Schulzufriedenheit gefunden hatten.

Nicht zuletzt zeigte sich, dass schulisches Problemverhalten die einzige Variable war, welche mit dem Faktor *schulischer Selbstwert* korrelierte. Vermutlich verschlechtern sich aufgrund des Problemverhaltens im Unterricht die schulischen Leistungen, was wiederum dazu führt, dass die eigenen schulischen Fähigkeiten tiefer eingeschätzt werden und es zu Sorgen bezüglich der schulischen Zukunft bzw. der Zeit nach der Schule kommt.

Dass aggressives und oppositionelles Verhalten Effekte auf die gleichen Faktoren aufwies, könnte damit erklärt werden, dass beide Skalen Items beinhalten, welche negative Interaktionen mit anderen Personen beinhalten. Des Weiteren könnten negative Emotionen für dieses Ergebnis eine Rolle spielen. Beim oppositionellen Verhalten werden negative Emotionen explizit genannt (sehr wütend sein), beim aggressiven Verhalten können die Verhaltensweisen durch diese Emotionen entstehen (z.B. andere beschimpfen oder beleidigen).

Die hier präsentierten Ergebnisse veränderten sich jeweils nicht, wenn das Geschlecht als Kontrollvariable einbezogen wurde und bestätigen den aktuellen Forschungsstand (DeSantis King et al., 2006; Engels et al., 2004; Loukas & Murphy, 2007). Grundsätzlich ist der Forschungsstand in Bezug auf den Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden noch nicht weit fortgeschritten, weshalb die hier präsentierten Ergebnisse einen wichtigen Beitrag zu einem besseren Verständnis liefern. Insbesondere die Analysen zu den einzelnen Unterfaktoren des schulischen Wohlbefindens liefern dementsprechend Hinweise für weiterführende Studien.

Fragestellung 5: Besteht ein indirekter negativer Einfluss von dissozialem Verhalten auf schulisches Wohlbefinden?

Wiederum wurden vier Hypothesen formuliert. Bei den Hypothesen zum aggressiven und oppositionellen Verhalten wurden jeweils drei Mediatoren in die Modelle einbezogen (Hypothesen 5.1 und 5.2). Beim delinquent-kriminellen und schulischen Problemverhalten wurde ein Mediator (Beziehung zu den Mitschüler(inne)n) weggelassen (Hypothesen 5.3 und 5.4)¹³. Die Ergebnisse veränderten sich wiederum nicht, wenn das Geschlecht in die Analysen einbezogen wurde.

¹³ Hypothesen zu Fragestellung 5

Hypothese 5.1:

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.

Hypothese 5.2:

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.

Hypothese 5.3:

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von delinquent-kriminellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.

Hypothese 5.4:

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.

In allen Modellen nahm die Beziehung zu den Lehrpersonen eine wichtige Rolle ein. Einerseits zeigte sich ein Effekt von dissozialem Verhalten auf die Beziehung zu den Lehrpersonen, andererseits beeinflusste diese Variable mehrere Komponenten des schulischen Wohlbefindens. Weiter war die Beziehung zu den Lehrpersonen jeweils die einzige Variable, welche signifikante indirekte Effekte aufwies. Kein Modell zeigte signifikante indirekte Effekte in Bezug auf die Beziehung zu den Mitschüler(innen) und die Unterstützung durch die Eltern, was sich bereits bei den Analysen zum allgemeinen Wohlbefinden ergeben hatte und an dieser Stelle ausführlich diskutiert wurde.

Eltern und Mitschüler(innen) waren in der vorliegenden Studie jedoch trotzdem bedeutsam für das schulische Wohlbefinden, was sich in den signifikanten direkten Effekten zeigte und Ergebnisse der bisherigen Literatur bestätigt (Hascher, 2004; Hascher & Baillod, 2004; Neuenschwander & Hascher, 2003; Uusitalo-Malmivaara, 2012). Diesbezüglich fällt in den hier vorliegenden Analysen weiter auf, dass Eltern insbesondere für die positiven Aspekte des schulischen Wohlbefindens und die Mitschüler(innen) im Gegensatz dazu vor allem für die Absenz der negativen Aspekte relevant sind.

Die wichtige Rolle der Lehrperson konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden (z.B. Hascher, 2004; Van Petegem et al., 2007; Zullig et al., 2011), was die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung unterstreicht. Demnach zeigte die Beziehung zu den Lehrpersonen bei den Hypothesen 5.1 (direkte Aggression) und 5.2 (Opposition) indirekte Effekte in Bezug auf den Faktor *positiv* des schulischen Wohlbefindens ($\beta_{ind} = -.118$; $p < .01$ bzw. $\beta_{ind} = -.086$; $p < .05$). Bei den Hypothesen 5.3 (delinquent-kriminelles Verhalten) und 5.4 (schulisches Problemverhalten) waren die indirekten Effekte in Bezug auf beide Faktoren zweiter Ordnung signifikant. Während die indirekten Effekte in Bezug auf den Faktor *positiv* etwas höher lagen ($\beta_{ind} = -.159$; $p < .01$ für Hypothese 5.3 bzw. $\beta_{ind} = -.112$; $p < .001$ für Hypothese 5.4), waren die indirekten Effekte in Bezug auf den Faktor *negativ* des schulischen Wohlbefindens jeweils sehr klein ($\beta_{ind} = .068$; $p < .05$ für Hypothese 5.3 bzw. $\beta_{ind} = -.047$; $p < .05$ für Hypothese 5.4).

Die Modelle mit den Faktoren erster Ordnung ergaben wiederum, dass bei allen Verhaltensweisen – ausser beim oppositionellen Verhalten (Hypothese 5.2), wo keine indirekten Effekte vorlagen – nur die Beziehung zur Lehrperson signifikante indirekte Effekte zeigte. Diese ergaben sich in Bezug auf alle Faktoren erster Ordnung, welche dem Faktor zweiter Ordnung *positiv* angegliedert waren. Die Beziehung zur Lehrperson spielt also eine wichtige Rolle, wenn es um die Einstellungen und Emotionen, die erlebte Freude und den schulischen Selbstwert geht, worauf bereits die Analysen von Hascher (2004) hingewiesen hatten.

Hinsichtlich der sozialen Probleme in der Schule bestand bei keiner Hypothese ein signifikanter indirekter Effekt über die Beziehung zu den Lehrpersonen. Dies steht ebenfalls im Einklang mit

den Analysen von Hascher (2004), denen zu Folge die Lehrperson in Bezug auf die sozialen Probleme in der Schule keine Effekte zeigte.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Beziehung zu den Lehrpersonen nicht nur in Bezug auf das schulische Wohlbefinden an sich relevant ist. Die hier präsentierten Ergebnisse weisen darüber hinaus darauf hin, dass sie wichtig beim Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden ist, was weitere Überlegungen zu ihrer Relevanz bei der Erziehung und Förderung von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten nach sich zieht.

In der vorliegenden Untersuchung wurde nicht nur der Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden untersucht, sondern es wurden zusätzlich Analysen zum schulischen Wohlbefinden, als einem Teilbereich des allgemeinen Wohlbefindens, durchgeführt.

Es kann festgehalten werden, dass die Werte für die Zusammenhänge zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem bzw. schulischem Wohlbefinden in einem ähnlichen Bereich lagen; dies obwohl die Struktur der beiden Messinstrumente unterschiedlich war. Während die Items zum allgemeinen Wohlbefinden in eine Skala integriert wurden, wurde das schulische Wohlbefinden mit einem Messmodell zweiter Ordnung mit sechs Faktoren repräsentiert.

Die Ergebnisse der Mediatoranalysen können nur vorsichtig miteinander verglichen werden, da die Analysen beim allgemeinen Wohlbefinden im Gegensatz zum schulischen Wohlbefinden im Längsschnitt erfolgten, was die stärkeren Effekte beim schulischen Wohlbefinden allenfalls erklären könnte. Interessant scheint aber, dass die Beziehung zu den Lehrpersonen und zu den Mitschüler(innen) sowie die schulische Unterstützung durch die Eltern – Variablen, welche mit der Schule in Zusammenhang stehen – nicht nur Effekte in Bezug auf das schulische, sondern auch in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden hatten. Betrachtet man allerdings den allgemeinen Forschungsstand in Bezug auf allgemeines und schulisches Wohlbefinden (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.3.1), fällt auf, dass jeweils ähnliche Prädiktoren bzw. Korrelate ausfindig gemacht wurden. Die vorliegenden Ergebnisse erstaunen dementsprechend nicht und bestätigen den aktuellen Forschungsstand.

5 Schlussfolgerungen

Dieses Kapitel hat zum Ziel, einerseits Stärken und Grenzen der vorliegenden Untersuchung aufzuzeigen und andererseits aus den Ergebnissen (*Kapitel 4.4*) und der Diskussion derselben (*Kapitel 0*) Schlüsse für die zukünftige Forschung und die Praxis abzuleiten.

In der vorliegenden Arbeit wurde Fragen nach dem Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und Wohlbefinden nachgegangen. Um differenzierte Aussagen machen zu können, wurde nicht nur auf das allgemeine sondern auch auf das schulische Wohlbefinden eingegangen. Letzteres scheint insbesondere wichtig, weil Jugendliche viel Zeit in der Schule verbringen und dissoziales Verhalten besonders dort auf Sanktionen stösst. Zudem bestehen in der Schule verschiedene Möglichkeiten für pädagogische Interventionen und präventive Massnahmen (LeBlanc et al., 2008).

Das Längsschnittdesign der vorliegenden Untersuchung bot die Möglichkeit, sowohl dissoziales Verhalten als auch allgemeines Wohlbefinden in Bezug auf die Entwicklung zu untersuchen. Die Messzeitpunkte folgten in relativ kurzen Abständen, was es erlaubte, detaillierte Angaben zur Entwicklung innerhalb des ersten Schuljahres nach Übertritt in die Sekundarstufe I zu machen. Die Zeit nach dem Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule kann als kritisch bezeichnet werden, da viele Veränderungen und Unsicherheiten bei den Jugendlichen bestehen und Verhaltensauffälligkeiten zunehmen (z.B. Ben-Zur, 2003; Shoshani & Slone, 2013). Aus diesem Grund wird es als wichtig erachtet, Jugendliche in diesem Zeitrahmen zu ihrem Wohlbefinden zu befragen. Eine besondere Stärke dieser Studie ist dabei, dass der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden mittels latenter Wachstumskurvenmodelle analysiert wurde. Des Weiteren wurden sämtliche Hypothesen mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellanalysen überprüft, wodurch Messfehler kontrolliert wurden und der Einfluss mehrerer Variablen simultan geschätzt werden konnte. Der aktuelle Forschungsstand weist zudem nur eine kleine Anzahl an Längsschnittstudien auf, weshalb diese Untersuchung einen wichtigen Beitrag zum besseren Verständnis des Zusammenhangs zwischen dissozialem Verhalten und Wohlbefinden leistet.

Des Weiteren wurden Mediationsanalysen durchgeführt. Diese erlaubten es, Zusammenhänge zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem sowie schulischem Wohlbefinden genauer zu untersuchen. Insbesondere in Bezug auf das schulische Wohlbefinden wurden in der aktuellen Forschungsliteratur keine Mediationsanalysen vorgefunden, welche den Zusammenhang mit dissozialem Verhalten erklären könnten. In Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden wurde jeweils die umgekehrte Wirkrichtung untersucht, wobei das Wohlbefinden selber (bzw. die Lebenszufriedenheit) als Mediator eingesetzt wurde (McKnight et al., 2002; Suldo & Huebner, 2004b).

Die hier vorliegende Untersuchung berücksichtigte Mediatoren in Bezug auf das Individuum (Unterstützung durch die Eltern, Beziehung zu den Lehrpersonen, Beziehung zu den Mitschüler(inne)n). Variablen auf Ebene der Schulklasse und der ganzen Schule könnten ebenfalls relevant sein, wurden in den vorliegenden Analysen jedoch nicht aufgenommen. Zukünftige Untersuchungen könnten dies mit Hilfe von Mehrebenenanalysen berücksichtigen.

Die bei *Fragestellung 1* gefundenen Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von dissozialem Verhalten und der Entwicklung von allgemeinem Wohlbefinden lassen den Schluss zu, der bereits von Huebner et al. (2004, S. 89) geäußert wurde: „... interventions that increase PQOL [perceived quality of life] should, in turn, influence the probability of decreases in children’s subsequent displays of problematic behavior.“ Aufgrund der Literaturrecherche (vgl. Kapitel 2.4 und 3.2.1) konnte weiter deutlich gemacht werden, dass ähnliche Prädiktoren sowohl dissozialem Verhalten als auch allgemeinem Wohlbefinden vorausgehen. Wird also beispielsweise auf wohlwollende Beziehungen und zureichende Unterstützung geachtet, könnte dies gleichzeitig zu einer Abnahme von dissozialem Verhalten und zu einer Zunahme von Wohlbefinden führen. Zukünftige Forschung sollte daher in Analysen investieren, welche die Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsprozessen von Wohlbefinden und dissozialem Verhalten erklären.

Die aktuelle Forschungsliteratur (vgl. Kapitel 3.2.2) und die hier gefundenen eher schwachen bis moderaten Korrelationen zeigen aber auch, dass nicht alle Jugendlichen mit dissozialem Verhalten unter vermindertem Wohlbefinden leiden. Es kann also nicht aufgrund von dissozialem Verhalten von vornherein auf mangelndes Wohlbefinden geschlossen werden. So schreiben Schmeck und Poustka (2006, S. 172), dass aus objektiver Sichtweise meist gravierendere Einschränkungen aufgrund dissozialer Verhaltensweisen vermutet werden, als dies effektiv aus subjektiver Sichtweise der betroffenen Jugendlichen der Fall ist. Daher ist es wichtig, vermehrt die subjektive Sichtweise und subjektive Bewertungen von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten zu berücksichtigen und sie in Bezug auf ihr Wohlbefinden zu befragen, was bereits von Jozefiak et al. (2010) gefordert wurde.

So sollte der Frage nachgegangen werden, ob Jugendliche mit dissozialem Verhalten und gleichzeitig tiefen Werten an Wohlbefinden am meisten gefährdet in ihrer Entwicklung sind. Zukünftige Längsschnittstudien könnten beispielsweise untersuchen, ob sich Jugendliche in den von Moffitt (1993) vorgeschlagenen Kategorien (Jugendliche mit *adolescent-limited antisocial behavior* bzw. *lifecourse-persistent antisocial behavior*) in ihrem Wohlbefinden unterscheiden, wofür jedoch Befragungen über mehrere Jahre von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter notwendig wären. Im Rahmen solcher Untersuchungen könnte zudem der Frage nachgegangen werden, welche langfristigen negativen Konsequenzen mangelndes Wohlbefinden bei Kindern oder Jugendlichen mit dissozialem Verhalten hat.

Die vorliegende Untersuchung konnte keinen Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden aufzeigen – *Hypothesen zu Fragestellung 2* – wofür in *Kapitel 4.5.1* ausführlich nach Gründen gesucht wurde. Diese werden hier durch Ansätze ergänzt, welche in zukünftigen Studien berücksichtigt werden könnten:

Obwohl bereits soziale Ressourcen in Zusammenhang mit Wohlbefinden und dissozialem Verhalten untersucht wurden (z.B. Ravens-Sieberer et al., 2009; Suldo & Shaffer, 2008), sollte der Forschungsstand diesbezüglich erweitert werden. So sollten soziale Ressourcen und Beziehungen in zukünftigen Studien stärker gewichtet und differenzierter betrachtet werden, wobei der Frage, ob diese einen moderierenden Effekt auf den Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden haben, nachgegangen werden sollte. Diesbezüglich signifikante Ergebnisse würden bedeuten, dass dissoziales Verhalten nur zu einer Verminderung des Wohlbefindens führt, wenn gleichzeitig wenig soziale Ressourcen und keine bzw. nur wenige intakte Beziehungen zur Verfügung stehen, was die Forderung nach einer umfassenden Betreuung von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten und ihrem Umfeld unterstützen würde.

Es wurde weiter in *Kapitel 4.5.1* diskutiert, dass dissoziales Verhalten nicht nur zu negativen, sondern auch zu positiven Konsequenzen führen kann, weshalb die Art der Konsequenzen (z.B. kritische Lebensereignisse, Konflikte, Bestrafung durch Lehrpersonen, Eltern und Behörden oder aber Popularität bei den Peers, vermehrte Zuwendung und erlebte Freiheiten) in zukünftige Analysen einbezogen werden sollte. Das Vorliegen negativer Konsequenzen und insbesondere deren subjektive Bewertung könnten allenfalls den Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden moderieren. Diesbezügliche Ergebnisse könnten Hinweise für pädagogische Interventionen liefern.

Die Mediatoranalysen zur Beantwortung von *Fragestellung 3* haben mit einer Ausnahme keine signifikanten Effekte ergeben. So konnte lediglich in Bezug auf schulisches Problemverhalten ein indirekter Effekt von dissozialem Verhalten über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf das allgemeine Wohlbefinden gezeigt werden. Die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n wiesen in keinem Fall signifikante indirekte Effekte auf. Die nicht-signifikanten Effekte beim oppositionellen Verhalten sind auf erhöhte Standardfehler zurückzuführen. Allenfalls hätte ein Messmodell mit mehr als nur zwei Indikatoren zu einer genaueren Schätzung geführt.

Des Weiteren wurde in dieser Arbeit argumentiert, dass dissoziales Verhalten aufgrund von daraus resultierenden Einschränkungen und negativen Erlebnissen zu vermindertem Wohlbefinden führt, wodurch ein Fokus auf die eine Wirkrichtung gesetzt wurde. Zukünftige Studien könnten jedoch auch der Frage nachgehen, ob Variablen existieren, welche den Einfluss von Wohlbefinden auf dissoziales Verhalten medieren. Die Mediatoren wurden in der vorliegenden

Untersuchung zudem eher global definiert, weshalb eine stärkere Ausdifferenzierung zu mehr Klarheit führen könnte. In Bezug auf die Eltern und die Lehrpersonen könnten beispielsweise konkrete Reaktionen und erzieherische Massnahmen in Bezug auf dissoziales Verhalten sowie belastende Ereignisse und Konflikte in den Beziehungen stärker differenziert werden. In Bezug auf die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n würden sich Untersuchungen bei jüngeren Kindern anbieten. Hier können dissoziale Verhaltensweisen nicht als „bagatellhaft“ bezeichnet werden und betroffene Kinder sind eher von sozialem Ausschluss durch die Peers betroffen.

Bei den Fragestellungen zum schulischen Wohlbefinden konnten signifikante Zusammenhänge mit dissozialem Verhalten nachgewiesen werden (*Fragestellung 4*), und es zeigten sich indirekte Effekte von aggressivem, delinquent-kriminellem und schulischem Problemverhalten über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden (*Fragestellung 5*).

Dabei muss für die Analysen zum schulischen Wohlbefinden erwähnt werden, dass es sich dabei um Querschnittanalysen handelt, weshalb gerichtete Effekte vorsichtig interpretiert werden sollten. Die Querschnittanalysen liefern aber einen Hinweis auf Effekte, welche in zukünftigen Längsschnittanalysen – auch in Bezug auf beide Einflussrichtungen – weiter untersucht werden könnten. Die Analysen in Bezug auf die Faktoren erster Ordnung waren eher explorativer Art, führten aber zu wichtigen Erkenntnissen. So zeigte sich beispielsweise, dass nicht alle Komponenten schulischen Wohlbefindens gleichermassen in Zusammenhang mit dissozialem Verhalten standen, was in zukünftigen Studien weiter vertieft werden könnte.

Abschliessend wird hier auf die Rolle der Lehrperson eingegangen, welche sich in den meisten Analysen, sowohl in Bezug auf das allgemeine als auch in Bezug auf das schulische Wohlbefinden als wichtig herausstellte. Auch wenn die indirekten Effekte entweder sehr schwach oder nicht signifikant waren, zeigten sich bei fast allen Modellen Effekte von dissozialem Verhalten auf die Beziehung zu den Lehrpersonen und von der Beziehung zu den Lehrpersonen auf das Wohlbefinden. Aus diesem Grund sollte auch in der zukünftigen Forschung weiterhin der Lehrperson Beachtung geschenkt werden.

Des Weiteren lassen sich aus diesem Ergebnis Implikationen für die Praxis ableiten: Stellt sich weiterhin heraus, dass die Beziehung zur Lehrperson den Einfluss von dissozialem Verhalten auf das Wohlbefinden von Schüler(inne)n mediiert, würde das bedeuten, dass diese bewusst auf eine Pädagogik achten sollte, in der Reaktionen auf dissoziale Verhaltensweisen nicht die Beziehung zu den betroffenen Schüler(inne)n gefährden. Diese Überlegungen sollten jedoch nicht zu einer übermässigen Schonung von Jugendlichen mit dissozialen Verhaltensweisen oder zu vermehrter Aufmerksamkeit führen, da dies zu einer positiven Verstärkung von dissozialen

Verhaltensweisen führen würde, wovor beispielsweise Goetze (2001) warnt. Pädagogische Strategien und Vorgehensweisen, welche einerseits konsequent dissoziale Verhaltensweisen unterbinden und andererseits die Beziehungen nicht gefährden, könnten aber nicht nur bei Schüler(inne)n mit dissozialem Verhalten, sondern auch bei den Lehrpersonen selber eine Abnahme des Wohlbefindens verhindern.

6 Zusammenfassung

Dissoziale Verhaltensweisen umfassen aggressives, oppositionelles, delinquentes sowie kriminelles Verhalten, wobei auch schulisches Problemverhalten als weitere Form dissozialen Verhaltens gilt. Jugendliche mit dissozialem Verhalten stellen ihr Umfeld vor grössere Herausforderungen, was zu einer Abnahme des Wohlbefindens bei Eltern, Lehrpersonen und Mitschüler(inne)n führen kann. Liegen jedoch Jugendliche mit dissozialen Verhaltensweisen im Fokus des Interesses, taucht zwangsläufig die Frage auf, wie es den betroffenen Jugendlichen selber geht. Neben dem allgemeinen Wohlbefinden ist das schulische Wohlbefinden von besonderer Relevanz, da Jugendliche die meiste Zeit in der Schule verbringen und dort verschiedene Möglichkeiten für Interventionen bei dissozialen Verhaltensweisen bestehen.

Ziel dieser Arbeit war folglich, Zusammenhänge zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem sowie schulischem Wohlbefinden bei Jugendlichen zu untersuchen.

Aus der bisherigen Forschung ist bekannt, dass dissoziales Verhalten nach Übertritt in die Sekundarstufe I zu- und allgemeines sowie schulisches Wohlbefinden abnimmt. Des Weiteren hat sich immer wieder gezeigt, dass dissoziales Verhalten zu Schwierigkeiten im sozialen Umfeld führt und mit schlechteren Beziehungen in der Familie und in der Schule einhergeht. Beziehungen im sozialen Umfeld haben sich jedoch immer wieder als relevant für allgemeines und schulisches Wohlbefinden herausgestellt. Der Forschungsstand in Bezug auf den Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und Wohlbefinden ist jedoch noch nicht weit fortgeschritten und Zusammenhänge wurden bislang kaum durch Längsschnittstudien untersucht. Aus diesem Grund wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen:

In *Fragestellung 1* interessierte, ob ein Zusammenhang zwischen den Entwicklungsverläufen von dissozialem Verhalten und allgemeinem Wohlbefinden besteht. In *Fragestellung 2* wurde der Frage nachgegangen, ob dissoziales Verhalten einen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden hat. *Fragestellung 3* beinhaltet die Frage nach indirekten Effekten von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden.

Zum schulischen Wohlbefinden wurden zwei Fragen formuliert. In *Fragestellung 4* wurde nach dem Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und schulischem Wohlbefinden und in *Fragestellung 5* wiederum nach indirekten Effekten gefragt.

Um diese Fragen zu beantworten wurden Daten des ersten Teils der *Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen* (FRI-PEERS) verwendet. Diese quantitative Studie wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds finanziert und von Prof. Dr. Christoph Michael Müller sowie Prof. Dr. Gérard Bless unter dem Titel „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung – Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“ (SNF-100013_132210/1) geleitet. Die Stichprobe umfasste 823 Schüler(innen), welche im Schuljahr 2011/2012 das 7. Schuljahr im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg besuchten. Die Schüler(innen) wurden an vier Messzeitpunkten innerhalb des 7. Schuljahres schriftlich zum dissozialen Verhalten und zu zahlreichen weiteren Variablen befragt, wobei die Befragungen vollständig anonym erfolgten.

In der vorliegenden Untersuchung wurden neben dem dissozialen Verhalten das allgemeine und schulische Wohlbefinden, die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehungen zu Lehrpersonen sowie Mitschüler(inne)n in die statistischen Analysen einbezogen. Während dissoziales Verhalten und allgemeines Wohlbefinden an allen vier Messzeitpunkten erhoben wurden, wurden die anderen Variablen nur am dritten Messzeitpunkt erfasst. Somit erfolgten die Analysen zu den Fragestellungen zum allgemeinen Wohlbefinden im Längsschnitt und diejenigen zu den Fragestellungen zum schulischen Wohlbefinden im Querschnitt. Alle Auswertungen der Daten erfolgten mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellanalysen.

In Bezug auf *Fragestellung 1* zeigte sich, dass signifikante Zusammenhänge zwischen der Zunahme von aggressivem, oppositionellem sowie schulischem Problemverhalten und der Abnahme von allgemeinem Wohlbefindens bestanden. Im Gegensatz dazu ergaben die Analysen zu *Fragestellung 2* keine signifikanten Effekte, weder was den Einfluss von dissozialem Verhalten auf allgemeines Wohlbefinden, noch was den Einfluss von allgemeinem Wohlbefinden auf dissoziales Verhalten betrifft.

Die Ergebnisse zu *Fragestellung 3* wiesen einzig beim schulischen Problemverhalten einen signifikanten indirekten Effekt über die Beziehung zu den Lehrpersonen auf das allgemeine Wohlbefinden auf. Es zeigten sich keine indirekten Effekte über die Unterstützung durch die Eltern oder die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n.

Die Analysen zu *Fragestellung 4* ergaben, dass aggressives, oppositionelles und schulisches Problemverhalten signifikante Zusammenhänge mit schulischem Wohlbefinden hatten, wobei sich beim delinquent-kriminellen Verhalten lediglich in Bezug auf eine Komponente des schulischen Wohlbefindens (*positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*) ein signifi-

kanter Effekt zeigte. Bei *Fragestellung 5* ergaben sich wiederum nur über die Beziehung zu den Lehrpersonen signifikante indirekte Effekte.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass zwischen dissozialem Verhalten und allgemeinem sowie schulischem Wohlbefinden signifikante Zusammenhänge bestehen, was konform mit dem aktuellen Forschungsstand ist. Die gefunden Zusammenhänge lassen aber – wie die Ergebnisse zu *Fragestellung 2* gezeigt haben – nicht auf Kausalzusammenhänge schliessen. Sie könnten auch damit erklärt werden, dass allgemeines Wohlbefinden und dissoziales Verhalten durch ähnliche Prädiktoren beeinflusst werden oder genetische Ursachen für den Zusammenhang verantwortlich sind.

Die nicht-signifikanten Ergebnisse in *Fragestellung 2* führen unter anderem zur Überlegung, dass in zukünftigen Studien die vorhandenen sozialen Ressourcen stärker gewichtet und als Moderatoren berücksichtigt werden sollten. Zudem wird dieses Ergebnis in Bezug auf die von Moffitt (1993) gemachte Unterscheidung zwischen *adolescent-limited antisocial behavior* und *lifecourse-persistent antisocial behavior* diskutiert.

Eine weitere wichtige Erkenntnis betrifft die Beziehung zur Lehrperson, welche laut der vorliegenden Ergebnisse sowohl in Bezug auf allgemeines als auch in Bezug auf schulisches Wohlbefinden eine wichtige Rolle einnimmt. So zeigten sich jeweils signifikante Effekte vom dissozialem Verhalten auf die Beziehung zur Lehrperson. Diese hatte wiederum signifikante Effekte sowohl in Bezug auf das allgemeine als auch in Bezug auf das schulische Wohlbefinden, was Implikationen für zukünftige Untersuchungen und das Verhalten von Lehrpersonen angesichts von Schüler(inne)n mit dissozialem Verhalten nach sich zieht.

Verzeichnisse

Abbildungen

Abbildung 2.1: Dimensionale Klassifikation dissozialen Verhaltens nach Frick et al. (1993).....	19
Abbildung 2.2: Wirkmechanismen des Wohnumfeldes auf dissoziales Verhalten (Beelmann & Raabe, 2007, S. 99)	38
Abbildung 3.1: Grundaspekte der Lebensqualität nach Mattejat et al., 1998	47
Abbildung 3.2: The School Well-being Model (Konu & Rimpelä, 2002, S. 83).....	52
Abbildung 4.1: Likert-Skala schulisches Wohlbefinden.....	102
Abbildung 4.2: Vorgehensweise Datenanalyse.....	114
Abbildung 4.3: Latentes Wachstumskurvenmodell	118
Abbildung 4.4: Cross-lagged autoregressives Modell mit 4 Messzeitpunkten	119
Abbildung 4.5: Mediatormodell Fragestellung 3	121
Abbildung 4.6: Konfirmatorische Faktorenanalyse schulisches Wohlbefinden.....	138
Abbildung 4.7: Entwicklung direkte Aggression (Gesamtstichprobe).....	143
Abbildung 4.8: Entwicklung direkte Aggression (Geschlecht).....	144
Abbildung 4.9: Entwicklung Opposition (Gesamtstichprobe).....	144
Abbildung 4.10: Entwicklung Opposition (Geschlecht).....	145
Abbildung 4.11: Entwicklung schulisches Problemverhalten (Gesamtstichprobe)	146
Abbildung 4.12: Entwicklung schulisches Problemverhalten (Geschlecht)	146
Abbildung 4.13: Entwicklung allgemeines Wohlbefinden (Gesamtstichprobe)	147
Abbildung 4.14: Entwicklung allgemeines Wohlbefinden (Geschlecht)	148
Abbildung 4.15: Modell 1a (LGCM allgemeines Wohlbefinden).....	153
Abbildung 4.16: Modell 1.1a (LGCM direkte Aggression)	154
Abbildung 4.17: Modell 1.1c (LGCM direkte Aggression und allgemeines Wohlbefinden)	155
Abbildung 4.18: Modell 1.2a (LGCM Opposition)	156

Abbildung 4.19: Model 1.2c (LGCM Opposition und allgemeines Wohlbefinden).....	157
Abbildung 4.20: Modell 1.3a (LGCM schulisches Problemverhalten).....	158
Abbildung 4.21: Modell 1.3c (LGCM SPV und allgemeines Wohlbefinden).....	159
Abbildung 4.22: Modell 2.1a (Cross-lagged autoregressives Modell direkte Aggression)	162
Abbildung 4.23: Modell 2.2a (Cross-lagged autoregressives Modell Opposition).....	164
Abbildung 4.24: Modell 2.3a (Cross-lagged autoregressives Modell schulisches Problemverhalten)	166
Abbildung 4.25: Modell 3.1a (direkte Aggression: keine Mediatoren).....	168
Abbildung 4.26: Modell 3.1c (direkte Aggression: Unterstützung Eltern).....	169
Abbildung 4.27: Modell 3.1e (direkte Aggression: Beziehung Lehrpersonen)	170
Abbildung 4.28: Modell 3.1g (direkte Aggression: Beziehung Mitschüler(innen))	171
Abbildung 4.29: Modell 3.1i (direkte Aggression: alle Mediatoren).....	172
Abbildung 4.30: Modell 3.2a (Opposition: keine Mediatoren)	173
Abbildung 4.31: Modell 3.2c (Opposition: Unterstützung Eltern)	174
Abbildung 4.32: Modell 3.2e (Opposition: Beziehung Lehrpersonen).....	175
Abbildung 4.33: Modell 3.2g (Opposition: Beziehung Mitschüler(innen))	176
Abbildung 4.34: Modell 3.2i (Opposition: alle Mediatoren)	177
Abbildung 4.35: Modell 3.3a (schulisches Problemverhalten: keine Mediatoren)	178
Abbildung 4.36: Modell 3.3c (schulisches Problemverhalten: Unterstützung Eltern).....	179
Abbildung 4.37: Modell 3.3e (schulisches Problemverhalten: Beziehung Lehrpersonen).....	180
Abbildung 4.38: Modell 3.3i (schulisches Problemverhalten: alle Mediatoren).....	181
Abbildung 4.39: Modell Fragestellung 4	184
Abbildung 4.40: Modell 5.1a (direkte Aggression: Unterstützung Eltern).....	195
Abbildung 4.41: Modell 5.1c (direkte Aggression: Beziehung Lehrpersonen).....	196
Abbildung 4.42: Modell 5.1e (direkte Aggression: Beziehung Mitschüler(innen))	198
Abbildung 4.43: Modell 5.1g (direkte Aggression: alle Mediatoren).....	199

Abbildung 4.44: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (direkte Aggression)	203
Abbildung 4.45: Modell 5.2a (Opposition: Unterstützung Eltern)	205
Abbildung 4.46: Modell 5.2c (Opposition: Beziehung Lehrpersonen)	206
Abbildung 4.47: Modell 5.2e (Opposition: Beziehung Mitschüler(innen))	208
Abbildung 4.48: Modell 5.2g (Opposition: alle Mediatoren)	209
Abbildung 4.49: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Opposition)	213
Abbildung 4.50: Modell 5.3a (Delinquenz-Kriminalität: Unterstützung Eltern)	214
Abbildung 4.51: Modell 5.3c (Delinquenz-Kriminalität: Beziehung Lehrpersonen)	215
Abbildung 4.52: Modell 5.3g (Delinquenz-Kriminalität: alle Mediatoren).....	217
Abbildung 4.53: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Delinquenz-Kriminalität)	219
Abbildung 4.54: Modell 5.4a (schulisches Problemverhalten: Unterstützung Eltern)	221
Abbildung 4.55: Modell 5.4c (schulisches Problemverhalten: Beziehung Lehrpersonen)	222
Abbildung 4.56: Modell 5.4g (schulisches Problemverhalten: alle Mediatoren).....	224
Abbildung 4.57: Mediatormodelle Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (schulisches Problemverhalten).....	227

Tabellen

Tabelle 2.1:	Dimensionen psychischer Störungen nach Achenbach.....	16
Tabelle 2.2:	Prävalenzraten dissoziales Verhalten.....	27
Tabelle 3.1:	Dual-Factor-Modell nach Greenspoon und Saklofske (2001); Suldo und Shaffer (2008).....	64
Tabelle 3.2:	Systematisierung potenzieller Einflussvariablen in Anlehnung an Hascher (2004, S. 165).....	73
Tabelle 3.3:	Korrelate schulisches Wohlbefinden (Hascher, 2004, S. 244ff.).....	79
Tabelle 3.4:	Strukturgleichungsmodellanalysen (Hascher, 2004, S. 266ff.).....	80
Tabelle 4.1:	Übersicht Stichprobe.....	95
Tabelle 4.2:	Überblick über die in der Untersuchung eingesetzten Messinstrumente.....	97
Tabelle 4.3:	Skalen zu dissozialem Verhalten.....	98
Tabelle 4.4:	Itemstatistiken dissoziales Verhalten (Müller, 2013, S. 9).....	99
Tabelle 4.5:	Skala schulisches Problemverhalten.....	100
Tabelle 4.6:	Skala allgemeines Wohlbefinden (ILK).....	101
Tabelle 4.7:	Cronbachs α schulisches Wohlbefinden (Hascher, 2004, S. 230).....	102
Tabelle 4.8:	Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule (FWS).....	103
Tabelle 4.9:	Skala Unterstützung durch die Eltern.....	104
Tabelle 4.10:	Skala Beziehung zu den Lehrpersonen.....	105
Tabelle 4.11:	Skala Soziale Bindung an die Gruppe (Beziehungen zu Mitschüler(inne)n).....	106
Tabelle 4.12:	Approximative Fit-Indizes.....	111
Tabelle 4.13:	Vorgehen bei der Bewertung von Strukturgleichungsmodellen.....	112
Tabelle 4.14:	Verteilung der Daten dissoziales Verhalten.....	124
Tabelle 4.15:	Verteilung der Daten allgemeines Wohlbefinden.....	125
Tabelle 4.16:	Multivariate Normalerteilung allgemeines Wohlbefinden.....	125
Tabelle 4.17:	Verteilung der Daten schulisches Wohlbefinden.....	126
Tabelle 4.18:	Multivariate Normalerteilung schulisches Wohlbefinden.....	127
Tabelle 4.19:	Faktorladungen und Modellanpassungswerte direkte Aggression (T1-T4).....	129
Tabelle 4.20:	Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle direkte Aggression.....	130

Tabelle 4.21: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle direkte Aggression	130
Tabelle 4.22: Faktorladungen indirekte Aggression (T1-T4)	131
Tabelle 4.23: Faktorladungen Opposition (T1-T4)	131
Tabelle 4.24: Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle Opposition	132
Tabelle 4.25: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle Opposition.....	132
Tabelle 4.26: Faktorladungen Delinquenz-Kriminalität	133
Tabelle 4.27: Faktorladungen und Modellanpassungswerte schulisches Problemverhalten (T1-T4)	134
Tabelle 4.28: Messfehlerkorrelationen schulisches Problemverhalten (T1-T4)	134
Tabelle 4.29: Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle schulisches Problemverhalten.....	135
Tabelle 4.30: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle schulisches Problemverhalten	135
Tabelle 4.31: Faktorladungen und Anpassungswerte allgemeines Wohlbefinden (T1-T4).....	136
Tabelle 4.32: Anpassungswerte longitudinale Messinvarianzmodelle allgemeines Wohlbefinden.....	136
Tabelle 4.33: Vergleich longitudinale Messinvarianzmodelle allgemeines Wohlbefinden	137
Tabelle 4.34: Items schulisches Wohlbefinden (T3).....	139
Tabelle 4.35: Faktorladungen Unterstützung durch die Eltern (T3)	140
Tabelle 4.36: Faktorladungen Beziehung zu Lehrpersonen (T3).....	141
Tabelle 4.37: Faktorladungen Beziehung zu Mitschüler(inne)n (T3)	141
Tabelle 4.38: Geschlechtsunterschiede schulisches Wohlbefinden	149
Tabelle 4.39: Fragestellung 1; Übersicht über die Modelle	152
Tabelle 4.40: Fragestellung 2; Übersicht über die Modelle	160
Tabelle 4.41: Korrelationskoeffizienten direkte Aggression und allgemeines Wohlbefinden	161
Tabelle 4.42: Korrelationskoeffizienten Opposition und allgemeines Wohlbefinden.....	163
Tabelle 4.43: Korrelationskoeffizienten schulisches Problemverhalten und allgemeines Wohlbefinden.....	165
Tabelle 4.44: Fragestellung 3; Übersicht über die Modelle	167

Tabelle 4.45: Hypothese 3.1; Modellanpassungswerte	172
Tabelle 4.46: Hypothese 3.2; Modellanpassungswerte	177
Tabelle 4.47: Hypothese 3.3; Modellanpassungswerte	181
Tabelle 4.48: Fragestellung 4; Übersicht über die Modelle	185
Tabelle 4.49: Hypothese 4.1; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte	187
Tabelle 4.50: Hypothese 4.2; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte	189
Tabelle 4.51: Hypothese 4.3; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte	191
Tabelle 4.52: Hypothese 4.4; Regressionskoeffizienten und Modellanpassungswerte	192
Tabelle 4.53: Fragestellung 5; Übersicht über die Modelle	194
Tabelle 4.54: Modell 5.1a; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: Unterstützung Eltern)	196
Tabelle 4.55: Modell 5.1c; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: Beziehung Lehrpersonen)	197
Tabelle 4.56: Modell 5.1e; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: Mitschüler(innen))	198
Tabelle 4.57: Modell 5.1g; indirekte und totale Effekte (direkte Aggression: alle Mediatoren)	200
Tabelle 4.58: Faktorladungen Faktoren erste Ordnung (direkte Aggression)	200
Tabelle 4.59: Modelle 5.1g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (direkte Aggression)	204
Tabelle 4.60: Modell 5.2a; indirekte und totale Effekte (Opposition: Unterstützung Eltern)	206
Tabelle 4.61: Modell 5.2c; indirekte und totale Effekte (Opposition: Beziehung Lehrpersonen)	207
Tabelle 4.62: Modell 5.2e; indirekte und totale Effekte (Opposition: Beziehung Mitschüler(innen))	208
Tabelle 4.63: Modell 5.2g; indirekte und totale Effekte (Opposition: alle Mediatoren)	209
Tabelle 4.64: Faktorladungen Faktoren erste Ordnung (Opposition)	210
Tabelle 4.65: Modelle 5.2g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Opposition)	212
Tabelle 4.66: Modell 5.3a; indirekte und totale Effekte (Delinquenz-Kriminalität: Unterstützung Eltern)	215

Tabelle 4.67: Modell 5.3c; indirekte und totale Effekte (Delinquenz-Kriminalität: Beziehung LP).....	216
Tabelle 4.68: Modell 5.3g; indirekte und totale Effekte (Delinquenz-Kriminalität: alle Mediatoren)	216
Tabelle 4.69: Faktorladungen Faktoren erste Ordnung (Delinquenz-Kriminalität)	217
Tabelle 4.70: Modelle 5.3g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (Delinquenz-Kriminalität)	220
Tabelle 4.71: Modell 5.4a; indirekte und totale Effekte (schulisches Problemverhalten: Eltern)	222
Tabelle 4.72: Modell 5.4c; indirekte und totale Effekte (schulisches Problemverhalten: Lehrpersonen).....	223
Tabelle 4.73: Modell 5.4g; indirekte und totale Effekte (schulisches Problemverhalten: alle Mediatoren)	224
Tabelle 4.74: Faktorladungen Faktoren erster Ordnung (schulisches Problemverhalten).....	225
Tabelle 4.75: Modelle 5.4g; Faktoren 1. Ordnung schulisches Wohlbefinden (schulisches Problemverhalten)	228

Literatur

- Achenbach, T. M., Dumenci, L. & Rescorla, L. A. (2003). Are American children's problems still getting worse? A 23-year comparison, *31*(1), 1–11. doi:10.1023/A:1021700430364
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: Dept. of Psychiatry, University of Vermont.
- Achenbach, T. M. (1997). What is normal? What is abnormal? Developmental perspectives on behavioral and emotional problems. In S. S. Luthar (Hrsg.), *Developmental psychopathology. Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (S. 93–114). Cambridge [England], New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. & Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(1), 33–52. doi:10.1348/000709900157958
- Admiraal, W. F., Wubbels, T. & Korthagen, F. J. (1996). Student teacher behaviour in response to daily hassles in the classroom. *Social Psychology of Education*, *1*(1), 25–46. doi:10.1007/BF02333404
- Ahrbeck, B. (Hrsg.). (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Allardt, E. (1976). Dimensions of welfare in a comparative scandinavian study. *Acta Sociologica*, *19*(3), 227–239.
- American Psychiatric Association. (2013a). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. DSM-5* (5. Aufl.). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013b). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Zugriff unter <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>
- Andelman, R. B., Attkisson, C. C. & Rosenblatt, A. B. (2004). Quality of life of children: Toward conceptual clarity. In M. E. Maruish (Hrsg.), *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment* (3. Aufl., Bd. 1, S. 477–510). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Andrews, F. M. & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being. American's perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Angold, A., Costello, E. J. & Erkanli, A. (1999). Comorbidity, *40*(1), 57–87. doi:10.1111/1469-7610.00424
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, *57*(s1), 112–126. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00357.x

- Arbuckle, C. & Little, E. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4, 59–70.
- Ausführungsreglement zum Schulgesetz. (1986). Zugriff unter <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/816?locale=de>
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-american students, *13*(1), 25–44.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments, *18*(2), 206–221.
- Baker, J. A., Grant, S. & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems, *23*(1), 3–15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3
- Barkmann, C. (2004). *Psychische Auffälligkeit bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein epidemiologisches Screening* (Studien zur Kindheits- und Jugendforschung, Bd. 32). Hamburg: Kovac Verlag.
- Barkmann, C. & Schulte Markwort, M. (2005). Emotional and behavioral problems of children and adolescents in Germany. An epidemiological screening. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(5), 357–366.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bartels, M., Cacioppo, J. T., Van Beijsterveldt, T. & Boomsma, D. I. (2013). Exploring the association between well-being and psychopathology in adolescents, *43*(3), 177–190. doi:10.1007/s10519-013-9589-7
- Bastiaansen, D., Koot, H. M., Ferdinand, R. F. & Verhulst, F. C. (2004). Quality of life in children with psychiatric disorders: Self-, parent, and clinician report. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(2), 221.
- Baving, L. (2008). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl., S. 295–310). Göttingen: Hogrefe.
- Beaman, R., Wheldall, K. & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), 45–60. doi:10.1080/10300110701189014
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. E. Abele-Brehm & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbe-finden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (2. Aufl., S. 13–49). Weinheim, München: Juventa.

- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention* (Klinische Kinderpsychologie, Bd. 10). Göttingen: Hogrefe.
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, *135*(6), 885–908. doi:10.1037/a0017376
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors, *32*(2), 67–79. doi:10.1023/A:1021864432505
- Bisegger, C., Cloetta, B., Bisegger, U. von, Abel, T. & Ravens-Sieberer, U. (2005). Health-related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Sozial- und Präventivmedizin SPM*, *50*(5), 281–291. doi:10.1007/s00038-005-4094-2
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression, *18*, 117–127. doi:10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3
- Blanz, B. (2002). Störungen des Sozialverhaltens und Jugenddelinquenz. In T. Banaschewski & G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. 89 Tabellen* (Klinische Psychologie und Psychiatrie, S. 197–210). Stuttgart [u.a.]: Thieme.
- Böhmer, S. (2002). Lebensqualität. In R. Schwarzer, M. Jerusalem, & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 349–352). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Bot, M., de Leeuw den Bouter, B. J. E. & Adriaanse, M. C. (2011). Prevalence of psychosocial problems in dutch children aged 8–12 years and its association with risk factors and quality of life. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *20*(4), 357–365. doi:10.1017/S2045796011000540
- Bradburn, N. M. & Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness. A pilot study of behavior related to mental health*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Brickman, P., Coates, D. & Janoff Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(8), 917–927.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Methodology in the social sciences). New York: Guilford Press.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behaviour in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(1), 23–43. doi:10.1080/00313830500372000
- Bruyn, E. H. de & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in early adolescence: Prosocial and anti-social subtypes, *21*(6), 607–627. doi:10.1177/0743558406293966

- Bullinger, M. (1997). *Lebensqualitätsforschung. Bedeutung - Anforderung - Akzeptanz ; mit 2 Tabellen*. Stuttgart: Schattauer.
- Bullinger, M. (2009). Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Forschungsstand und konzeptueller Hintergrund. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(2), 50–55.
doi:10.1026/0943-8149.17.2.50
- Bullinger, M., Ravens-Sieberer, U. & Siegrist, J. (2000). Gesundheitsbezogene Lebensqualität in der Medizin - eine Einführung. In M. Bullinger, J. Siegrist, & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Lebensqualitätsforschung aus medizinpsychologischer und -soziologischer Perspektive* (Bd. 18, S. 11–21). Göttingen: Hogrefe.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2007). *Zur Entwicklung der Jugendkriminalität. Jugendstrafurteile von 1946 bis 2004*. Statistik der Schweiz. 19, Kriminalität und Strafrecht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik. (2015a). *Bevölkerungsstand und -struktur – Indikatoren. Räumliche Verteilung: Agglomerationen, Stadt und Land*. Ständige Wohnbevölkerung im städtischen und ländlichen Raum. Zugriff unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/raeumliche_verteilung/agglomerationen.html
- Bundesamt für Statistik. (2015b). *Jugendstrafurteilsstatistik. Jugendliche: Verurteilungen und Verurteilte für eine Übertretung, ein Vergehen oder ein Verbrechen 1)*, Schweiz. Zugriff unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/19/03/03/key/ueberblick/01.html>
- Bundesamt für Statistik. (2015c). *Ständige Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit im Alter von 13 Jahren im Jahr 2011. STAB-TAB*. Zugriff unter <https://www.pxweb.bfs.admin.ch>
- Bundschuh, K., Heimlich, U., & Krawitz, R. (Hrsg.). (2007). *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis*. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burke, J. D., Pardini, D. A. & Loeber, R. (2008). Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence, 36(5), 679–692. doi:10.1007/s10802-008-9219-7
- Burnette, M. L., Oshri, A., Lax, R., Richards, D. & Ragbeer, S. N. (2012). Pathways from harsh parenting to adolescent antisocial behavior: A multidomain test of gender moderation, 24(3), 857–870. doi:10.1017/S0954579412000417
- Burt, S. A. (2009). Are there meaningful etiological differences within antisocial behavior? Results of a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 163–178.
doi:10.1016/j.cpr.2008.12.004
- Burt, S. A., McGue, M., Krueger, R. F. & Iacono, W. G. (2005). How are parent–child conflict and childhood externalizing symptoms related over time? Results from a genetically informative cross-lagged study, 17(01), 145–165. doi:10.1017/S095457940505008X

- Büttner, P., Petermann, F., Petermann, U. & Rücker, S. (2011). Lebensqualität von Kindern in der Jugendhilfe: Welchen Einfluss besitzt die psychische Belastetheit der Kinder? *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 59(4), 297–303. doi:10.1024/1661-4747/a000085
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (2. Aufl., Multivariate applications series). New York, NY [u.a.]: Routledge.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J. & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105(3), 456–466. doi:10.1037/0033-2909.105.3.456
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. doi:10.1207/S15328007SEM0902_5
- Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, 22(1), 7–16.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624–645. doi:10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Cosgrove, V. E., Rhee, S. H., Gelhorn, H. L., Boeldt, D., Corley, R. C., Ehringer, M. A., . . . Hewitt, J. K. (2011). Structure and etiology of co-occurring internalizing and externalizing disorders in adolescents, 39(1), 109–123. doi:10.1007/s10802-010-9444-8
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837–844. doi:10.1001/archpsyc.60.8.837
- Costello, E. J., Copeland, W. & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: What changes when children become adolescents, and when adolescents become adults?, 52(10), 1015–1025. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02446.x
- Costello, E. J., Mustillo, S., Keeler, G. & Angold, A. (2004). Prevalence of psychiatric disorders in childhood and adolescence. In B. L. Levin, J. Petrila, & K. D. Hennessy (Hrsg.), *Mental health services. A public health perspective* (2. Aufl., S. 111–128). New York: Oxford University Press.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.
- Curtis, L. J., Dooley, M. D. & Phipps, S. A. (2004). Child well-being and neighbourhood quality: Evidence from the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth, 58(10), 1917–1927. doi:10.1016/j.socscimed.2003.08.007

- Danckaerts, M., Sonuga-Barke, E. J. S., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Döpfner, M., Hollis, C., . . . Coghill, D. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: A systematic review., *19*(2), 83–105. doi:10.1007/s00787-009-0046-3
- De Fraine, B., Van Landeghem, G., Van Damme, J. & Onghena, P. (2005). An analysis of well-being in secondary school with multilevel growth curve models and multilevel multivariate models. *Quality & Quantity*, *39*(3), 297–316. doi:10.1007/s11135-004-5010-1
- DeSantis King, A. L., Huebner, E. S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems, *1*(3-4), 279–295. doi:10.1007/s11482-007-9021-7
- Di Maggio, R. & Zappulla, C. (2014). Mothering, fathering, and Italian adolescents' problem behaviors and life satisfaction: Dimensional and typological approach, *23*(3), 567–580. doi:10.1007/s10826-013-9721-6
- Diener, E. (2009a). Introduction - the science of well-being: Reviews and theoretical articles by Ed Diener. In E. Diener (Hrsg.), *The science of well-being. The collected works of Ed Diener* (Bd. 1, S. 1–10). Dordrecht: Springer.
- Diener, E. (2009b). Subjective well-being. In E. Diener (Hrsg.), *The science of well-being. The collected works of Ed Diener* (Bd. 1, S. 11–58). Dordrecht: Springer.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, *24*, 25–41.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., Ormel, J. & Veenstra, R. (2009). The relation between popularity and aggressive, destructive, and norm-breaking behaviors: Moderating effects of athletic abilities, physical attractiveness, and prosociality, *19*(3), 401–413. doi:10.1111/j.1532-7795.2009.00594.x
- Dilling, H. (2009). *Lexikon zur ICD-10 Klassifikation psychischer Störungen. Begriffe der Psychiatrie und der seelischen Gesundheit, insbesondere auch des Missbrauchs psychotroper Substanzen* (2., überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. H. (Hrsg.). (2011). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F): Klinisch-diagnostische Leitlinien*. (8., überarb. Aufl. unter Berücksichtigung der Änderungen entsprechend ICD-10-GM). Bern: Huber.
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, *62*, 189–214. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100412
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, *44*, 559–584.

- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39(2), 349–371.
- Döpfner, M. (2008). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl., S. 29–48). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M. & Petermann, F. (2012). *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter* (3., überarb. Aufl., Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Bd. 2). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Duncan, T. E. & Duncan, S. C. (2004). An introduction to latent growth curve modeling. *Behavior Therapy*, 35(2), 333–363. doi:10.1016/S0005-7894(04)80042-X
- Duncan, T. E., Duncan, S. C. & Strycker, L. A. (2006). *An introduction to latent variable growth curve modeling. Concepts, issues, and applications* (2. Aufl.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eder, F. (1986). Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20(2), 83–103.
- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Bd. 10, S. 91–112). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Bd. 20). Innsbruck [u.a.]: Studien Verl.
- Eder, F., (Hrsg.). (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK* (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, Bd. 8). Innsbruck, Wien: Studien-Verl.
- Ehret, A. M. & Berking, M. (2013). DSM-IV und DSM-5: Was hat sich tatsächlich verändert? *Verhaltenstherapie*, 23(4), 258–266. doi:10.1159/000356537
- Eichelsheim, V. I., Buist, K. L., Dekovic, M., Cook, W. L., Manders, W., Branje, S. J. T., . . . Meeus, W. H. J. (2011). Negativity in problematic and nonproblematic families: A multigroup social relations model analysis with structured means. *Journal of Family Psychology*, 25(1), 152–156. doi:10.1037/a0022450
- Eichelsheim, V. I., Deković, M., Buist, K. L. & Cook, W. L. (2009). The social relations model in family studies: A systematic review, 71(4), 1052–1069. doi:10.1111/j.1741-3737.2009.00652.x
- Eid, M. & Diener, E. (2002). Wohlbefinden. In R. Schwarzer, M. Jerusalem, & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 634–637). Göttingen: Hogrefe.

- Eisenhardt, T. (2005). *Dissoziales Verhalten. Ursachen und Prävention; eine psychologische Neubewertung im Kontext von Stresstheorie und Umweltpsychologie* (Studien zur Psychologie und Kriminalität, Bd. 1). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Engels, N., Aeltermann, A., Van Petegem, K. & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. doi:10.1080/0305569032000159787
- Epskamp, S. (2014). semPlot: Path diagrams and visual analysis of various SEM packages' output. Zugriff unter <http://CRAN.R-project.org/package=semPlot>
- Eschmann, S., Weber Häner, Y. & Steinhausen, H.-C. (2007). Die Prävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung soziodemografischer Merkmale. Übersicht und Forschungsnotwendigkeiten, 36(4), 270–279. doi:10.1026/1616-3443.36.4.270
- Essau, C. A., Karpinski, N. A., Petermann, F. & Conradt, J. (1998). Häufigkeit und Komorbidität psychischer Störungen bei Jugendlichen: Ergebnisse der Bremer Jugendstudie, 46(2), 105–124.
- Esser, G., Ihle, W., Schmidt, M. H. & Blanz, B. (2000). Der Verlauf psychischer Störungen vom Kindes- zum Erwachsenenalter, 29(4), 276–283. doi:10.1026//0084-5345.29.4.276
- Fogle, L. M., Scott Huebner, E. & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models, 3(4), 373–392. doi:10.1023/A:1021883830847
- Franze, M. (2002). *Zum Gegenstand persönlicher Konstrukte im Rahmen der Erforschung subjektiven Wohlbefindens* (Europäische Hochschulschriften, Reihe VI, Bd. 694). Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Freiburger Schulgesetz. (1985). *Gesetz vom 23. Mai 1985 über Kindergarten, Primarschule und Orientierungsschule*. Zugriff unter <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/763?locale=de>
- Frick, P. J., Lahey, B. B., Loeber, R., Tannenbaum, L., Van Horn, Y., Christ, M. A. G., . . . Hanson, K. (1993). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A meta-analytic review of factor analyses and cross-validation in a clinic sample. *Clinical Psychology Review*, 13, 319–340.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. doi:10.1080/00220671.1995.9941312
- Frisen, A. & Bjarnelind, S. (2010). Health-related quality of life and bullying in adolescence. *Acta Paediatrica*, 99(4), 597–603. doi:10.1111/j.1651-2227.2009.01664.x
- Fuchs, M., Lamneck, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Ganzeboom, H. B. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, 25(3), 201–239. doi:10.1006/ssre.1996.0010
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., . . . Seligman, M. E. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31–44. doi:10.1080/17439760.2010.536773
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly Summer*, 18(2), 192–205. doi:10.1521/scpq.18.2.192.21858
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction, 35(3), 293–301. doi:10.1007/s10964-006-9036-7
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents, 52(2), 135–160. doi:10.1023/A:1007059227507
- Gilman, R., Huebner, E. S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., . . . Langknecht, H. (2008). Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences, 37(2), 142–154. doi:10.1007/s10964-007-9172-8
- Gläser-Zikuda, M. & Fuss, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Bd. 10, S. 27–48). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Goetze, H. (2001). *Grundriss der Verhaltensgestörtenpädagogik* (Grundrisse der Sonderpädagogik, Bd. 5). Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 16(6), 969–979. doi:10.1007/s11136-007-9205-5
- Goodnight, J. A., Lahey, B. B., Van Hulle, Carol A, Rodgers, J. L., Rathouz, P. J., Waldman, I. D. & D'Onofrio, B. M. (2012). A quasi-experimental analysis of the influence of neighborhood disadvantage on child and adolescent conduct problems, 121(1), 95–108. doi:10.1037/a0025078
- Gottfredson, G. D. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. doi:10.1177/0022427804271931
- Greenspoon, P. J. & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology, 54(1), 81–108. doi:10.1023/A:1007219227883

- Grob, A. (1991). Der Einfluss bedeutsamer Lebensereignisse auf das Wohlbefinden und die spezifischen Kontrollmeinungen von Jugendlichen. *Schweizerische zeitschrift für Psychologie*, 50(1), 48–63.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37(1), 66–75.
- Groen, G. & Petermann, F. (2002). *Depressive Kinder und Jugendliche* (Klinische Kinderpsychologie, Bd. 6). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Groen, G., Pössel, P. & Petermann, F. (2004). Depression im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, K. Niebank, & H. Scheithauer (Hrsg.), *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie* (S. 437–481). Berlin: Springer.
- Gross, H. E., Shaw, D. S. & Moilanen, K. L. (2008). Reciprocal associations between boys' externalizing problems and mothers' depressive symptoms, 36(5), 693–709. doi:10.1007/s10802-008-9224-x
- Gutman, L. M. & Eccles, J. S. (2007). Stage-environment fit during adolescence: Trajectories of family relations and adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 43(2), 522–537. doi:10.1037/0012-1649.43.2.522
- Hancock, G., Kuo, W.-L. & Lawrence, F. (2001). An illustration of second-order latent growth models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(3), 470–489. doi:10.1207/S15328007SEM0803_7
- Haranin, E. C., Huebner, E. S. & Suldo, S. M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127–138. doi:10.1177/0734282906295620
- Harrison, J. R., Vannest, K., Davis, J. & Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the united states, 20(1), 55–64. doi:10.1177/1063426611421157
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 40 Bd.). Münster [u.a]: Waxmann.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung, Bd. 10, S. 133–158). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule - ein Überblick über Forschungsansätze und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(2), 105–122.

- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115–127.
doi:10.1177/0143034303024001905
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420. doi:10.1080/03637750903310360
- Heidenreich, T., Noyon, A. & Efert, N. (2008). Klassifikation. In B. Röhrle, C. Caspar, & P. F. Schlottke (Hrsg.), *Lehrbuch der klinisch-psychologischen Diagnostik* (S. 275–299). Stuttgart: Kohlhammer.
- Henricsson, L. & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill Palmer Quarterly*, 50(2), 111–138.
- Henricsson, L. & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school, 15(4), 347–366. doi:10.1002/icd.448
- Herschbach, P. (2002). Das "Zufriedenheitsparadox" in der Lebensqualitätsforschung - Wovon hängt unser Wohlbefinden ab? *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 52(3-4), 141–150. doi:10.1055/s-2002-24953
- Hillenbrand, C. (2008a). Begriffe und Theorien im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung - Versuch einer Standortbestimmung. In B. Gasteiger-Klicpera, J. Henri, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3, S. 5–24). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Hillenbrand, C. (2008b). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4., überarb. Aufl.). München [u.a.]: Reinhardt.
- Holtappels, H. G. (2003). Soziales Klima aus der Schülersicht - Wohlbefinden im sozialen Kontext der Schule. In H. Merckens & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (3. Aufl., S. 173–196). Opladen: Leske + Budrich.
- Honkanen, M., Hurtig, T., Taanila, A., Moilanen, I., Koponen, H., Mäki, P., . . . Koivumaa-Honkanen, H. (2011). Teachers' assessments of children aged eight predict life satisfaction in adolescence, 20(9), 469–479. doi:10.1007/s00787-011-0200-6
- Honkanen, M., Määttä, H., Hurtig, T., Ebeling, H., Taanila, A. & Koivumaa-Honkanen, H. (2014). Teachers' assessments of children's mental problems with respect to adolescents' subsequent self-reported mental health, 54(1), 81–87. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.07.041
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3), 297–312. doi:10.1080/0141192880140306

- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. doi:10.1080/10705519909540118
- Huebner, E. S. & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect and life satisfaction in an adolescent sample, 38(2), 129–137.
- Huebner, E. S. & Diener, C. (2008). Research on life satisfaction of children and youth. Implications for the delivery of school-related services. In M. Eid & R. J. Larsen (Hrsg.), *The science of subjective well-being* (9. Aufl., S. 376–392). New York: Guilford Press.
- Huebner, E. S., Drane, W. & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281–292. doi:10.1177/0143034300213005
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school., 1(2), 139–150. doi:10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S. & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331–335. doi:10.1080/00220670009598725
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C. & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists, 41(1), 81–93. doi:10.1002/pits.10140
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J. & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life, 6(1), 15–24. doi:10.1007/s10902-004-1170-x
- Huh, D., Tristan, J., Wade, E. & Stice, E. (2006). Does problem behavior elicit poor parenting? A prospective study of adolescent girls, 21(2), 185–204. doi:10.1177/0743558405285462
- Ihle, W., Esser, G., Laucht, M. & Schmidt, M. (2004). Depressive Störungen und aggressiv-dissoziale Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 47(8), 728–735. doi:10.1007/s00103-004-0882-8
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 53(4), 159–169. doi:10.1026//0033-3042.53.4.159
- Infantino, J. & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491–508. doi:10.1080/01443410500046549
- Ivens, J. (2007). The development of a happiness measure for schoolchildren, 23(3), 221–239. doi:10.1080/02667360701507301
- Jaccard, J. & Wan, C. K. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression* (Bd. 07-114). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Jennings, W. G., Higgins, G. E., Tewksbury, R., Gover, A. R. & Piquero, A. R. (2010). A longitudinal assessment of the victim-offender overlap. *Journal of Interpersonal Violence, 25*(12), 2147–2174. doi:10.1177/0886260509354888
- Jewell, J. D. & Stark, K. D. (2003). Comparing the family environments of adolescents with conduct disorder or depression, *12*(1), 77–89. doi:10.1023/A:1021310226400
- Jonkmann, K., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2009). Social dominance in adolescence: the moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development, 80*(2), 338–355. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01264.x
- Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (Sage focus editions, Bd. 154, S. 294–316). Newbury Park: Sage Publications.
- Jose, P. E., Ryan, N. & Pryor, J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time?, *22*(2), 235–251. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x
- Jozefiak, T., Larsson, B., Wichstrøm, L., Wallander, J. & Matthejat, F. (2010). Quality of life as reported by children and parents: a comparison between students and child psychiatric outpatients. *Health and Quality of Life Outcomes, 8*:136. doi:10.1186/1477-7525-8-136
- Junger-Tas, J. & Marshall, I. (1999). The self-report methodology in crime research. *Crime and Justice, 25*, 291–367.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *22*(1), 33–50. doi:10.1080/01443410120101233
- Kashi, D. A. & Kenny, D. A. (1990). Analysis of family research designs: A model of interdependence. *Communication Research, 17*(4), 462–482. doi:10.1177/009365090017004004
- Kerr, M. & Hakan, S. (2003). Parenting of adolescents: Action or reaction? In A. Booth (Hrsg.), *Children's influence on family dynamics. The neglected side of family relationships* (S. 121–151). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Killias, M., Aebi, M., Lucia, S., Hermann, I. & Dilitz, C. (2007). *Self-reported juvenile delinquency in Switzerland in 2006: Overview and explanations. Second international self-reported delinquency survey: Swiss national survey (Swiss ISRD-2), FNS n°100012-109265/1*. Report to the Swiss National Science Foundation.
- Killias, M., Villettaz, P. & Rabasa, J. (1994). Self-reported juvenile delinquency in Switzerland. In J. Junger-Tas, G.-J. Terlouw, & M. W. Klein (Hrsg.), *Delinquent behavior among young people in the western world. First results of the international self-report delinquency study* (S. 186–211). Amsterdam: Kugler Publications.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3, Methodology in the social sciences). New York: Guilford Press.
- Konsortium PISA.ch. (2014). *PISA 2012: Vertiefende Analysen*. Bern und Neuchâtel: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Konu, A. I., Alanen, E., Lintonen, T. P. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742. doi:10.1093/her/17.6.732
- Konu, A. I. & Lintonen, T. P. (2006). School well-being in grades 4-12. *Health Education Research*, 21(5), 633–642. doi:10.1093/her/cyl032
- Konu, A. I. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. doi:10.1093/heapro/17.1.79
- Kovacs, M. & Devlin, B. (1998). Internalizing disorders in childhood, 39(1), 47–63. doi:10.1111/1469-7610.00303
- Lagerspetz, K. M. J. & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In C. R. Snyder & L. R. Huesmann (Hrsg.), *Aggressive Behavior* (The Plenum Series in Social/Clinical Psychology, S. 131–150). Boston, MA: Springer US.
- Lahey, B. B. & Waldman, I. D. (2012). Annual research review: Phenotypic and causal structure of conduct disorder in the broader context of prevalent forms of psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 53(5), 536–557. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02509.x
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems, 13, 337–354.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development*, 74(3), 752–768. doi:10.1111/1467-8624.00566
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie, 29(4), 284–292. doi:10.1026//0084-5345.29.4.284
- LeBlanc, L., Swisher, R., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (2008). High school social climate and anti-social behavior: A 10 year longitudinal and multilevel study, 18(3), 395–419. doi:10.1111/j.1532-7795.2008.00565.x
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25(4), 369–377. doi:10.1080/01443410500041516
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H. & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 50–60. doi:10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x

- Lösel, F. & Bender, D. (2005). Jugenddelinquenz. In P. F. Schlottke, S. Schneider, R. K. Silbereisen, & G. W. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter - Verhaltensauffälligkeiten* (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete, Bd. 6, S. 605–653). Göttingen: Hogrefe.
- Loukas, A. & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perception of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology, 45*, 293–309. doi:10.1016/j.jsp.2006.10.001
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects, *16*(3), 491–502.
- Lucas, R. E. & Diener, D. (2009). Personality and subjective well-being. In E. Diener (Hrsg.), *The science of well-being. The collected works of Ed Diener* (Bd. 1, S. 75–102). Dordrecht: Springer.
- Lucia, S., Killias, M. & Villetaz, P. (2004). Abweichendes Verhalten, Jugenddelinquenz und Unsicherheit: Opfer und Täter. Eine Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern von 14 bis 16 Jahren in drei Waadtländer Bezirken. *Crimiscope, (24)*, 1–10.
- Lyons, M. D., Huebner, E. S., Hills, K. J. & Van Horn, M. L. (2013). Mechanisms of change in adolescent life satisfaction: A longitudinal analysis, *51*(5), 587–598. doi:10.1016/j.jsp.2013.07.001
- Ma, C. Q. & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys, *45*(2), 177–190. doi:10.1002/pits.20288
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F. & Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence, 20*(11), 1495–1518. doi:10.1177/0886260505278718
- Mackinnon, D. P. & Fairchild, A. J. (2009). Current directions in mediation analysis. *Current directions in psychological science, 18*(1), 16. doi:10.1111/j.1467-8721.2009.01598.x
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika, 57*(3), 519–530. doi:10.1093/biomet/57.3.519
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 11*(3), 320–341. doi:10.1207/s15328007sem1103_2
- Mattejat, F., Simon, B., König, U., Quaschner, K., Barchewitz, C., Felbel, D., . . . Remschmidt, H. (2003). Lebensqualität bei psychisch kranken Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der ersten multizentrischen Studie mit dem Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 31*(4), 293–303. doi:10.1024/1422-4917.31.4.293

- Mattejat, F., Jungmann, J., Meusers, M., Moik, C., Schaff, C., Schmidt, M. H., . . . Remschmidt, H. (1998). *Das Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen*. Zugriff unter www.mentalhealthpromotion.net/resources/lq-art-2.pdf
- Mattejat, F. & Remschmidt, H. (2006). *ILK. Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. Ratingbogen für Kinder, Jugendliche und Eltern. Manual*. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. & Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology, *45*(3), 609–621. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00250.x
- Mayring, P. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart, Berlin: Kohlhammer.
- Mayring, P. (1994). Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens. In A. E. Abele-Brehm & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik* (2. Aufl., S. 51–70). Weinheim, München: Juventa.
- McCullough, G., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being, *37*(3), 281–290. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2
- McDonald, R. P. & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, *7*(1), 64–82. doi:10.1037/1082-989X.7.1.64
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review, *8*(3), 130–140. doi:10.1177/106342660000800301
- McKnight, C. G., Huebner, E. S. & Suldo, S. M. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents, *39*(6), 677–687. doi:10.1002/pits.10062
- Meade, A. W., Johnson, E. C. & Braddy, P. W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in tests of measurement invariance. *The Journal of applied psychology*, *93*(3), 568–592. doi:10.1037/0021-9010.93.3.568
- Menzel, D., & Wiater, W. (Hrsg.). (2009). *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1984). Classroom behaviour problems which junior school teachers find most troublesome. *Educational Studies*, *10*(2), 87–92. doi:10.1080/0305569840100201
- Michel, G., Bisegger, C., Fuhr, D. C. & Abel, T. (2009). Age and gender differences in health-related quality of life of children and adolescents in Europe: A multilevel analysis. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, *18*(9), 1147–1157. doi:10.1007/s11136-009-9538-3
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*(4), 674–701.

- Müller, C. M., Begert, T., Gmünder, L., Hofmann, V. & Müller, X. (2012). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I. Ergebnisse zu Häufigkeit und Ausprägung in einer Schweizer Stichprobe. *Schweizerische Zeitschrift für Kriminologie*, 11(2), 3–16.
- Müller, C. M. (2013). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen im Längsschnitt erfassen - Entwicklung und Evaluation der "Freiburger Selbst- und Peerauskunftskalen - Dissozialität". *Heilpädagogische Forschung*, 24(1), 2–13.
- Müller, C. M., Begert, T., Gmünder, L. & Huber, C. (2012). Die "Freiburger Selbst- und Peerauskunftskalen - Schulisches Problemverhalten" - Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenen Verhaltensproblemen. *Empirische Paedagogik*, (1), 3–21.
- Müller, C. M., Fleischli, J. & Hofmann, V. (2013). *Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7. Klasse)*. Freiburg: Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut.
- Müller, C. M. & Hofmann, V. (2015). Does being assigned to a low school track negatively affect psychological adjustment? A longitudinal study in the first year of secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–21. doi:10.1080/09243453.2014.980277
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015a). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school, 1–15. doi:10.1111/jora.12195
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015b). Sag' mir, was deine Klassenkameraden tun und ich sage dir, was du tun wirst? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. doi:10.1007/s11618-015-0629-3
- Murray, J. & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: Key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633–642.
- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe (Prävention - Integration - Rehabilitation)*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Massnahmen* (6., überarb. und aktualisierte Aufl., Heil- und Sonderpädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuenschwander, M. P. & Hascher, T. (2003). Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(3), 270–280.
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Carr, E. R., Dykstra, E. A. & Roh, S. (2014). Subjective well-being for children in a rural community. *Journal of Social Service Research*, 40(5), 642–661. doi:10.1080/01488376.2014.917450

- Nicholson, J. S., Deboeck, P. R., Farris, J. R., Boker, S. M. & Borkowski, J. G. (2011). Maternal depressive symptomatology and child behavior: Transactional relationship with simultaneous bidirectional coupling. *Developmental Psychology, 47*(5), 1312–1323. doi:10.1037/a0023912
- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence, *66*(1/2), 35–60. doi:10.1023/B:SOCI.00000007496.42095.2c
- Nitzko, S. & Seiffge-Krenke, I. (2009). Wohlbefindensforschung im Kindes- und Jugendalter. Entwicklungsdynamik, Alters- und Geschlechtsunterschiede. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 17*(2), 69–81. doi:10.1026/0943-8149.17.2.69
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences, *40*(7), 889–901. doi:10.1007/s10964-010-9599-1
- Ochoa, G. M., Lopez, E. E. & Emler, N. P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence, 42*(168), 779–795.
- Opdenakker, M.-C. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(2), 165–196. doi:10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT165
- Opp, G. (2009). Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffsdiskussion, Erscheinungsformen, Prävalenz. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 227–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Palacio-Vieira, J. A., Villalonga-Olives, E., Valderas, J. M., Espallargues, M., Herdman, M., Berra, S., . . . Rajmil, L. (2008). Changes in health-related quality of life (HRQoL) in a population-based sample of children and adolescents after 3 years of follow-up. *Quality of Life Research, 17*(10), 1207–1215. doi:10.1007/s11136-008-9405-7
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development, *591*(1), 25–39. doi:10.1177/0002716203260078
- Parra, G. R., DuBois, D. L. & Sher, K. J. (2006). Investigation of profiles of risk factors for adolescent psychopathology: A person-centered approach. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*(3), 386–402. doi:10.1207/s15374424jccp3503_4
- Pauw, S. S. W. de & Mervielde, I. (2010). Temperament, personality and developmental psychopathology: A review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry and Human Development, 41*(3), 313–329. doi:10.1007/s10578-009-0171-8

- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. doi:10.1348/026151002166442
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 14(1), 48–57. doi:10.1026/0942-5403.14.1.48
- Petermann, F., Döpfner, M., Lehmkuhl, G. & Scheithauer, H. (2002). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5. Aufl., S. 29–56). Göttingen [u.a]: Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. (Hrsg.). (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). *Aggressionsdiagnostik* (Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2008). Aggressiv-oppositionelles Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (6. Aufl., S. 277–293). Göttingen: Hogrefe.
- Plück, J., Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2000). Internalisierende Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse der PAK-KID-Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 9(3), 133–142. doi:10.1026//0942-5403.9.3.133
- R Core Team. (2014). R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria. Zugriff unter <http://www.R-project.org/>
- Ravens-Sieberer, U., Ottova, V., Hillebrandt, D. & Klasen, F. (2012). Gesundheitsbezogene Lebensqualität und psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus der deutschen HBSC-Studie 2006-2010. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 74(S 01), 33–41. doi:10.1055/s-0032-1312641
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S. & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 871–878. doi:10.1007/s00103-007-0250-6
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Gosch, A., Wille, N. & The European Kidscreen Group. (2008). Mental health of children and adolescents in 12 European countries - Results from the European KIDSCREEN study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15(3), 154–163. doi:10.1002/cpp.574
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Nickel, J., Ottova, V. & Erhart, M. (2009). Wohlbefinden und gesundheitsbezogene Lebensqualität aus einer bevölkerungsbezogenen Perspektive. Ergebnisse aus aktuellen internationalen und nationalen Studien. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17(2), 56–68. doi:10.1026/0943-8149.17.2.56

- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften* (2., aktual. und erw. Aufl.). München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. & Poustka, F. (2012). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 mit DSM-IV* (6., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É. & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354–373. doi:10.1037/a0029315
- Ribeaud, D. & Eisner, M. (2009). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich* (1. Aufl., Pädagogik bei Sauerländer). Oberentfelden, [Berlin]: Sauerländer; Cornelsen.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being, 23(1), 57–68. doi:10.1006/jado.1999.0289
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Kivivuori, J. & Rimpelä, M. (2005). Brief report: Delinquent behaviour and depression in middle adolescence: A Finnish community sample, 28(1), 155–159. doi:10.1016/j.adolescence.2004.07.002
- Roberts, R. E., Attkisson, C. & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of psychopathology among children and adolescent. *American Journal of Psychiatry*, 155(6), 715–725.
- Roberts, R. E., Roberts, C. R. & Chan, W. (2009). One-year incidence of psychiatric disorders and associated risk factors among adolescents in the community. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 50(4), 405–415. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01969.x
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36., 48(2), 1–36. Zugriff unter <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/>
- Rowe, R., Maughan, B. & Eley, T. C. (2006). Links between antisocial behavior and depressed mood: The role of life events and attributional style, 34(3), 293–302. doi:10.1007/s10802-006-9032-0
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L. & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359–371. doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x
- Sass, H., Wittchen, H.-U., Zaudig, M. & Houben, I. (2003). *Diagnostische Kriterien des diagnostischen und statistischen Manuals psychologischer Störungen DSM-IV-TR*. Göttingen: Hogrefe.
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Hrsg.), *Latent variables analysis. Applications for developmental research* (S. 399–419). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.

- Savalei, V. & Bentler, P. M. (2005). A statistically justified pairwise ML method for incomplete nonnormal data: A comparison with direct ML and pairwise ADF. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(2), 183–214. doi:10.1207/s15328007sem1202_1
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptiv goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23–74.
- Schiffer, B. (2011). Risikofaktoren für Bindungsstörungen und Delinquenz. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 5(1), 66–67. doi:10.1007/s11757-011-0098-3
- Schmeck, K. & Poustka, F. (2006). Quality of life and childhood disorders. In H. Katschnig, H. L. Freeman, & N. Sartorius (Hrsg.), *Quality of life in mental disorders* (2. Aufl., S. 169–178). Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2008). Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 965–984). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schubert, M. T., Herle, M. & Wurst, E. (2003). ICD-10 Diagnostik und Lebensqualität. Pilotstudie zur Lebensqualität psychisch auffälliger Kinder und Jugendlicher. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 31(4), 285–291. doi:10.1024/1422-4917.31.4.285
- Schumacher, J., Klaiberg, A. & Brähler, E. (2003). Diagnostik von Lebensqualität und Wohlbefinden - Eine Einführung. In J. Schumacher, A. Klaiberg, & E. Brähler (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden* (Diagnostik für Klinik und Praxis, Bd. 2, S. 9–23). Göttingen: Hogrefe.
- Sentse, M. & Laird, R. D. (2010). Parent-child relationships and dyadic friendship experiences as predictors of behavior problems in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(6), 873–884. doi:10.1080/15374416.2010.517160
- Shoshani, A. & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being, and school adjustment, 14(4), 1163–1181. doi:10.1007/s10902-012-9374-y
- Silberg, J. L., Maes, H. & Eaves, L. J. (2010). Genetic and environmental influences on the transmission of parental depression to children's depression and conduct disturbance: an extended children of twins study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 51(6), 734–744. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02205.x
- Silberg, J. L., Rutter, M., Tracy, K., Maes, H. H. & Eaves, L. (2007). Etiological heterogeneity in the development of antisocial behavior: The Virginia Twin Study of adolescent behavioral development and the young adult follow-up. *Psychological Medicine*, 37(8), 1193–1202. doi:10.1017/S0033291707000293

- Singh, A. L. & Waldman, I. D. (2010). The etiology of associations between negative emotionality and childhood externalizing disorders, *119*(2), 376–388. doi:10.1037/a0019342
- Smolenski, C. (2006). *Emotionsregulation und subjektives Wohlbefinden im Jugendalter. Studie zur primärpräventiven Förderung der Emotionsregulation im schulischen Kontext unter Einbeziehung der elterlichen Fremdbeurteilung* (Studien zur Kindheits- und Jugendforschung, Bd. 44). Hamburg: Kovač.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, *13*, 290–312.
- Staudinger, U. M. (2000). Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut: Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau*, *51*(4), 185–197. doi:10.1026//0033-3042.51.4.185
- Stein, R. (2011). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (2., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Steinhausen, H.-C., Winkler Metzke, C., Meier, M. & Kannenberg, R. (1998). Prevalence of child and adolescent psychiatric disorders: The Zürich Epidemiological Study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *98*(4), 262–271. doi:10.1111/j.1600-0447.1998.tb10082.x
- Steinhausen, H.-C. (1997). Child and adolescent psychiatric disorders in a public service over seventy years, *6*, 42–48.
- Steinhausen, H.-C. (2004). *Seelische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Erkennen und verstehen* (2., überarb. und erw. Aufl., Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steinhausen, H.-C. (2006). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie: mit 159 Tabellen sowie 65 aktuellen Original-Fragebögen und Skalen* (6., neu bearb. und erw. Aufl.). München [u.a.]: Elsevier, Urban & Fischer.
- Steinhausen, H.-C. (2010). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (7., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Stieglitz, R.-D. (2000). *Diagnostik und Klassifikation psychischer Störungen. Konzeptuelle und methodische Beiträge zur Evaluierung psychiatrischer Diagnostikansätze*. Göttingen: Hogrefe.
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004a). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence?, *19*(2), 93–105. doi:10.1521/scpq.19.2.93.33313

- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004b). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior, *66*(1/2), 165–195. doi:10.1023/B:SOCI.0000007498.62080.1e
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous?, *78*(2), 179–203. doi:10.1007/s11205-005-8208-2
- Suldo, S. M. & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, *37*(1), 52–68.
- Sun, R. C. F. & Shek, D. T. L. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among chinese adolescents in Hong Kong, *95*(3), 455–474. doi:10.1007/s11205-009-9531-9
- Sun, R. C. F. & Shek, D. T. L. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among chinese adolescents in Hong Kong: A replication, *105*(3), 541–559. doi:10.1007/s11205-011-9786-9
- Tackett, J. L., Krueger, R. F., Iacono, W. G. & McGue, M. (2005). Symptom-based subfactors of DSM-defined conduct disorder: Evidence for etiologic distinctions, *114*(3), 483–487.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (1999). *Schüलगewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim, München: Juventa.
- Trentacosta, C. J. & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*(3), 356–365. doi:10.1016/j.appdev.2008.12.016
- Tuvblad, C., Narusyte, J., Grann, M., Sarnecki, J. & Lichtenstein, P. (2011). The genetic and environmental etiology of antisocial behavior from childhood to emerging adulthood, *41*(5), 629–640. doi:10.1007/s10519-011-9463-4
- Underwood, M. K., Galenand, B. R. & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, *10*(2), 248–266. doi:10.1111/1467-9507.00162
- Urban, D. (2002). Prozessanalyse im Strukturgleichungsmodell: Zur Anwendung latenter Wachstumskurvenmodelle in der Sozialisationsforschung. *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung (2002) 51, 51*, 6–37. Zugriff unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-199020>
- Urban, D. & Mayerl, J. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Ein Ratgeber für die Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children, *13*(4), 601–619. doi:10.1007/s10902-011-9282-6

- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J. & Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students, *15*(6), 695–707. doi:10.1007/s10826-006-9043-z
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Drane, J. W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents, *25*(4), 353–366. doi:10.5993/AJHB.25.4.1
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Drane, J. W. (2009). Youth developmental assets and perceived life satisfaction: Is there a relationship?, *4*(4), 315–331. doi:10.1007/s11482-009-9083-9
- Van de Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(4), 486–492. doi:10.1080/17405629.2012.686740
- Van Lier, P. A. C., Van der Ende, J., Koot, H. M. & Verhulst, F. C. (2007). Which better predicts conduct problems? The relationship of trajectories of conduct problems with ODD and ADHD symptoms from childhood into adolescence. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 48*(6), 601–608. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01724.x
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2007). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing, *85*(2), 279–291. doi:10.1007/s11205-007-9093-7
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life, *1*(1), 1–39. doi:10.1023/A:1010072010360
- Veenhoven, R. (2008). Sociological theories of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Hrsg.), *The science of subjective well-being* (9. Aufl., S. 44–61). New York: Guilford Press.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: Is it influenced by the parents' socioeconomic background? *Educational Studies, 35*(2), 191–204. doi:10.1080/03055690802470373
- Walser, S. & Killias, M. (2009). *Jugenddelinquenz im Kanton St. Gallen. Bericht zuhanden des Bildungsdepartements und des Sicherheits- und Justizdepartements des Kantons St. Gallen*. Kriminologisches Institut, Universität Zürich.
- Wang, M.-T., Dishion, T. J., Stormshak, E. A. & Willett, J. B. (2011). Trajectories of family management practices and early adolescent behavioral outcomes. *Developmental Psychology, 47*(5), 1324–1341. doi:10.1037/a0024026
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder, *567*, 88–107.

- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Structural equation modeling. Concepts, issues, and applications* (S. 56–75). Thousand Oaks: Sage Publications.
- White, R. & Renk, K. (2012). Externalizing behavior problems during adolescence: An ecological perspective, *21*(1), 158–171. doi:10.1007/s10826-011-9459-y
- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J. & Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. doi:10.1007/s11482-012-9167-9
- Wicki, W. & Kappeler, S. (2007). *Beobachtete Unterrichtsstörungen bei erfahrenen Lehrpersonen im Spiegel subjektiver Ursachenzuschreibungen (Manuskript)*. Zugriff unter http://www.phlu.ch/fileadmin/media/fe.luzern.phz.ch/ILeL/Manuskript_Unterrichtsstoerungen.pdf
- Widdern, S. von, Haessler, F., Widdern, O. von & Richter, J. (2004). Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung - Wie beurteilen sich Jugendliche einer nordostdeutschen Schueler Stichprobe hinsichtlich ihrer psychischen Befindlichkeit? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, *53*(9), 652–673.
- Wigderson, S. & Lynch, M. (2013). Cyber- and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being. *Psychology of Violence*, *3*(4), 297–309. doi:10.1037/a0033657
- Wille, N., Bettge, S. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: Results of the BELLA study, *17 Suppl 1*(Suppl 1), 133–147. doi:10.1007/s00787-008-1015-y
- Willi, M. & Hornung, R. (2002). *Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zug*. Bern, New York: P. Lang.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, *67*(4), 294–306. doi:10.1037/h0024431
- Winkel, R. (2009). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (9. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- World Health Organisation. (1997). *Programme on mental health: WHOQOL. Measuring quality of life*. Zugriff unter http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf
- Yahav, R. (2007). The relationship between children's and adolescents' perceptions of parenting style and internal and external symptoms, *33*(4), 460–471. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00708.x
- Yu, C.-Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (Dissertation). University of California, Los Angeles. Zugriff unter <http://statmodel2.com/download/Yudissertation.pdf>

- Yuan, K.-H. & Bentler, P. M. (2000). Three likelihood-based methods for mean and covariance structure analysis with nonnormal missing data. *Sociological Methodology, 30*(1), 165–200. doi:10.1111/0081-1750.00078
- Zaykowski, H. & Gunter, W. (2012). Youth victimization: School climate or deviant lifestyles? *Journal of Interpersonal Violence, 27*(3), 431–452. doi:10.1177/0886260511421678
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction, *48*(2), 133–145. doi:10.1002/pits.20532

Anhang

Tabellen zu den statistischen Voranalysen und zu den Ergebnissen der Hypothesenüberprüfung
unter Einbezug des Geschlechts

Inhaltsverzeichnis Anhang

A	Abkürzungen	287
B	Statistische Voranalysen	288
B.1	Verteilung der Daten und Analyse der fehlenden Werte	288
B.2	Konfirmatorische Faktoranalysen	300
B.2.1	Konfirmatorische Faktoranalyse direkte Aggression.....	300
B.2.1.1	Messmodelle direkte Aggression T1-T4.....	300
B.2.1.2	Longitudinale Messinvarianz direkte Aggression	303
B.2.1.3	Messinvarianz Geschlecht direkte Aggression	304
B.2.2	Konfirmatorische Faktoranalyse Opposition	307
B.2.2.1	Messmodelle Opposition T1-T4.....	307
B.2.2.2	Longitudinale Messinvarianz Opposition	307
B.2.2.3	Messinvarianz Geschlecht Opposition.....	307
B.2.3	Konfirmatorische Faktoranalysen Delinquenz-Kriminalität	310
B.2.4	Konfirmatorische Faktoranalysen schulisches Problemverhalten	315
B.2.4.1	Messmodelle schulisches Problemverhalten T1-T4	315
B.2.4.2	Longitudinale Messinvarianz schulisches Problemverhalten.....	321
B.2.4.3	Messinvarianz Geschlecht schulisches Problemverhalten	322
B.2.5	Konfirmatorische Faktorenanalyse allgemeines Wohlbefinden	325
B.2.5.1	Messmodelle allgemeines Wohlbefinden	325
B.2.5.2	Longitudinale Messinvarianz allgemeines Wohlbefinden.....	329
B.2.5.3	Messinvarianz Geschlecht allgemeines Wohlbefinden	330
B.2.6	Konfirmatorische Faktoranalyse schulisches Wohlbefinden	333
B.2.6.1	Messmodelle Faktoren 1. Ordnung	333
B.2.6.2	Simultane konfirmatorische Faktorenanalysen.....	340
B.2.6.3	Messinvarianz Geschlecht schulisches Wohlbefinden	347
B.2.7	Konfirmatorische Faktorenanalyse Unterstützung durch die Eltern (Mediatorvariable).....	353
B.2.8	Konfirmatorische Faktorenanalyse Beziehung zu Lehrpersonen (Mediatorvariable).....	355
B.2.9	Konfirmatorische Faktorenanalyse Beziehung zu Mitschüler(inne)n (Mediatorvariable).....	358

C	Hypothesen zum allgemeinen Wohlbefinden: Modelle mit Kontrollvariable	359
	C.1 Hypothese 1.1.....	359
	C.2 Hypothese 1.2.....	360
	C.3 Hypothese 1.3.....	361
	C.4 Hypothese 2.1.....	362
	C.5 Hypothese 2.2.....	362
	C.6 Hypothese 2.3.....	363
	C.7 Hypothese 3.1.....	364
	C.8 Hypothese 3.2.....	365
	C.9 Hypothese 3.3.....	366
D	Hypothesen zum schulischen Wohlbefinden: Modelle mit Kontrollvariable	367
	D.1 Hypothese 4.1.....	367
	D.2 Hypothese 4.2.....	368
	D.3 Hypothese 4.3.....	369
	D.4 Hypothese 4.4.....	370
	D.5 Hypothese 5.1.....	371
	D.6 Hypothese 5.2.....	374
	D.7 Hypothese 5.3.....	377
	D.8 Hypothese 5.4.....	380
	Tabellenverzeichnis	383

A Abkürzungen

Abkürzungen in Tabellen

KFA = Konfirmatorische Faktorenanalyse

λ = Faktorladung

λ_{T1} = Faktorladung zu Messzeitpunkt 1

$\lambda-m$ = Faktorladung Mädchen (m = Mädchen)

$\lambda-j$ = Faktorladung Jungen (j = Jungen)

MI = Modifikationsindex

MI skaliert = Modifikationsindex mit Yuan-Bentler-Korrektur

→ = gerichteter Effekt (Regression)

↔ = Korrelation

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$, n.s. = nicht signifikant

LGCM = Latentes Wachstumskurvenmodell

M = Mittelwert

V = Varianz

I = Interceptfaktor

S = Steigungsfaktor

Variablenabkürzungen:

Agg. / agg. = Aggression

SPV = schulisches Problemverhalten

allg. WB = allgemeines Wohlbefinden

schul. WB = schulisches Wohlbefinden

PES = positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule

FIS = Freude in der Schule

SSW = schulischer Selbstwert

KOB = körperliche Beschwerden wegen der Schule

SOP = soziale Probleme in der Schule

SOS = Sorgen wegen der Schule

B Statistische Voranalysen

B.1 Verteilung der Daten und Analyse der fehlenden Werte

In diesem Kapitel werden Mittelwerte, Standardabweichungen, Steilheit und Schiefe von allen manifesten Variablen der in der Arbeit verwendeten Skalen aufgeführt. Weiter wird der Prozentsatz an fehlenden Werten pro Item angegeben. Die Stichprobengrösse betrug N = 823.

Tabelle B.1: Datenverteilung Aggression-Opposition T1

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Andere mit Worten ärgern, ...	797	3.159%	0.920	0.074	2.091	3.828	0.087	17.276	0.173
Andere durch Schubsen oder Herumstossen ...	797	3.159%	0.608	0.059	1.661	4.924	0.087	29.722	0.173
Anderen androhen, sie zu schlagen oder ...	797	3.159%	0.161	0.029	0.822	8.603	0.087	93.771	0.173
Andere gegeneinander ausspielen, so dass ...	797	3.159%	0.126	0.029	0.805	11.138	0.087	153.734	0.173
Andere beschimpfen oder beleidigen ...	793	3.646%	1.145	0.082	2.322	3.264	0.087	12.239	0.173
Andere schlagen, treten oder ihnen anders ...	796	3.515%	0.229	0.033	0.917	7.109	0.087	65.632	0.173
Schädliche Gerüchte über andere verbreiten	794	3.758%	0.178	0.035	0.977	8.392	0.087	81.759	0.173
Sehr wütend sein ...	798	3.038%	0.942	0.069	1.947	3.503	0.087	14.622	0.173
Heftig streiten mit anderen ...	797	3.159%	0.326	0.041	1.146	6.093	0.087	48.134	0.173

Tabelle B.2: Datenverteilung Aggression-Opposition T2

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Andere mit Worten ärgern, ...	797	3.159%	1.296	0.083	2.334	3.029	0.087	10.732	0.173
Andere durch Schubsen oder Herumstossen ...	798	3.038%	0.764	0.065	1.847	4.058	0.087	20.661	0.173
Anderen androhen, sie zu schlagen oder ...	797	3.159%	0.248	0.041	1.157	8.399	0.087	85.643	0.173
Andere gegeneinander ausspielen, so dass ...	797	3.159%	0.171	0.036	1.020	10.607	0.087	131.832	0.173
Andere beschimpfen oder beleidigen ...	798	3.038%	1.526	0.100	2.832	2.886	0.087	8.725	0.173
Andere schlagen, treten oder ihnen anders ...	798	3.038%	0.395	0.049	1.378	6.041	0.087	45.545	0.173
Schädliche Gerüchte über andere verbreiten	797	3.159%	0.154	0.030	0.833	9.322	0.087	117.325	0.173
Sehr wütend sein ...	798	3.038%	1.365	0.080	2.261	2.887	0.087	9.829	0.173
Heftig streiten mit anderen ...	798	3.038%	0.430	0.045	1.267	5.133	0.087	34.803	0.173

Tabelle B.3: Datenverteilung Aggression-Opposition T3

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Andere mit Worten ärgern, ...	780	5.225%	0.910	0.073	2.045	4.010	0.088	18.875	0.175
Andere durch Schubsen oder Herumstossen ...	780	5.225%	0.589	0.057	1.588	4.620	0.088	26.357	0.175
Anderen androhen, sie zu schlagen oder ...	780	5.225%	0.237	0.040	1.104	7.129	0.088	61.635	0.175
Andere gegeneinander ausspielen, so dass ...	778	5.468%	0.129	0.028	0.787	11.145	0.088	157.915	0.175
Andere beschimpfen oder beleidigen ...	780	5.225%	1.230	0.092	2.565	3.160	0.088	10.772	0.175
Andere schlagen, treten oder ihnen anders ...	779	5.346%	0.309	0.047	1.322	6.557	0.088	50.728	0.175
Schädliche Gerüchte über andere verbreiten	779	5.346%	0.116	0.025	0.704	13.019	0.088	220.707	0.175

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Sehr wütend sein ...	779	5.346%	0.989	0.062	1.725	3.275	0.088	15.786	0.175
Heftig streiten mit anderen ...	778	5.468%	0.351	0.047	1.309	6.530	0.088	51.176	0.175

Tabelle B.4: Datenverteilung Aggression-Opposition T4

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Andere mit Worten ärgern, ...	782	4.982%	0.983	0.072	2.022	3.274	0.087	12.772	0.175
Andere durch Schubsen oder Herumstossen ...	782	4.982%	0.551	0.057	1.594	4.821	0.087	29.333	0.175
Anderen androhen, sie zu schlagen oder ...	782	4.982%	0.272	0.042	1.173	6.928	0.087	58.749	0.175
Andere gegeneinander ausspielen, so dass ...	781	5.103%	0.146	0.035	0.985	9.691	0.087	104.540	0.175
Andere beschimpfen oder beleidigen ...	782	4.982%	1.402	0.100	2.790	2.802	0.087	8.222	0.175
Andere schlagen, treten oder ihnen anders ...	780	5.225%	0.276	0.045	1.244	7.880	0.088	73.190	0.175
Schädliche Gerüchte über andere verbreiten	780	5.225%	0.141	0.028	0.777	7.762	0.088	68.642	0.175
Sehr wütend sein ...	780	5.225%	1.181	0.087	2.428	3.117	0.088	10.717	0.175
Heftig streiten mit anderen ...	780	5.225%	0.521	0.068	1.901	5.347	0.088	30.801	0.175

Tabelle B.5: Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T1

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ...	794	3.524%	0.251	0.035	0.987	6.817	0.087	59.379	0.173
Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken ...	795	3.402%	0.121	0.020	0.577	6.812	0.087	55.532	0.173
Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, ...	795	3.402%	0.084	0.016	0.445	8.626	0.087	100.935	0.173

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Unterwegs eine Waffe bei sich haben ...	795	3.402%	0.109	0.031	0.873	11.379	0.087	149.232	0.173
Andere bedrohen, damit man ...	795	3.402%	0.035	0.015	0.415	19.155	0.087	430.470	0.173
Absichtlich Dinge beschädigen, ...	794	3.524%	0.071	0.021	0.592	13.426	0.087	207.944	0.173
Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen ...	794	3.524%	0.042	0.015	0.411	14.334	0.087	239.839	0.173
Etwas stehlen ...	794	3.524%	0.071	0.017	0.474	10.766	0.087	143.805	0.173
Andere berühren, obwohl sie sagen, ...	795	3.402%	0.172	0.036	1.013	10.482	0.087	125.319	0.173
Das Internet oder Handy anonym benutzen, ...	795	3.402%	0.195	0.037	1.053	9.376	0.087	104.977	0.173

Tabelle B.6: Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T2

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ...	797	3.159%	0.341	0.047	1.329	6.622	0.087	52.820	0.173
Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken ...	797	3.159%	0.196	0.034	0.957	8.610	0.087	95.343	0.173
Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, ...	797	3.159%	0.129	0.026	0.745	9.988	0.087	134.084	0.173
Unterwegs eine Waffe bei sich haben ...	797	3.159%	0.184	0.048	1.351	8.935	0.087	82.645	0.173
Andere bedrohen, damit man ...	797	3.159%	0.033	0.012	0.327	13.810	0.087	217.259	0.173
Absichtlich Dinge beschädigen, ...	797	3.159%	0.055	0.016	0.462	14.958	0.087	285.702	0.173
Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen ...	797	3.159%	0.075	0.025	0.700	15.439	0.087	274.267	0.173
Etwas stehlen ...	797	3.159%	0.099	0.023	0.657	12.788	0.087	212.054	0.173
Andere berühren, obwohl sie sagen, ...	797	3.159%	0.191	0.039	1.115	8.954	0.087	92.094	0.173
Das Internet oder Handy anonym benutzen, ...	796	3.281%	0.171	0.031	0.872	9.446	0.087	115.320	0.173

Tabelle B.7: Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T3

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ...	778	5.468%	0.375	0.051	1.425	6.021	0.088	43.786	0.175
Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken ...	778	5.468%	0.243	0.037	1.038	8.218	0.088	89.983	0.175
Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, ...	778	5.468%	0.096	0.024	0.661	14.056	0.088	263.559	0.175
Unterwegs eine Waffe bei sich haben ...	778	5.468%	0.112	0.029	0.811	9.410	0.088	98.433	0.175
Andere bedrohen, damit man ...	778	5.468%	0.032	0.011	0.301	13.125	0.088	198.968	0.175
Absichtlich Dinge beschädigen, ...	778	5.468%	0.080	0.018	0.501	8.709	0.088	90.460	0.175
Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen ...	777	5.589%	0.103	0.028	0.780	10.138	0.088	113.990	0.175
Etwas stehlen ...	776	5.711%	0.094	0.020	0.557	10.835	0.088	156.306	0.175
Andere berühren, obwohl sie sagen, ...	777	5.589%	0.173	0.035	0.976	8.777	0.088	90.557	0.175
Das Internet oder Handy anonym benutzen, ...	776	5.711%	0.135	0.027	0.761	10.688	0.088	148.136	0.175

Tabelle B.8: Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T4

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ...	782	4.982%	0.482	0.059	1.647	5.375	0.087	33.676	0.175
Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken ...	781	5.103%	0.369	0.051	1.434	6.068	0.087	43.587	0.175
Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, ...	781	5.103%	0.159	0.038	1.061	9.677	0.087	104.837	0.175
Unterwegs eine Waffe bei sich haben ...	781	5.103%	0.211	0.048	1.339	8.566	0.087	78.905	0.175
Andere bedrohen, damit man ...	781	5.103%	0.100	0.029	0.812	9.800	0.087	102.011	0.175
Absichtlich Dinge beschädigen, ...	780	5.225%	0.139	0.036	1.009	10.162	0.088	114.275	0.175

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen ...	781	5.103%	0.215	0.050	1.397	8.136	0.087	70.203	0.175
Etwas stehlen ...	781	5.103%	0.151	0.029	0.820	8.156	0.087	76.019	0.175
Andere berühren, obwohl sie sagen, ...	780	5.225%	0.164	0.034	0.950	8.468	0.088	87.403	0.175
Das Internet oder Handy anonym benutzen, ...	780	5.225%	0.213	0.039	1.085	7.821	0.088	71.878	0.175

Tabelle B.9: Datenverteilung schulisches Problemverhalten T1

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich ...	789	4.131%	1.620	0.091	2.557	2.059	0.087	3.639	0.174
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich ...	790	4.010%	0.777	0.059	1.664	3.182	0.087	11.620	0.174
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	791	3.888%	2.089	0.098	2.756	1.629	0.087	1.880	0.174
Der Lehrperson freche Antworten geben	788	4.253%	0.197	0.033	0.918	7.191	0.087	61.510	0.174
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, ...	791	3.888%	0.657	0.053	1.504	3.858	0.087	17.764	0.174
Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder ...	790	4.010%	0.281	0.034	0.954	5.698	0.087	42.431	0.174
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder ...	793	3.645%	2.632	0.109	3.062	1.284	0.087	0.514	0.173
Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	788	4.253%	1.143	0.066	1.845	2.620	0.087	8.016	0.174

Tabelle B.10: Datenverteilung schulisches Problemverhalten T2

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich ...	801	2.673%	1.955	0.100	2.821	1.724	0.086	2.028	0.173
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich ...	801	2.673%	1.075	0.075	2.124	2.785	0.086	7.819	0.173
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	801	2.673%	2.433	0.107	3.040	1.388	0.086	.815	0.173
Der Lehrperson freche Antworten geben	802	2.552%	0.304	0.041	1.155	5.808	0.086	39.415	0.172
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, ...	802	2.552%	0.919	0.067	1.909	3.151	0.086	10.638	0.172
Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder ...	802	2.552%	0.452	0.042	1.193	4.425	0.086	24.960	0.172
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder ...	800	2.795%	2.916	0.116	3.269	1.068	0.086	-0.127	0.173
Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	800	2.795%	1.296	0.067	1.888	2.411	0.086	7.064	0.173

Tabelle B.11: Datenverteilung schulisches Problemverhalten T3

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich ...	776	5.711%	1.666	0.093	2.598	2.014	.0088	3.388	0.175
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich ...	776	5.711%	0.952	0.070	1.941	2.984	0.088	9.481	0.175
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	775	5.832%	2.368	0.106	2.938	1.463	0.088	1.132	0.175
Der Lehrperson freche Antworten geben	775	5.832%	0.284	0.039	1.083	6.200	0.088	46.501	0.175
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, ...	777	5.589%	0.878	0.068	1.888	3.356	0.088	12.724	0.175
Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder ...	778	5.468%	0.422	0.041	1.141	4.490	0.088	26.688	0.175
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder ...	777	5.589%	2.741	0.114	3.181	1.182	0.088	0.210	0.175
Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	778	5.468%	1.138	0.072	2.009	2.815	0.088	9.085	0.175

Tabelle B.12: Datenverteilung schulisches Problemverhalten T4

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich ...	784	4.739%	1.880	0.098	2.750	1.725	0.087	2.024	0.174
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich ...	783	4.860%	1.185	0.083	2.324	2.490	0.087	5.667	0.175
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	784	4.739%	2.735	0.112	3.141	1.102	0.087	.031	0.174
Der Lehrperson freche Antworten geben	783	4.860%	0.466	0.054	1.511	4.433	0.087	21.272	0.175
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, ...	784	4.739%	0.873	0.064	1.791	2.874	0.087	8.877	0.174
Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder ...	784	4.739%	0.686	0.055	1.552	3.358	0.087	13.484	0.174
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder ...	782	4.982%	2.901	0.116	3.245	1.034	0.087	-0.198	0.175
Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	783	4.860%	1.280	0.078	2.186	2.472	0.087	6.047	0.175

Tabelle B.13: Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T1

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen ...	788	4.253%	3.022	0.027	0.745	-.479	0.087	.255	0.174
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familien...	787	4.374%	3.465	0.028	0.785	-1.453	0.087	1.674	0.174
Wie kommst du mit anderen Jugendlichen ...	787	4.374%	3.568	0.023	0.655	-1.588	0.087	2.779	0.174
Wie kannst du dich alleine beschäftigen ...	788	4.253%	3.207	0.031	0.873	-.943	0.087	0.426	0.174
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	788	4.253%	3.336	0.028	0.774	-1.089	0.087	0.994	0.174
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und ...	789	4.131%	2.934	0.031	0.882	-.617	0.087	0.180	0.174
Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: ...	788	4.253%	3.260	0.028	0.794	-1.110	0.087	1.577	0.174

Tabelle B.14: Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T2

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen ...	792	3.767%	2.979	0.027	0.768	-.736	0.087	1.246	0.174
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familien...	789	4.131%	3.360	0.029	0.828	-1.251	0.087	1.218	0.174
Wie kommst du mit anderen Jugendlichen ...	790	4.010%	3.498	0.025	0.699	-1.531	0.087	2.955	0.174
Wie kannst du dich alleine beschäftigen ...	792	3.767%	3.203	0.031	0.864	-1.065	0.087	1.115	0.174
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	788	4.253%	3.269	0.029	0.817	-1.218	0.087	1.784	0.174
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und ...	790	4.010%	2.909	0.032	0.906	-.589	0.087	.046	0.174
Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: ...	792	3.767%	3.198	0.029	0.828	-1.000	0.087	1.046	0.174

Tabelle B.15: Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T3

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen ...	779	5.346%	3.024	0.025	0.698	-0.398	0.088	.292	0.175
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familien...	778	5.468%	3.423	0.028	0.786	-1.379	0.088	1.873	0.175
Wie kommst du mit anderen Jugendlichen ...	778	5.468%	3.523	0.023	0.638	-1.325	0.088	2.202	0.175
Wie kannst du dich alleine beschäftigen ...	777	5.589%	3.224	0.032	0.883	-1.027	0.088	0.633	0.175
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	778	5.468%	3.257	0.030	0.834	-1.059	0.088	0.879	0.175
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und ...	778	5.468%	2.891	0.034	0.952	-0.697	0.088	0.181	0.175
Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: ...	774	5.954%	3.172	0.031	0.874	-1.087	0.088	1.185	0.176

Tabelle B.16: Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T4

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen ...	780	5.225%	2.846	0.027	0.744	-0.493	.088	0.745	0.175
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familien...	780	5.225%	3.326	0.032	0.900	-1.344	.088	1.337	0.175
Wie kommst du mit anderen Jugendlichen ...	779	5.346%	3.403	0.027	0.743	-1.314	.088	2.240	0.175
Wie kannst du dich alleine beschäftigen ...	780	5.225%	3.099	0.033	0.931	-0.800	.088	-0.014	0.175
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	779	5.346%	3.218	0.030	0.841	-0.871	.088	0.182	0.175
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und ...	780	5.225%	2.863	0.035	0.977	-0.756	.088	0.255	0.175
Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: ...	779	5.346%	3.091	0.032	0.902	-0.919	.088	0.574	0.175

Tabelle B.17: Datenverteilung schulisches Wohlbefinden T3

Schulisches Wohlbefinden: positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule									
	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Ich gehe gerne in die Schule	777	5.589%	2.839	0.049	1.357	-0.428	.088	-0.484	0.175
Was auch immer passiert, die Schule ...	775	5.832%	3.154	0.050	1.379	-0.476	.088	-0.538	0.175
Die Schule scheint mir sinnvoll	777	5.589%	3.633	0.047	1.310	-0.947	.088	0.326	0.175
Ich fühle mich wohl in der Schule	775	5.832%	3.692	0.046	1.270	-0.960	.088	0.419	0.175
Es nervt mich, in die Schule zu gehen	772	6.197%	2.826	0.054	1.499	-0.451	.088	-0.813	0.176
Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	769	6.561%	3.220	0.046	1.284	-0.453	.088	-0.371	0.176
Ich finde, ich vergeude meine Zeit in der Schule	772	6.197%	3.628	0.052	1.450	-1.019	.088	0.110	0.176

Schulisches Wohlbefinden: Freude in der Schule									
	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
..., dass du dich über eine erfolgreiche Probe ...	777	5.589%	3.350	0.054	1.501	-0.832	0.088	-0.143	0.175
..., dass du dich sehr freutest, weil du bei ...	773	6.075%	3.192	0.052	1.438	-0.739	0.088	-0.128	0.176
..., dass dich eine Lehrerin/ ein Lehrer gelobt hat?	777	5.589%	3.075	0.050	1.392	-0.550	0.088	-0.374	0.175
..., dass du das Gefühl hattest, wichtige Dinge ...	774	5.954%	2.324	0.050	1.382	0.008	0.088	-0.626	0.176
..., dass auf dich gehört wurde bei Streitigkeiten ...	775	5.832%	1.858	0.054	1.499	0.320	0.088	-0.909	0.175
Schulisches Wohlbefinden: schulischer Selbstwert									
	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
Wenn ich an die nächsten Schuljahre...	778	5.468%	3.378	0.045	1.244	-0.540	0.088	-0.175	0.175
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, ...	777	5.589%	3.391	0.044	1.237	-0.599	0.088	-0.148	0.175
Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut ...	773	6.075%	3.719	0.040	1.120	-0.932	0.088	0.709	0.176
Schwierigkeiten mit dem Lernstoff ...	776	5.711%	3.103	0.045	1.255	-0.400	0.088	-0.325	0.175
Ich habe Probleme, die Anforderungen ...	774	5.954%	3.731	0.046	1.293	-1.036	0.088	0.376	0.176
Schulisches Wohlbefinden: keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule									
	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
..., dass du Bauchschmerzen ...	777	5.589%	4.296	0.044	1.233	-1.863	0.088	2.702	0.175
..., dass dich vor dem Unterricht Herzklopfen ...	777	5.589%	4.324	0.042	1.164	-1.856	0.088	2.808	0.175
..., dass du wegen Prüfungsstress ...	776	5.711%	4.322	0.046	1.292	-2.059	0.088	3.376	0.175
..., dass dir im Unterricht schwindlich wurde?	777	5.589%	4.286	0.045	1.254	-1.868	0.088	2.704	0.175
..., dass es dir plötzlich ganz heiss wurde, ...	777	5.589%	4.162	0.048	1.331	-1.606	0.088	1.585	0.175
..., dass du während des Unterrichts sehr starke ...	777	5.589%	4.017	0.051	1.432	-1.455	0.088	1.069	0.175

Schulisches Wohlbefinden: keine sozialen Probleme in der Schule

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
..., dass du Probleme mit deiner Klasse hattest?	777	5.589%	4.557	0.031	0.863	-2.465	0.088	6.912	0.175
..., dass du Probleme mit einzelnen ...	777	5.589%	3.964	0.046	1.271	-1.345	0.088	1.280	0.175
..., dass du Probleme mit einem Schulfreund ...	777	5.589%	4.313	0.040	1.113	-1.866	0.088	3.169	0.175
..., dass du nicht einschlafen konntest, weil ...	775	5.832%	4.590	0.036	1.007	-2.888	0.088	8.208	0.175
..., dass du dich in deiner Klasse als Aussenseiter...	778	5.468%	4.555	0.038	1.050	-2.887	0.088	8.226	0.175

Schulisches Wohlbefinden: keine Sorgen wegen der Schule

	N	Missings	Mean	SE	SD	Skewness	SE	Kurtosis	SE
... wegen der Schule?	774	5.954%	3.744	0.048	1.345	-0.961	0.088	0.129	0.176
... wegen Lehrerinnen/ Lehrern, ...	774	5.954%	4.512	0.036	0.995	-2.370	0.088	5.480	0.176
... wie es in der Schule weitergeht ...	774	5.954%	3.660	0.055	1.542	-0.981	0.088	-0.153	0.176
... wegen den Schulnoten?	770	6.440%	3.196	0.063	1.742	-0.537	0.088	-1.061	0.176
... wie du deine Hausaufgaben schaffen sollst?	777	5.589%	3.690	0.053	1.480	-0.972	0.088	-0.131	0.175

B.2 Konfirmatorische Faktoranalysen

In Kapitel A.3 werden alle Modelle, welche zur Erlangung der validen Messmodelle gerechnet wurden, in Tabellen dargestellt. Modell 1 stellt dabei immer das ursprüngliche Messmodell dar, alle weiteren Modelle beinhalten die Anpassungen (Eliminierung von Items, Messfehlerkorrelationen), die vorgenommen werden mussten. Dabei wurde pro Modell jeweils nur eine Modifikation vorgenommen. Die finalen Modelle, welche schlussendlich für die Überprüfung der Hypothesen verwendet wurden und auch in der Arbeit beschrieben sind (vgl. Kapitel 4.4.1.2), sind mit einem * gekennzeichnet. Die Tabellen beinhalten die Faktorladungen der Items, Modellanpassungswerte, Modifikationsindizes und Messfehlerkorrelationen.

Weitere Tabellen geben Informationen zur Überprüfung der Messinvarianz in Bezug auf die Zeit und das Geschlecht.

B.2.1 Konfirmatorische Faktoranalyse direkte Aggression

B.2.1.1 Messmodelle direkte Aggression T1-T4

Tabelle B.18: KFA Modell 1 direkte Aggression T1

Items		λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen		.718
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern		.652
A23: Anderen androhen, sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun		.492
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen		.779
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun		.502
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 31.354$, df = 5, p = .000; CFI = .842; RMSEA = .081 (90% CI = .070 – .093), PCLOSE = .000; SRMR = .075		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: A21 / A22	MI: 42.829	MI skaliert: 7.359
Messfehlerkorrelation: A21 / A23	MI: 25.947	MI skaliert: 4.458
Messfehlerkorrelation: A21 / A26	MI: 41.428	MI skaliert: 7.118
Messfehlerkorrelation: A22 / A23	MI: 15.684	MI skaliert: 2.695
Messfehlerkorrelation: A23 / A26	MI: 140.248	MI skaliert: 24.099

Tabelle B.19: KFA Modell 2* direkte Aggression T1

Items	λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	.762
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern	.679
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen	.748
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun	.425

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 5.487$, df = 2, p = .064; CFI = .974; RMSEA = .047 (90% CI = .026 – .068), PCLOSE = .563; SRMR = .028

Tabelle B.20: KFA Modell 1 direkte Aggression T2

Items	λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	.816
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern	.734
A23: Anderen androhen, sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun	.569
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen	.790
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun	.640

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 24.686$, df = 5, p = .000; CFI = .940; RMSEA = .070 (90% CI = .058 – .083), PCLOSE = .004; SRMR = .047

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: A21 / A23	MI: 40.791	MI skaliert: 8.612
Messfehlerkorrelation: A21 /A25	MI: 78.401	MI skaliert: 16.552
Messfehlerkorrelation: A21 / A26	MI: 26.970	MI skaliert: 5.694
Messfehlerkorrelation: A22 / A25	MI: 28.096	MI skaliert: 5.932
Messfehlerkorrelation: A23 / A26	MI: 64.137	MI skaliert: 13.541

Tabelle B.21: KFA Modell 2* direkte Aggression T2

Items	λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	.852
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern	.714
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen	.797
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun	.595

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 8.782$, df = 2, p = .012; CFI = .975; RMSEA = .065 (90% CI = .044 – .088), PCLOSE = .110; SRMR = .028

Tabelle B.22: KFA Modell 1 direkte Aggression T3

Items	λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	.771
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern	.723
A23: Anderen androhen, sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun	.610
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen	.728
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun	.717

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 15.883$, df = 5, p = .007; CFI = .958; RMSEA = .053 (90% CI = .041 – .065), PCLOSE = .332; SRMR = .039

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: A21 / A25	MI: 56.341	MI skaliert: 9.768
Messfehlerkorrelation: A21 / A26	MI: 41.568	MI skaliert: 7.207
Messfehlerkorrelation: A23 / A26	MI: 52.263	MI skaliert: 9.061

Tabelle B.23: KFA Modell 2* direkte Aggression T3

Items	λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	.800
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern	.714
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen	.753
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun	.668

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 7.757$, df = 2, p = .021; CFI = .974; RMSEA = .061 (90% CI = .041 – .082), PCLOSE = .176; SRMR = .027

Tabelle B.24: KFA Modell 1 direkte Aggression T4

Items	λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	.735
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern	.769
A23: Anderen androhen, sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun	.757
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen	.700
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun	.744

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 17.303$, df = 5, p = .004; CFI = .949; RMSEA = .056 (90% CI = .044 – .068), PCLOSE = .191; SRMR = .037

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: A21 / A26	MI: 43.207	MI skaliert: 7.536
Messfehlerkorrelation: A23 / A26	MI: 76.256	MI skaliert: 13.301

Tabelle B.25: KFA Modell 2* direkte Aggression T4

Items	λ
A21: Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	.778
A22: Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern	.789
A25: Andere beschimpfen oder beleidigen	.711
A26: Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun	.673
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 4.657$, $df = 2$, $p = .097$; CFI = .985; RMSEA = .041 (90% CI = .021 – .062), PCLOSE = .737; SRMR = .023	

B.2.1.2 Longitudinale Messinvarianz direkte Aggression**Tabelle B.26: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg.**

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Andere mit Worten ärgern ...	.743	.840	.818	.779
Andere durch Schubsen und Herumstossen ...	.676	.723	.708	.794
Andere beschimpfen oder beleidigen	.770	.786	.769	.703
Andere schlagen, treten oder ...	.440	.601	.662	.667

Tabelle B.27: Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg.

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Andere mit Worten ärgern ...	.700	.832	.826	.809
Andere durch Schubsen und Herumstossen ...	.637	.732	.732	.774
Andere beschimpfen oder beleidigen	.745	.795	.770	.718
Andere schlagen, treten oder ...	.601	.592	.574	.606

Tabelle B.28: Faktorladungen partial-metrische Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg.

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Andere mit Worten ärgern ...	.762	.852	.800	.778
Andere durch Schubsen und Herumstossen ...	.679	.714	.714	.789
Andere beschimpfen oder beleidigen	.748	.797	.753	.711
Andere schlagen, treten oder ...	.425	.595	.668	.673

Tabelle B.29: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg.

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Andere mit Worten ärgern ...	.762	.852	.800	.778
Andere durch Schubsen und Herumstossen ...	.679	.714	.714	.789
Andere beschimpfen oder beleidigen	.748	.797	.753	.711
Andere schlagen, treten oder ...	.425	.595	.668	.673

B.2.1.3 Messinvarianz Geschlecht direkte Aggression**Tabelle B.30: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T1**

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	6.045	4	.196	.984	.036 (.000 – .065)	.761	.025
Metrisch	16.050	7	.025	.931	.057(.040 – .074)	.233	.082
Partial-metrisch	10.991	6	.089	.962	.046 (.024 – .066)	.612	.070
Partial-skalar	14.992	8	.059	.947	.047(.027 – .066)	.581	.073

Bemerkungen: Faktorladung und Intercept des Items „Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern“ befreit (partiale Messinvarianz)

Tabelle B.31: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T1

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	8.6231	3	.0348	.053
Partial-metrisch – Konfigural	4.4224	2	.110	.022
Partial-skalar – Partial-metrisch	4.872	2	.875	.015

Tabelle B.32: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T2

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	10.816	4	.029	.978	.065 (.041 – .091)	.140	.035
Metrisch	52.827	7	.000	.854	.128 (.108 – .149)	.000	.110
Partial-metrisch	11.559	5	.041	.979	.057 (.034 – .081)	.277	.036
Partial-skalar	16.508	6	.011	.966	.066 (.044 – .089)	.104	.041

Bemerkungen: Faktorladung und Intercept der Items „Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern“ und „Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun“ befreit (partiale Messinvarianz)

Tabelle B.33: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T2

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Metrisch – Konfigural	75.153	3	.000	.124
Partial-metrisch – Konfigural	0.32167	1	.5706	0.001
Partial-skalar – Partial-metrisch	10.492	1	.001	.013

Tabelle B.34: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T3

	$\text{MLR-}\chi^2$	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	6.143	4	.189	.992	.037 (.000 – .065)	.751	.018
Metrisch	18.638	7	.009	.958	.065 (.050 – .081)	.049	.104
Partial-metrisch	10.270	6	.114	.985	.043 (.018 – .065)	.682	.051
Partial-skalar	13.101	7	.070	.978	.047 (.025 – .068)	.556	.053

Bemerkungen: Faktorladung und Intercept des Items „Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich wehtun“ und Intercept des Items „Andere durch Schubsen und Herumstossen absichtlich ärgern“ befreit (partiale Messinvarianz)

Tabelle B.35: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T3

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Metrisch – Konfigural	10.408	3	.015	.034
Partial-metrisch – Konfigural	4.133	2	.127	.007
Partial-skalar – Partial-metrisch	5.626	1	.018	.007

Tabelle B.36: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T4

	$\text{MLR-}\chi^2$	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	4.688	4	.321	.996	.021 (.000 - .048)	.962	.019
Metrisch	6.720	7	.459	1.000	.000 (.000 - .030)	1.000	.061
Skalar	9.171	10	.516	1.000	.000 (.000 - .027)	1.000	.062

Tabelle B.37: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T4

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Metrisch – Konfigural	2.3815	3	.497	.004
Skalar – Metrisch	1.003	3	.801	

Tabelle B.38: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Andere mit Worten ärgern ...	.791	.753	.869	.869	.916	.769	.902	.729
Andere durch Schubsen und Herumstossen ...	.585	.692	.510	.760	.643	.726	.781	.788
Andere beschimpfen oder beleidigen	.665	.775	.813	.775	.724	.743	.649	.729
Andere schlagen, treten oder ...	.229	.452	.429	.619	.606	.708	.697	.672

Tabelle B.39: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Andere mit Worten ärgern...	.624	.790	.745	.907	.863	.851	.827	.778
Andere durch Schubsen und Herumstossen...	.734	.599	.688	.612	.679	.653	.817	.735
Andere beschimpfen oder beleidigen	.533	.792	.736	.792	.721	.758	.682	.720
Andere schlagen, treten oder ...	.381	.317	.567	.526	.693	.412	.688	.668

Tabelle B.40: Faktorladungen partial-metrische Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Andere mit Worten ärgern...	.759	.781	.854	.875	.878	.810	-	-
Andere durch Schubsen und Herumstossen...	.596	.692	.511	.760	.701	.652	-	-
Andere beschimpfen oder beleidigen	.647	.764	.828	.765	.742	.749	-	-
Andere schlagen, treten oder ...	.377	.243	.431	.617	.613	.690	-	-

Bemerkungen: Bei T4 konnte metrische Messinvarianz nachgewiesen werden.

Tabelle B.41: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Andere mit Worten ärgern...	.752	.778	.843	.868	.873	.805	.824	.777
Andere durch Schubsen und Herumstossen...	.597	.692	.511	.761	.701	.652	.818	.738
Andere beschimpfen oder beleidigen	.645	.767	.835	.770	.746	.753	.683	.722
Andere schlagen, treten oder ...	.393	.256	.432	.620	.614	.692	.685	.666

Bemerkungen: Bei T4 konnte skalare Messinvarianz nachgewiesen werden.

B.2.2 Konfirmatorische Faktoranalyse Opposition

B.2.2.1 Messmodelle Opposition T1-T4

Da das Messmodell Opposition genau identifiziert ist, konnten keine Modellanpassungswerte und Modifikationsindizes berechnet werden. Somit wurden keine Modifikationen vorgenommen.

B.2.2.2 Longitudinale Messinvarianz Opposition

Tabelle B.42: Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) Opposition

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Sehr wütend sein	.413	.540	.581	.592
Heftig streiten mit anderen	.707	.949	.763	.781

Tabelle B.43: Faktorladungen skalare Messinvarianz (longitudinal) Opposition

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Sehr wütend sein	.412	.537	.580	.592
Heftig streiten mit anderen	.705	.946	.763	.781

Tabelle B.44: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) Opposition

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Sehr wütend sein	.413	.540	.581	.592
Heftig streiten mit anderen	.706	.948	.763	.781

B.2.2.3 Messinvarianz Geschlecht Opposition

Tabelle B.45: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T1

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Metrisch		0					
Skalar	0.853	1	.356	1.000	.000 (.000 - .127)	.561	.013

Tabelle B.46: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T1

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Skalar – Metrisch	.853	1	.3557	0

Tabelle B.47: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T2

	$\text{MLR-}\chi^2$	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Metrisch		0					
Skalar	.661	1	.416	1.000	.000 (.000 - .119)	.623	.011

Tabelle B.48: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T2

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Skalar – Metrisch	.661	1	.416	0

Tabelle B.49: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T3

	$\text{MLR-}\chi^2$	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Metrisch		0					
Skalar	5.579	1	.018	.801	.108 (.039 - .197)	.078	.031
Partial-skalar	0.072	1	.789	1.000	.000 (.000 - .000)	.862	.005

Bemerkungen: Intercept des Items „sehr wütend sein“ befreit (partiale Messinvarianz)

Tabelle B.50: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T3

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Skalar – Metrisch	5.5794	1	.018	.199
Partial-skalar – Metrisch	0.072	1	.789	0

Tabelle B.51: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T4

	$\text{MLR-}\chi^2$	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Metrisch	0	0		1.000			
Skalar	1.154	1	.283	.997	.020 (.000 - .136)	.490	.013

Tabelle B.52: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T4

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Skalar – Metrisch	1.154	1	.283	.003

Tabelle B.53: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) Opposition

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Sehr wütend sein	.490	.338	.590	.494	.597	.594	.712	.451
Heftig streiten mit anderen	.870	.554	.978	.931	.868	.728	.909	.593

Tabelle B.54: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) Opposition

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Sehr wütend sein	.490	.338	.590	.494	.597	.594	.712	.450
Heftig streiten mit anderen	.870	.554	.978	.931	.868	.728	.908	.592

Bemerkungen: T3: partial-skalare Messinvarianz (Intercept des Items „sehr wütend sein“ befreit)

B.2.3 Konfirmatorische Faktoranalysen Delinquenz-Kriminalität

Im Folgenden werden nur die Messmodelle des dritten Messzeitpunktes beschrieben. Angaben zu den anderen Messzeitpunkten sind auf Anfrage bei der Autorin erhältlich. Die Messinvarianzüberprüfung in Bezug auf das Geschlecht scheiterte. Das konfigurale Messinvarianzmodell konvergierte nicht.

Tabelle B.55: KFA Modell 1 Delinquenz-Kriminalität T3

Items	λ
A41: Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ohne gültiges Billet fahren	.335
A42: Für eine Schulstunde oder länger absichtlich die Schule schwänzen	.275
A43: Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken	.516
A44: Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder ... beschädigen ...	.521
A45: Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.)	.433
A46: Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen ...	.809
A47: Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören ...	.492
A48: Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	.569
A49: Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	.664
A410: Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeIn, anfassen etc.)	.552
A411: Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern ...	.539

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 98.428$, df = 44, p = .000; CFI = .776; RMSEA = .040 (90% CI = .034 – .045), PCLOSE = .999; SRMR = .054

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: A41 / A43	MI: 17.387	MI skaliert: 4.801
Messfehlerkorrelation: A42 / A44	MI: 14.501	MI skaliert: 4.004
Messfehlerkorrelation: A42 / A46	MI: 14.878	MI skaliert: 4.108
Messfehlerkorrelation: A43 / A45	MI: 41.539	MI skaliert: 11.469
Messfehlerkorrelation: A43 / A49	MI: 30.404	MI skaliert: 8.395
Messfehlerkorrelation: A43 / A411	MI: 35.606	MI skaliert: 9.831
Messfehlerkorrelation: A44 / A45	MI: 33.725	MI skaliert: 9.312
Messfehlerkorrelation: A44 /A46	MI: 21.382	MI skaliert: 5.904
Messfehlerkorrelation: A44 / A48	MI: 21.674	MI skaliert: 5.984
Messfehlerkorrelation: A45 / A49	MI: 32.192	MI skaliert: 8.889
Messfehlerkorrelation: A49 / A411	MI: 19.528	MI skaliert: 5.392

Tabelle B.56: KFA Modell 2 Delinquenz-Kriminalität T3

Items	λ
A41: Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ohne gültiges Billet fahren	.334
A43: Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken	.509
A44: Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder ... beschädigen ...	.511
A45: Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.)	.433
A46: Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen ...	.818
A47: Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)	.497
A48: Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	.560
A49: Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	.663
A410: Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeIn, anfassen etc.)	.553
A411: Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern ...	.539

Modellanpassung:

MLR- $\chi^2 = 84.391$, df = 35, p = .000; CFI = .771; RMSEA = .043 (90% CI = .036 – .049), PCLOSE = .975; SRMR = .053

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: A43 / A45	MI: 42.321	MI skaliert: 12.106
Messfehlerkorrelation: A43 / A46	MI: 14.739	MI skaliert: 4.216
Messfehlerkorrelation: A43 / A49	MI: 27.368	MI skaliert: 7.829
Messfehlerkorrelation: A43 / A411	MI: 33.252	MI skaliert: 9.512
Messfehlerkorrelation: A44 /A45	MI: 34.891	MI skaliert: 9.981
Messfehlerkorrelation: A44 / A46	MI: 20.623	MI skaliert: 5.899
Messfehlerkorrelation: A44 / A48	MI: 25.029	MI skaliert: 7.160
Messfehlerkorrelation: A45 / A49	MI: 32.303	MI skaliert: 9.240
Messfehlerkorrelation: A49 / A411	MI: 19.774	MI skaliert: 5.656

Tabelle B.57: KFA Modell 3 Delinquenz-Kriminalität T3

Items	λ	
A43: Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken	.504	
A44: Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder ... beschädigen ...	.511
A45: Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.)	.434	
A46: Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen ...	.826
A47: Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)	.496	
A48: Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	.557	
A49: Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	.659	
A410: Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeIn, anfassen etc.)	.551	
A411: Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern ...	.537
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 77.694$, df = 27, p = .000; CFI = .729; RMSEA = .049 (90% CI = .042 – .056), PCLOSE = .571; SRMR = .055		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: A43 / A45	MI: 43.119	MI skaliert: 12.514
Messfehlerkorrelation: A43 / A46	MI: 16.369	MI skaliert: 4.751
Messfehlerkorrelation: A43 / A49	MI: 23.851	MI skaliert: 6.922
Messfehlerkorrelation: A43 / A411	MI: 31.196	MI skaliert: 9.054
Messfehlerkorrelation: A44 /A45	MI: 34.876	MI skaliert: 10.122
Messfehlerkorrelation: A44 / A46	MI: 26.455	MI skaliert: 7.678
Messfehlerkorrelation: A44 / A48	MI: 25.429	MI skaliert: 7.380
Messfehlerkorrelation: A45 / A49	MI: 30.999	MI skaliert: 8.997
Messfehlerkorrelation: A49 / A411	MI: 20.702	MI skaliert: 6.008

Tabelle B.58: KFA Modell 4 Delinquenz-Kriminalität T3

Items	λ	
A43: Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken	.480	
A44: Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder ... beschädigen ...	.494
A46: Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen ...	.823
A47: Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)	.496	
A48: Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	.558	
A49: Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	.677	
A410: Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeIn, anfassen etc.)	.559	
A411: Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern ...	.546
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 46.374$, df = 20, p = .001; CFI = .830; RMSEA = .041 (90% CI = .033 – .050), PCLOSE = .958; SRMR = .045		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: A43 / A46	MI: 31.806	MI skaliert: 9.338
Messfehlerkorrelation: A43 / A49	MI: 21.691	MI skaliert: 6.368
Messfehlerkorrelation: A43 / A411	MI: 26.890	MI skaliert: 7.895
Messfehlerkorrelation: A44 / A46	MI: 14.579	MI skaliert: 4.280
Messfehlerkorrelation: A44 / A48	MI: 28.877	MI skaliert: 8.478
Messfehlerkorrelation: A49 / A411	MI: 16.000	MI skaliert: 4.697

Tabelle B.59: KFA Modell 5 Delinquenz-Kriminalität T3

Items	λ	
A44: Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder ... beschädigen ...	.497
A46: Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen ...	.790
A47: Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)	.494	
A48: Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	.561	
A49: Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	.704	
A410: Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeln, anfassen etc.)	.556	
A411: Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern ...	.575
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 20.183$, df = 14, p = .124; CFI = .949; RMSEA = .024 (90% CI = .012 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: A44 / A48	MI: 28.407	MI skaliert: 6.033
Messfehlerkorrelation: A46 / A410	MI: 19.166	MI skaliert: 4.071

Tabelle B.60: KFA Modell 6* Delinquenz-Kriminalität T3

Items	λ
A44: Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder ... beschädigen ...	.497
A46: Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen ...	.790
A47: Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.).	.494
A48: Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol).	.561
A49: Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person).	.704
A410: Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeln, anfassen etc.).	.556
A411: Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern ...	.575
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 10.058$, df = 9, p = .346; CFI = .990; RMSEA = .012 (90% CI = .000 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .030	

B.2.4 Konfirmatorische Faktoranalysen schulisches Problemverhalten

B.2.4.1 Messmodelle schulisches Problemverhalten T1-T4

Tabelle B.61: KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T1

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.746
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.611
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.681
A64: Der Lehrperson freche Antworten geben	.411
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.507
A66: Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z.B. spicken, abschreiben)	.389
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.727
A68: Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	.478

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 42.125$, df = 20, p = .003; CFI = .962; RMSEA = .037 (90% CI = .027 – .047), PCLOSE = .982; SRMR = .036

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: A61 / A63	MI: 12.116	MI skaliert: 4.943
Messfehlerkorrelation: A61 / A68	MI: 14.482	MI skaliert: 5.908
Messfehlerkorrelation: A62 / A64	MI: 22.738	MI skaliert: 9.276
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	MI: 23.596	MI skaliert: 9.626
Messfehlerkorrelation: A64 / A67	MI: 17.260	MI skaliert: 7.041

Tabelle B.62: KFA Modell 2 schulisches Problemverhalten T1

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.756
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.618
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.673
A64: Der Lehrperson freche Antworten geben	.414
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.504
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.714
A68: Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	.488
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 34.220$, df = 14, p = .002; CFI = .964; RMSEA = .043 (90% CI = .031 – .054), PCLOSE = .843; SRMR = .034	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: A61 / A63	MI: 13.561 MI skaliert: 5.574
Messfehlerkorrelation: A62 / A64	MI: 21.488 MI skaliert: 8.833
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	MI: 34.261 MI skaliert: 14.083
Messfehlerkorrelation: A64 / A67	MI: 14.975 MI skaliert: 6.155

Tabelle B.63: KFA Modell 3 schulisches Problemverhalten T1

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.749
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.601
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.672
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.514
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.730
A68: Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	.488
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 18.332$, df = 9, p = .032; CFI = .982; RMSEA = .036 (90% CI = .020 – .052), PCLOSE = .925; SRMR = .025	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: A61 /A63	MI: 10.603 MI skaliert: 4.648
Messfehlerkorrelation: A61 / A68	MI: 11.808 MI skaliert: 5.176
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	MI: 30.390 MI skaliert: 13.323
Messfehlerkorrelation: A67 / A68	MI: 14.565 MI skaliert: 6.385

Tabelle B.64: KFA Modell 4 schulisches Problemverhalten T1

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.724
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.595
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.680
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.509
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.756
Modellanpassung:	
MLR- χ^2 = 9.530, df = 5, p = .090; CFI = .990; RMSEA = .034 (90% CI = .010 – .055), PCLOSE = .891; SRMR = .021	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	MI: 19.238
	MI skaliert: 8.153

Tabelle B.65: KFA Modell 5* schulisches Problemverhalten T1

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.767
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte.	.618
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.614
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.516
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.697
Messfehlerkorrelation: A63 / A67: .227 (p < .000)	
Modellanpassung:	
MLR- χ^2 = 1.700, df = 4, p = .791; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .013), PCLOSE = 1.000; SRMR = .010	

Tabelle B.66: KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T2

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.704
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.650
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.674
A64: Der Lehrperson freche Antworten geben.	.492
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.568
A66: Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln ...	.399
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.734
A68: Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	.526

Modellanpassung:

MLR- $\chi^2 = 39.792$, df = 20, p = .005; CFI = .972; RMSEA = .035 (90% CI = .025 – .046), PCLOSE = .992; SRMR = .031

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: A61 /A63	MI: 23.997	MI skaliert: 10.316
Messfehlerkorrelation: A61 / A66	MI: 12.433	MI skaliert: 5.345
Messfehlerkorrelation: A63 / A66	MI: 15.989	MI skaliert: 6.874
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	MI: 21.753	MI skaliert: 9.352
Messfehlerkorrelation: A64 / A67	MI: 12.901	MI skaliert: 5.546

Tabelle B.67: KFA Modell 2* schulisches Problemverhalten T2

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.740
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.653
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.600
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte.	.566
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.721

Messfehlerkorrelation: A63 / A67: .219 (< .01)

Modellanpassung:

MLR- $\chi^2 = 8.075$, df = 4, p = .089; CFI = .993; RMSEA = .036 (90% CI = .004 – .062), PCLOSE = .792; SRMR = .015

Tabelle B.68: KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T3

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.678
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.656
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.682
A64: Der Lehrperson freche Antworten geben	.521
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.544
A66: Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z.B. spicken, abschreiben)	.421
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.722
A68: Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	.486
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 64.611$, df = 20, p = .000; CFI = .932; RMSEA = .054 (90% CI = .044 – .063), PCLOSE = .260; SRMR = .041	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: A61 / A66	MI: 13.240 MI skaliert: 5.848
Messfehlerkorrelation: A62 / A63	MI: 15.514 MI skaliert: 6.852
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	MI: 46.375 MI skaliert: 20.482
Messfehlerkorrelation: A64 / A67	MI: 14.911 MI skaliert: 6.586
Messfehlerkorrelation: A66 / A68	MI: 15.318 MI skaliert: 6.765
Messfehlerkorrelation: A67 / A68	MI: 17.761 MI skaliert: 7.845

Tabelle B.69: KFA Modell 2* schulisches Problemverhalten T3

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	.665
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	.659
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will ...	.679
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	.507
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht ...	.774
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 4.582$, df = 4, p = .333; CFI = .999; RMSEA = .014 (90% CI = .000 – .044), PCLOSE = .982; SRMR = .015	
Messfehlerkorrelation: A63 / A67: .302 (p < .001)	

Tabelle B.70: KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T4

Items	λ	
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte.	.690	
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte.	.725	
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will (z.B. Bildchen zeichnen, Briefe schreiben, mit einem Gegenstand spielen).	.648	
A64: Der Lehrperson freche Antworten geben.	.601	
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte.	.690	
A66: Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z.B. spicken, abschreiben).	.579	
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte.	.655	
A68: Die Hausaufgaben nicht gemacht haben.	.630	
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 66.649$, df = 20, p = .000; CFI = .948; RMSEA = .055 (90% CI = .045 – .064), PCLOSE = .209; SRMR = .039		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: A61 / A62	MI: 13.787	MI skaliert: 6.197
Messfehlerkorrelation: A63 / A64	MI: 11.143	MI skaliert: 5.008
Messfehlerkorrelation: A63 / A65	MI: 12.874	MI skaliert: 5.787
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	MI: 93.912	MI skaliert: 42.211
Messfehlerkorrelation: A64 / A67	MI: 17.848	MI skaliert: 8.022

Tabelle B.71: KFA Modell 2* schulisches Problemverhalten T4

Items	λ
A61: Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte.	.714
A62: Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte.	.776
A63: Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will (z.B. Bildchen zeichnen, Briefe schreiben, mit einem Gegenstand spielen).	.573
A65: Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte.	.673
A67: Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte.	.609
Messfehlerkorrelation: A63 / A67: .377 (p<.001)	
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 0.733$, df = 4, p = .947; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .000), PCLOSE = 1.000; SRMR = .004	

B.2.4.2 Longitudinale Messinvarianz schulisches Problemverhalten

Tabelle B.72: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (longitudinal) SPV

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Im Unterricht reinrufen, wenn ...	.707	.695	.706	.724
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn ...	.605	.645	.676	.752
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	.674	.667	.654	.626
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl ...	.514	.567	.530	.664
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze ...	.759	.761	.729	.647

Tabelle B.73: Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) SPV

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Im Unterricht reinrufen, wenn ...	.688	.704	.713	.735
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn ...	.677	.652	.675	.662
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	.641	.665	.654	.660
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl ...	.576	.553	.526	.622
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze ...	.690	.742	.721	.722

Tabelle B.74: Faktorladungen partial-metrische Messinvarianz (longitudinal) SPV

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Im Unterricht reinrufen, wenn ...	.711	.708	.717	.712
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn ...	.662	.619	.643	.748
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	.663	.669	.656	.634
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl ...	.517	.585	.555	.628
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze ...	.717	.748	.726	.700

Tabelle B.75: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) SPV

Items	λ_{T1}	λ_{T2}	λ_{T3}	λ_{T4}
Im Unterricht reinrufen, wenn ...	.710	.707	.716	.710
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn ...	.663	.621	.645	.751
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	.664	.670	.657	.634
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl ...	.516	.586	.556	.628
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze ...	.713	.745	.723	.696

B.2.4.3 Messinvarianz Geschlecht schulisches Problemverhalten

Tabelle B.76: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T1

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	5.984	8	.649	1.000	.000 (.000 - .034)	.995	.017
Metrisch	10.448	12	.577	1.000	.000 (.000 - .033)	.998	.037
Skalar	32.828	16	.008	.964	.051 (.033 - .070)	.423	.054
Partial-skalar	14.140	14	.439	1.000	.005 (.000 - .039)	.994	.039

Bemerkungen: Intercepts der Items „Im Unterricht reinrufen, wenn...“ und „Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl...“ befreit (partiale Messinvarianz).

Tabelle B.77: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T1

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	4.2492	4	.373	.000
Skalar – Metrisch	41.339	4	.000	.036
Partial-skalar – Metrisch	5.978	2	.050	.000

Tabelle B.78: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T2

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	10.591	8	.226	.995	.028 (.000 – .058)	.866	.020
Metrisch	15.931	12	.194	.993	.029 (.000 – .053)	.923	.040
Skalar	46.789	16	.000	.946	.069 (.052 – .087)	.034	.062
Partial-skalar	19.538	14	.145	.990	.031 (.000 – .054)	.907	.043

Bemerkungen: Intercepts der Items „Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen...“ und „Im Unterricht mit anderen schwatzen ...“ befreit (partiale Messinvarianz).

Tabelle B.79: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T2

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	5.336	4	.255	.002
Skalar – Metrisch	50.417	4	.000	.047
Partial-skalar – Metrisch	4.097	2	.129	.003

Tabelle B.80: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T3

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	11.042	8	.199	.994	.031 (.000 – .060)	.839	.022
Metrisch	14.560	12	.266	.995	.023 (.000 – .049)	.960	.037
Skalar	42.581	16	.000	.948	.065 (.048 – .083)	.070	.060
Partial-skalar	19.517	14	.146	.989	.032 (.000 – .054)	.907	.041

Bemerkungen: Intercepts der Items „Im Unterricht reinrufen, wenn...“ und „Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen...“ befreit (partiale Messinvarianz).

Tabelle B.81: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T3

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	3.7444	4	.4417	.001
Skalar – Metrisch	49.636	4	.000	.047
Partial-skalar – Metrisch	7.295	2	.026	.006

Tabelle B.82: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T4

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	7.043	8	.532	1.000	.000 (.000 – .043)	.980	.014
Metrisch	21.504	12	.043	.984	.045 (.021 – .067)	.618	.058
Partial-metrisch	13.760	11	.247	.995	.025 (.000 – .053)	.923	.038

Bemerkungen: Faktorladung des Items „Dinge im Klassenzimmer herumwerfen...“ befreit (partiale Messinvarianz).

Tabelle B.83: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T4

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	13.866	4	.008	.016
Partial-metrisch – Konfigural	7.005	3	.072	.005

Tabelle B.84: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) SPV

Items	$\lambda T1$		$\lambda T2$		$\lambda T3$		$\lambda T4$	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Im Unterricht reinrufen, wenn ...	.649	.799	.711	.742	.745	.693	.735	.696
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn ...	.647	.612	.651	.640	.731	.658	.672	.792
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	.554	.669	.530	.698	.640	.592	.519	.680
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl ...	.574	.482	.479	.581	.630	.465	.531	.712
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze...	.588	.748	.720	.751	.632	.760	.608	.663
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	.353 (**)	.108 (n.s.)	.313 (**)	.057 (n.s.)	.447 (***)	.125 (n.s.)	.427 (***)	.250 (**)

Tabelle B.85: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SPV

Items	$\lambda T1$		$\lambda T2$		$\lambda T3$		$\lambda T4$	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Im Unterricht reinrufen, wenn ...	.724	.759	.724	.731	.772	.647	.722	.703
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn ...	.580	.640	.647	.639	.726	.656	.733	.761
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	.513	.692	.517	.702	.597	.645	.471	.695
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl ...	.544	.498	.548	.514	.604	.512	.520	.711
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze...	.575	.761	.660	.785	.633	.750	.505	.697
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	.368 (***)	.069 (n.s.)	.333 (**)	.011 (n.s.)	.456 (***)	.092 (n.s.)	.453 (***)	.226 (**)

Tabelle B.86: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) SPV

Items	$\lambda T1$		$\lambda T2$		$\lambda T3$		$\lambda T4$	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Im Unterricht reinrufen, wenn...	.723	.759	.730	.737	.773	.649	—	—
Aufstehen im Klassenzimmer, wenn...	.581	.641	.630	.624	.727	.660	—	—
Sich im Unterricht mit anderen Dingen ...	.507	.685	.516	.701	.591	.641	—	—
Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl...	.544	.498	.552	.518	.611	.520	—	—
Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze...	.578	.763	.661	.786	.622	.740	—	—
Messfehlerkorrelation: A63 / A67	.366 (***)	.069 (n.s.)	.334 (**)	.010 (n.s.)	.462 (***)	.104 (n.s.)	—	—

Bemerkungen: T4 erreichte nur partial-metrische Messinvarianz

B.2.5 Konfirmatorische Faktorenanalyse allgemeines Wohlbefinden

B.2.5.1 Messmodelle allgemeines Wohlbefinden

Tabelle B.87: KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T1

Items	λ
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.431
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.447
Au113: Wie kommst du mit anderen Jugendlichen in der Freizeit aus?	.413
Au114: Wie kannst du dich alleine beschäftigen (Spielen, Interessen, Aktivitäten)?	.316
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.524
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.711
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.820
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 18.788$, df = 14, p = .173; CFI = .993; RMSEA = .021 (90% CI = .000 – .041), PCLOSE = .995; SRMR = .022	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au114 / Au115	MI: 6.151 MI skaliert: 4.924
Messfehlerkorrelation: Au114 / Au117	MI: 5.773 MI skaliert: 4.621
Messfehlerkorrelation: Au116 / Au117	MI: 10.229 MI skaliert: 8.189

Tabelle B.88: KFA Modell 2 allgemeines Wohlbefinden T1

Items	λ
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.429
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.439
Au113: Wie kommst du mit anderen Jugendlichen in der Freizeit aus?	.412
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.514
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.708
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.832
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 8.514$, df = 9, p = .483; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .036), PCLOSE = .997; SRMR = .016	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au116 / Au117	MI: 5.318 MI skaliert: 4.371

Tabelle B.89: KFA Modell 3* allgemeines Wohlbefinden T1

Items	λ
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.422
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.441
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.512
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.711
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.833
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 5.725$, df = 5, p = .334; CFI = .999; RMSEA = .014 (90% CI = .000 – .050), PCLOSE = .950; SRMR = .015	

Tabelle B.90: KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T2

Items	λ	
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.546	
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.546	
Au113: Wie kommst du mit anderen Jugendlichen in der Freizeit aus?	.484	
Au114: Wie kannst du dich alleine beschäftigen (Spielen, Interessen, Aktivitäten)?	.367	
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.601	
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.750
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.769	
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 20.817$, df = 14, p = .106; CFI = .992; RMSEA = .025 (90% CI = .000 – .044), PCLOSE = .989; SRMR = .020		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: Au112 / Au113	MI: 11.107	MI skaliert: 8.856
Messfehlerkorrelation: Au116 / Au117	MI: 14.771	MI skaliert: 11.778

Tabelle B.91: KFA Modell 2* allgemeines Wohlbefinden T2

Items	λ
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.543
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.525
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.595
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.756
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.780
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 7.616$, df = 5, p = .179; CFI = .996; RMSEA = .026 (90% CI = .000 – .058), PCLOSE = .878; SRMR = .014	

Tabelle B.92: KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T3

Items	λ
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.518
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.557
Au113: Wie kommst du mit anderen Jugendlichen in der Freizeit aus?	.459
Au114: Wie kannst du dich alleine beschäftigen (Spielen, Interessen, Aktivitäten)?	.344
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.554
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.763
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.783
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 55.420$, df = 14, p = .000; CFI = .953; RMSEA = .062 (90% CI = .047 – .077), PCLOSE = .093; SRMR = .034	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au111 / Au116	MI: 11.914 MI skaliert: 9.296
Messfehlerkorrelation: Au112 / Au113	MI: 13.329 MI skaliert: 10.400
Messfehlerkorrelation: Au112 / Au114	MI: 12.082 MI skaliert: 9.427
Messfehlerkorrelation: Au114 / Au117	MI: 25.702 MI skaliert: 20.053
Messfehlerkorrelation: Au116 / Au113	MI: 37.426 MI skaliert: 29.201

Tabelle B.93: KFA Modell 2* allgemeines Wohlbefinden T3

Items	λ
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.500
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.524
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.544
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.768
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.814
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 12.701$, df = 5, p = .026; CFI = .988; RMSEA = .044 (90% CI = .019 – .070), PCLOSE = .597; SRMR = .022	

Tabelle B.94: KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T4

Items	λ	
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.540	
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.594	
Au113: Wie kommst du mit anderen Jugendlichen in der Freizeit aus?	.468	
Au114: Wie kannst du dich alleine beschäftigen (Spielen, Interessen, Aktivitäten)?	.321	
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.584	
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.773
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.838	
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 22.253$, df = 14, p = .074; CFI = .991; RMSEA = .027 (90% CI = .003 – .045), PCLOSE = .985; SRMR = .021		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: Au111 / Au112	MI: 5.997	MI skaliert: 4.339
Messfehlerkorrelation: Au111 / Au117	MI: 5.817	MI skaliert: 4.208
Messfehlerkorrelation: Au114 / Au116	MI: 8.111	MI skaliert: 5.868
Messfehlerkorrelation: Au116 / Au117	MI: 10.555	MI skaliert: 7.636

Tabelle B.95: KFA Modell 2* allgemeines Wohlbefinden T4

Items	λ
Au111: Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.534
Au112: Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern (Eltern, Geschwister)?	.582
Au115: Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.583
Au116: Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein (Gefühle, Nerven, Laune)? ...	.789
Au117: Wenn du all diese Fragen zusammenfasst: Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.835
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 8.864$, df = 5, p = .115; CFI = .995; RMSEA = .031 (90% CI = .000 – .059), PCLOSE = .847; SRMR = .017	

B.2.5.2 Longitudinale Messinvarianz allgemeines Wohlbefinden

Tabelle B.96: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (longitudinal) allg. WB

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.434	.532	.508	.525
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern ...	.447	.522	.506	.542
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.515	.569	.553	.589
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein ...	.713	.755	.766	.800
... Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.805	.790	.807	.827

Tabelle B.97: Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) allg. WB

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.439	.485	.528	.539
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern ...	.470	.504	.532	.520
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.524	.558	.554	.592
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein ...	.718	.766	.758	.796
... Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.787	.804	.799	.831

Tabelle B.98: Faktorladungen skalare Messinvarianz (longitudinal) allg. WB

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.446	.493	.533	.543
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern ...	.474	.507	.536	.524
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.525	.559	.554	.593
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein ...	.712	.762	.753	.791
... Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.788	.805	.800	.832

Tabelle B.99: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) allg. WB

Items	$\lambda T1$	$\lambda T2$	$\lambda T3$	$\lambda T4$
Wie kommst du mit schulischen Anforderungen zurecht?	.438	.484	.527	.538
Wie ist deine Beziehung zu den anderen Familienmitgliedern ...	.473	.507	.536	.523
Wie schätzt du deine körperliche Gesundheit ein?	.525	.559	.555	.593
Wie schätzt du deinen „nervlichen“ und seelischen Zustand ein ...	.714	.763	.755	.793
... Wie geht es dir zurzeit insgesamt?	.788	.805	.800	.832

B.2.5.3 Messinvarianz Geschlecht allgemeines Wohlbefinden

Tabelle B.100: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T1

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	13.000	10	.224	.995	.028 (.000 – .063)	.827	.021
Metrisch	18.795	14	.173	.991	.029 (.000 – .058)	.868	.038
Skalar	21.678	18	.247	.993	.023 (.033 – .050)	.946	.040

Tabelle B.101: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T1

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	5.697	4	.223	.004
Skalar – Metrisch	2.579	4	.631	.002

Tabelle B.102: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T2

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	21.227	10	.020	.984	.053 (.023 - .083)	.388	.023
Metrisch	33.580	14	.002	.972	.059 (.036 – .083)	.232	.048
Partial-metrisch	29.028	13	.006	.977	.056 (.031 – .081)	.320	.043
Partial-skalar	35.571	16	.003	.972	.056 (.033 – .078)	.316	.046
Bemerkungen	Faktorladung und Intercept des Items „...Wie geht es dir zurzeit insgesamt?“ befreit (partiale Messinvarianz).						

Tabelle B.103: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T2

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	11.939	4	.018	.012
Partial-metrisch – Konfigural	7.607	3	.055	.007
Partial-skalar – Partial-metrisch	6.517	3	.089	.005

Tabelle B.104: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T3

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	15.440	10	.117	.991	.037 (.000 – .066)	.732	.024
Metrisch	23.129	14	.059	.986	.041 (.011 – .065)	.710	.043
Skalar	27.859	18	.064	.985	.037 (.008 – .060)	.802	.045

Tabelle B.105: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T3

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Metrisch – Konfigural	7.6168	4	.107	.005
Skalar – Metrisch	4.256	4	.373	.001

Tabelle B.106: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T4

	$\text{MLR-}\chi^2$	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	9.521	10	.483	1.000	.000 (.000 – .047)	.965	.018
Metrisch	14.221	14	.433	1.000	.006 (.000 – .045)	.978	.033
Skalar	22.826	18	.197	.993	.026 (.000 – .052)	.937	.040
Partial-skalar	16.538	17	.486	1.000	.000 (.000 – .041)	.989	.035

Bemerkungen: Intercept des Items „schulische Anforderungen“ befreit (partiale Messinvarianz)

Tabelle B.107: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T4

	$\Delta\text{MLR-}\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Metrisch – Konfigural	4.682	4	.322	0
Skalar – Metrisch	9.798	4	.044	.007
Partial-skalar – Metrisch	2.111	3	.550	0

Tabelle B.108: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) allg. WB

Items	λT1		λT2		λT3		λT4	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Schulische Anforderungen	.389	.445	.477	.612	.396	.597	.517	.566
Familie	.483	.390	.559	.474	.498	.541	.561	.596
Körperliche Gesundheit	.472	.543	.61	.574	.537	.540	.585	.574
Psychische Gesundheit	.706	.705	.728	.779	.771	.765	.784	.783
Insgesamt	.855	.803	.823	.738	.832	.785	.849	.811

Tabelle B.109: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) allg. WB

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Schulische Anforderungen	.426	.412	.535	.566	.493	.519	.565	.514
Familie	.428	.44	.479	.534	.498	.543	.572	.586
Körperliche Gesundheit	.517	.492	.610	.578	.552	.527	.608	.547
Psychische Gesundheit	.723	.685	.729	.775	.752	.779	.784	.783
Insgesamt	.833	.828	.826	.739	.820	.797	.826	.832

Bemerkungen: T2: partial-metrische Messinvarianz (Faktorladung des Items „...Wie geht es dir zurzeit insgesamt?“ befreit)

Tabelle B.110: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) allg. WB

Items	λ_{T1}		λ_{T2}		λ_{T3}		λ_{T4}	
	m	j	m	j	m	j	m	j
Schulische Anforderungen	.425	.411	.526	.556	.488	.513	.565	.513
Familie	.424	.437	.482	.536	.498	.543	.566	.580
Körperliche Gesundheit	.518	.494	.607	.575	.551	.525	.606	.545
Psychische Gesundheit	.728	.691	.732	.777	.756	.783	.786	.786
Insgesamt	.828	.824	.826	.739	.818	.795	.826	.832

Bemerkungen: T2: partial-skalare Messinvarianz (Intercept des Items „...Wie geht es dir zurzeit insgesamt?“ befreit); T4: partial-skalare Messinvarianz (Intercept des Items „schulische Anforderungen“ befreit)

B.2.6 Konfirmatorische Faktoranalyse schulisches Wohlbefinden

B.2.6.1 Messmodelle Faktoren 1. Ordnung

Tabelle B.111: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (PES)

Items	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.812
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.784
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.726
Au264: Ich fühle mich wohl in der Schule	.649
Au265: Es nervt mich, in die Schule zu gehen	.591
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.616
Au267: Ich finde, ich vergeude meine Zeit in der Schule	.511

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 128.302$, $df = 14$, $p = .000$; CFI = .919; RMSEA = .103 (90% CI = .088 – .117), PCLOSE = .000; SRMR = .042

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au261 / Au263	MI: 24.503	MI skaliert: 19.746
Messfehlerkorrelation: Au261 / Au265	MI: 73.767	MI skaliert: 59.445
Messfehlerkorrelation: Au262 / Au265	MI: 15.557	MI skaliert: 12.536
Messfehlerkorrelation: Au263 / Au265	MI: 15.844	MI skaliert: 12.768
Messfehlerkorrelation: Au263 / Au266	MI: 20.725	MI skaliert: 16.701
Messfehlerkorrelation: Au263 / Au267	MI: 12.702	MI skaliert: 10.236
Messfehlerkorrelation: Au265 / Au267	MI: 26.916	MI skaliert: 21.690

Tabelle B.112: KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (PES)

Items	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.775
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.800
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.747
Au264: Ich fühle mich wohl in der Schule	.656
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.633
Au267: Ich finde, ich vergeude meine Zeit in der Schule	.494
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 32.298$, df = 9, p = .000; CFI = .980; RMSEA = .058 (90% CI = .039 – .077), PCLOSE = .230; SRMR = .023	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au261 / Au263	MI: 13.848 MI skaliert: 11.101
Messfehlerkorrelation: Au263 / Au267	MI: 15.235 MI skaliert: 12.213

Tabelle B.113: KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (PES)

Items	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.776
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.806
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.734
Au264: Ich fühle mich wohl in der Schule	.661
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.634
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 17.511$, df = 5, p = .004; CFI = .987; RMSEA = .057 (90% CI = .033 – .083), PCLOSE = .292; SRMR = .019	

Tabelle B.114: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (FIS)

Items: Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	λ
Au281: ...du dich über eine erfolgreiche Probe/einen erfolgreichen Test freustest?	.461
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung gefunden hast?	.597
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.614
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.673
Au285: ...auf dich gehört wurde bei Streitigkeiten irgendeiner Art in der Schule?	.520
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 48.905$, df = 5, p = .000; CFI = .904; RMSEA = .106 (90% CI = .084 – .130), PCLOSE = .000; SRMR = .045	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au281 / Au282	MI: 24.186 MI skaliert: 18.026
Messfehlerkorrelation: Au281 / Au284	MI: 24.377 MI skaliert: 18.169
Messfehlerkorrelation: Au284 / Au285	MI: 46.714 MI skaliert: 34.816

Tabelle B.115: KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (FIS)

Items: Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	λ
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung gefunden hast?	.527
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.562
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.755
Au285: ...auf dich gehört wurde bei Streitigkeiten irgendeiner Art in der Schule?	.559
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 13.820$, df = 2, p = .001; CFI = .966; RMSEA = .087 (90% CI = .052 – .127), PCLOSE = .042; SRMR = .027	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au282 / Au283	MI: 15.761 MI skaliert: 12.219
Messfehlerkorrelation: Au284 / Au285	MI: 15.761 MI skaliert: 12.219

Tabelle B.116: KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (FIS)

Items: Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	λ
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung gefunden hast?	.570
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.647
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.648

Tabelle B.117: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (SSW)

Items	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.688
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.	.834
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.723
Au304: Schwierigkeiten mit dem Lernstoff in der Schule kann ich leicht lösen	.535
Au305: Ich hab keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen	.187
Modellanpassung:	
MLR- χ^2 = 36.324, df = 5, p = .000; CFI = .950; RMSEA = .090 (90% CI = .064 – .118), PCLOSE = .007; SRMR = .030	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au301 / Au302	MI: 32.468 MI skaliert: 31.610
Messfehlerkorrelation: Au302 / Au303	MI: 12.149 MI skaliert: 11.828
Messfehlerkorrelation: Au303 / Au304	MI: 27.676 MI skaliert: 26.945

Tabelle B.118: KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (SSW)

Items	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.692
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.	.833
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.722
Au304: Schwierigkeiten mit dem Lernstoff in der Schule kann ich leicht lösen	.533
Modellanpassung:	
MLR- χ^2 = 29.563, df = 2, p = .000; CFI = .949; RMSEA = .133 (90% CI = .093 – .178), PCLOSE = .001; SRMR = .029	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au301 / Au302	MI: 29.059 MI skaliert: 30.014
Messfehlerkorrelation: Au303 / Au304	MI: 29.059 MI skaliert: 30.014

Tabelle B.119: KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (SSW)

Items	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.692
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln	.833
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.722

Tabelle B.120: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (KOB)

Items: Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	λ	
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.702	
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.728	
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.750	
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.700	
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.595	
Au2811: ...du während des Unterrichts sehr starke Kopfschmerzen hattest?	.589	
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 60.257$, df = 9, p = .000; CFI = .933; RMSEA = .086 (90% CI = .071 – .101), PCLOSE = .000; SRMR = .041		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: Au287 / Au2811	MI: 42.868	MI skaliert: 22.520
Messfehlerkorrelation: Au289 / Au2811	MI: 89.133	MI skaliert: 46.826

Tabelle B.121: KFA Modell 2* schulisches Wohlbefinden (KOB)

Items	λ
Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.704
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.766
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.755
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.648
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.598
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 4.828$, df = 5, p = .437; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .038), PCLOSE = .994; SRMR = .012	

Tabelle B.122: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (SOP)

Items: Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.790
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.719
Au273: ...du Probleme mit einem Schulfreund/einer Schulfreundin hattest?	.578
Au274: ...du nicht einschlafen konntest, weil dich Probleme mit ...	.498
Au275: ...du dich in deiner Klasse als Aussenseiter(in) fühltest?	.634

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 22.974$, df = 5, p = .000; CFI = .957; RMSEA = .068 (90% CI = .050 – .087), PCLOSE = .052; SRMR = .034

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au271 / Au273	MI: 11.855	MI skaliert: 5.359
Messfehlerkorrelation: Au271 / Au275	MI: 14.117	MI skaliert: 6.381
Messfehlerkorrelation: Au272 / Au273	MI: 15.630	MI skaliert: 7.065
Messfehlerkorrelation: Au272 / Au275	MI: 12.974	MI skaliert: 5.864
Messfehlerkorrelation: Au273 / Au274	MI: 10.945	MI skaliert: 4.947

Tabelle B.123: KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (SOP)

Items: Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.808
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.726
Au273: ...du Probleme mit einem Schulfreund/einer Schulfreundin hattest?	.558
Au275: ...du dich in deiner Klasse als Aussenseiter(in) fühltest?	.618

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 12.412$, df = 2, p = .002; CFI = .970; RMSEA = .082 (90% CI = .053 – .114), PCLOSE = .038; SRMR = .026

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au271 / Au273	MI: 11.876	MI skaliert: 6.082
Messfehlerkorrelation: Au271 / Au275	MI: 24.926	MI skaliert: 12.764
Messfehlerkorrelation: Au272 / Au273	MI: 24.926	MI skaliert: 12.764
Messfehlerkorrelation: Au272 / Au275	MI: 11.876	MI skaliert: 6.082

Tabelle B.124: KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (SOP)

Items: Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass...	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.718
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.808
Au275: ...du dich in deiner Klasse als Aussenseiter(in) fühltest?	.616

Tabelle B.125: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (SOS)

Items: Hast du dir in den vergangenen Wochen Sorgen (darüber) gemacht, ...	λ
Au291: ...wegen der Schule?	.737
Au292: ...wegen Lehrerinnen/Lehrern, mit denen du Probleme hattest?	.466
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.644
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.752
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.598

Modellanpassung:

MLR- $\chi^2 = 13.940$, df = 5, p = .016; CFI = .985; RMSEA = .048 (90% CI = .025 – .072), PCLOSE = .513; SRMR = .022

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au291 / Au292	MI: 15.688	MI skaliert: 9.973
Messfehlerkorrelation: Au292 / Au294	MI: 13.498	MI skaliert: 8.580

Tabelle B.126: KFA Modell 2* schulisches Wohlbefinden (SOS)

Items: Hast du dir in den vergangenen Wochen Sorgen (darüber) gemacht, ...	λ
Au291: ...wegen der Schule?	.708
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.643
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.781
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.599

Modellanpassung:

MLR- $\chi^2 = 1.208$, df = 2, p = .547; CFI = 1.000; RMSEA = .000 (90% CI = .000 – .048), PCLOSE = .959; SRMR = .007

B.2.6.2 Simultane konfirmatorische Faktorenanalysen

Tabelle B.127: Simultane Faktorenanalyse schul. WB alle Faktoren erster Ordnung 1

Items: Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.775
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.796
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.733
Au264: Ich fühle mich wohl in der Schule	.676
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.639
Items: Freude in der Schule (FIS)	λ
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.554
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.700
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.605
Items: Schulischer Selbstwert (SSW)	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.719
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln	.838
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.691
Items: Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.709
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.759
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.749
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.651
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.608
Items: Soziale Probleme in der Schule (SOP)	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.871
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.662
Au275: ...du dich in deiner Klasse als Aussenseiter(in) fühltest?	.619
Items: Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ
Au291: ...wegen der Schule?	.700
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.639
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.778
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.616

Korrelationen zwischen den Faktoren 1. Ordnung					
	PES	FIS	SSW	KOB	SOP
FIS	.496***				
SSW	.476***	.430***			
KOB	.117**	-.126*	.305***		
SOP	.260***	.101 (n.s.)	.239***	.295***	
SOS	.069*	-.009 (n.s.)	.395***	.540***	.333***

Modellanpassung:
MLR- χ^2 = 377.037, df = 215, p = .000; CFI = .964; RMSEA = .031 (90% CI = .026 – .036), PCLOSE = 1.000; SRMR = .039

Modifikationsindizes:

Kreuzladungen: PES / Au283	MI: 19.463	MI skaliert: 15.625
Kreuzladungen: SOP / Au264	MI: 49.225	MI skaliert: 39.519
Kreuzladungen: SOS / Au264	MI: 12.539	MI skaliert: 10.067

Tabelle B.128: Simultane Faktorenanalyse schul. WB alle Faktoren erster Ordnung 2

Items: Positive Einstellungen gegenüber der Schule (PES)	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.763
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.808
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.742
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.642
Items: Freude in der Schule (FIS)	λ
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.552
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.700
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.606
Items: Schulischer Selbstwert (SSW)	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.719
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.	.838
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.691
Items: Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.709
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.759
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.749
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.652
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.608

Items: Soziale Probleme in der Schule (SOP)	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.870
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.663
Au275: ...du dich in deiner Klasse als Aussenseiter(in) fühltest?	.620
Items: Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ
Au291: ...wegen der Schule?	.701
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.640
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.777
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.616

Korrelationen zwischen den Unterfaktoren

	PES	FIS	SSW	KOB	SOP
FIS	.490***				
SSW	.460***	.430***			
KOB	.105*	-.126*	.305***		
SOP	.215***	.101 (n.s.)	.239***	.295***	
SOS	.074	-.009 (n.s.)	.395***	.540***	.333***

Modellanpassung:

MLR- $\chi^2 = 303.302$, $df = 194$, $p = .000$; CFI = .974; RMSEA = .027 (90% CI = .022 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .035

Tabelle B.129: Simultane Faktorenanalyse schul. WB mit Mediatoren 1

Items: Positive Einstellungen gegenüber der Schule (PES)	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.753
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.803
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.751
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.651
Items: Freude in der Schule (FIS)	λ
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.573
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.688
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.599
Items: Schulischer Selbstwert (SSW)	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.719
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln	.834
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.695

Items: Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.709
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.758
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.749
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.652
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.608
Items: Soziale Probleme in der Schule (SOP)	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.804
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.639
Au275: ...du dich in deiner Klasse als Aussenseiter(in) fühltest?	.705
Items: Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ
Au291: ...wegen der Schule?	.702
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.643
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.772
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.617
Items: Mediatorvariable; Unterstützung durch die Eltern	λ
Au221: Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache	.648
Au222: Meine Eltern interessieren sich sehr für meine Leistungen in der Schule	.750
Au224: Meine Eltern machen mir Mut, eine gute Ausbildung zu erlangen	.664
Au226: Meine Eltern fragen mich oft, wie es in der Schule geht	.513
Items: Mediatorvariable; Beziehung zu Mitschüler(inne)n	λ
Au2510: In meiner Klasse habe ich überhaupt keine guten Freunde/Freundinnen	.561
Au2511: Ich werde von den Schüler(inne)n meiner Klasse anerkannt	.568
Au2512: Unter den Schüler(inne)n meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl	.755
Items: Mediatorvariable; Beziehung zu Lehrpersonen	λ
Au242: Man wird an dieser Schule von den meisten LP ernst genommen	.592
Au243: Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner S.	.759
Au244: Wir kommen mit unseren LP gut aus	.587
Au246: Bei uns setzen sich LP für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten	.611

Modellanpassung:

MLR- $\chi^2 = 782.282$, $df = 459$, $p = .000$; CFI = .950; RMSEA = .030 (90% CI = .027 - .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038

Modifikationsindizes:

Kreuzladungen: PES / Au283	MI: 26.081	MI skaliert: 22.145
Kreuzladungen: Mitschüler / Au301	MI: 12.083	MI skaliert: 10.260
Kreuzladungen: Mitschüler / Au271	MI: 16.784	MI skaliert: 14.241
Kreuzladungen: Mitschüler / Au272	MI: 26.700	MI skaliert: 22.670
Kreuzladungen: Mitschüler / Au275	MI: 85.530	MI skaliert: 70.074
Kreuzladungen: Lehrperson / Au283	MI: 31.389	MI skaliert: 26.652
Kreuzladungen: Lehrperson / Au284	MI: 24.110	MI skaliert: 20.471

Tabelle B.130: Simultane Faktorenanalyse schul. WB mit Mediatoren 2

Items: Positive Einstellungen gegenüber der Schule (PES)	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.752
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.803
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.751
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.652
Items: Freude in der Schule (FIS)	λ
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.571
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.690
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.598
Items: Schulischer Selbstwert (SSW)	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.719
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln	.834
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.695
Items: Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.709
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.759
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.750
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.651
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.607
Items: Soziale Probleme in der Schule (SOP)	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.927
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.626

Items: Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ
Au291: ...wegen der Schule?	.702
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.642
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.774
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.616
Items: Mediatorvariable; Unterstützung durch die Eltern	λ
Au221: Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache	.641
Au222: Meine Eltern interessieren sich sehr für meine Leistungen in der Schule	.750
Au224: Meine Eltern machen mir Mut, eine gute Ausbildung zu erlangen	.664
Au226: Meine Eltern fragen mich oft, wie es in der Schule geht	.513
Items: Mediatorvariable; Beziehung zu Mitschüler(inne)n	λ
Au2510: In meiner Klasse habe ich überhaupt keine guten Freunde/Freundinnen	.552
Au2511: Ich werde von den Schüler(inne)n meiner Klasse anerkannt	.568
Au2512: Unter den Schüler(inne)n meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl	.765
Items: Mediatorvariable; Beziehung zu Lehrpersonen	λ
Au242: Man wird an dieser Schule von den meisten LP ernst genommen	.592
Au243: Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner S.	.758
Au244: Wir kommen mit unseren LP gut aus	.588
Au246: Bei uns setzen sich LP für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten	.612
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 652.319$, $df = 428$, $p = .000$; CFI = .963; RMSEA = .026 (90% CI = .022 - .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .036	

Tabelle B.131: Finales Zweifaktorenmodell schulisches Wohlbefinden

Items: Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)	λ
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.763
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.809
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.741
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.640
Items: Freude in der Schule (FIS)	λ
Au282: ...du dich sehr freustest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.566
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.690
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.605

Items: Schulischer Selbstwert (SSW)	λ
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes ...	.725
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln	.831
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.692
Items: Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.708
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.761
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.751
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.648
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.607
Items: Soziale Probleme in der Schule (SOP)	λ
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.885
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.656
Items: Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ
Au291: ...wegen der Schule?	.705
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.638
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.774
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.617
Second-order Faktorladungen	λ
Positive Gefühle und Haltungen gegenüber der Schule (positiv)	
Positive Einstellungen gegenüber der Schule (PES)	.513
Freude in der Schule (FIS)	.474
Schulischer Selbstwert (SSW)	.944
Typische Situationen in Bezug auf Sorgen, Probleme und Beschwerden (negativ)	
Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	.663
Sorgen wegen der Schule (SOS)	.800
Soziale Probleme in der Schule (SOP)	.427
Korrelation zwischen Second-order Faktoren	
positiv / negativ	.462***
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 331.423$, $df = 182$, $p = .000$; CFI = .962; RMSEA = .032 (90% CI = .027 – .037), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057	

B.2.6.3 Messinvarianz Geschlecht schulisches Wohlbefinden

Die Messinvarianz wurde nur für die Faktoren 1. Ordnung überprüft.

Tabelle B.132: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) PES

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	13.117	4	.011	.987	.077 (.038 – .119)	.118	.018
Metrisch	19.869	7	.006	.982	.069 (.032 – .102)	.148	.038
Skalar	32.567	10	.000	.969	.076 (.050 – .104)	.051	.046
Partial-skalar	25.561	9	.002	.977	.069 (.041 – .098)	.126	.041

Bemerkungen: Intercept des Items „Ich finde gut, was wir in der Schule lernen“ befreit (partiale Messinvarianz)

Tabelle B.133: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) PES

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	6.519	3	.089	.005
Skalar – Metrisch	13.191	3	.004	.013
Partial-skalar – Metrisch	5.694	2	.058	.005

Tabelle B.134: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) PES

Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)	λ -m	λ -j
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.741	.757
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.838	.806
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.755	.734
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.520	.731

Tabelle B.135: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) PES

Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)	λ -m	λ -j
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.742	.759
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.814	.822
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.757	.734
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.589	.694

Tabelle B.136: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) PES

Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)	λ -m	λ -j
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.745	.762
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.818	.825
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.751	.728
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.579	.683

Tabelle B.137: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) PES

Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule (PES)	λ -m	λ -j
Au261: Ich gehe gerne in die Schule	.745	.762
Au262: Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes	.817	.824
Au263: Die Schule scheint mir sinnvoll	.749	.726
Au266: Ich finde gut, was wir in der Schule lernen	.588	.693

Tabelle B.138: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) FIS

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural		0					
Metrisch	1.323	2	.516	1.000	.000 (.000 – .081)	.801	.015
Skalar	6.140	4	.189	.990	.037 (.000 – .089)	.588	.026

Tabelle B.139: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) FIS

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	1.323	2	.516	.000
Skalar – Metrisch	5.237	2	.0729	.010

Tabelle B.140: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) FIS

Freude in der Schule (FIS)	λ -m	λ -j
Au282: ...du dich sehr freutest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.541	.591
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.702	.599
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.643	.657

Tabelle B.141: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) FIS

Freude in der Schule (FIS)	λ -m	λ -j
Au282: ...du dich sehr freutest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.565	.567
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.661	.637
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.665	.638

Tabelle B.142: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) FIS

Freude in der Schule (FIS)	λ -m	λ -j
Au282: ...du dich sehr freutest, weil du bei deinen Klassenkamerad(inn)en Beachtung ...	.570	.571
Au283: ...dich ein(e) Lehrer(in) gelobt hat?	.665	.641
Au284: ...du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	.655	.628

Tabelle B.143: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SSW

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural		0					
Metrisch	3.560	2	.169	.996	.045 (.000 – .108)	.462	.028
Skalar	10.224	4	.037	.983	.063 (.019 – .108)	.258	.035
Partial-skalar	4.037	3	.258	.997	.030 (.000 – .088)	.638	.028

Bemerkungen: Intercepts des Items „Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ein gutes Gefühl“ befreit (partiale Messinvarianz)

Tabelle B.144: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SSW

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	3.560	2	.169	.004
Skalar – Metrisch	7.182	2	.028	.015
Partial-skalar – Metrisch	.187	1	.665	.001

Tabelle B.145: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) SSW

Schulischer Selbstwert (SSW)	λ -m	λ -j
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ...	.672	.722
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.	.907	.830
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.635	.719

Tabelle B.146: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SSW

Schulischer Selbstwert (SSW)	λ -m	λ -j
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ...	.683	.716
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.	.870	.857
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.683	.677

Tabelle B.147: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) SSW

Schulischer Selbstwert (SSW)	λ -m	λ -j
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ...	.685	.718
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.	.866	.853
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.684	.678

Tabelle B.148: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) SSW

Schulischer Selbstwert (SSW)	λ -m	λ -j
Au301: Wenn ich an die nächsten Schuljahre/die Zeit nach der Schule denke, habe ich ...	.683	.716
Au302: Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine schulischen Pläne entwickeln.	.870	.857
Au303: Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen ...	.683	.677

Tabelle B.149: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) KOB

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	11.198	10	.342	.998	.018 (.000 – .049)	.959	.019
Metrisch	15.158	14	.367	.998	.015 (.000 – .043)	.986	.036
Skalar	19.608	18	.355	.997	.015 (.000 – .042)	.990	.038

Tabelle B.150: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) KOB

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	3.944	4	.414	.000
Skalar – Metrisch	4.534	4	.339	.004

Tabelle B.151: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) KOB

Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ -m	λ -j
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.695	.717
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.781	.750
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.720	.786
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.619	.671
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.544	.653

Tabelle B.152: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) KOB

Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ -m	λ -j
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.701	.711
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.746	.775
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.731	.782
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.615	.674
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.591	.612

Tabelle B.153: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) KOB

Körperliche Beschwerden wegen der Schule (KOB)	λ -m	λ -j
Au286: ...du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	.697	.707
Au287: ...dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagten?	.747	.776
Au288: ...du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	.731	.781
Au289: ...dir im Unterricht schwindlig wurde?	.618	.677
Au2810: ...es dir plötzlich ganz heiss wurde, als ein(e) Lehrer(in) dich aufrief?	.592	.612

Tabelle B.154: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOP

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Metrisch		0					
Skalar	.028	1	.866	1.000	.000 (.000 – .071)	.918	.002

Tabelle B.155: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOP

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Skalar – Metrisch	.028	1	.866	.000

Tabelle B.156: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SOP

Soziale Probleme in der Schule (SOP)	λ -m	λ -j
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.915	.934
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.640	.615

Tabelle B.157: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) SOP

Soziale Probleme in der Schule (SOP)	λ -m	λ -j
Au271: ...du Probleme mit deiner Klasse hattest?	.915	.934
Au272: ...du Probleme mit einzelnen Mitschüler(inne)n hattest?	.640	.615

Tabelle B.158: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOS

	MLR- χ^2	df	p	CFI	RMSEA (90% CI)	PCLOSE	SRMR
Konfigural	1.911	4	.752	1.000	.000 (.000 – .037)	.981	.008
Metrisch	7.802	7	.350	.998	.017 (.000 – .059)	.882	.036
Skalar	11.192	10	.000	.998	.018 (.000 – .055)	.917	.038

Tabelle B.159: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOS

	Δ MLR- χ^2	Δ df	p	Δ CFI
Metrisch – Konfigural	6.770	3	.080	.002
Skalar – Metrisch	3.402	3	.334	.000

Tabelle B.160: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) SOS

Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ -m	λ -j
Au291: ...wegen der Schule?	.726	.683
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.582	.694
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.809	.760
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.516	.674

Tabelle B.161: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SOS

Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ -m	λ -j
Au291: ...wegen der Schule?	.709	.701
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.610	.676
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.782	.781
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.578	.628

Tabelle B.162: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) SOS

Sorgen wegen der Schule (SOS)	λ -m	λ -j
Au291: ...wegen der Schule?	.712	.705
Au293: ...wie es in der Schule bzw. nach der Schule weitergeht?	.613	.680
Au294: ...wegen den Schulnoten?	.775	.775
Au295: ...wie du deine Hausaufgaben schaffen solltest?	.578	.628

B.2.7 Konfirmatorische Faktorenanalyse Unterstützung durch die Eltern (Mediatorvariable)**Tabelle B.163: KFA Modell 1 Unterstützung Eltern**

Items	λ
Au221: Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache	.713
Au222: Meine Eltern interessieren sich sehr für meine Leistungen in der Schule	.799
Au223: Meine Eltern besuchen fast immer die Elternabende	.430
Au224: Meine Eltern machen mir Mut, eine gute Ausbildung zu erlangen	.808
Au225: Wenn ich Probleme in der Schule habe, helfen mir meine Eltern	.723
Au226: Meine Eltern fragen mich oft, wie es in der Schule geht	.626

Modellanpassung:

WLSMV- $\chi^2 = 50.975$, $df = 9$, $p = .000$; CFI = .975; RMSEA = .078 (90% CI = .058 – .099), PCLOSE = .013; WRMR = .930

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au221 / Au222	MI: 13.816	MI skaliert: 23.023
Messfehlerkorrelation: Au221 / Au224	MI: 6.889	MI skaliert: 11.481
Messfehlerkorrelation: Au222 / Au225	MI: 17.255	MI skaliert: 28.754
Messfehlerkorrelation: Au224 / Au225	MI: 10.653	MI skaliert: 17.753

Tabelle B.164: KFA Modell 2 Unterstützung Eltern

Items	λ
Au221: Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache	.713
Au222: Meine Eltern interessieren sich sehr für meine Leistungen in der Schule	.805
Au224: Meine Eltern machen mir Mut, eine gute Ausbildung zu erlangen	.810
Au225: Wenn ich Probleme in der Schule habe, helfen mir meine Eltern	.714
Au226: Meine Eltern fragen mich oft, wie es in der Schule geht	.625

Modellanpassung:
WLSMV- $\chi^2 = 49.949$, $df = 5$, $p = .000$; CFI = .972; RMSEA = .108 (90% CI = .082 – .136), PCLOSE = .000; WRMR = 1.04

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au221 / Au222	MI: 13.816	MI skaliert: 23.023
Messfehlerkorrelation: Au221 / Au224	MI: 6.889	MI skaliert: 11.481
Messfehlerkorrelation: Au222 / Au225	MI: 17.255	MI skaliert: 28.754
Messfehlerkorrelation: Au224 / Au225	MI: 10.653	MI skaliert: 17.753

Tabelle B.165: KFA Modell *3 Unterstützung Eltern

Items	λ
Au221: Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben mache	.730
Au222: Meine Eltern interessieren sich sehr für meine Leistungen in der Schule	.885
Au224: Meine Eltern machen mir Mut, eine gute Ausbildung zu erlangen	.733
Au226: Meine Eltern fragen mich oft, wie es in der Schule geht	.590

Modellanpassung:
WLSMV- $\chi^2 = 3.911$, $df = 2$, $p = .141$; CFI = .998; RMSEA = .035 (90% CI = .000 - .087), PCLOSE = .602; WRMR = .321

B.2.8 Konfirmatorische Faktorenanalyse Beziehung zu Lehrpersonen (Mediatorvariable)

Tabelle B.166: KFA Modell 1 Beziehung zu LP

Items	λ
Au241: Im Allg. herrscht hier ein unfreundlicher Umgangston zwischen LP und Schüler(inne)n	.205
Au242: Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrpersonen ernst genommen	.573
Au243: Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner S.	.733
Au244: Wir kommen mit unseren LP gut aus	.595
Au245: Die Lehrpersonen hier behandeln nicht alle Schüler(innen) gerecht	.233
Au246: Bei uns setzen sich LP für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten	.617
Au247: Die meisten LP kümmern sich nicht um persönliche Probleme der Schüler(innen)	.305
Au248: Die meisten LP bemühen sich erst gar nicht, uns auch persönlich kennen zu lernen	.365

Modellanpassung:
 MLR- $\chi^2 = 155.149$, $df = 20$, $p = .000$; CFI = .811; RMSEA = .093 (90% CI = .080 - .106), PCLOSE = .000; SRMR = .061

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au241 / Au242	MI: 7.983	MI skaliert: 7.278
Messfehlerkorrelation: Au241 / Au243	MI: 10.297	MI skaliert: 9.388
Messfehlerkorrelation: Au241 / Au244	MI: 17.514	MI skaliert: 15.968
Messfehlerkorrelation: Au241 / Au245	MI: 15.440	MI skaliert: 14.077
Messfehlerkorrelation: Au242 / Au243	MI: 20.471	MI skaliert: 18.664
Messfehlerkorrelation: Au245 / Au246	MI: 14.538	MI skaliert: 13.255
Messfehlerkorrelation: Au245 / Au248	MI: 25.494	MI skaliert: 23.244
Messfehlerkorrelation: Au247 / Au248	MI: 59.291	MI skaliert: 54.058

Tabelle B.167: KFA Modell 2 Beziehung zu LP

Items	λ	
Au242: Man wird an dieser Schule von den meisten LP ernst genommen	.581	
Au243: Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner S	.747	
Au244: Wir kommen mit unseren LP gut aus	.581	
Au245: Die LP hier behandeln nicht alle Schüler(innen) gerecht	.220	
Au246: Bei uns setzen sich LP für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten	.617	
Au247: Die meisten LP kümmern sich nicht um persönliche Probleme der Schüler(innen).	.295	
Au248: Die meisten LP bemühen sich erst gar nicht, uns auch persönlich kennen zu lernen	.357	
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 112.982$, df = 14, p = .000; CFI = .846; RMSEA = .095 (90% CI = .080 – .111), PCLOSE = .000; SRMR = .059		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: Au242 / Au243	MI: 13.675	MI skaliert: 12.174
Messfehlerkorrelation: Au243 / Au248	MI: 9.444	MI skaliert: 8.407
Messfehlerkorrelation: Au245 / Au246	MI: 11.904	MI skaliert: 10.597
Messfehlerkorrelation: Au245 / Au248	MI: 27.193	MI skaliert: 24.208
Messfehlerkorrelation: Au247 / Au248	MI: 61.109	MI skaliert: 54.400

Tabelle B.168: KFA Modell 3 Beziehung zu LP

Items	λ	
Au242: Man wird an dieser Schule von den meisten LP ernst genommen	.580	
Au243: Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner S	.759	
Au244: Wir kommen mit unseren LP gut aus	.571	
Au246: Bei uns setzen sich LP für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten gerate	.625	
Au247: Die meisten LP kümmern sich nicht um persönliche Probleme der Schüler(innen)	.283	
Au248: Die meisten LP bemühen sich erst gar nicht, uns auch persönlich kennen zu lernen	.341	
Modellanpassung:		
MLR- $\chi^2 = 65.431$, df = 9, p = .000; CFI = .900; RMSEA = .090 (90% CI = .071 – .109), PCLOSE = .000; SRMR = .051		
Modifikationsindizes:		
Messfehlerkorrelation: Au242 / Au243	MI: 11.270	MI skaliert: 9.654
Messfehlerkorrelation: Au242 / Au246	MI: 7.356	MI skaliert: 6.301
Messfehlerkorrelation: Au247 / Au248	MI: 63.826	MI skaliert: 54.674

Tabelle B.169: KFA Modell 4 Beziehung zu LP

Items	λ
Au242: Man wird an dieser Schule von den meisten LP ernst genommen	.582
Au243: Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner S	.778
Au244: Wir kommen mit unseren LP gut aus	.567
Au246: Bei uns setzen sich LP für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten	.617
Au247: Die meisten LP kümmern sich nicht um persönliche Probleme der Schüler(innen)	.248
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 7.121$, df = 5, p = .212; CFI = .995; RMSEA = .023 (90% CI = .000 – .055), PCLOSE = .906; SRMR = .015	
Modifikationsindizes:	
Messfehlerkorrelation: Au242 / Au243	MI: 6.602 MI skaliert: 5.348
Messfehlerkorrelation: Au242 / Au246	MI: 6.482 MI skaliert: 5.251
Messfehlerkorrelation: Au243 / Au244	MI: 5.138 MI skaliert: 4.162

Tabelle B.170: KFA Modell 5* Beziehung zu LP

Items	λ
Au242: Man wird an dieser Schule von den meisten LP ernst genommen	.583
Au243: Die meisten LP nehmen Rücksicht auf die Eigenarten und Probleme einzelner S	.782
Au244: Wir kommen mit unseren LP gut aus	.565
Au246: Bei uns setzen sich LP. für Schüler(innen) ein, wenn sie einmal in Schwierigkeiten geraten	.613
Modellanpassung:	
MLR- $\chi^2 = 6.470$, df = 2, p = .039; CFI = .989; RMSEA = .054 (90% CI = .015 – .097), PCLOSE = .370; SRMR = .017	

B.2.9 Konfirmatorische Faktorenanalyse Beziehung zu Mitschüler(inne)n (Mediatorvariable)

Tabelle B.171: KFA Modell 1 Beziehung zu Mitschüler(inne)n

Items	λ
Au259: Die Schüler(innen) in meiner Klasse sind mir völlig gleichgültig	-.002
Au2510: In meiner Klasse habe ich überhaupt keine guten Freunde/Freundinnen	.538
Au2511: Ich werde von den Schüler(inne)n meiner Klasse anerkannt	.531
Au2512: Unter den Schüler(inne)n meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl	.813

Modellanpassung:
MLR- $\chi^2 = 29.496$, $df = 2$, $p = .000$; CFI = .881; RMSEA = .133 (90% CI = .089 – .183), PCLOSE = .002; SRMR = .038

Modifikationsindizes:

Messfehlerkorrelation: Au259 / Au252	MI: 22.980	MI skaliert: 29.354
Messfehlerkorrelation: Au259 / Au253	MI: 9.012	MI skaliert: 11.513
Messfehlerkorrelation: Au2510 / Au253	MI: 9.012	MI skaliert: 11.512
Messfehlerkorrelation: Au2511 / Au254	MI: 22.976	MI skaliert: 29.350

Tabelle B.172: KFA Modell 2* Beziehung zu Mitschüler(inne)n

Items	λ
Au2510: In meiner Klasse habe ich überhaupt keine guten Freunde/Freundinnen	.539
Au2511: Ich werde von den Schüler(inne)n meiner Klasse anerkannt	.531
Au2512: Unter den Schüler(inne)n meiner Klasse fühle ich mich richtig wohl	.813

Modellanpassung:
Das Modell ist genau identifiziert ($df = 0$)

C Hypothesen zum allgemeinen Wohlbefinden: Modelle mit Kontrollvariable

C.1 Hypothese 1.1

Je mehr das direkt aggressive Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Tabelle C.1: LGCM-Modell 1b, allgemeines Wohlbefinden

Interceptfaktor (I)	$m = 2.962^{***}$	$v = 0.088^{***}$
Steigungsfaktor (S)	$m = -0.037^{***}$	$v = 0.005^{***}$
Korrelation: I ↔ S	$r = -.064$ (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → I: $\beta = .165^{***}$	Geschlecht → S: $\beta = .073$ (n.s.)
Modellanpassungswerte	MLR- $\chi^2 = 241.219$, $df = 180$, $p = .002$; CFI = .988; RMSEA = .020, (90% CI = .014 – .026), PCLOSE = 1.000; SRMR = .033	

Tabelle C.2: LGCM-Modell 1.1b, direkte Aggression

Interceptfaktor (I)	$m = 0.677^{***}$	$v = 1.348^{***}$
Steigungsfaktor (S)	$m = 0.018$ (n.s.)	$v = 0.028$ (n.s.)
Korrelation: I ↔ S	$r = .208$ (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → I: $\beta = .277^{***}$	Geschlecht → S: $\beta = -.108$ (n.s.)
Modellanpassungswerte	MLR- $\chi^2 = 157.745$, $df = 109$, $p = .002$; CFI = .970; RMSEA = .023, (90% CI = .018 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .063	

Tabelle C.3: Hypothese 1.1, Modell 1.1d

Interceptfaktor agg (Iagg)	$m = 0.677^{***}$	$v = 1.320^{**}$
Steigungsfaktor agg (Sagg)	$m = 0.019$	$v = 0.032$
Korrelation: Iagg ↔ Sagg	$r = -.230$ (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → Iagg: $\beta = .279^{***}$	Geschlecht → Sagg: $\beta = .097$ (n.s.)
Interceptfaktor ilk (Iilk)	$m = 2.962^{***}$	$v = 0.088^{***}$
Steigungsfaktor ilk (Silk)	$m = -0.037^{***}$	$v = 0.005^{***}$
Korrelation: Iilk ↔ Silk	$r = -.055$ (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → Iilk: $\beta = .165^{***}$	Geschlecht → Silk: $\beta = .073$ (n.s.)
Iagg ↔ Iilk	$r = -.291^{***}$	
Sagg ↔ Silk	$r = -.677^*$	
Modellanpassungswerte	MLR- $\chi^2 = 769.863$, $df = 607$, $p = .000$; CFI = .975; RMSEA = .019, (90% CI = .016 – .022), PCLOSE = 1.000; SRMR = .046	

C.2 Hypothese 1.2

Je mehr das oppositionelle Verhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Tabelle C.4: LGCM-Modell 1.2b, Opposition

Interceptfaktor (I)	m = 1.012***	v = 0.498**
Steigungsfaktor (S)	m = 0.062 (n.s.)	v = 0.088 (n.s.)
Korrelation: I ↔ S	r = -.058 (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → I: $\beta = -.040$ (n.s.)	Geschlecht → S: $\beta = -.021$ (n.s.)
Modellanpassungswerte	MLR- $\chi^2 = 41.353$, df = 17, p = .001; CFI = .945; RMSEA = .042, (90% CI = .030 – .053), PCLOSE = .876, SRMR = .044	

Tabelle C.5: Hypothese 1.2, Modell 1.2d

Interceptfaktor opp (Iopp)	m = 1.020***	v = 0.460***
Steigungsfaktor opp (Sopp)	m = .064	v = 0.089*
Korrelation: Iopp ↔ Sopp	r = -.044 (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → Iopp: $\beta = -.051$ (n.s.)	Geschlecht → Sopp: $\beta = -.025$ (n.s.)
Interceptfaktor ilk (Iilk)	m = 2.962***	v = 0.087***
Steigungsfaktor ilk (Silk)	m = -0.037***	v = 0.005***
Korrelation: Iilk ↔ Silk	r = -.056 (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → Iilk: $\beta = .167$ ***	Geschlecht → Silk: $\beta = .071$ (n.s.)
Iopp ↔ Iilk	r = -.398***	
Sopp ↔ Silk	r = -.554***	
Modellanpassungswerte	MLR- $\chi^2 = 533.118$, df = 355, p = .000; CFI = .968; RMSEA = .025, (90% CI = .021 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .055	

C.3 Hypothese 1.3

Je mehr das schulische Problemverhalten zunimmt, desto mehr nimmt das allgemeine Wohlbefinden ab.

Tabelle C.6: LGCM-Modell 1.3b, schulisches Problemverhalten

Interceptfaktor (I)	m = 1.339***	v = 2.192***
Steigungsfaktor (S)	m = 0.069*	v = 0.150***
Korrelation: I ↔ S	r = -.092 (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → I: β = .200***	Geschlecht → S: β = .010 (n.s.)
Modellanpassungswerte	MLR- χ^2 = 306.464, df = 172, p = .000; CFI = .967; RMSEA = .031, (CI = .026 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057	

Tabelle C.7: Hypothese 1.3, Modell 1.3d

Interceptfaktor spv (Ispv)	m = 1.344***	v = 2.159***
Steigungsfaktor spv (Sspv)	m = .070*	v = 0.151***
Korrelation: Ispv ↔ Sspv	r = -.084 (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → Ispv: β = -.198***	Geschlecht → Sspv: β = -.010 (n.s.)
Interceptfaktor ilk (Iilk)	m = 2.962***	v = 0.089***
Steigungsfaktor ilk (Silk)	m = -0.037***	v = 0.005***
Korrelation: Iilk ↔ Silk	r = -.076 (n.s.)	
Geschlecht	Geschlecht → Iilk: β = .165***	Geschlecht → Silk: β = .070 (n.s.)
Ispv ↔ Iilk	r = -.225***	
Sspv ↔ Silk	r = -.223*	
Modellanpassungswerte	MLR- χ^2 = 1051.178, df = 750, p = .000; CFI = .971; RMSEA = .022, (CI = .019 – .025), PCLOSE = 1.000; SRMR = .052	

C.4 Hypothese 2.1

Direkt aggressives Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Tabelle C.8: Hypothese 2.1, Modell 2.1b

agg1→agg2: $\beta = .490^{***}$	agg2→agg3: $\beta = .723^{***}$	agg3→agg4: $\beta = .609^{***}$
agg1→ilk2: $\beta = .000$ (n.s.)	agg2→ilk3: $\beta = -.065$ (n.s.)	agg3→ilk4: $\beta = -.067$ (n.s.)
ilk1→ilk2: $\beta = .764^{***}$	ilk1→ilk2: $\beta = .758^{***}$	ilk1→ilk2: $\beta = .754^{***}$
ilk1→agg2: $\beta = -.082$ (n.s.)	ilk2→agg3: $\beta = -.042$ (n.s.)	ilk3→agg4: $\beta = -.072$ (n.s.)
agg1↔ilk1: $r = -.213^{***}$	agg4↔ilk4: $r = -.173^*$	
Kontrollvariable		
Geschlecht→agg2: $\beta = .130^{***}$	Geschlecht→ilk2: $\beta = .031$ (n.s.)	
Geschlecht→agg3: $\beta = .044$ (n.s.)	Geschlecht→ilk3: $\beta = .052$ (n.s.)	
Geschlecht→agg4: $\beta = .055$ (n.s.)	Geschlecht→ilk4: $\beta = .088^{**}$	
Modellanpassungswerte		
MLR- $\chi^2 = 812.253$, $df = 576$, $p = .000$; CFI = .969; RMSEA = .022, (CI = .019 – .025), PCLOSE = 1.000; SRMR = .051		

C.5 Hypothese 2.2

Oppositionelles Verhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Tabelle C.9: Hypothese 2.2, Modell 2.2b

opp1→opp2: $\beta = .584^*$	opp2→opp3: $\beta = .619^{***}$	opp3→ opp4: $\beta = .628^{***}$
opp1→ilk2: $\beta = -.095$ (n.s.)	opp2→ilk3: $\beta = -.078$ (n.s.)	opp3→ilk4: $\beta = -.080$ (n.s.)
ilk1→ilk2: $\beta = .719^{***}$	ilk1→ilk2: $\beta = .738^{***}$	ilk1→ilk2: $\beta = .744^{***}$
ilk1→ opp2: $\beta = -.079$ (n.s.)	ilk2→opp3: $\beta = -.048$ (n.s.)	ilk3→opp4: $\beta = -.158^{**}$
opp1↔ilk1: $r = -.490^{***}$	opp4↔ilk4: $r = -.337^{**}$	
Kontrollvariable		
Geschlecht→opp2: $\beta = .011$ (n.s.)	Geschlecht→ilk2: $\beta = .023$ (n.s.)	
Geschlecht→opp3: $\beta = -.021$ (n.s.)	Geschlecht→ilk3: $\beta = .039$ (n.s.)	
Geschlecht→opp4: $\beta = -.043$ (n.s.)	Geschlecht→ilk4: $\beta = .073^*$	
Modellanpassungswerte		
MLR- $\chi^2 = 493.114$, $df = 330$, $p = .000$; CFI = .970; RMSEA = .025, (CI = .021-.028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .048		

C.6 Hypothese 2.3

Schulisches Problemverhalten hat einen negativen Einfluss auf allgemeines Wohlbefinden.

Tabelle C.10: Hypothese 2.3, Modell 2.3b

spv1→spv2: $\beta = .640^{***}$	spv2→spv3: $\beta = .772^{***}$	spv3→spv4: $\beta = .776^{***}$
spv1→ilk2: $\beta = -.038$ (n.s.)	spv2→ilk3: $\beta = -.043$ (n.s.)	spv3→ilk4: $\beta = -.093^*$
ilk1→ilk2: $\beta = .771^{***}$	ilk1→ilk2: $\beta = .763^{***}$	ilk1→ilk2: $\beta = .754^{***}$
ilk1→spv2: $\beta = -.040$ (n.s.)	ilk2→spv3: $\beta = -.039$ (n.s.)	ilk3→spv4: $\beta = -.038$ (n.s.)
spv1↔ilk1: $r = -.190^{***}$	spv4↔ilk4: $r = -.093$ (n.s.)	
Kontrollvariable		
Geschlecht→spv2: $\beta = .044$ (n.s.)	Geschlecht→ilk2: $\beta = .024$ (n.s.)	
Geschlecht→spv3: $\beta = .055$ (n.s.)	Geschlecht→ilk3: $\beta = .044$ (n.s.)	
Geschlecht→spv4: $\beta = .044$ (n.s.)	Geschlecht→ilk4: $\beta = .089^{**}$	
Modellanpassungswerte		
MLR- $\chi^2 = 1080.650$, $df = 718$, $p = .000$; CFI = .965; RMSEA = .025, (CI = .022-.027), PCLOSE = 1.000; SRMR = .056		

C.7 Hypothese 3.1

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.

Tabelle C.11: Hypothese 3.1 (Modell 3.1b); Einfluss des Geschlechts

Einfluss des Geschlechts	Aggressives Verhalten T4	Allgemeines Wohlbefinden T4
Modell 3.1b	$\beta = .099^{**}$	$\beta = .107^{**}$
Modell 3.1d	$\beta = .099^{**}$	$\beta = .111^{**}$
Modell 3.1f	$\beta = .098^{**}$	$\beta = .120^{**}$
Modell 3.1h	$\beta = .099^{**}$	$\beta = .115^{**}$
Modell 3.1j	$\beta = .098^{**}$	$\beta = .123^{***}$

Tabelle C.12: Hypothese 3.1 (Modell 3.1b); indirekte- und totale Effekte

	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 3.1d	$\beta_{\text{ind.}} = -.012$ (Unterstützung durch die Eltern)	$\beta_{\text{tot.}} = -.039$
Modell 3.1f	$\beta_{\text{ind.}} = -.042^{**}$ (Beziehung zu den Lehrpersonen)	$\beta_{\text{tot.}} = -.045$
Modell 3.1h	$\beta_{\text{ind.}} = -.027$ (Beziehung zu den Mitschüler(inne)n)	$\beta_{\text{tot.}} = -.046$
Modell 3.1j	$\beta_{\text{ind.}} = -.009$ (Unterstützung durch die Eltern) $\beta_{\text{ind.}} = -.023$ (Beziehung zu den Lehrpersonen) $\beta_{\text{ind.}} = -.023$ (Beziehung zu den Mitschüler(inne)n)	$\beta_{\text{tot.}} = -.058$

Tabelle C.13: Hypothese 3.1 (Modell 3.1b); Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 3.1b	MLR- $\chi^2 = 214.779$, df = 142, p = .000; CFI = .972; RMSEA = .025, (90% CI = .019 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .048
Modell 3.1d	MLR- $\chi^2 = 354.515$, df = 218, p = .000; CFI = .960; RMSEA = .028, (90% CI = .023 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .058
Modell 3.1f	MLR- $\chi^2 = 371.409$, df = 218, p = .000; CFI = .955; RMSEA = .029, (90% CI = .025 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057
Modell 3.1h	MLR- $\chi^2 = 309.249$, df = 197, p = .000; CFI = .963; RMSEA = .026, (90% CI = .021 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .055
Modell 3.1j	MLR- $\chi^2 = 633.472$, df = 386, p = .000; CFI = .947; RMSEA = .028, (90% CI = .024 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .061

C.8 Hypothese 3.2

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf allgemeines Wohlbefinden.

Tabelle C.14: Hypothese 3.2 (Modell 3.2b); Einfluss des Geschlechts

Einfluss des Geschlechts	Oppositionelles Verhalten T4	Allgemeines Wohlbefinden T4
Modell 3.2b	$\beta = .040$	$\beta = .094^{**}$
Modell 3.2d	$\beta = -.039$	$\beta = .094^{**}$
Modell 3.2f	$\beta = -.044$	$\beta = .109^{**}$
Modell 3.2h	$\beta = -.041$	$\beta = .101^{**}$
Modell 3.2j	$\beta = -.048$	$\beta = .111^{***}$

Tabelle C.15: Hypothese 3.2 (Modell 3.2b); indirekte- und totale Effekte

	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 3.2d	$\beta_{ind.} = -.036$ (Unterstützung durch die Eltern)	$\beta_{tot.} = -.076$
Modell 3.2f	$\beta_{ind.} = -.056$ (Beziehung zu den Lehrpersonen)	$\beta_{tot.} = -.077$
Modell 3.2h	$\beta_{ind.} = -.061$ (Beziehung zu den Peers)	$\beta_{tot.} = -.069$
Modell 3.2j	$\beta_{ind.} = -.034$ (Unterstützung durch die Eltern) $\beta_{ind.} = -.033$ (Beziehung zu den Lehrpersonen) $\beta_{ind.} = -.058$ (Beziehung zu den Peers)	$\beta_{tot.} = -.152$

Tabelle C.16: Hypothese 3.2 (Modell 3.2b); Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 3.2b	MLR- $\chi^2 = 121.964$, df = 81, p = .002; CFI = .978; RMSEA = .025, (90% CI = .017 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .044
Modell 3.2d	MLR- $\chi^2 = 241.565$, df = 141, p = .000; CFI = .961; RMSEA = .029, (90% CI = .024 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .052
Modell 3.2f	MLR- $\chi^2 = 233.124$, df = 141, p = .000; CFI = .964; RMSEA = .028, (90% CI = .022 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .048
Modell 3.2h	MLR- $\chi^2 = 199.670$, df = 124, p = .000; CFI = .966; RMSEA = .027, (90% CI = .021 – .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .047
Modell 3.2j	MLR- $\chi^2 = 448.349$, df = 281, p = .000; CFI = .955; RMSEA = .027, (90% CI = .023 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .046

C.9 Hypothese 3.3

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf allgemeines Wohlbefinden.

Tabelle C.17: Hypothese 3.3 (Modell 3.3b); Einfluss des Geschlechts

Einfluss des Geschlechts	Schulisches Problemverhalten T4	Allgemeines Wohlbefinden T4
Modell 3.3b	$\beta = .109^{**}$	$\beta = .111^{**}$
Modell 3.3d	$\beta = .109^{**}$	$\beta = .112^{**}$
Modell 3.3f	$\beta = .107^{**}$	$\beta = .123^{***}$
Modell 3.3j	$\beta = .107^{**}$	$\beta = .122^{***}$

Tabelle C.18: Hypothese 3.3 (Modell 3.3b); indirekte- und totale Effekte

	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 3.3d	$\beta_{\text{ind.}} = -.005$ (Unterstützung durch die Eltern)	$\beta_{\text{tot.}} = -.077$
Modell 3.3f	$\beta_{\text{ind.}} = -.047^{**}$ (Beziehung zu den Lehrpersonen)	$\beta_{\text{tot.}} = -.081$
Modell 3.3j	$\beta_{\text{ind.}} = -.004$ (Unterstützung durch die Eltern) $\beta_{\text{ind.}} = -.038^{**}$ (Beziehung zu den Lehrpersonen)	$\beta_{\text{tot.}} = -.085$

Tabelle C.19: Hypothese 3.3 (Modell 3.3b); Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 3.3b	MLR- $\chi^2 = 337.266$, df = 176, p = .000; CFI = .959; RMSEA = .033, (90% CI = .029 – .038), PCLOSE = 1.000; SRMR = .052
Modell 3.3d	MLR- $\chi^2 = 487.010$, df = 260, p = .000; CFI = .952; RMSEA = .033, (90% CI = .028 – .037), PCLOSE = 1.000; SRMR = .059
Modell 3.3f	MLR- $\chi^2 = 500.878$, df = 260, p = .000; CFI = .949; RMSEA = .034, (90% CI = .029 – .038), PCLOSE = 1.000; SRMR = .059
Modell 3.3j	MLR- $\chi^2 = 648.492$, df = 359, p = .000; CFI = .947; RMSEA = .031, (90% CI = .028 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .061

D Hypothesen zum schulischen Wohlbefinden: Modelle mit Kontrollvariable

D.1 Hypothese 4.1

Je mehr direkt aggressives Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Tabelle D.1: Hypothese 4.1 (Modell 4.1b); Regressionskoeffizient und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.1b	positiv: $\beta = -.204$ negativ: $\beta = -.279^{***}$	MLR- $\chi^2 = 539.657$, df = 289, p = .000; CFI = .947; RMSEA = .032, (90% CI = .029 – .036), PCLOSE = 1.000; SRMR = .059
Modell 4.1-PES-b	$\beta = -.247^{***}$	MLR- $\chi^2 = 73.044$, df = 26, p = .000; CFI = .960; RMSEA = .047, (90% CI = .037 – .057), PCLOSE = .676; SRMR = .047
Modell 4.1-FIS-b	$\beta = -.007$	MLR- $\chi^2 = 61.631$, df = 19, p = .000; CFI = .943; RMSEA = .052, (90% CI = .040 – .065), PCLOSE = .362; SRMR = .050
Modell 4.1-SSW-b	$\beta = -.098$	MLR- $\chi^2 = 51.607$, df = 19, p = .000; CFI = .961; RMSEA = .046, (90% CI = .034 – .057), PCLOSE = .714; SRMR = .048
Modell 4.1-KOB-b	$\beta = -.162^*$	MLR- $\chi^2 = 42.420$, df = 13, p = .019; CFI = .951; RMSEA = .052, (90% CI = .040 – .065), PCLOSE = .355; SRMR = .053
Modell 4.1-SOP-b	$\beta = -.304^{***}$	MLR- $\chi^2 = 80.861$, df = 25, p = .000; CFI = .938; RMSEA = .052, (90% CI = .042 – .062), PCLOSE = .350; SRMR = .053
Modell 4.1-SOS-b	$\beta = -.180^{**}$	MLR- $\chi^2 = 67.325$, df = 26, p = .000; CFI = .962; RMSEA = .044, (90% CI = .033 – .055), PCLOSE = .804; SRMR = .044

Tabelle D.2: Hypothese 4.1 (Modell 4.1b); Einfluss des Geschlechts

	Modell 4.4b	Modell 4.1-PES-b	Modell 4.1-FIS-b	Modell 4.1-SSW-b	Modell 4.1-KOB-b	Modell 4.1-SOP-b	Modell 4.1-SOS-b
Geschlecht	positiv: $\beta = -.015$ negativ: $\beta = .182^{***}$	$\beta = -.077^*$	$\beta = -.068$	$\beta = .074$	$\beta = .135^{**}$	$\beta = .044$	$\beta = .147^{***}$

D.2 Hypothese 4.2

Je mehr oppositionelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Tabelle D.3: Hypothese 4.2 (Modell 4.2b); Regressionskoeffizient und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.2b	positiv: $\beta = -.194$ negativ: $\beta = -.413^{**}$	MLR- $\chi^2 = 474.701$, df = 242, p = .000; CFI = .944; RMSEA = .034, (90% CI = .030 – .038), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057
Modell 4.2-PES-b	$\beta = -.224^{**}$	MLR- $\chi^2 = 36.574$, df = 13, p = .000; CFI = .971; RMSEA = .047, (90% CI = .030 – .064), PCLOSE = .586; SRMR = .027
Modell 4.2-FIS-b	$\beta = -.060$	MLR- $\chi^2 = 12.233$, df = 8, p = .141; CFI = .986; RMSEA = .025, (90% CI = .000 – .052), PCLOSE = .931; SRMR = .019
Modell 4.2-SSW-b	$\beta = -.106$	MLR- $\chi^2 = 24.741$, df = 9, p = .003; CFI = .968; RMSEA = .046, (90% CI = .026 – .067), PCLOSE = .590; SRMR = .032
Modell 4.2-KOB-b	$\beta = -.263^*$	MLR- $\chi^2 = 27.133$, df = 19, p = .102; CFI = .989; RMSEA = .023, (90% CI = .000 – .038), PCLOSE = .999; SRMR = .022
Modell 4.2-SOP-b	$\beta = -.419^{***}$	MLR- $\chi^2 = 4.631$, df = 4, p = .327; CFI = .997; RMSEA = .014, (90% CI = .000 – .049), PCLOSE = .957; SRMR = .018
Modell 4.2-SOS-b	$\beta = -.210^*$	MLR- $\chi^2 = 15.540$, df = 13, p = .275; CFI = .996; RMSEA = .015, (90% CI = .000 – .037), PCLOSE = .998; SRMR = .020

Bemerkungen: Modell SSW musste wegen Heywood-Fällen modifiziert werden. Die Faktorladungen der beiden Items zur Messung von Opposition wurden auf 1 fixiert

Tabelle D.4: Hypothese 4.2 (Modell 4.2b); Einfluss des Geschlechts

	Modell 4.2b	Modell 4.2-PES-b	Modell 4.2-FIS-b	Modell 4.2-SSW-b	Modell 4.2-KOB-b	Modell 4.2-SOP-b	Modell 4.2-SOS-b
Geschlecht	positiv: $\beta = -.026$ negativ: $\beta = .118^*$	$\beta = -.115^{**}$	$\beta = -.070$	$\beta = .058$	$\beta = .093^*$	$\beta = -.013$	$\beta = -.105^{**}$

D.3 Hypothese 4.3

Je mehr delinquent-kriminelles Verhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Tabelle D.5: Hypothese 4.3 (Modell 4.3b); Regressionskoeffizient und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.3b	positiv: $\beta = -.210$ negativ: $\beta = -.097$	MLR- $\chi^2 = 596.914$, df = 340, p = .000; CFI = .939; RMSEA = .030, (90% CI = .027 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057
Modell 4.3-PES-b	$\beta = -.236^{***}$	MLR- $\chi^2 = 61.757$, df = 43, p = .032; CFI = .972; RMSEA = .023, (90% CI = .013 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .036
Modell 4.3-FIS-b	$\beta = -.044$	MLR- $\chi^2 = 51.767$, df = 34, p = .026; CFI = .952; RMSEA = .025, (90% CI = .015 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .042
Modell 4.3-SSW-b	$\beta = -.087$	MLR- $\chi^2 = 49.331$, df = 34, p = .043; CFI = .967; RMSEA = .023, (90% CI = .012 – .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .036
Modell 4.3-KOB-b	$\beta = -.071$	MLR- $\chi^2 = 59.193$, df = 53, p = .260; CFI = .992; RMSEA = .012, (90% CI = .000 – .023), PCLOSE = 1.000; SRMR = .033
Modell 4.3-SOP-b	$\beta = -.236$	MLR- $\chi^2 = 35.615$, df = 26, p = .099; CFI = .967; RMSEA = .021, (90% CI = .008 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .037
Modell 4.3-SOS-b	$\beta = -.005$	MLR- $\chi^2 = 53.825$, df = 43, p = .125; CFI = .981; RMSEA = .017, (90% CI = .000 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .033

Tabelle D.6: Hypothese 4.3 (Modell 4.3b); Einfluss des Geschlechts

	Modell 4.3b	Modell 4.3-PES-b	Modell 4.3-FIS-b	Modell 4.3-SSW-b	Modell 4.3-KOB-b	Modell 4.3-SOP-b	Modell 4.3-SOS-b
Geschlecht	positiv: $\beta = -.030$ negativ: $\beta = .150^{**}$	$\beta = -.093^*$	$\beta = -.066$	$\beta = .068$	$\beta = .117^{**}$	$\beta = -.021$	$\beta = .122^{**}$

D.4 Hypothese 4.4

Je mehr schulisches Problemverhalten gezeigt wird, desto tiefer ist das schulische Wohlbefinden.

Tabelle D.7: Hypothese 4.4 (Modell 4.4b); Regressionskoeffizient und Modellanpassungswerte

Modell	Regressionskoeffizient	Modellanpassungswerte
Modell 4.4b	positiv: $\beta = -.233$ negativ: $\beta = -.154^{**}$	MLR- $\chi^2 = 571.844$, df = 313, p = .000; CFI = .949; RMSEA = .032, (90% CI = .028 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .056
Modell 4.4-PES-b	$\beta = -.240^{***}$	MLR- $\chi^2 = 107.737$, df = 33, p = .000; CFI = .953; RMSEA = .052, (90% CI = .043 – .062), PCLOSE = .325; SRMR = .047
Modell 4.4-FIS-b	$\beta = -.028$	MLR- $\chi^2 = 83.645$, df = 25, p = .000; CFI = .941; RMSEA = .053, (90% CI = .042 – .065), PCLOSE = .295; SRMR = .047
Modell 4.4-SSW-b	$\beta = -.150^{**}$	MLR- $\chi^2 = 77.114$, df = 25, p = .000; CFI = .958; RMSEA = .050, (90% CI = .039 – .062), PCLOSE = .460; SRMR = .045
Modell 4.4-KOB-b	$\beta = -.092$	MLR- $\chi^2 = 91.872$, df = 42, p = .308; CFI = .967; RMSEA = .038, (90% CI = .029 – .047), PCLOSE = .986; SRMR = .041
Modell 4.4-SOP-b	$\beta = -.162^*$	MLR- $\chi^2 = 62.716$, df = 18, p = .000; CFI = .951; RMSEA = .055, (90% CI = .043 – .068), PCLOSE = .243; SRMR = .047
Modell 4.4-SOS-b	$\beta = -.111^*$	MLR- $\chi^2 = 89.112$, df = 33, p = .000; CFI = .960; RMSEA = .045, (90% CI = .035 – .056), PCLOSE = .750; SRMR = .043

Tabelle D.8: Hypothese 4.4 (Modell 4.4b); Einfluss des Geschlechts

	Modell 4.4b	Modell 4.4-PES-b	Modell 4.4-FIS-b	Modell 4.4-SSW-b	Modell 4.4-KOB-b	Modell 4.4-SOP-b	Modell 4.4-SOS-b
Geschlecht	positiv: $\beta = -.004$ negativ: $\beta = .162^{**}$	$\beta = -.082^*$	$\beta = -.066$	$\beta = .079$	$\beta = .124^{**}$	$\beta = -.023$	$\beta = .135^{**}$

D.5 Hypothese 5.1

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von direkt aggressivem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.

Tabelle D.9: Hypothese 5.1; Einfluss des Geschlechts

Modell	Geschlecht → positiv	Geschlecht → negativ
Modell 5.1b	$\beta = -.041$	$\beta = .179^{***}$
Modell 5.1d	$\beta = -.009$	$\beta = .191^{***}$
Modell 5.1f	$\beta = -.038$	$\beta = .100$
Modell 5.1h	$\beta = -.032$	$\beta = .098$

Tabelle D.10: Hypothese 5.1; indirekte- und totale Effekte

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.1b	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.067$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.010$	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.205^*$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.279^{***}$
Modell 5.1d	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.156^{**}$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.051^{**}$	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.224^{**}$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.280^{***}$
Modell 5.1f	<u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.030$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.063$	<u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.208^*$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.369^{***}$
Modell 5.1h	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.045$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.007$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.118^{**}$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.009$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.015$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.064$	<u>Alle Mediatoren</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.215^{**}$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.368^{***}$

Tabelle D.11: Hypothese 5.1; Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.1b	MLR- $\chi^2 = 679.475$, df = 392, p = .000; CFI = .948; RMSEA = .030, (90% CI = .026 – .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .054
Modell 5.1d	MLR- $\chi^2 = 690.702$, df = 392, p = .000; CFI = .946; RMSEA = .030, (90% CI = .027 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .056
Modell 5.1f	MLR- $\chi^2 = 712.851$, df = 363, p = .000; CFI = .934; RMSEA = .034, (90% CI = .031 – .038), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057
Modell 5.1h	MLR- $\chi^2 = 1058.736$, df = 606, p = .000; CFI = .935; RMSEA = .030, (90% CI = .027 – .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .051

Modelle der Faktoren 1. Ordnung**Tabelle D.12: Hypothese 5.1; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)**

Modell	Regressionskoeffizient
Modell 5.1h-PES	$\beta = -.069$
Modell 5.1h-FIS	$\beta = -.071$
Modell 5.1h-SSW	$\beta = -.079^*$
Modell 5.1h-KOB	$\beta = .137^{***}$
Modell 5.1h-SOP	$\beta = .025$
Modell 5.1h-SOS	$\beta = .147^{***}$

Tabelle D.13: Hypothese 5.1; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.1h-PES	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.031$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.094^{**}$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{ind.} = -.003$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -249^{***}$
Modell 5.1h-FIS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.028$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.080^{**}$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{ind.} = -.018$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.012$

Modell 5.1h-SSW	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.033$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.064^{**}$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.015$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.101$
Modell 5.1h-KOB	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.003$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.028$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.015$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.162^*$
Modell 5.1h-SOP	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.007$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.018$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.051$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.267^{***}$
Modell 5.1h-SOS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.002$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.011$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.025$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.181^{***}$

Tabelle D.14: Hypothese 5.1; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.1h-PES	MLR- $\chi^2 = 275.560$, df = 160, p = .000; CFI = .963; RMSEA = .030, (90% CI = .024 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038
Modell 5.1h-FIS	MLR- $\chi^2 = 281.954$, df = 142, p = .000; CFI = .945; RMSEA = .035, (90% CI = .029 – .040), PCLOSE = 1.000; SRMR = .042
Modell 5.1h-SSW	MLR- $\chi^2 = 266.720$, df = 142, p = .000; CFI = .955; RMSEA = .033, (90% CI = .027 – .038), PCLOSE = 1.000; SRMR = .040
Modell 5.1h-KOB	MLR- $\chi^2 = 275.608$, df = 179, p = .000; CFI = .968; RMSEA = .026, (90% CI = .020 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038
Modell 5.1h-SOP	MLR- $\chi^2 = 220.356$, df = 125, p = .000; CFI = .961; RMSEA = .030, (90% CI = .024 – .036), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038
Modell 5.1h-SOS	MLR- $\chi^2 = 273.036$, df = 160, p = .000; CFI = .961; RMSEA = .029, (90% CI = .024 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .037

D.6 Hypothese 5.2

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von oppositionellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern, die Beziehung zu den Lehrpersonen und die Beziehung zu den Mitschüler(inne)n auf schulisches Wohlbefinden.

Tabelle D.15: Hypothese 5.2; Einfluss des Geschlechts

Modell	Geschlecht → positiv	Geschlecht → negativ
Modell 5.2b	$\beta = -.068$	$\beta = .118^*$
Modell 5.2d	$\beta = -.029$	$\beta = .134^{**}$
Modell 5.2f	$\beta = -.068$	$\beta = .039$
Modell 5.2h	$\beta = -.046$	$\beta = .042$

Tabelle D.16: Hypothese 5.2; indirekte- und totale Effekte

	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.2b	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.057$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.008$	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.209^*$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.424^{**}$
Modell 5.2d	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.112^*$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.035^*$	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.196^*$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.416^{**}$
Modell 5.2f	<u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.049$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.099$	<u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.229^*$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.548^{**}$
Modell 5.2h	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.050$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.005$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.086^*$ Negativ: $\beta_{ind.} = .004$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.023$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.100$	<u>Alle Mediatoren</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.231^*$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.547^{**}$

Tabelle D.17: Hypothese 5.2; Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.2b	MLR- $\chi^2 = 588.164$, $df = 337$, $p = .000$; CFI = .949; RMSEA = .030, (90% CI = .026 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .053
Modell 5.2d	MLR- $\chi^2 = 610.707$, $df = 337$, $p = .000$; CFI = .945; RMSEA = .031, (90% CI = .028 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .055
Modell 5.2f	MLR- $\chi^2 = 630.098$, $df = 310$, $p = .000$; CFI = .932; RMSEA = .035, (90% CI = .032 – .039), PCLOSE = 1.000; SRMR = .057
Modell 5.2h	MLR- $\chi^2 = 953.226$, $df = 537$, $p = .000$; CFI = .935; RMSEA = .031, (90% CI = .028 – .034), PCLOSE = 1.000; SRMR = .051

Modelle der Faktoren 1. Ordnung

Tabelle D.18: Hypothese 5.2; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Regressionskoeffizient
Modell 5.2h-PES	$\beta = -.091^*$
Modell 5.2h-FIS	$\beta = -.057$
Modell 5.2h-SSW	$\beta = -.073$
Modell 5.2h-KOB	$\beta = .102^{**}$
Modell 5.2h-SOP	$\beta = .016$
Modell 5.2h-SOS	$\beta = .115^{**}$

Tabelle D.19: Hypothese 5.2; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.2h-PES	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.037$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.055$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{ind.} = -.003$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.231^*$
Modell 5.2h-FIS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.028$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.057$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{ind.} = -.030$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.055$

Modell 5.2h-SSW	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = .026$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.044$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.023$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.150$
Modell 5.2h-KOB	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.002$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.018$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.019$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.279^*$
Modell 5.2h-SOP	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.005$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.010$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.076$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.389^{**}$
Modell 5.2h-SOS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.002$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.008$ <u>Beziehung zu den Mitschüler(inne)n:</u> $\beta_{\text{ind.}} = -.035$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{\text{tot.}} = -.232^{***}$

Tabelle D.20: Hypothese 5.2; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.2h-PES	MLR- $\chi^2 = 208.195$, df = 125, p = .000; CFI = .968; RMSEA = .028, (90% CI = .022 – .035), PCLOSE = 1.000; SRMR = .032
Modell 5.2h-FIS	MLR- $\chi^2 = 207.626$, df = 109, p = .000; CFI = .949; RMSEA = .033, (90% CI = .026 – .040), PCLOSE = 1.000; SRMR = .036
Modell 5.2h-SSW	MLR- $\chi^2 = 203.661$, df = 109, p = .000; CFI = .957; RMSEA = .032, (90% CI = .026 – .039), PCLOSE = 1.000; SRMR = .034
Modell 5.2h-KOB	MLR- $\chi^2 = 196.307$, df = 142, p = .002; CFI = .978; RMSEA = .022, (90% CI = .014 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .033
Modell 5.2h-SOP	MLR- $\chi^2 = 140.077$, df = 94, p = .001; CFI = .975; RMSEA = .024, (90% CI = .016 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .030
Modell 5.2h-SOS	MLR- $\chi^2 = 189.936$, df = 125, p = .000; CFI = .971; RMSEA = .025, (90% CI = .018 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .031

D.7 Hypothese 5.3

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von delinquent-kriminellem Verhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.

Tabelle D.21: Hypothese 5.3; Einfluss des Geschlechts

Modell	Geschlecht → positiv	Geschlecht → negativ
Modell 5.3b	$\beta = -.051$	$\beta = .147^{**}$
Modell 5.3d	$\beta = -.017$	$\beta = .163^{**}$
Modell 5.3h	$\beta = -.013$	$\beta = .161^{**}$

Tabelle D.22: Hypothese 5.3; indirekte- und totale Effekte

	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.3b	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.072$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.014$	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.211^*$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.097$
Modell 5.3d	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.190^{**}$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.074^{**}$	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.231^{**}$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.102$
Modell 5.3h	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.050$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.004$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.158^{**}$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.072^*$	<u>Alle Mediatoren</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.227^{**}$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.102$

Tabelle D.23: Hypothese 5.3; Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.3b	MLR- $\chi^2 = 742.590$, df = 451, p = .000; CFI = .942; RMSEA = .028, (90% CI = .025 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .052
Modell 5.3d	MLR- $\chi^2 = 753.903$, df = 451, p = .000; CFI = .940; RMSEA = .029, (90% CI = .025 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .054
Modell 5.3h	MLR- $\chi^2 = 914.494$, df = 577, p = .000; CFI = .942; RMSEA = .027, (90% CI = .024 – .030), PCLOSE = 1.000; SRMR = .051

Modelle der Faktoren 1. Ordnung

Tabelle D.24: Hypothese 5.3; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Regressionskoeffizient
Modell 5.3h-PES	$\beta = -.079^*$
Modell 5.3h-FIS	$\beta = -.055$
Modell 5.3h-SSW	$\beta = .080^*$
Modell 5.3h-KOB	$\beta = .125^{**}$
Modell 5.3h-SOP	$\beta = .022$
Modell 5.3h-SOS	$\beta = .129^{**}$

Tabelle D.25: Hypothese 5.3; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.3h-PES	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.035$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.241^{***}$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.116^{**}$	
Modell 5.3h-FIS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.030$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.071$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.118^{**}$	
Modell 5.3h-SSW	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.037$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.093$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.096^{**}$	
Modell 5.3h-KOB	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.002$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.073$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.055^*$	
Modell 5.3h-SOP	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.010$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.243$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.022$	
Modell 5.3h-SOS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.004$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.020$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.048^*$	

Tabelle D.26: Hypothese 5.3; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.3h-PES	MLR- $\chi^2 = 199.610$, df = 146, p = .002; CFI = .973; RMSEA = .021, (90% CI = .014 – .027), PCLOSE = 1.000; SRMR = .035
Modell 5.3h-FIS	MLR- $\chi^2 = 185.841$, df = 129, p = .001; CFI = .961; RMSEA = .023, (90% CI = .017 – .029), PCLOSE = 1.000; SRMR = .038
Modell 5.3h-SSW	MLR- $\chi^2 = 176.954$, df = 129, p = .003; CFI = .971; RMSEA = .021, (90% CI = .014 – .028), PCLOSE = 1.000; SRMR = .035
Modell 5.3h-KOB	MLR- $\chi^2 = 178.497$, df = 164, p = .208; CFI = .992; RMSEA = .010, (90% CI = .000 – .018), PCLOSE = 1.000; SRMR = .033
Modell 5.3h-SOP	MLR- $\chi^2 = 153.228$, df = 113, p = .007; CFI = .968; RMSEA = .021, (90% CI = .013 – .027), PCLOSE = 1.000; SRMR = .035
Modell 5.3h-SOS	MLR- $\chi^2 = 181.191$, df = 146, p = .025; CFI = .979; RMSEA = .017, (90% CI = .009 – .024), PCLOSE = 1.000; SRMR = .034

D.8 Hypothese 5.4

Es besteht ein indirekter negativer Einfluss von schulischem Problemverhalten über die Unterstützung durch die Eltern und die Beziehung zu den Lehrpersonen auf schulisches Wohlbefinden.

Tabelle D.27: Hypothese 5.4; Einfluss des Geschlechts

Modell	Geschlecht → positiv	Geschlecht → negativ
Modell 5.4b	$\beta = -.036$	$\beta = .159^{**}$
Modell 5.4d	$\beta = -.006$	$\beta = .173^{***}$
Modell 5.4h	$\beta = -.020$	$\beta = .171^{***}$

Tabelle D.28: Hypothese 5.4; indirekte- und totale Effekte

	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.4b	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.048$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.009$	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.238^{**}$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.154^{**}$
Modell 5.4d	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.136^{**}$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.051^{**}$	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.251^{***}$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.155^{**}$
Modell 5.4h	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.032$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.002$ <u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> Positiv: $\beta_{ind.} = -.112^{**}$ Negativ: $\beta_{ind.} = -.049^*$	<u>Alle Mediatoren</u> Positiv: $\beta_{tot.} = -.248^{***}$ Negativ: $\beta_{tot.} = -.155^{**}$

Tabelle D.29: Hypothese 5.4; Modellanpassungswerte

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.4b	MLR- $\chi^2 = 710.654$, df = 420, p = .000; CFI = .950; RMSEA = .029, (90% CI = .026 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .052
Modell 5.4d	MLR- $\chi^2 = 730.447$, df = 420, p = .000; CFI = .947; RMSEA = .030, (90% CI = .027 – .033), PCLOSE = 1.000; SRMR = .054
Modell 5.4h	MLR- $\chi^2 = 888.834$, df = 542, p = .000; CFI = .948; RMSEA = .028, (90% CI = .025 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .051

Modelle der Faktoren 1. Ordnung

Tabelle D.30: Hypothese 5.4; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Regressionskoeffizient
Modell 5.4h-PES	$\beta = -.068$
Modell 5.4h-FIS	$\beta = -.056$
Modell 5.4h-SSW	$\beta = .090^*$
Modell 5.4h-KOB	$\beta = .131^{**}$
Modell 5.4h-SOP	$\beta = .023$
Modell 5.4h-SOS	$\beta = .141^{**}$

Tabelle D.31: Hypothese 5.3; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Modell 5.4h-PES	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.022$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.245^{***}$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.116^{**}$	
Modell 5.4h-FIS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.018$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.044$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.083^{**}$	
Modell 5.4h-SSW	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.023$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.151^{**}$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.063^{**}$	
Modell 5.4h-KOB	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = .001$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.093$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.038^*$	
Modell 5.4h-SOP	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.006$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.153^*$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.026$	
Modell 5.4h-SOS	<u>Unterstützung durch die Eltern:</u> $\beta_{ind.} = -.002$	<u>Alle Mediatoren</u> $\beta_{tot.} = -.107$
	<u>Beziehung zu Lehrpersonen:</u> $\beta_{ind.} = -.030^*$	

Tabelle D.32: Hypothese 5.4; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung)

Modell	Modellanpassungswerte
Modell 5.4h-PES	MLR- $\chi^2 = 252.292$, df = 128, p = .000; CFI = .960; RMSEA = .034, (90% CI = .028 – .040), PCLOSE = 1.000; SRMR = .041
Modell 5.4h-FIS	MLR- $\chi^2 = 236.741$, df = 112, p = .000; CFI = .949; RMSEA = .037, (90% CI = .031 – .043), PCLOSE = 1.000; SRMR = .042
Modell 5.4h-SSW	MLR- $\chi^2 = 136.442$, df = 97, p = .005; CFI = .985; RMSEA = .023, (90% CI = .014 – .031), PCLOSE = 1.000; SRMR = .032
Modell 5.4h-KOB	MLR- $\chi^2 = 228.964$, df = 145, p = .000; CFI = .972; RMSEA = .027, (90% CI = .020 – .032), PCLOSE = 1.000; SRMR = .039
Modell 5.4h-SOP	MLR- $\chi^2 = 200.348$, df = 97, p = .000; CFI = .955; RMSEA = .036, (90% CI = .029 – .043), PCLOSE = 1.000; SRMR = .040
Modell 5.4h-SOS	MLR- $\chi^2 = 237.418$, df = 128, p = .000; CFI = .961; RMSEA = .032, (90% CI = .026 – .038), PCLOSE = 1.000; SRMR = .039

Tabellenverzeichnis

Tabelle B.1:	Datenverteilung Aggression-Opposition T1	288
Tabelle B.2:	Datenverteilung Aggression-Opposition T2	289
Tabelle B.3:	Datenverteilung Aggression-Opposition T3	289
Tabelle B.4:	Datenverteilung Aggression-Opposition T4	290
Tabelle B.5:	Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T1	290
Tabelle B.6:	Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T2	291
Tabelle B.7:	Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T3	292
Tabelle B.8:	Datenverteilung Delinquenz-Kriminalität T4	292
Tabelle B.9:	Datenverteilung schulisches Problemverhalten T1	293
Tabelle B.10:	Datenverteilung schulisches Problemverhalten T2	294
Tabelle B.11:	Datenverteilung schulisches Problemverhalten T3	294
Tabelle B.12:	Datenverteilung schulisches Problemverhalten T4	295
Tabelle B.13:	Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T1	295
Tabelle B.14:	Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T2	296
Tabelle B.15:	Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T3	296
Tabelle B.16:	Datenverteilung allgemeines Wohlbefinden T4	297
Tabelle B.17:	Datenverteilung schulisches Wohlbefinden T3.....	297
Tabelle B.18:	KFA Modell 1 direkte Aggression T1	300
Tabelle B.19:	KFA Modell 2* direkte Aggression T1	301
Tabelle B.20:	KFA Modell 1 direkte Aggression T2	301
Tabelle B.21:	KFA Modell 2* direkte Aggression T2	301
Tabelle B.22:	KFA Modell 1 direkte Aggression T3	302
Tabelle B.23:	KFA Modell 2* direkte Aggression T3	302
Tabelle B.24:	KFA Modell 1 direkte Aggression T4	302
Tabelle B.25:	KFA Modell 2* direkte Aggression T4	303
Tabelle B.26:	Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg.	303
Tabelle B.27:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg.	303
Tabelle B.28:	Faktorladungen partial-metrische Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg. .	303

Tabelle B.29:	Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) direkte Agg.	304
Tabelle B.30:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T1	304
Tabelle B.31:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T1	304
Tabelle B.32:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T2	304
Tabelle B.33:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T2	305
Tabelle B.34:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T3	305
Tabelle B.35:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T3	305
Tabelle B.36:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T4	305
Tabelle B.37:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) direkte Agg. T4	305
Tabelle B.38:	Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.	306
Tabelle B.39:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.	306
Tabelle B.40:	Faktorladungen partial-metrische Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.	306
Tabelle B.41:	Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) direkte Agg.	306
Tabelle B.42:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) Opposition	307
Tabelle B.43:	Faktorladungen skalare Messinvarianz (longitudinal) Opposition	307
Tabelle B.44:	Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) Opposition	307
Tabelle B.45:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T1	307
Tabelle B.46:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T1	308
Tabelle B.47:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T2	308
Tabelle B.48:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T2	308
Tabelle B.49:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T3	308
Tabelle B.50:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T3	308
Tabelle B.51:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T4	308
Tabelle B.52:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) Opposition T4	308
Tabelle B.53:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) Opposition	309
Tabelle B.54:	Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) Opposition	309
Tabelle B.55:	KFA Modell 1 Delinquenz-Kriminalität T3	310
Tabelle B.56:	KFA Modell 2 Delinquenz-Kriminalität T3	311
Tabelle B.57:	KFA Modell 3 Delinquenz-Kriminalität T3	312
Tabelle B.58:	KFA Modell 4 Delinquenz-Kriminalität T3	313

Tabelle B.59:	KFA Modell 5 Delinquenz-Kriminalität T3	314
Tabelle B.60:	KFA Modell 6* Delinquenz-Kriminalität T3	314
Tabelle B.61:	KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T1	315
Tabelle B.62:	KFA Modell 2 schulisches Problemverhalten T1	316
Tabelle B.63:	KFA Modell 3 schulisches Problemverhalten T1	316
Tabelle B.64:	KFA Modell 4 schulisches Problemverhalten T1	317
Tabelle B.65:	KFA Modell 5* schulisches Problemverhalten T1	317
Tabelle B.66:	KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T2	318
Tabelle B.67:	KFA Modell 2* schulisches Problemverhalten T2	318
Tabelle B.68:	KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T3	319
Tabelle B.69:	KFA Modell 2* schulisches Problemverhalten T3	319
Tabelle B.70:	KFA Modell 1 schulisches Problemverhalten T4	320
Tabelle B.71:	KFA Modell 2* schulisches Problemverhalten T4	320
Tabelle B.72:	Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (longitudinal) SPV	321
Tabelle B.73:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) SPV	321
Tabelle B.74:	Faktorladungen partial-metrische Messinvarianz (longitudinal) SPV.....	321
Tabelle B.75:	Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) SPV	321
Tabelle B.76:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T1.....	322
Tabelle B.77:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T1	322
Tabelle B.78:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T2.....	322
Tabelle B.79:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T2	322
Tabelle B.80:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T3.....	323
Tabelle B.81:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T3	323
Tabelle B.82:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T4.....	323
Tabelle B.83:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SPV T4	323
Tabelle B.84:	Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) SPV.....	324
Tabelle B.85:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SPV.....	324
Tabelle B.86:	Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) SPV.....	324
Tabelle B.87:	KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T1	325
Tabelle B.88:	KFA Modell 2 allgemeines Wohlbefinden T1	325

Tabelle B.89:	KFA Modell 3* allgemeines Wohlbefinden T1	326
Tabelle B.90:	KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T2	326
Tabelle B.91:	KFA Modell 2* allgemeines Wohlbefinden T2	326
Tabelle B.92:	KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T3	327
Tabelle B.93:	KFA Modell 2* allgemeines Wohlbefinden T3	327
Tabelle B.94:	KFA Modell 1 allgemeines Wohlbefinden T4	328
Tabelle B.95:	KFA Modell 2* allgemeines Wohlbefinden T4	328
Tabelle B.96:	Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (longitudinal) allg. WB	329
Tabelle B.97:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (longitudinal) allg. WB	329
Tabelle B.98:	Faktorladungen skalare Messinvarianz (longitudinal) allg. WB	329
Tabelle B.99:	Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (longitudinal) allg. WB	329
Tabelle B.100:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T1	330
Tabelle B.101:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T1	330
Tabelle B.102:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T2	330
Tabelle B.103:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T2	330
Tabelle B.104:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T3	330
Tabelle B.105:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T3	331
Tabelle B.106:	Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T4	331
Tabelle B.107:	Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) allg. WB T4	331
Tabelle B.108:	Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) allg. WB.....	331
Tabelle B.109:	Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) allg. WB.....	332
Tabelle B.110:	Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) allg. WB	332
Tabelle B.111:	KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (PES)	333
Tabelle B.112:	KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (PES)	334
Tabelle B.113:	KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (PES)	334
Tabelle B.114:	KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (FIS)	335
Tabelle B.115:	KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (FIS)	335
Tabelle B.116:	KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (FIS)	335
Tabelle B.117:	KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (SSW).....	336
Tabelle B.118:	KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (SSW).....	336

Tabelle B.119: KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (SSW).....	336
Tabelle B.120: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (KOB).....	337
Tabelle B.121: KFA Modell 2* schulisches Wohlbefinden (KOB).....	337
Tabelle B.122: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (SOP)	338
Tabelle B.123: KFA Modell 2 schulisches Wohlbefinden (SOP)	338
Tabelle B.124: KFA Modell 3* schulisches Wohlbefinden (SOP)	339
Tabelle B.125: KFA Modell 1 schulisches Wohlbefinden (SOS)	339
Tabelle B.126: KFA Modell 2* schulisches Wohlbefinden (SOS)	339
Tabelle B.127: Simultane Faktorenanalyse schul. WB alle Faktoren erster Ordnung 1	340
Tabelle B.128: Simultane Faktorenanalyse schul. WB alle Faktoren erster Ordnung 2	341
Tabelle B.129: Simultane Faktorenanalyse schul. WB mit Mediatoren 1.....	342
Tabelle B.130: Simultane Faktorenanalyse schul. WB mit Mediatoren 2.....	344
Tabelle B.131: Finales Zweifaktorenmodell schulisches Wohlbefinden.....	345
Tabelle B.132: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) PES.....	347
Tabelle B.133: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) PES	347
Tabelle B.134: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) PES	347
Tabelle B.135: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) PES	347
Tabelle B.136: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) PES.....	348
Tabelle B.137: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) PES	348
Tabelle B.138: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) FIS.....	348
Tabelle B.139: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) FIS.....	348
Tabelle B.140: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) FIS	348
Tabelle B.141: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) FIS	349
Tabelle B.142: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) FIS.....	349
Tabelle B.143: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SSW	349
Tabelle B.144: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SSW	349
Tabelle B.145: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) SSW.....	349
Tabelle B.146: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SSW.....	350
Tabelle B.147: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) SSW	350
Tabelle B.148: Faktorladungen partial-skalare Messinvarianz (Geschlecht) SSW.....	350

Tabelle B.149: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) KOB.....	350
Tabelle B.150: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) KOB	350
Tabelle B.151: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) KOB.....	351
Tabelle B.152: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) KOB	351
Tabelle B.153: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) KOB.....	351
Tabelle B.154: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOP	351
Tabelle B.155: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOP.....	351
Tabelle B.156: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SOP	352
Tabelle B.157: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) SOP	352
Tabelle B.158: Anpassungswerte Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOS	352
Tabelle B.159: Vergleich Messinvarianzmodelle (Geschlecht) SOS.....	352
Tabelle B.160: Faktorladungen konfigurale Messinvarianz (Geschlecht) SOS	352
Tabelle B.161: Faktorladungen metrische Messinvarianz (Geschlecht) SOS.....	353
Tabelle B.162: Faktorladungen skalare Messinvarianz (Geschlecht) SOS	353
Tabelle B.163: KFA Modell 1 Unterstützung Eltern	353
Tabelle B.164: KFA Modell 2 Unterstützung Eltern	354
Tabelle B.165: KFA Modell *3 Unterstützung Eltern	354
Tabelle B.166: KFA Modell 1 Beziehung zu LP	355
Tabelle B.167: KFA Modell 2 Beziehung zu LP	356
Tabelle B.168: KFA Modell 3 Beziehung zu LP	356
Tabelle B.169: KFA Modell 4 Beziehung zu LP	357
Tabelle B.170: KFA Modell 5* Beziehung zu LP	357
Tabelle B.171: KFA Modell 1 Beziehung zu Mitschüler(inne)n	358
Tabelle B.172: KFA Modell 2* Beziehung zu Mitschüler(inne)n	358
Tabelle C.1: LGCM-Modell 1b, allgemeines Wohlbefinden	359
Tabelle C.2: LGCM-Modell 1.1b, direkte Aggression	359
Tabelle C.3: Hypothese 1.1, Modell 1.1d	359
Tabelle C.4: LGCM-Modell 1.2b, Opposition.....	360
Tabelle C.5: Hypothese 1.2, Modell 1.2d	360
Tabelle C.6: LGCM-Modell 1.3b, schulisches Problemverhalten	361

Tabelle C.7:	Hypothese 1.3, Modell 1.3d	361
Tabelle C.8:	Hypothese 2.1, Modell 2.1b	362
Tabelle C.9:	Hypothese 2.2, Modell 2.2b	362
Tabelle C.10:	Hypothese 2.3, Modell 2.3b	363
Tabelle C.11:	Hypothese 3.1 (Modell 3.1b); Einfluss des Geschlechts	364
Tabelle C.12:	Hypothese 3.1 (Modell 3.1b); indirekte- und totale Effekte.....	364
Tabelle C.13:	Hypothese 3.1 (Modell 3.1b); Modellanpassungswerte	364
Tabelle C.14:	Hypothese 3.2 (Modell 3.2b); Einfluss des Geschlechts	365
Tabelle C.15:	Hypothese 3.2 (Modell 3.2b); indirekte- und totale Effekte.....	365
Tabelle C.16:	Hypothese 3.2 (Modell 3.2b); Modellanpassungswerte.....	365
Tabelle C.17:	Hypothese 3.3 (Modell 3.3b); Einfluss des Geschlechts	366
Tabelle C.18:	Hypothese 3.3 (Modell 3.3b); indirekte- und totale Effekte.....	366
Tabelle C.19:	Hypothese 3.3 (Modell 3.3b); Modellanpassungswerte	366
Tabelle D.1:	Hypothese 4.1 (Modell 4.1b); Regressionskoeffizient und Modell- anpassungswerte	367
Tabelle D.2:	Hypothese 4.1 (Modell 4.1b); Einfluss des Geschlechts	367
Tabelle D.3:	Hypothese 4.2 (Modell 4.2b); Regressionskoeffizient und Modell- anpassungswerte	368
Tabelle D.4:	Hypothese 4.2 (Modell 4.2b); Einfluss des Geschlechts	368
Tabelle D.5:	Hypothese 4.3 (Modell 4.3b); Regressionskoeffizient und Modell- anpassungswerte	369
Tabelle D.6:	Hypothese 4.3 (Modell 4.3b); Einfluss des Geschlechts	369
Tabelle D.7:	Hypothese 4.4 (Modell 4.4b); Regressionskoeffizient und Modell- anpassungswerte	370
Tabelle D.8:	Hypothese 4.4 (Modell 4.4b); Einfluss des Geschlechts	370
Tabelle D.9:	Hypothese 5.1; Einfluss des Geschlechts	371
Tabelle D.10:	Hypothese 5.1; indirekte- und totale Effekte	371
Tabelle D.11:	Hypothese 5.1; Modellanpassungswerte.....	372
Tabelle D.12:	Hypothese 5.1; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)	372
Tabelle D.13:	Hypothese 5.1; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)	372
Tabelle D.14:	Hypothese 5.1; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung).....	373

Tabelle D.15:	Hypothese 5.2; Einfluss des Geschlechts	374
Tabelle D.16:	Hypothese 5.2; indirekte- und totale Effekte	374
Tabelle D.17:	Hypothese 5.2; Modellanpassungswerte.....	375
Tabelle D.18:	Hypothese 5.2; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)	375
Tabelle D.19:	Hypothese 5.2; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)	375
Tabelle D.20:	Hypothese 5.2; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung).....	376
Tabelle D.21:	Hypothese 5.3; Einfluss des Geschlechts	377
Tabelle D.22:	Hypothese 5.3; indirekte- und totale Effekte	377
Tabelle D.23:	Hypothese 5.3; Modellanpassungswerte.....	377
Tabelle D.24:	Hypothese 5.3; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)	378
Tabelle D.25:	Hypothese 5.3; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)	378
Tabelle D.26:	Hypothese 5.3; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung).....	379
Tabelle D.27:	Hypothese 5.4; Einfluss des Geschlechts	380
Tabelle D.28:	Hypothese 5.4; indirekte- und totale Effekte	380
Tabelle D.29:	Hypothese 5.4; Modellanpassungswerte.....	380
Tabelle D.30:	Hypothese 5.4; Einfluss des Geschlechts (Faktoren 1. Ordnung)	381
Tabelle D.31:	Hypothese 5.3; indirekte- und totale Effekte (Faktoren 1. Ordnung)	381
Tabelle D.32:	Hypothese 5.4; Modellanpassungswerte (Faktoren 1. Ordnung).....	382

Lebenslauf

Xenia Irina Müller

Freiburgstrasse 68

3008 Bern

xenia.mueller@hfh.ch

Geboren am: 14.09.1979

Heimatberechtigt in: Le Locle

Zivilstand: ledig

Ausbildung:

- | | |
|-----------|--|
| Seit 2010 | Doktoratsstudium am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg |
| 2011-2013 | Weiterbildung in Hochschuldidaktik an der Universität Freiburg
Titel der Diplomarbeit: Konflikte wagen – Frieden leben. Konfliktmanagement in der Heilpädagogik – Die Entwicklung eines Moduls für die Ausbildung von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. |
| 2003-2006 | Lizentiatsstudium am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (Allgemeine Heilpädagogik, Differenzielle Heilpädagogik und Allgemeine Pädagogik)
Titel der Lizentiatsarbeit: Berufsbildung für alle. Integration von benachteiligten Jugendlichen in den Ausbildungsmarkt mittels der neuen zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Attest. |
| 2000-2003 | Diplomstudium in Schulischer Heilpädagogik am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg
Titel der Diplomarbeit: Verbesserung der Körperhaltung durch Alexandertechnik bei geistig behinderten Kindern. |
| 1991-1999 | Gymnasium in Basel mit Maturabschluss Typus D (Französisch, Englisch, Spanisch) |

Berufserfahrungen:

- 2010-2015 Diplomassistentin am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (100%)
- 2008-2010 Anstellung als Klassenlehrerin an der Unterstufenklasse der Tagessonderschule im Zentrum für Sozial- und Heilpädagogik „Schlössli Kehrsatz“ (80%)
- 2007-2008 Ein Schuljahr (2007/2008) befristete Anstellung als Klassenlehrerin an einer Kleinklasse für Verhaltensauffällige (5./6. Klasse) in Biel (67%)
- Von November 2007 bis März 2008 befristete Anstellung an der Pädagogischen Hochschule in Solothurn als wissenschaftliche Mitarbeiterin (33%).
- 2003-2006 Klassenlehrerin einer Kleinklasse an der Sekundarstufe I Laupen (5.-9. Klasse)

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe und sie noch keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.

Danksagung

Beim Verfassen dieser Arbeit wurde ich von vielen Personen unterstützt, denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte.

Als Erstes möchte ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Gérard Bless danken. Seine kompetente Beratung hat wesentlich zum Gelingen dieser Forschungsarbeit beigetragen. Ich konnte zudem an mehreren methodisch-statistischen Weiterbildungen teilnehmen, was mir die Auswertung der Daten sehr erleichterte.

Prof. Dr. Christoph Michael Müller, Abteilungsleiter der Abteilung schulische Heilpädagogik des Departements für Sonderpädagogik, hat mir ermöglicht, innerhalb des Nationalfondsprojekts FRI-PEERS meine Dissertation zu schreiben. Ich habe stets von der angenehmen Zusammenarbeit, seiner Unterstützung und dem fachlichen Austausch profitieren können. Dafür möchte ich mich herzlich bedanken.

Dr. Daniel Seddig und Dr. Georg Datler vom Soziologischen Institut der Universität Zürich und Verena Hofmann vom Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg danke ich für die Beratung in statistischen und methodischen Belangen.

Immer wieder konnte ich auf die konstruktiven Rückmeldungen meiner Arbeitskolleg(inn)en zählen. Insbesondere möchte ich Thomas Begert, Chantal Hinni, Janine Fleischli, Veronika Schradi, Julia Winkes und Urs Zeltner danken.

Ohne die vielfältige Unterstützung meiner Familie wäre die Arbeit nicht in ihrer jetzigen Form beendet worden. Insbesondere meinem Vater bin ich für das Gegenlesen sehr dankbar.