Forschungsmonitor Schule
Rezensionen für die Praxis

Barbara Roth

## Rezension zu

Eckert, H., Steinmayr, R. & Wirthwein, L. (2025). Socioemotional and sociodemographic determinants of subjective well-being in school during childhood and adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 40*, Article 54.

## Kommentierter Kurzbefund

Ansatzpunkte zur Förderung des schulischen Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern sind wichtige Stellschrauben für Lehrkräfte. Eckert, Steinmayr und Wirthwein differenzieren 2 Aspekte schulischen Wohlbefindens (SWB) – Schulzufriedenheit und Schulstimmung – und untersuchen, inwiefern sich sowohl sozioemotionale Faktoren (z. B. Klassenklima) als auch soziodemografische Faktoren (z. B. Geschlecht) im Schuljahresverlauf darauf auswirken. Konkret legen sie folgende Annahmen zugrunde:

- Klassenklima und soziale Integration sagen Veränderungen der Schulzufriedenheit und Schulstimmung in der Primar- und Sekundarstufe I positiv vorher, ebenso das Gefühl der Akzeptanz durch Lehrkräfte sowie das Fähigkeitsselbstkonzept.
- Der Einfluss von Gleichaltrigen auf Veränderungen des schulischen Wohlbefindens ist in der Sekundarstufe I stärker als im Primarstufenalter.
- Ein Migrationshintergrund und männliches Geschlecht gehen mit ungünstigeren Veränderungen des schulischen Wohlbefindens einher, ein höherer sozioökonomischer Status wirkt sich hingegen förderlich aus.

Zur Prüfung der Annahmen wurden 416 Primarstufenschülerinnen und -schüler aus den Klassenstufen 2-4 und 306 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I aus den Klassenstufen 5-7 zu 2 Zeitpunkten (Herbst 2018 und Frühjahr 2019) per Fragebogen befragt. Schulisches Wohlbefinden wurde an beiden Zeitpunkten erhoben, die potenziellen Einflussfaktoren zu Beginn.

Die statistischen Analysen (u. a. Strukturgleichungsmodelle) erbringen, dass das Fähigkeitsselbstkonzept, das Gefühl der Akzeptanz durch Lehrkräfte sowie das Geschlecht neben der anfänglichen Schulzufriedenheit und Schulstimmung zusätzliche signifikante Einflussgrößen für späteres Wohlbefinden sind, wobei ihre Relevanz je nach Bildungsstufe und Aspekt des Wohlbefindens variiert. Klassenklima und soziale Integration hängen mit dem anfänglichen Wohlbefinden positiv zusammen, jenseits dessen leisten sie kaum eigene Erklärungsbeiträge zu seiner Veränderung, der Einfluss von Gleichaltrigen unterscheidet sich insofern nicht nach Bildungsstufe. Ebenso werden für den sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund keine Effekte sichtbar.

Die Befunde sprechen dafür, ergänzend zur Erhebung und Reflexion von SWB-Aspekten, z. B. mithilfe eines standardisierten Schülerfeedbacks, auch das Fähigkeitsselbstkonzept der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Gefühl der Lehrkräfteakzeptanz zu fördern, damit sich ihr schulisches Wohlbefinden günstig entwickelt. Einen weiteren Beitrag hierzu können geschlechtersensible Angebote v. a. in der Sekundarstufe I leisten.

CC BY NC ND

## Hintergrund

Einleitend verweisen Eckert, Steinmayr und Wirthwein auf die PISA 2022-Studie, um zu belegen, dass der Förderung des Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler nun größere Bedeutung zugemessen wird. Weiter stützen sie sich auf Untersuchungen, die einerseits zeigen, dass Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern zu positiven Ergebnissen in Bezug auf psychische Gesundheit, Selbstwertgefühl, sozialer Kompetenz und schulische Leistungen führt (u. a. Buecker, Naraydin, Simonsmeier, Schneider & Luhmann, 2018; Elmore & Huebner, 2010). Andererseits führen sie Befunde an, die eine Abnahme des schulischen Wohlbefindens (SWB) im Laufe der Schullaufbahn nahelegen, woraus sie das Interesse ableiten, die dafür verantwortlichen Faktoren zu identifizieren. Dabei ist ihre zentrale Annahme, dass das SWB von Kindern und Jugendlichen sowohl von sozioemotionalen als auch von soziodemografischen Faktoren beeinflusst wird.

Im Weiteren legen Eckert et al. ihr Begriffsverständnis zum subjektiven Wohlbefinden dar. Demnach ist subjektives Wohlbefinden in der positiven Psychologie ein zentrales Konstrukt (Diener, Lucas & Oishi, 2018), welches kognitive und affektive Komponenten beinhaltet. Zu den kognitiven Komponenten gehören subjektive Bewertungen des eigenen Lebens (Lebenszufriedenheit), zu den affektiven Komponenten die Häufigkeit und Intensität des Erlebens positiver und negativer Affekte und Emotionen in verschiedenen Lebensbereichen (Familie, Freunde, Schule). Übertragen auf den schulischen Bereich ordnen sie dem SWB die *Schulzufriedenheit* als *kognitive* und die *Schulstimmung* mit Erleben und Erfahren des eigenen Schullebens als *emotionale Komponente* zu.

Hinsichtlich der in Frage kommenden Einflussfaktoren auf das subjektive Wohlbefinden stützen sich die Autorinnen auf verschiedene Theorien. Zum einen ist dies die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2016), die besagt, dass für die Förderung von Motivation, Lernen und Wohlbefinden die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (= soziale Integration) grundlegend ist. Allerdings scheine das Autonomieerleben in Bezug auf Schule eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Zum anderen ist dies das PERMA-Modell (Kern, Waters, Adler & White, 2015; Seligman, 2011), welches ebenfalls Aspekte des SWBs beinhalte. Mit Blick auf die vorliegende Studie werden hier **p**ositive Emotionen, **E**ngagement, positive Beziehungen (**R**elationships), Sinnhaftigkeit (**M**eaning) und Leistungsfähigkeit (**A**ccomplishment/Achievment) fokussiert. Die von Ryan und Deci genannten Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit finden sich laut der Autorinnen im PERMA-Modell wieder. Sie weisen v. a. auf eine Studie hin, nach der sich das Lernengagement junger Heranwachsender durch Kompetenz und Verbundenheit vorhersagen lasse, nicht jedoch durch Autonomieerleben (Zhen et al., 2017). Sie gehen insgesamt davon aus, dass letzteres eine untergeordnete Rolle spielt.

Als eine weitere mögliche sozioemotionale Einflussgröße ziehen Eckert et al. das Fähigkeitsselbstkonzept, d. h. die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern, schulischen Anforderungen gerecht zu werden, heran. Vorliegende Querschnittsstudien zu dieser Thematik zeigten, dass ein positives Selbstkonzept in Bezug auf akademische Fähigkeiten positiv mit anderen Konstrukten wie Selbstwertgefühl, akademischer Selbstwirksamkeit sowie mit der Schulzufriedenheit und dem allgemeinen schulischen Wohlbefinden korrelieren (u. a. Dempsey, Devine, Fink & Hughes, 2024; Wikman, Allodi & Ferrer-Wreder, 2022).

In ihrer Studie untersuchen die Autorinnen daher die folgenden vier Aspekte: Fähigkeitsselbstkonzept,

soziale Integration (hier ist das subjektive Zugehörigkeitsgefühl, d. h. die Wahrnehmung der sozialen Teilhabe unter Klassenkameraden gemeint), Klassenklima und Akzeptanz durch Lehrkräfte. Zusätzlich nehmen sie soziodemografische Aspekte wie Geschlecht, sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund in den Blick und prüfen darüber hinaus, ob kognitive Leistungsfähigkeit (IQ), Alter und Schultyp in der Sekundarstufe I einen Einfluss haben.

Sie formulieren dazu folgende Hypothesen:

- H1: Das **Fähigkeitsselbstkonzept** sagt Veränderungen in der Schulzufriedenheit und der Schulstimmung sowohl bei Schülerinnen und Schülern der Primarstufe als auch der Sekundarstufe I positiv voraus.
- H2a: Angesichts der Bedeutung sozialer Beziehungen sagen **soziale Integration und Klassenklima** Veränderungen der Schulzufriedenheit und Schulstimmung bei beiden Gruppen positiv voraus.
- H2b: Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Gleichaltrigen im Jugendalter wird ein **stärkerer Zusammenhang von sozialer Integration und Klassenklima** auf Veränderungen des schulischen Wohlbefindens bei **Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I** als der Primarstufe erwartet.
- H2c: Das Gefühl der **Akzeptanz durch Lehrkräfte** ist ein positiver Prädiktor für Veränderungen der Schulzufriedenheit und Schulstimmung bei beiden Gruppen.
- H3a-c: Bezüglich soziodemografischer Determinanten erleben Schülerinnen und Schüler mit **höherem sozioökonomischem Status** (H3a), **ohne Migrationshintergrund** (H3b) und **Mädchen** (H3c) günstigere Veränderungen bei der Schulzufriedenheit und Schulstimmung. Dies gilt für die Primar- und die Sekundarstufe I.

## Design

An der Studie beteiligten sich vier Grundschulen und vier weiterführende Schulen (2 Realschulen und 2 Gymnasien) aus Nordrhein-Westfalen. Die Durchführung fand im regulären Schulunterricht durch Forschende und studentische Hilfskräfte statt.

Da das Ziel der Studie darin bestand, Zusammenhänge zwischen bestimmten Einflussfaktoren und Veränderungen des schulischen Wohlbefindens zu untersuchen, wurden die Einflussfaktoren zu einem ersten Messzeitpunkt (T1, Herbst 2018) erfasst. Schulzufriedenheit und Schulstimmung wurden sowohl zum ersten Messzeitpunkt (T1) als auch sechs Monate später noch einmal zu einem zweiten Messzeitpunkt (T2, Frühjahr 2019) erhoben, um Richtung und Stärke möglicher Zusammenhänge zu bestimmen.

**Stichprobe**
Die Stichprobe bestand aus 416 Primarstufenschülerinnen und -schülern ($n$ = 205 Mädchen) der zweiten bis vierten Klasse (Alter: $M$ = 8.19, $SD$ = 1,04), die aus insgesamt 25 Klassen rekrutiert wurden. Aus der Sekundarstufe I nahmen 306 Schülerinnen und Schüler teil ($n$ = 172 Mädchen, $n$ = 132 Jungen, $n$ = 2 keine Angabe zum Geschlecht). Diese wurden ebenfalls aus 25 verschiedenen Klassen rekrutiert, hier der fünften bis siebten Klasse (Alter: $M$ = 11.82, $SD$ = 0,93). Die Gesamtanzahl der Teilnehmenden betrug $N$ = 722.

**Erhebungsinstrumente**

Um herauszufinden, welche Aspekte das schulische Wohlbefinden beeinflussen, erstellten die Autorinnen einen Fragebogen, der Items aus verschiedenen bereits vorhandenen Fragebögen zu den interessierenden Bereichen enthält:

In Bezug auf den Aspekt *Schulzufriedenheit* wurden aus der Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS, Huebner, Laughlin, Ash & Gilman, 1998) drei Items genutzt. Dazu gehört beispielsweise die Aussage „Ich freue mich auf die Schule".

In Bezug auf die *Schulstimmung* wurden drei Items aus der German Habitual SWB Scale (HSWBS, Dalbert, 1992) benutzt. Hier kann exemplarisch die Aussage „Ich fühle mich (in der Schule) normalerweise ziemlich wohl" genannt werden.

Aus dem Fragebogen zur Erfassung sozialer und emotionaler Schulerfahrungen (FEESS, Rauer & Schuck, 2003) wurden je drei Items für *Fähigkeitsselbstkonzept*, z. B. „Ich bin gut in der Schule", *soziale Integration*, z. B. „Meine Klassenkameraden sind nett zu mir", *Klassenklima*, z. B. „Wir halten in der Klasse alle zusammen" und das *Gefühl von den Lehrkräften akzeptiert zu werden*, z. B. „Meine Lehrer sprechen freundlich mit mir", übernommen.

Bewertet werden sollten die Aussagen auf einer 5-stufigen Likert-Skala (1 = *trifft überhaupt nicht zu*, 5 = *trifft genau zu*). Die Autorinnen bewerten die internen Konsistenzen der Skalen für beide Gruppen von akzeptabel bis gut ($.66 \leq \alpha \leq .92$).

Mit weiteren Items wurden die soziodemografischen Aspekte erfasst. Hierzu gehören das *Geschlecht*, die *Anzahl der Bücher zu Hause* und der *Migrationshintergrund*. Die Antwortoptionen bei der Bücherfrage reichen von 1 (weniger als 10) bis 6 (mehr als 500). Die Anzahl der Bücher zu Hause gilt als valider Indikator für den sozioökomischen Status und trägt dazu bei, den elterlichen Berufsstatus zu bestimmen, was jüngeren Kindern meist schwerfällt. Ob ein Migrationshintergrund vorliegt, wurde mit der Frage erfasst, ob die Schülerin/der Schüler oder ein Elternteil nicht in Deutschland geboren oder die Muttersprache nicht ausschließlich Deutsch ist.

Zusätzlich bezogen die Forschenden das Alter bei Messzeitpunkt 1 (in Jahren) und kognitive Fähigkeiten, gemessen durch jahrgangsstufenabhängig unterschiedliche IQ-Tests, als weitere Kontrollvariablen mit ein, in der Sekundarstufe I darüber hinaus die Schulform (Realschule, Gymnasium).

**Auswertung**

Neben der Auswertung von deskriptiven Statistiken und Interkorrelationen wurden die Daten primär mittels mehrerer Strukturgleichungsmodelle mit dem Programm Mplus (Version 8.5) analysiert, von denen zwei zentral sind:

Zunächst wurde der Einfluss der einzelnen potenziellen Determinanten auf Schulstimmung und Schulzufriedenheit zum Messzeitpunkt 2 unter Kontrolle ihrer anfänglichen Ausprägungen berechnet („Gesamteffekte"). Anschließend wurde ein Modell getestet, in dem die Befragungsergebnisse zur Schulzufriedenheit und Schulstimmung vom Messzeitpunkt 1 neben den anderen potenziellen Einflussfaktoren die Schulzufriedenheit und Schulstimmung zum Messzeitpunkt 2 vorhersagen, unter Kontrolle von Alter, kognitiver Leistungsfähigkeit und Schultyp (in der Sekundarstufe I) („direkte Effekte"). Die Modelle wurden für Primar- und Sekundarstufe I getrennt analysiert.

Zur Abschätzung der Modellgüte wurden verschiedene Qualitätsmaße berechnet (CFI, RMSE, SRMR), deren Werte nach Einschätzung der Autorinnen unter Bezug auf gängige Cut-off-Werte (Byrne, 2013) allesamt akzeptabel ausfielen.

**Fehlende Daten**

Vor der Berechnung der Strukturgleichungsmodelle wurden die vorliegenden Daten auf fehlende Werte hin überprüft. Die fehlenden Werte bei den unterschiedlichen Aspekten lagen aufgrund von Nichtbeantwortung bei den Grundschulen zwischen 0.0 % und 22.3 %, bei den weiterführenden Schulen zwischen 1.0 % und 14.3 %. Zur Behandlung der fehlenden Werte wurde die Full Information Maximum Likelihood Methode (FIML) benutzt, d. h., die fehlenden Werte wurden auf Basis der vorhandenen Werte geschätzt.

## Ergebnisse

Zunächst kann festgehalten werden, dass alle Schülerinnen und Schüler ihr schulisches Wohlbefinden im mittleren bis hohen Bereich bewerteten, wobei die Mittelwerte in der Primarstufe höher liegen (T1: $3.93 \leq M \leq 4.05$; T2: $3.84 \leq M \leq 3.93$) als in der Sekundarstufe I (T1: $3.35 \leq M \leq 3.44$; T2: $2.92 \leq M \leq 3.35$).

Die Schulzufriedenheit zu Messzeitpunkt 1 sagt die Schulzufriedenheit zu Messzeitpunkt 2 konsistent voraus (Primarstufe: $\beta \geq .320$; Sekundarstufe I: $\beta \geq .613$, jeweils $p < .001$). Die Ergebnisse in Bezug auf die Schulstimmung sind ähnlich (Primarstufe: $\beta \geq .454$; Sekundarstufe I: $\beta \geq .499$, jeweils $p < .001$).

In Bezug auf das Fähigkeitsselbstkonzept lässt sich festhalten, dass dieses bei Kontrolle der anfänglichen Ausprägungen des schulischen Wohlbefindens, also unabhängig davon, ob die Schülerinnen und Schüler ein hohes oder niedriges Ausgangsniveau aufweisen, positive Effekte auf Veränderungen der Schulzufriedenheit in der Primarstufe ($\beta = .236$) und der Schulstimmung in der Sekundarstufe I ($\beta = .230$) hat (H1).

Soziale Integration und Klassenklima korrelieren mit dem anfänglichen schulischen Wohlbefinden ($.17 \leq r \leq .53$), allerdings ergeben sich unter Kontrolle seines Ausgangsniveaus und bei gleichzeitiger Berücksichtigung der anderen Einflussfaktoren keine zusätzlichen Effekte auf die spätere Schulzufriedenheit bzw. Schulstimmung (H2a). Insofern differiert der Einfluss der Gleichaltrigen nicht nach Bildungsstufe (H2b). Der Einfluss des Gefühls, von den Lehrkräften akzeptiert zu werden, wird in Bezug auf Veränderungen der Schulzufriedenheit modellabhängig für beide Gruppen bestätigt, im Hinblick auf die Veränderung der Schulstimmung zeigt sich lediglich für die Sekundarstufe I ein signifikanter Effekt (H2c).

Die Hypothesen, dass Schülerinnen und Schüler mit höherem sozioökonomischem Status (H3a) und ohne Migrationshintergrund (H3b) günstigere Veränderungen bei der Schulzufriedenheit und Schulstimmung erleben, werden nicht bestätigt. Hingegen zeigt sich, dass Mädchen in der Sekundarstufe I (nicht jedoch in der Primarstufe) günstigere Veränderungen bei der Schulzufriedenheit und Schulstimmung erfahren (H3c), denn in Bezug auf das Geschlecht zeigen sich signifikante Gesamteffekte und direkte Effekte auf Veränderungen der Schulzufriedenheit sowie signifikante Gesamteffekte auf Veränderungen der Schulstimmung.

## Diskussion und Einschätzung

### Zum Hintergrund

Eckert et al. stützen sich bei ihren Überlegungen zu Determinanten schulischen Wohlbefindens (SWB) zum einen auf psychologische Theorien wie die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci sowie das PERMA-Modell von Seligman. Zum anderen beziehen sie sich auf Ergebnisse vorangegangener Studien zum Einfluss von sozioemotionalen und soziodemografischen Aspekten bei Schülerinnen und Schülern der Primarstufe und Sekundarstufe I. Zwar zeigte sich dort, dass das Fähigkeitsselbstkonzept und soziale Beziehungen für Veränderungen des SWB in der Schule entscheidend sind, jedoch fehlten differenzierte Operationalisierungen der einzelnen Aspekte zu sozioemotionalen Faktoren (wie Klassenklima) und soziodemografischen Faktoren (wie sozioökonomischer Status) in Kombination sowie eine gleichzeitige systematische Betrachtung verschiedener Altersgruppen (Primar- und Sekundarstufenschülerinnen und -schüler) im Längsschnitt (2 Messzeitpunkte innerhalb eines Schuljahres). Somit verringert die Studie eine Forschungslücke.

### Zum Design

Das Design der Studie ist aus verschiedenen Gründen bemerkenswert: Zunächst zu nennen ist hier die Anlage als Längsschnittuntersuchung mit zwei Messzeitpunkten innerhalb eines Schuljahres, so dass Aussagen über Veränderungen und über die Bedeutung der Einflussfaktoren auf die Entwicklung des schulischen Wohlbefindens möglich werden.

Positiv hervorzuheben ist auch die Wahl der Altersgruppen (Primarstufenschülerinnen und -schüler im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern in den unteren Klassen der Sekundarstufe I), um herauszufinden, wie sich der Rückgang des schulischen Wohlbefindens erklären lässt, der sich manchmal schon gegen Ende der Primarstufenzeit abzeichnet.

Die Untersuchung möglicher Wechselwirkungen von soziodemografischen und sozioemotionalen Faktoren ist gut begründet. Durch den für die Studie eigens erstellten Fragebogen werden sie in Kombination erfasst. Da der Fragebogen nur jeweils drei Aussagen zu jedem Konstrukt beinhaltet, ist er vom Umfang für die untersuchten Altersgruppen angemessen.

Allerdings liegt darin zugleich auch eine Schwäche, denn es ist fraglich, ob die untersuchten Konstrukte, z. B. das Fähigkeitsselbstkonzept, mit drei Items hinlänglich erfasst werden können. Für erste Einschätzungen ist dies allerdings vertretbar und es zeigen sich aus Sicht der Autorinnen mindestens zufriedenstellende Werte für die internen Konsistenzen.

Erkennbar werden Probleme dieser Strategie bei dem Versuch, schulisches Wohlbefinden theoriegemäß in eine kognitive und affektive Komponente zu differenzieren, denn zum einen ist eine trennscharfe Messung mit drei Items kaum möglich und zum anderen belegt das angegebene Beispielitem, dass in der kognitiven Komponente affektive Anteile enthalten sind.

Ein überraschender Befund ist, dass sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund bei den beiden untersuchten Teilstichproben keine Rolle für schulisches Wohlbefinden spielen. Die Autorinnen vermuten dazu, dass die direkten Erfahrungen im Schulalltag (Fähigkeitsselbstkonzept und Akzeptanz durch Lehrkräfte) eine viel größere Rolle spielen als der soziale Kontext, aus dem die Schülerinnen und Schüler stammen.

Allerdings stellt sich im Hinblick auf die Operationalisierung die Frage, inwieweit der Indikator

„geschätzte Anzahl der Bücher im Haushalt“ die ökonomischen und sozialen Ressourcen tatsächlich abbildet, zumal der damit gemessene sozioökonomische Status in der Grundschulstichprobe höher sein soll als an den einbezogenen Realschulen und Gymnasien. Ob die Anzahl der Bücher ein valides Maß ist, wird auch in Zusammenhang mit anderen Studien kontrovers diskutiert (Eriksson, Lindvall, Helenius & Ryve, 2022; Heppt, Olczyk & Volodina, 2022).

Mit Blick auf den Migrationshintergrund wird in der Studie offensichtlich nicht differenziert, in der wievielten Generation die Familien/Elternteile in Deutschland leben, wie die sprachlichen Kompetenzen und auch das subjektive Zugehörigkeitserleben sind. Insofern sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

Der Einsatz von Strukturgleichungsmodellen zur Analyse der Daten ist nachvollziehbar, insbesondere da der mögliche Einfluss von Alter, Geschlecht, Intelligenz, sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und Schulform direkt mitanalysiert werden kann.

Irritierend ist, dass die indirekten Effekte der Einflussfaktoren (z. B. Klassenklima -> Schulstimmung T1 -> Schulstimmung T2), die nicht nur inhaltlich plausibel sind, sondern sich auch in den Interkorrelationen abbilden, nicht modelliert wurden und in der Ergebnisinterpretation ausgeblendet werden. Bei Berücksichtigung der totalen Effekte inklusive der theoretisch begründeten indirekten Effekte würde man womöglich teilweise zu ganz anderen Schlussfolgerungen gelangen. Außerdem erscheint der direkte Vergleich von Regressionskoeffizienten einer Determinante zu zwei Konstrukten, die mit den exogenen Variablen unterschiedlich kovariieren, unter diesen Bedingungen wenig sinnvoll, da unterschiedliche Anteile ihrer Varianz durch das Anfangsniveau und die anderen Determinanten kontrolliert bzw. vermittelt werden.

Wünschenswert wäre es für abgesicherte Ergebnisse, die Studie zum einen mit größeren Stichproben durchzuführen, zum anderen auch Schülerinnen und Schüler anderer Altersgruppen und anderer weiterführender Schulformen (z. B. Gesamtschulen usw.), ggf. auch andere Bundesländer, in den Blick zu nehmen.

**Zu den Ergebnissen**

Die Ergebnisse liefern wertvolle Hinweise dazu, welche Faktoren das schulische Wohlbefinden beeinflussen und an welchen Stellen Lehrkräfte und pädagogisches Personal ansetzen können, um das schulische Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern zu erhalten bzw. zu verbessern.

Wichtigster Prädiktor für die zukünftige Entwicklung des schulischen Wohlbefindens ist sein aktueller Zustand. Dies spricht dafür, beispielsweise durch ein Schülerfeedback, mit dem Aspekte des schulischen Wohlbefindens standardisiert erhoben werden, den Status quo zu ermitteln und die Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu reflektieren, um ggf. Ursachen für niedrige Ausprägungen zu eruieren. Die ermittelten bivariaten Zusammenhänge von Schulstimmung und Schulzufriedenheit mit Klassenklima und sozialer Integration weisen darauf hin, dass es insbesondere bei niedrigem Wohlbefinden sinnvoll ist abzuklären, ob eventuell das Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern belastet ist.

Darüber hinaus erweisen sich das Fähigkeitsselbstkonzept, das Gefühl der Akzeptanz durch Lehrkräfte und das Geschlecht als zusätzliche relevante Einflussfaktoren für Veränderungen des schulischen Wohlbefindens.

Das Fähigkeitsselbstkonzept sagt Veränderungen bei der Schulzufriedenheit und der Schulstimmung voraus, was bestätigt, dass die Förderung des Fähigkeitsselbstkonzeptes wichtig ist und unabhängig vom Alter verstärkt stattfinden sollte. Zur Förderung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts können leistungsförderliche Vergleichsmaßstäbe (z. B. individuelle Bezugsnorm) und Überzeugungen (z. B. zur Veränderbarkeit und Unabhängigkeit einzelner Fähigkeiten) gestärkt werden.

Die nachgewiesene Bedeutsamkeit des Gefühls der Akzeptanz durch Lehrkräfte liegt auf einer Linie mit Forschungserkenntnissen, nach denen gerade die Lehrkraft-Schüler-Beziehung ein entscheidender Faktor für Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Wohlbefinden in Bezug auf Schule ist (Chen, Bailey, Yin & Samsudin, 2024; Hattie, 2008, 2023; Robert Bosch Stiftung, 2024). Daher sollte zusätzlich zu der fachlichen Förderung (weiterhin) ein besonderes Augenmerk auf dem Beziehungsaufbau und gelingendem beziehungsorientiertem Verhalten liegen, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn optimal zu unterstützen.

Mit Blick auf das Ergebnis, dass die Schulzufriedenheit bei Jungen in der Sekundarstufe I abnimmt, ist es einerseits wichtig, weiterhin gezielte Angebote für Jungen zu entwickeln und umzusetzen; mit Blick auf die Diskussion zu geschlechtersensibler Förderung würden alle Schülerinnen und Schüler von entsprechenden Angeboten profitieren. Die Autorinnen vermuten ob der Befunde eine höhere Passung des schulischen Umfelds für die Bedürfnisse von Mädchen.

Deutlich wird, dass schulisches Wohlbefinden alters- und entwicklungsabhängig ist und nicht über alle Altersgruppen hinweg gleich erklärt werden kann. Insofern ist es umso wichtiger, dass im schulischen Alltag altersspezifische Angebote entwickelt und umgesetzt werden, die besonders auf die Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts und die Akzeptanz durch Lehrkräfte mit positiven sozioemotionalen Erfahrungen zielen und in denen die Grundbedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt werden.

In der Studie werden zwei Altersgruppen in den Blick genommen. Für zukünftige Studien erscheint es sinnvoll, sowohl mehr Messzeitpunkte über noch längere Zeitintervalle als auch weitere Altersgruppen (höhere Klassen der Sekundarstufe I, ggf. auch Sekundarstufe II) einzubeziehen. Wichtig zu erfassen ist auch, ob und welche Maßnahmen in Bezug auf die interessierenden Aspekte im schulischen Kontext umgesetzt/nicht umgesetzt werden, um mögliche Interventionseffekte zu identifizieren.

Insgesamt schließt die Studie eine Forschungslücke, indem sie mögliche sozioemotionale und soziodemografische Einflussfaktoren gemeinsam längsschnittlich betrachtet und dadurch wichtige Implikationen für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse liefert, die dazu beitragen können das schulische Wohlbefinden zu verbessern, Schulunlust zu reduzieren und zu Leistungsverbesserungen beizutragen.

## Reflexionsfragen für die Praxis

Nachfolgende Reflexionsfragen sind ein Angebot, die Befunde der rezensierten Studie auf das eigene Handeln als Lehrkraft oder Schulleitungsmitglied zu beziehen und zu überlegen, inwiefern sich Anregungen für die eigene Handlungspraxis ergeben. Die Befunde der rezensierten Studien sind nicht immer generalisierbar, was z. B. in einer begrenzten Stichprobe begründet ist. Aber auch in diesen Fällen können die Ergebnisse interessante Hinweise liefern, um über die eigene pädagogische und schulentwicklerische Praxis zu reflektieren.

### Reflexionsfragen für Lehrkräfte

- Welche Stellschrauben kenne und nutze ich im Schulalltag, um das schulische Wohlbefinden meiner Schülerinnen und Schüler zu ermitteln und zu fördern?
- Wie unterstütze ich meine Schülerinnen und Schüler dabei, eigene Fortschritte wahrzunehmen und ein realistisches, positives Selbstkonzept zu entwickeln?
- Gibt es Schülerinnen und Schüler, mit denen mir ein Beziehungsaufbau schwerfällt bzw. die ich herausfordernd empfinde und warum? Welche Möglichkeiten gibt es für mich, damit umzugehen und ihnen das Gefühl von Akzeptanz zu geben?
- Welche Strukturen und Routinen nutze ich, um ein gutes Klassenklima zu unterstützen?
- Welche Maßnahmen zur geschlechtersensiblen Förderung setze ich in meinem Fachunterricht um?
- Deckt sich mein Erleben des schulischen Miteinanders mit dem meiner Schülerinnen und Schüler? Welche Möglichkeiten gibt es, etwaige Divergenzen abzubauen?
- Zu welchen Bereich würde ich mir Fortbildung bzw. theoretischen und praktischen Input wünschen, damit ich als Lehrkraft noch professioneller agieren kann?

### Reflexionsfragen für Schulleitungen

- Welche Bedeutung messen wir als Schule neben Leistung schulischem subjektivem Wohlbefinden bei?
- Haben wir an unserer Schule Konzepte, welche die Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts (in leistungsthematischer und sozial-emotionaler Hinsicht) vorsehen?
- Welche Angebote haben wir in Bezug auf eine geschlechtersensible Förderung?
- Wie werden an unserer Schule Übergänge gestaltet (von der Primar- zur Sekundarstufe I bzw. von der Unter- in die Mittelstufe, Mittel- in die Oberstufe, von Schule in Ausbildung/Studium)?
- Wie sind diese im Schulprogramm verankert bzw. wie könnten sie entwickelt und verankert werden?
- Zu welchen Bereichen würde ich mir Fortbildung bzw. theoretischen und praktischen Input wünschen, damit ich als Schulleitung noch professioneller agieren kann?

## Literatur

Buecker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective wellbeing and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83–94. https://doi.org/10. 1016/j.jrp.2018.02.007

Byrne, B. M. (2013). *Structural Equation Modeling With EQS*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203726532

Chen, X., Bailey, R.P., Yin, X. & Samsudin, N. (2024) The relationship between teacher–student relationships and academic grades among Chinese rural high school students: the moderating role of mental health symptoms and the conditional moderating effect of academic resilience. *Frontiers in Psychology,* 15:1416783. doi:0.3389/fpsyg.2024.1416783

Dalbert, C. (1992). Subjektives Wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilitat [Subjective well-being in young adults: Theoretical and empirical

analyses of structure and stability]. *Zeitschrift Für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 13*, 207–220.

Dempsey, C., Devine, R., Fink, E. & Hughes, C. (2024). Developmental links between well-being, selfconcept and prosocial behaviour in early primary school. *The British Journal of Educational Psychology, 94*(2), 425–440. https://doi.org/10.1111/bjep.12654

Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology*, *4*(1). https://doi.org/10.1525/collabra.115

Elmore, G. M. & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools, 47*(6), 525–537. https://doi.org/10.1002/pits.20488

Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O., & Ryve, A. (2022). Higher-achieving children are better at estimating the number of books at home: Evidence and implications. Frontiers in Psychology, 13, 1026387. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1026387

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievment.* Routledge.

Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievment.* Routledge.

Heppt, B., Olczyk, M., & Volodina, A. (2022). Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. Social Psychology of Education, 25(4), 903–928. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8

Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash, C. & Gilman, R. (1998). Further Validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 16*(2), 118–134. https://doi.org/10.1177/073428299801600202

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology, 10*(3), 262–271. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962

Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3–4)* [Questionnaire to assess the emotional and social school experiences of primary school children in third and fourth grade (FEESS 3–4)]. Hogrefe.

Robert Bosch Stiftung (2024). Deutsches Schulbarometer. Online abrufbar: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-11/Deutsches%20Schulbarometer_Sch%C3%BCler_2024.pdf

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2nd edition, pp. 96–119). Routledge.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Simon

& Schuster.

Wikman, C., Allodi, M. W. & Ferrer-Wreder, L. A. (2022). Self-Concept, Prosocial School Behaviors, Well-Being, and Academic Skills in Elementary School Students: A Whole-Child Perspective. *Education Sciences, 12*(5), Article 298. https://doi.org/10.3390/educsci12050298

Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y. & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences, 54*, 210–216. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.017

## Rezensent/-in

Dr. Barbara Roth, Oberstudienrätin (Gymnasium), aktuell Pädagogische Mitarbeiterin an der QUA-LiS NRW, Lehrbeauftragte und Dozentin an den Universitäten Siegen, Köln und Wuppertal und Institutionen im Bereich Motivationspsychologie, Musikpädagogik/Musikpsychologie und Schulpädagogik

## Zitiervorschlag

Roth, B. (2026). Rezension zu Eckert, H., Steinmayr, R. & Wirthwein, L. (2025). Socioemotional and sociodemographic determinants of subjective well-being in school during childhood and adolescence. European Journal of Psychology of Education, 40, Article 54. *Forschungsmonitor Schule, 204*. Abgerufen von https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=204

## Urheberrecht

Dieser Text steht unter der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz. Der Name des Urhebers / der Urheberin soll bei einer Weiterverwendung wie folgt genannt werden: Barbara Roth (2026) für den Forschungsmonitor Schule.