



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Konzeptualisierung schulbezogenen Well-Beings“

verfasst von / submitted by

Sara Samek-Krenkel BA BSc MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober

Inhaltsverzeichnis

Einleitung und theoretischer Hintergrund	1
Well-Being im Schulkontext	5
EPOCH als umfassendere Konzeptualisierung von Well-Being.....	7
Fragestellung	9
Die vorliegende Studie	11
Methode.....	12
Untersuchungsvorgehen und Stichprobe	12
Auswertung und Analyse.....	14
Kategorisierung	15
Ergebnisse	22
Was ist wichtig, damit sich Schüler*innen in der Schule wohlfühlen?.....	22
Woran kannst du erkennen ob sich jemand wohlfühlt?.....	24
Woran kannst du erkennen, ob sich jemand nicht wohlfühlt?.....	26
Diskussion	29
Interpretation der Ergebnisse	29
Limitationen.....	33
Implikationen.....	35
Literaturverzeichnis.....	38
Tabellenverzeichnis.....	44
Anhang	45

Einleitung und theoretischer Hintergrund

Laut Gesundheitsbericht 2016 (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen, 2017) nimmt in Österreich das körperliche und psychische Wohlbefinden seit 2006/2007 tendenziell ab. So zeigt auch eine Studie der Medizinischen Universität Wien, dass bereits fast ein Viertel aller Jugendlichen in Österreich an einer psychischen Erkrankung leidet (Wagner et al., 2017). Das psychische Wohlbefinden wieder zu steigern oder die Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Erkrankungen zu reduzieren, sind unter anderem Aufgaben der Psychologie. Statt nun die Reduktion der pathologischen Aspekte anzustreben, ist ein weiterer möglicher Ansatz, die schützenden Faktoren für Gesundheit und Wohlbefinden in den Fokus zu nehmen. Dabei kann es ebenso wichtig sein, soziale und lokale Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Führung eines guten Lebens ermöglichen, wie auch persönliche Ressourcen zu mobilisieren. Die Positive Psychologie in der Tradition Seligmans ist ein solcher Ansatz, der sich mit der Erforschung der positiven Aspekte des Lebens beschäftigt und dabei den Fokus auf die Förderung und Erhaltung der psychischen Gesundheit setzt (Hefferon & Boniwell, 2011). Vordergründig wird in dieser Forschungstradition das Konzept des *flourishing* diskutiert, welches bei Howell (2009) auch als psychische Gesundheit und in weiterer Folge als Zusammenspiel emotionalen, psychologischen und sozialen *Well-Beings* definiert wird. Doch was genau kann unter Well-Being verstanden werden und wie ist ein solches für die Anwendung in der Praxis zu konzeptualisieren? Diese und weitere Fragen stellen sich, wenn valide Aussagen für den Anwendungsbereich gemacht werden sollen. Obwohl es bereits verschiedene Konzeptualisierungen des Konstruktes Well-Being gibt, fehlen nach wie vor konkretere Befunde zum Verständnis von Well-Being bei Kindern und Jugendlichen (McLellan & Steward, 2015). In der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen ist neben der Familie und den Freunden, die Schule ein wichtiger Kontext, in dem viel Zeit verbracht wird (OECD, 2016)

und der einen erheblichen Einfluss auf die individuelle Entwicklung ausübt. So beeinflusst die Schule unter anderem die soziale und emotionale Entwicklung, aber auch das Verhalten im Verlauf der Bildungskarriere (Hamre & Cappella, 2015; Morinaj & Hascher, 2019). Demnach ist es sowohl für die Grundlagen- als auch für die Anwendungsforschung naheliegend, ein Konstrukt wie Well-Being in einem solchen Setting zu analysieren, dass für die untersuchte Zielgruppe auch relevant ist. Nicht zuletzt steht Well-Being für den Schulkontext in einem positiven Zusammenhang mit akademischer Leistung, Lernzielorientierung, höherer Selbstkontrolle und anhaltendem Durchhaltevermögen (Howell, 2009) - alles wünschenswerte Outcomes für eine erfolgreiche Bildungskarriere. Hinsichtlich der Konzeptualisierung von Well-Being wird es bereits schwieriger eindeutige Befunde zu finden. Hier divergieren die Ansätze innerhalb der Forschung stark untereinander (Hefferon & Boniwell, 2011) und auch die Erhebungsinstrumente, die in der Praxis verwendet werden, sind zum Teil sehr unterschiedlich (Hascher, 2008). Nachdem in der Vergangenheit vermehrt eine hedonistische Perspektive von Well-Being angewandt wurde (Hefferon & Boniwell, 2011), sind sich einige Forscher*innen mittlerweile einig, dass eine breitere Auffassung von Well-Being notwendig ist, um weitere Facetten des Konstruktes erfassen zu können (Hefferon & Boniwell, 2011; Schueller, 2012). Unter anderem muss nach Schueller (2012) auch die Dimension des persönlichen Wachstums für die Konzeptualisierung von Well-Being in Betracht gezogen werden. Das eudämonistische Verständnis von Well-Being umfasst eine solche Dimension, da es vorwiegend das Führen eines erfüllten Lebens oder die Verwirklichung der eigenen Potenziale und damit das persönliche Wachstum betont (Waterman, 1993). Well-being wird nach diesem Ansatz in erster Linie als Prozess gesehen, mit dem Ziel die eigenen Potenziale zu realisieren oder zu entwickeln (Deci & Ryan, 2008). Der hedonistische Ansatz berücksichtigt in seiner Konzeption von Well-Being hingegen vorrangig das ausgeprägte Erleben von positiven

Gefühlen, ein geringes Erleben negativer Gefühle und eine hohe Zufriedenheit mit dem eigenen Leben (Deci & Ryan, 2008). In diesem Verständnis ist Well-Being eher als Produkt positiver Affekte denn als Prozess aufzufassen. Der Begriff des hedonistischen Well-Beings wird häufig auch synonym zum *subjektiven Well-Being* oder auch zu *Happiness* gebraucht, da zum einen die Selbsteinschätzung des eigenen Well-Beings (subjektivem Well-Being) im Vordergrund steht, und zum anderen die Maximierung des Gefühls von Freude (*Happiness*; Deci & Ryan, 2008). In der Positiven Psychologie wird bereits versucht eine aktuelle Konzeptualisierung von Well-Being anzuwenden, die neben einer rein hedonistischen Perspektive auch ein eudämonistisches Verständnis aufgreift (Seligman, 2018). Das PERMA-Modell von Seligman (2018) definiert Well-Being im Kontext von Erwachsenen anhand fünf gleichrangiger Dimensionen (*Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning* und *Accomplishment*) und greift dabei sowohl die affektive Komponente (im Sinne des hedonistischen Well-Beings), als auch das Verständnis von Wachstum (als eudämonistisches Well-Being) als wichtige Facette von Well-Being auf. Für Jugendliche und Kinder zwischen 10 und 18 Jahren definieren Kern, Benson, Steinberg und Steinberg (2016), angelehnt an das PERMA-Modell (Seligman, 2018) und dem Konzept des *positive youth development* (PYD; Lerner, Phelps, Forman, & Bowers, 2009), Well-Being ebenfalls anhand von fünf Dimensionen (*Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness* und *Happiness*). Auch hier wird beiden Ansätzen von Well-Being (hedonistischem und eudämonistischem Ansatz) Rechnung getragen – einem Vorteil gegenüber anderen Konzeptualisierungen des Konstruktes. Das Modell hat eine theoretische Fundierung und wurde bereits durch eine umfassende Studie validiert. Dabei wird angenommen, und so auch durch die empirischen Untersuchungen bestätigt, dass alle fünf Dimensionen gemeinsam Well-Being konstituieren (Kern et al., 2016). Ferner nehmen Kern und Kolleg*innen (2016) an, dass diese fünf Dimensionen, im Sinne positiver individueller Eigenschaften in der Jugend, das Well-Being

im Erwachsenenalter fördern. Gegenüber einem kontextspezifischen Verständnis, wie dem schulbezogenen Well-Being, konzentriert sich das EPOCH-Modell allerdings auf ein allgemeines Verständnis von Well-Being, das kontextunabhängig angewendet werden kann (Kern et al., 2016). Trotz seiner theoretischen Fundierung und empirischen Überprüfung stellt sich die Frage, inwiefern das EPOCH-Modell tatsächlich die von Kinder und Jugendlichen selbst formulierten relevanten Aspekte von Well-Being durch seine fünf postulierten Dimensionen abdeckt. Kritische Stimmen vermerken dazu, dass in der Psychologie und gerade im Paradigma der Positiven Psychologie, nicht selten relevanten Konstrukten, unterschwellig gewisse Wertehaltungen unterstellt werden, die durchaus diskutabel sind (siehe dazu unter anderem Cabanas & Illouz, 2019). Bei einem latenten Konstrukt wie dem Well-Being, kann die subjektive und individuelle Perspektive nicht einfach außer Acht gelassen werden. Dabei ist es zum einen wichtig eine gewisse theoretische Fundierung zu haben, um vor allem eine Generalisierung von Ergebnissen auf weitere Kontexte und eine Korrelation mit relevanten positiven Outcomes herstellen zu können. Zum anderen ist es auch wichtig abzusichern, wie die subjektive Perspektive von Well-Being beschaffen ist. Hier ist anzunehmen, dass die positiven Outcomes eher dann eintreten, wenn eine befragte Person selbst ihr Well-Being als hoch ausgeprägt einschätzt. Was aber im Kontext der Schule von Schüler*innen unter Well-Being verstanden wird, ist eine noch ungeklärte Frage, die beantwortet werden muss. In der vorliegenden Untersuchung soll dieser Frage durch einen qualitativen Forschungsansatz nachgegangen werden. Dass sich hingegen Well-Being im Allgemeinen positiv auf verschiedene Aspekte des Lebens auswirkt, steht außer Frage. So fanden beispielsweise Furr und Funder (1998) eine positive Korrelation zwischen Well-being und einem geringeren Risiko für verschiedenste psychische und soziale Probleme, darunter fehlangepasste soziale Interaktionen und negative soziale Reputation. In einer Studie von Park (2004) standen weniger fehlangepasste Beziehungen zu anderen Menschen und

geringere Werte für Depression in einem Zusammenhang mit einem hoch ausgeprägten Well-Being. Auch bei Jugendlichen konnten statistisch signifikante negative Zusammenhänge zu Drogenkonsum, wie Rauchen von Zigaretten oder Marihuana, sowie zu Alkoholkonsum ausgemacht werden (Zullig, Valois, Huebner, Oeltmann, & Drane, 2001). Für den Schulkontext zeigten sich positive Zusammenhänge zwischen Well-Being und höheren akademischen Erfolgen (Berger, Alcalay, Torretti, & Milicic, 2011; Karvonen, Tokola, & Rimpelä, 2018; Suldo & Shaffer, 2008), höherer Selbstkontrolle und Ausdauer hinsichtlich schulischer Leistungen (Howell, 2009) oder auch eine Reduktion von Mobbing an Schulen (Turner, Reynolds, Lee, Subasic, & Bromhead, 2014). Im Zusammenhang mit Mobbing, wurde Well-Being im Sinne einer Identifikation mit der Schule und dem Schulklima operationalisiert. Dabei konnten diese Faktoren in einem längsschnittlichen Design als wesentliche Prädiktoren für die Reduktion von Mobbing ausgemacht werden (Turner et al., 2014). Seligman (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009) evaluierte zudem die Implementierung eines Well-Being-Programms an einer australischen Schule und berichtete von höherem Vergnügen und Engagement sowie von besseren Lernleistungen.

Well-Being im Schulkontext

Um das Verständnis von Well-Being bei Schüler*innen untersuchen zu können, muss zunächst die bisherige Forschung dazu inspiziert werden. Für die Erfassung von Well-Being im Schulkontext liegt eine Bandbreite an verschiedenen Instrumenten vor (Hascher, 2008). So gibt es zahlreiche Selbstauskunft-Fragebögen, wie den *wellbeing inventory of secondary education* (WISE; Van Petegem, Aeltermann, Van Keer, & Rosseel, 2008), den *Questionnaire on School Wellbeing* (QBS; Tobia, Greco, Steca, & Marzocchi, 2018), den *Personal Wellbeing Index-School Children* (PWI-SC; Tomy & Cummins, 2011) oder die Skala *Wohlbefinden in der Schule* aus dem *FEESS 3-4* (Schwab et al., 2015), um nur eine Auswahl anzuführen. Dabei ist auffallend, dass jeweils sehr divergierende Konzepte von Well-Being

angewendet werden. Während *WISE* (Van Petegem et al., 2008) das schulische Well-Being als Zufriedenheit mit den Lehrmethoden, mit Disziplin und Partizipation sowie mit Beziehungen zu Personen im Schulkontext definiert, wird bei anderen Fragebögen, wie dem *QBS 8-13* (Tobia et al., 2018), nach der Genugtuung durch die Ergebnisse in der Schule, Beziehungen im Schulkontext, Selbstwirksamkeit und emotionaler Einstellung zur Schule gefragt. Auch die überwiegende Verwendung von Selbstauskunft-Fragebögen ist kennzeichnend für die bisherige Forschung zum Thema. Nur wenige Studien haben bislang versucht Well-Being von Schulkindern und Jugendlichen durch einen qualitativen Ansatz zu erfassen. Eine Studie aus dem Jahr 2006 (Jin & Moon, 2006) verwendete neben dem Fragebogen *Psychological Well Being Scales* und einer von den Autoren selbstkonstruierten Skala zur Zufriedenheit mit dem Schulleben, auch eine offene Frage zu Aspekten, mit welchen die Schüler*innen in ihrer Schule am meisten zufrieden sind. Als Antwort auf die Frage gaben sie überwiegend soziale Faktoren an. So wurden am häufigsten (47,1%) gute Beziehungen zu anderen Jugendlichen, zu Peers und zu Lehrkräften adressiert. Eine Studie von Galton und Page (2015) erhob das Well-Being von Kindern mittels Gruppeninterviews. Dabei wurden die Schüler*innen gefragt, welche Aspekte des Schullebens sie besonders mochten und welche nicht. In einer weiteren Studie (Engels, Aeltermann, van Petegem, & Schepens, 2004) wurde in einer Paneldiskussion mit Kindern herausgearbeitet, welche Wahrnehmung von Lern- und Lebensumgebungen für sie besonders relevant für das Konzept von Well-Being ist. Als wichtigste Prädiktoren für Well-Being ergaben sich hier unter anderem die Partizipation in der Klasse, kompetente Lehrer*innen, welche die Jugendlichen respektieren und unterstützen, aktive Arbeitsweisen und der Einsatz unterschiedlicher Medien im Unterricht. Darüber hinaus wurden auch der Kontakt mit anderen Schüler*innen, eine intrinsische Motivation für die Schule, das Gefühl nicht überlastet zu sein und die Bearbeitung aktueller und für die Lebenswelt der Jugendlichen als relevant wahrgenommener

Themen im Unterricht als Prädiktoren von Well-Being ausgemacht. Auffallend an den Ergebnissen der wenigen qualitativen Forschung zum Thema, ist die noch weitestgehend unkonkrete Kategorisierung der einzelnen Aspekte. Diese werden eher als lose Einzelteile von Well-Being angeführt und selten in einem größeren theoretischen Rahmen situiert. Gerade in den Anwendungsbereichen der Intervention oder Prävention innerhalb der Bildungspsychologie wäre es jedoch hilfreich, die Ergebnisse qualitativer Untersuchungen genauer zu kategorisieren, um so eine konkrete Einordnung einzelner Aspekte vorlegen zu können. Dadurch können Maßnahmen besser entwickelt werden, die zum einen spezifischer, aber wenn notwendig auch breiter an unterschiedlichen Well-Being-Dimensionen ansetzen können.

EPOCH als umfassendere Konzeptualisierung von Well-Being

Wie bereits konstatiert, bietet das EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) in seiner Konzeptualisierung ein umfassenderes Verständnis von Well-Being. Es berücksichtigt sowohl die hedonistische als auch eine eudämonistische Perspektive und entspricht somit eher dem aktuellen Verständnis im Forschungsdiskurs zum Thema (Hefferon & Boniwell, 2011; Schueller, 2012). Diese Konzeptualisierung kann aber auch dabei helfen, Ergebnisse aus qualitativer Forschung in ein Rahmenmodell zu bringen und so die angeführte bessere Maßnahmenentwicklung forcieren. Die fünf Dimensionen (Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness und Happiness), die das Modell umspannen, werden dabei als wichtige Teilaspekte aufgefasst, die gemeinsam Well-Being ausmachen.

Die Dimension *Engagement* meint einen Zustand einer Person, bei dem diese vollkommen in der gerade ausgeübten Tätigkeit aufgeht und sie sich auf eben diese Tätigkeit fokussieren kann. Ebenso sind darunter allgemein die Beteiligung und das Interesse an Aufgaben und Aktivitäten zu verstehen (Kern et al., 2016). Dabei wird auch der Begriff des *Flow*-Erlebens eingebracht. Dieses kann vor allem durch eine strukturierte Aktivität mit klaren Zielen und

unmittelbarem Feedback, durch eine Balance zwischen Anforderungen und Fähigkeiten, vollkommene Konzentration und ein Gefühl der Kontrolle sowie durch gewisse Persönlichkeitsmerkmale erleichtert werden (Hefferon & Boniwell, 2011). Als förderliche Persönlichkeitseigenschaften für Flow, nehmen Hefferon und Boniwell (2011) vor allem die Neigung zur Motivation durch intrinsische Belohnungen oder eine generelle Neugierde als optimal an. Flow verursacht außerdem eine Veränderung im Zeitgefühl, nämlich eine Verlangsamung oder Beschleunigung derselben (Hefferon & Boniwell, 2011). Auch im Schulkontext wurde Engagement, basierend auf einer Konzeptualisierung gemäß der Flow-Theorie, untersucht (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003). Dabei nahmen Schüler*innen ihr eigenes Engagement als besonders hoch wahr, wenn die Herausforderungen einer Aufgabe sowie die eigenen Fähigkeiten hoch und ausgeglichen, die Anweisungen relevant waren und sich das Lernumfeld unter ihrer Kontrolle befand. In Bezug auf das schulische Well-Being korrelierte Engagement positiv mit Fleiß und emotionalem, sozialem sowie psychologischem Well-Being bei Kindern der Sekundarstufe (Cadime et al., 2016).

Perseverance meint, seine Ziele auch im Angesicht von Hindernissen zu erreichen (Kern et al., 2016). Eine Studie aus dem Jahr 2018 (Miller-Matero, Martinez, MacLean, Yaremchuk, & Ko, 2018) ergab beispielsweise, dass *Grit* mit höherer Performance korrelierte. *Grit* wurde in dieser Studie als Persönlichkeitseigenschaft definiert, die es einem ermöglicht, bei schwierigen Aufgaben durchzuhalten. Dies entspricht insofern *Perseverance*, als auch hier Durchhaltevermögen gemeint ist. In einer weiteren Untersuchung (Oriol, Miranda, Oyanedel, & Torres, 2017) wurde *Grit* im Zusammenhang mit akademischer Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit erhoben und eine signifikante Korrelation gefunden. Beharrlichkeit, im Sinne von Anstrengungsausdauer, Interessenskonsistenz und

Situationsadaptabilität, konnte Lebenszufriedenheit sowie positive Affekte vorhersagen (Datu, Yuen, & Chen, 2018).

Optimism im EPOCH-Modell äußert sich durch Hoffnungsempfinden und Vertrauen in die Zukunft (Kern et al., 2016). Dabei sind optimistische Personen in der Lage, Situationen in einem positiven Licht zu sehen und negative Ereignisse eher als temporär, external und situationsspezifisch wahrzunehmen. Auch hier stellte eine Studie (Seginer, 2017) einen konkreten Zusammenhang zwischen Zukunftsorientierung und psychologischem Well-Being her. Weitere Untersuchungen fanden einen positiven Zusammenhang zwischen Optimismus und schulischer Leistung (Tetzner & Becker, 2018) sowie eine negative Korrelation mit Mobbing (Låftman, Alm, Sandahl, & Modin, 2018).

Connectedness bedeutet hingegen zufriedenstellende Beziehungen mit anderen zu pflegen und das Gefühl zu haben, von anderen geliebt zu werden (Kern et al., 2016). Zudem sind Jugendliche mit hohen Werten in *Connectedness* in der Lage, Freundschaften aufzubauen und anderen Unterstützung anzubieten.

Schließlich wird die Dimension *Happiness* als konstante positive Stimmung sowie als Zufriedenheit mit dem eigenen Leben konzeptualisiert und meint damit nicht eine bloße momentane Emotion (Kern et al., 2016).

Fragestellung

Ob die postulierten Dimensionen des Modells (Kern et al., 2016) auch tatsächlich jene Indikatoren ausmachen, welche die betroffenen Personen selbst für ihr Well-Being definieren, ist noch weitestgehend ungeklärt. Vor allem für das Well-Being von Kindern und Jugendlichen gibt es bisher weniger fundierte Forschung als im Erwachsenenalter (McLellan & Steward, 2015). Auch für den Schulkontext wurden, trotz seiner Relevanz für Kinder und Jugendliche, bis jetzt kaum Untersuchungen zu Well-Being durchgeführt. Insbesondere das konkrete Verständnis schulbezogenen Well-Beings von Schüler*innen muss erst erforscht

und in einem umfassenderen Modell zusammengeführt werden. Qualitative Untersuchungen, die bereits Well-Being bei Kindern und Jugendlichen erfassten, fragten beispielsweise nach Aspekten des Schullebens, welche die Befragten mögen beziehungsweise nicht mögen (Galton & Page, 2015). Des Weiteren wurden Kinder und Jugendliche nach ihrer Einschätzung gefragt, woran es liegen könnte, dass sich einige Schüler*innen wohlfühlen und andere nicht (Engels et al., 2004), oder was nach Angaben der Befragten, Hinweise wären, dass sich andere Personen wohlfühlen (Selwyn, Wood, & Newman, 2017). Wie bereits angemerkt, werden die vorliegenden Ergebnisse aber eher als lose Einzelteile von Well-Being angeführt, ohne einen breiteren theoretischen Rahmen dafür zu entwickeln. Dieser ist jedoch notwendig, um Präventions- und Interventionsmaßnahmen fundiert entwickeln und umsetzen zu können. Das EPOCH-Modell als Konzeptualisierung von Well-Being bietet dabei eine Möglichkeit, die Ergebnisse auch theoretisch besser einordnen zu können. Nicht zuletzt ist es auch aufgrund seiner umfassenden Perspektive zu Well-Being besonders geeignet, unterschiedliche Aspekte des Konstruktes mitaufzugreifen. Ein Mehrwert der geplanten Studie ist es, nach dem Verständnis schulischen Well-Beings von Schüler*innen zu fragen und dabei das EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) als theoretisch fundierte und validierte Konzeptualisierung für die Kategorisierung zu nutzen.

Die leitende Forschungsfrage dazu lautet: Was verstehen Schüler*innen der Sekundarstufe unter schulischem Well-Being? (Forschungsfrage 1)

Das Verständnis von Well-Being bei Schüler*innen liefert dabei Einblicke in die theoretische Vorstellung, die von einem subjektiven Konstrukt vorliegt. Außerdem wird durch diese Frage eher eine stabile Konzeption von Well-Being angesprochen, die situationsunabhängig und eher überdauernd ist (s. auch *habituelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995). Demgegenüber kann auch nach Indikatoren gefragt werden, woran Well-Being zu erkennen ist. Dadurch werden zum einen eher nach praktischen und sichtbaren Dimensionen

von Well-being gefragt und eher situationsbezogene momentane Aspekte angesprochen (*aktuelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995).

Daraus ergibt sich als weitere Forschungsfrage: Anhand welcher Indikatoren beurteilen sie das Vorhandensein sowie die Abwesenheit von schulischem Well-Being?

(Forschungsfrage 2)

Durch diese Untersuchung kann darüber hinaus das Modell zusammenfassend betrachtet und seine Kriteriumsvalidität durch das Erfragen des Verständnisses von schulischem Well-Being der Schüler*innen überprüft werden. Die vorliegende qualitative Studie kann als Ergänzung zur Validierung des EPOCH-Modells durch eine Faktorenanalyse und den Ergebnisse durch die psychometrischen Daten gesehen werden. Schließlich kann dieses Vorhaben auch dazu beitragen, das EPOCH-Modell hinsichtlich des schulspezifischen Kontextes zu überprüfen und dadurch im Anwendungsbereich der Schule abzusichern.

Damit ergibt sich als dritte leitende Forschungsfrage: Inwiefern werden die Dimensionen aus dem EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) auch von Schüler*innen als Dimensionen von Well-Being adressiert? (Forschungsfrage 3)

Bei der dritten Forschungsfrage steht die Erfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Auffassungen der Schüler*innen und jenem des EPOCH-Modells im Vordergrund. Außerdem gilt es zu erheben, wie häufig Schüler*innen die jeweiligen Dimensionen des Modells adressieren.

Die vorliegende Studie

Diese Studie diente der Überprüfung des Verständnisses von Well-Being bei Schüler*innen. Für die Auswertung der Daten wurde das EPOCH-Modell für die Kategorisierung der Antworten herangezogen, um so eine theoretische Konzeptualisierung für spätere Anwendungsbereiche zu ermöglichen. Durch die Untersuchung soll auch, je nach Antworten der Schüler*innen, das EPOCH-Modell validiert werden. Gegenüber dem

EPOCH-Modell, das seine Definition anhand eines allgemeinen Verständnisses von Well-Being festmacht, wurden für diese Studie, die vorliegenden Kategorien zur Auswertung der Antworten, entsprechend dem schulischen Kontext adaptiert.

Methode

Untersuchungsvorgehen und Stichprobe

Die qualitative Befragung der Schüler*innen erfolgte anhand offener, schriftlich gestellter Fragen. Dadurch konnten die Faktoren eruiert werden, die nach Angaben der teilnehmenden Schüler*innen, Well-Being ausmachen. In einer Pilot-Erhebung wurde zunächst ermittelt, inwiefern der Fragebogen sinnvolle Antworten der Kinder und Jugendlichen erzeugt. Bei dieser wurden insgesamt vier Kindern beziehungsweise Jugendlichen im Alter von 10 bis 14 Jahren die Fragen vorgelegt. Als Antworten wurden hier zwar nicht viele, jedoch durchaus sinnvolle Indikatoren für Well-Being genannt. Die Pilot-Erhebung zeigte somit, dass die Fragen geeignet sind, um ernstgemeinte Kategorien von Well-Being bei Kindern und Jugendlichen zu evozieren. Die Erhebung fand schließlich im Zeitraum von Mai bis Juni 2019 statt. Die Befragung der Schüler*innen erfolgte im Rahmen, eigens für die Studie, konzipierter Workshops zum Thema Wohlbefinden jeweils mit den einzelnen Klassen der teilnehmenden Schulen. Die Workshops wurden als Mehrwert für die teilnehmenden Schulen entwickelt, um damit die Teilnahme an dieser Studie zu erhöhen. Die schriftliche Befragung wurde am Beginn der Workshops gestellt, um eine mögliche Beeinflussung der Schüler*innen durch das Besprechen von Well-Being-bezogenen Inhalten zu vermeiden. Ein standardisierter Instruktionstext (s. Anhang „Standardisierter Instruktionstext“) vor der schriftlichen Befragung diente als Maßnahme, um für alle Schüler*innen möglichst idente Ausgangsvoraussetzungen zu schaffen und das Themenfeld der Befragung zu Well-Being auf den Schulkontext einzugrenzen. Die Fragen zum schulbezogenen Well-Being wurden den Kindern und Jugendlichen auf Papier vorgelegt. Dabei wurden sie zu Beginn nochmals dazu

aufgefordert ehrlich zu antworten. Ferner wurden sie darauf hingewiesen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und dass die Befragung anonym stattfindet. Danach wurden sie gebeten ihr Alter und ihr Geschlecht anzugeben sowie die Fragen, die für die Erfassung des Well-Beings von Schüler*innen entwickelt wurden, zu beantworten.

Die erste Frage an die Jugendlichen und Kinder lautete: „Was ist wichtig, damit sich Schülerinnen und Schüler in der Schule wohlfühlen?“ Durch diese Frage sollte in erster Linie die stabile Konzeption von Well-Being (*habituelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995) bei Schüler*innen abgefragt werden und damit die Forschungsfrage 1 beantwortet werden. Darüber hinaus wurde ihnen noch als zweite Frage „In deiner Schule gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule wohlfühlen. Woran kannst du erkennen ob sich jemand wohlfühlt?“ respektive „In deiner Schule gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule nicht wohlfühlen. Woran kannst du erkennen, ob sich jemand nicht wohlfühlt?“ als dritte Frage vorgelegt, um explizit Indikatoren für die Anwesenheit beziehungsweise die Abwesenheit von Well-Being zur Beantwortung von Forschungsfrage 2 zu erfassen. Dadurch sollte vor allem die situationale Konzeption von Well-being (*aktuelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995) der Schüler*innen abgefragt werden. Die Abfrage der Anwesenheit sowie der Abwesenheit von Well-Being und somit die Aufteilung auf zwei Fragen (Frage 2 und 3 an die Schüler*innen) war wichtig, um eine eindeutige Differenzierung zwischen konvergenten und diskriminanten Indikatoren von Well-Being zu ermöglichen. Die Beantwortung von Forschungsfrage 3 erfolgt über alle drei Fragen an die Schüler*innen hinweg beziehungsweise über deren Kategorisierung, da hier allgemein untersucht wurde, inwiefern die Dimensionen aus dem EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) auch von den Schüler*innen adressiert werden.

Nach einer ersten Durchsicht der Daten der Stichprobe ($N=154$) wurden vier Fälle ausgeschlossen. Dies betraf Schüler*innen, die keine der drei gestellten Fragen

beantworteten. Damit ergab sich eine modifizierte Gesamtstichprobe von insgesamt 150 Kindern aus insgesamt zehn Klassen und drei verschiedenen Schulen in Wien. 115 Schüler*innen kamen aus zwei Neuen Mittelschulen und 35 aus einem Wiener Gymnasium. Die Anzahl an männlichen teilnehmenden Personen belief sich auf 77 Schüler und die der weiblichen auf 72 Schülerinnen. Eine Person kreuzte die Auswahl „Anderes“ als Geschlechtskategorie an. Das Durchschnittsalter ergab 12,7 Jahre ($SD = 1,5$) mit einer Altersspanne von 10 bis 17 Jahre.

Auswertung und Analyse

Für die Analyse der Antworten der Schüler*innen wurde die qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (1991) gewählt. Das vorliegende Datenmaterial konnte dadurch auf die wesentlichen Indikatoren für schulisches Well-Being komprimiert werden. In einem ersten Schritt wurde, gemeinsam mit einer zweiten Person, die Strukturierungsdimension festgelegt. Anschließend wurden die Kategorien des Kategoriensystems (s. Anhang „Kodierungssystem“) induktiv aus dem Datenmaterial sowie deduktiv durch die EPOCH-Dimensionen (Kern et al., 2016) gebildet. Für alle drei Fragen an die Schüler*innen wurde nur ein Kategoriensystem verwendet, da in diesem bereits sowohl konvergente als auch diskriminante Kategorien zu Well-Being enthalten sind. Außerdem konnte damit verglichen werden, ob ähnliche oder unterschiedliche Kategorien bei den verschiedenen Konzeptionen von Well-Being (z.B. *habituelles* und *aktuelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995) durch die Schüler*innen angesprochen werden. Danach wurden noch, gemeinsam mit einer zweiten Person, Definitionen formuliert und Ankerbeispiele sowie Kodierungsregeln zu den einzelnen Kategorien gebildet. Die deduktiv gebildeten Kategorien, entsprechend den Dimensionen Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness und Happiness, dienten der Überprüfung der zuvor gefassten Forschungsfrage 3, inwiefern die Dimensionen aus dem EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) auch von Schüler*innen als Dimensionen von Well-

Being adressiert werden. Die induktiv gebildeten Kategorien, die nicht dem EPOCH zugeteilt werden konnten, ergaben sich aus dem weiteren empirisch gesammelten Datenmaterial. Nach einer ersten Kategorien-Festlegung erfolgte die Segmentierung der einzelnen Antwortsequenzen jeder Person.

Da die Schüler*innen drei verschiedene Fragen zu Well-Being beantworteten, wurde die Analyse per Frage vorgezogen, um so einer Vermengung konvergenter (Frage 2 an die Schüler*innen) und diskriminanter Konstrukte (Frage 3 an die Schüler*innen) zu verhindern. Es wäre demgemäß naheliegend, dass Fragen zur Abwesenheit gegenüber der Anwesenheit von Well-Being unterschiedlich beantwortet werden und damit auch verschiedene Indikatoren ausmachen. Außerdem sollten durch die unterschiedlichen Fragen an die Schüler*innen auch zum Teil verschiedene Forschungsfragen beantwortet werden (z.B. Frage 1 an die Schüler*innen für die Beantwortung von Forschungsfrage 1).

Die Codierung der Segmente aus dem Datenmaterial erfolgte mit dem Programm MAXQDA Analytics Pro 2018. Dieses erlaubt es im Verlauf der Analyse immer wieder Kategorien zu erweitern oder zu verfeinern sowie neue Unterkategorien zu erstellen. Damit wird eine flexible datengebundene Auswertung ermöglicht. Mittels der Cut-and-Paste-Technik (Kuckartz, 2010) wurden die relevanten Textstellen markiert und den passenden Kategorien zugeordnet.

Kategorisierung

Die Festlegung der Kategorien erfolgte in Abstimmung mit einer weiteren Person. Diese führte eine unabhängige Codierung durch. Mittels der Überprüfung durch die Intercoder-Übereinstimmung, konnten bei größeren Inkonsistenzen die Ankerbeispiele und Codierungen besprochen und adaptiert werden. Für die Kategorisierung wurden zunächst alle Unterkategorien für eine detaillierte Ergebnisdarstellung angeführt, um den Verlust an vielleicht wichtigen Daten möglichst gering zu halten. Erst in einem weiteren Schritt wurden

die Kategorien im Sinne der EPOCH-Dimensionen für die Beantwortung von Forschungsfrage 3 zusammengefasst. Im Folgenden werden nun die einzelnen Oberkategorien mit den jeweiligen Unterkategorien dargelegt (s. auch Anhang „Kodierungssystem“).

Engagement. Zur Engagement-Dimension des Modells wurde induktiv die Unterkategorie „Flow“ zugeordnet. Diese ist laut dem Modell (Kern et al., 2016) ein wichtiger Bestandteil von Engagement, vor allem im Schulkontext (siehe dazu auch Shernoff et al., 2003). Die Unterkategorien „Partizipation am Unterricht“ sowie „Interesse und Motivation“ wurden aus den Daten sowie dem EPOCH-Modell abgeleitet und ebenso der Oberkategorie Engagement zugeordnet. Die Autor*innen (Kern et al., 2016) definieren schließlich die Dimension als Einbringen bei und Interesse an Aktivitäten und Aufgaben. Aufgrund der Frage nach der Abwesenheit von Well-Being, wurden ebenso diskriminante Kategorien von Interesse und Partizipation als Unterkategorien mitaufgenommen. Diese waren „keine Motivation/kein Interesse“ und „keine Partizipation“. Ebenso wurde „mangelnde Konzentration“ als Kategorie für die Abwesenheit von Well-Being festgelegt, da die Dimension Engagement als in etwas vertieft und fokussiert sein definiert wird. Wenn jemand nicht fokussiert oder in etwas vertieft ist, kann dies für eine mangelnde Konzentration sprechen. Aus dem Datenmaterial wurden induktiv außerdem noch die Kategorien „Langeweile“, „passives Verhalten“ und „Schulabsentismus“ als dem Engagement gegenteilig gebildet. Die Einbindung und das Interesse an etwas, impliziert einen gewissen Zustand der Aktivität oder Tätigkeit, der bei Absentismus und passivem Verhalten nicht gegeben ist. Langeweile spricht gegen das Verständnis von Flow, da hier eher von einer Nichtpassung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen auszugehen ist (Opaschowski, 2008). Beispielsegmente der Aussagen der Schüler*innen für die Unterkategorien zu Engagement sind, „wenn man etwas neues lernt“ „wenn sie aufzeigen“ oder „in der Stunde mitarbeiten“ für die Kategorie „Partizipation im

Unterricht“ oder „Konzentration“ (Unterkategorie Flow) sowie „keine Motivation zum Lernen haben“ (keine Motivation/kein Interesse).

Perseverance. Eine weitere Oberkategorie ist die Dimension Perseverance des EPOCH-Modells. Dazu wurden induktiv die Unterkategorien „Durchhaltevermögen“ und „Gewissenhaftigkeit“ gebildet. Die Dimension meint die Fähigkeit, seine Ziele zu verwirklichen und an diesen festzuhalten (Kern et al., 2016). Perseverance im Sinne von Grit steht darüber hinaus in Zusammenhang mit der Big Five Persönlichkeitseigenschaft Gewissenhaftigkeit (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Eine Beispielaussage für die Zuordnung zu dieser Dimension ist „ordentlich sein“ (Unterkategorie Gewissenhaftigkeit) oder „sie bemühen sich nicht“ für eine diskriminante Ausprägung der Unterkategorie „Durchhaltevermögen“.

Optimism. Die Oberkategorie Optimism, definiert als Zuversicht in Bezug auf die Zukunft (Kern et al., 2016), umfasste die Unterkategorie „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“. Diese Unterkategorie resultiert aus dem schulischen Kontext der Studie, der so nicht im EPOCH-Modell zu finden ist (Kern et al., 2016). Wenn Schüler*innen angaben, sich zu trauen etwas auszuprobieren, von dem noch nicht klar ist, ob es funktioniert, wurde das Antwortsegment dieser Kategorie zugeordnet. Die Aussagen beziehen sich dementsprechend auf einen unvorhersehbaren in der Zukunft liegenden Ausgang. Damit wird für die Ausführung einer Handlung Optimismus vorausgesetzt. Wenn die Person selbst nicht an sich oder den positiven Ausgang der Handlung glaubt, neigt sie vermutlich eher dazu, diese zu unterlassen. Ein Beispielsegment aus der Kategorie „Optimismus“ lautet: „wenn man eine positive Einstellung hat“.

Connectedness. Die Dimension Connectedness wird als Vorhandensein befriedigender sozialer Beziehungen, dem Gefühl geliebt oder wertgeschätzt zu werden sowie anderen Hilfe anzubieten definiert (Kern et al., 2016). Daher wurden als Unterkategorien die nachfolgenden

sozialen Faktoren für die Codierung mitaufgenommen. „Soziale Eingebundenheit“ meint das Vorhandensein von Freundschaften, aber auch das Ausüben gemeinsamer Aktivitäten. Im Rahmen des Schulkontextes war es außerdem wichtig die Beziehung zu den Lehrpersonen mitaufzugreifen und eine Kategorie sowohl für ein positives wie auch für ein negatives Verhältnis festzulegen. Für die Abwesenheit persönlicher sozialer Beziehungen, und damit als diskriminante Variable von sozialer Eingebundenheit, wurde die Kategorie „Einsamkeit“ gebildet. „Klassenklima“ und die diskriminante Kategorie „Streit“ beziehen sich auf eine angenehme respektive eine unangenehme soziale Atmosphäre. Diese beiden Kategorien beinhalten außerdem den Umgang aller Personen miteinander. Dieser kann entweder positiv im Sinne von Respekt, Vertrauen und dem Anbieten von Hilfe konstruiert sein (Klassenklima), oder negativ im Sinne von Feindseligkeiten, Unverständnis und einem nicht-konstruktiven Umgang mit Konflikten (Streit). Damit wurden alle Aussagen, die eine positive Interaktion zwischen mehreren Personen beinhalteten, mit „Klassenklima“ codiert. Negative Interaktion zwischen mehreren Personen wurden hingegen als „Streit“ klassifiziert. Aussagen wie „viele gute Freunde haben“, „mit ihren Freunden lachen“ und „wenn man miteinander spricht“ sind beispielhaft für die Unterkategorie „soziale Eingebundenheit“, während die Aussagen „niemand kümmert sich“ und „wenn einer alleine ist“ die Unterkategorie „Einsamkeit“ exemplarisch darstellen. Darüber hinaus wurde noch die induktiv gebildete Unterkategorie „Gewalt“ mitaufgenommen. Diese bezieht sich auf andere Menschen und meint Erfahrungen jeglicher Art von Gewalt in sozialen Beziehungen. Dabei wurde zwischen psychischer, physischer oder systematischer Gewalt durch die Gruppe unterschieden. Eine Beispielaussage für die Kategorie psychische Gewalt ist „wenn man sehr viel geärgert wird“, für physische Gewalt „man schlägt sie“ und „wenn die anderen ihn mobben“ für systematische Gewalt durch die Gruppe. „Authentisches Verhalten“, „Offenheit“, „Extraversion“ und „Introversion“ wurden als Kategorien zur Festlegung eines Verhaltens

einer Person gegenüber anderen Menschen kategorisiert. Das Vorhandensein von authentischem Verhalten oder Offenheit spricht beispielsweise für positive soziale Beziehungen, etwa wenn eine Person offen, ehrlich und kommunikationsfreudig mit anderen interagiert. Für ein negatives soziales Verhältnis zu anderen Menschen, etwa wenn sich eine Person zurückzieht oder nicht traut mit anderen zu sprechen, steht die Kategorie Introversion. Beispiele für Aussagen zu diesen Kategorien sind „nicht zurückhaltend anderen Schülern gegenüber mit denen man vielleicht nicht so viel redet“ (Unterkategorie Extraversion), „wenn sich die Personen anders verhalten als außerhalb der Schule“ (Unterkategorie unauthentisches Verhalten), „dass sie offen ist“ (Unterkategorie Offenheit) und „er [ist] immer in sich zurückgezogen“ (Unterkategorie Introversion).

Happiness. Die Dimension Happiness wird im EPOCH-Modell als stabile positive Stimmung oder Einstellung gegenüber einer ausschließlich momentanen Laune definiert (Kern et al., 2016). In der vorliegenden Studie wurden jegliche sowohl positive als auch negative Emotionen aufgenommen, da eine Differenzierung in Bezug auf die zeitliche Stabilität von Gefühlen nicht möglich ist. In Abgrenzung zur Oberkategorie Connectedness wurden nur solche Segmente für Happiness codiert, die sich explizit nicht auf soziale Gegebenheiten bezogen. Beispielsweise wäre die Erwähnung von Lachen allein, der Kategorie Happiness zuzuordnen. Das Lachen mit anderen Personen wurde zu Connectedness zugeordnet, da das Verhalten in Interaktion mit anderen Menschen passiert. Kategorien wie „Traurigkeit“, „Angst“, „Wut“, „schlechte Laune“, „weitere negative Gefühle“, „Stress“ und „negative Einstellung zur Schule/zum Lernen“ wurden als diskriminante Kategorien von Happiness aufgenommen. „Entspannung/Ausgeglichenheit“ und „Fröhlichkeit“, im Sinne von Spaß in der Schule und am Lernen, aber auch Freude allgemein und Lachen, wurden als konvergente Kategorien von Happiness festgelegt. „Dass

jeder in der Schule Spaß hat“ ist ein Beispiel für eine Aussage zu Fröhlichkeit, während „wenn sie nicht lachen“ exemplarisch die Kategorie „weitere negative Gefühle“ repräsentiert.

Ill-Being. Die diskriminante Kategorie „Ill-Being“, mit der Unterkategorie „körperliche Symptome“, wurde induktiv für Aussagesegmente zu physischen Beschwerden gebildet. „Wenn sie oft Beschwerden haben“ ist eine Beispielaussage für diese Kategorie. Da für das EPOCH-Modell keine körperlichen Aspekte innerhalb der Well-Being-Konzeptualisierung enthalten sind (Kern et al., 2016), kann Ill-Being nicht einfach als Gegenstück von Well-Being gesehen werden. Vielmehr ist anzunehmen, dass gerade das Vorhandensein körperlicher Beschwerden zu einer Reduktion von Well-Being führt, dass aber die Abwesenheit dieser, nicht automatisch für Well-Being spricht.

Leistung. Die Kategorie Leistung beinhaltete alle Antwortsegmente der Schüler*innen, welche Leistungen, meist im Sinne von Schulnoten, als Merkmal von Well-Being beinhalteten. Darüber hinaus wurden bei der dritten Frage an die Schüler*innen in Bezug auf die Beobachtung der Abwesenheit von Well-Being auch schlechte Leistungen beziehungsweise Schulnoten angeführt. Ein Beispielsegment zur Kategorie Leistung (konvergente Kategorie) ist „wenn jemand gute Noten hat“.

Störneigung. Für alle Antworten, die ein Stören des Unterrichtes oder des Lernprozesses durch eine Person, die sich nicht wohl fühlt, angaben, wurde „Störneigung“ als diskriminante Kategorie festgelegt. Außerdem wurden auch solche Antworten zu dieser Kategorie codiert, welche entweder das Einhalten (konvergente Kategorie) oder das Verletzen von Regeln (diskriminante Kategorie) anführten. Die Kategorie „Störneigung“ kann beispielhaft durch die Aussage „stören in der Stunde“ veranschaulicht werden.

Umgebungsfaktoren in Bezug auf das Lernen. Ruhe beim Lernen, eine angenehme Lernatmosphäre, gute Strukturierung und ähnliche Antworten wurden in der Kategorie „Umgebungsfaktoren in Bezug auf das Lernen“ zusammengefasst. Diese beinhaltete vor

allem Aussagen über das Lernen, die nichts mit persönlichen, individuellen Faktoren zu tun hatten, sondern sich rein auf äußere Umstände beschränkten. Diese Kategorie kann durch die beispielhafte Aussage „gute Lernumgebung, also dass man sich gut konzentrieren kann und beim Arbeiten ungestört ist“ exemplifiziert werden.

Unterrichtsgestaltung. Die Kategorie „Unterrichtsgestaltung“ umfasste die Unterkategorien „bedarfsgerechter Unterricht“ sowie „ansprechender Unterricht“. Damit sind Antworten gemeint, welche sich auf ein angemessenes Tempo und einer an die Fähigkeiten von Schüler*innen angepassten Schwierigkeit des Unterrichts (bedarfsgerechter Unterricht) oder auf einen interessanten, spannenden Unterricht (ansprechender Unterricht) beziehen. Die Aussage „der Unterricht muss ansprechend und spannend gestaltet sein“ (Unterkategorie ansprechender Unterricht) und „man sollte mit dem Lehrstoff mitkommen können“ (Unterkategorie bedarfsgerechten Unterricht) sind exemplarisch für diese Kategorie.

Umgebungsfaktoren. Die Kategorie „Umgebungsfaktoren“ umfasste Indikatoren in Bezug auf materielle und situative Gegebenheiten, die nicht direkt mit dem Lernen in Verbindung stehen, etwa Sauberkeit, Ordnung und ausreichend Platz. Ein Beispielsegment dazu lautet „es sollte in den Klassen halbwegs sauber sein“.

Restkategorie. Alle Aussagen, die nicht näher definiert werden konnten, wurden in der Restkategorie zusammengefasst. Dies betraf vor allem Antworten, die keine nähere Spezifikation enthielten, wie die Beobachtung von Wohlbefinden an dem Verhalten oder dem Gesichtsausdruck einer Person. Auch Antworten, die uneindeutig oder gänzlich unklar waren, wurden in dieser Kategorie codiert. Ebenso wurden Aussagen, die einen unklaren Bezug zur Beantwortung der Frage hatten, wie „Die Schüler/innen machen vieles in der Klasse“, in dieser Kategorie gefasst.

Die Intercoder-Übereinstimmung mit der zweiten codierenden Person für die erste Frage an die Schüler*innen ergab mittels dem zufallskorrigierten Übereinstimmungs-Koeffizienten Cohens Kappa ein Kappa von .80 und gilt damit als ziemlich gut (Landis & Koch, 1977). Für die zweite Frage an die Schüler*innen ergab die Intercoder-Übereinstimmung ein Kappa von .75 und liegt damit über den kritischen Wert von .61 für eine gute Übereinstimmung nach Landis und Koch (1977). Die Intercoder-Übereinstimmung bei der dritten Frage an die Schüler*innen ergab ein Kappa von .71 und ist damit auch ausreichend gut.

Ergebnisse

Was ist wichtig, damit sich Schüler*innen in der Schule wohlfühlen?

Die erste Frage an die Schüler*innen lautete „Was ist wichtig, damit sich Schülerinnen und Schüler in der Schule wohlfühlen?“. Mit dieser Frage sollte vorrangig die Forschungsfrage 1 (Was verstehen Schüler*innen der Sekundarstufe unter schulischem Well-being?) hinsichtlich des stabilen Verständnisses von Well-Being (*habituelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995) bei Schüler*innen beantwortet werden. Von insgesamt 352 codierten Segmenten wurden 76 der Kategorie Klassenklima zugeordnet (21,6%), die damit die häufigste Kategorie bildet. Anschließend folgten mit 44 Codierungen (12,5%) die Kategorien „positives Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis“ und „soziale Eingebundenheit“ mit 36 Codierungen (10,2%). Die Kategorie Gewalt auf psychisch relationaler Ebene hatte 35 Codierungen (9,9%). Als fünfhäufigste Kategorie wurde „Umgebungsfaktoren in Bezug auf das Lernen“ 25-mal codiert (7,1%). Codierungen in über 5% der Fälle gab es noch jeweils in den Kategorien Gewalt auf systematischer Gruppenebene (6,3%), bei physischer Gewalt (5,1%) und bei der Kategorie Umgebungsfaktoren (5,1%). Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 1) dient der Überschaubarkeit aller zumindest einmalig codierten Kategorien für Frage 1 an die Schüler*innen mit deren absoluten und relativen Häufigkeiten.

Tabelle 1

*Codierte Kategorien für Frage 1 an die Schüler*innen mit deren absoluten und relativen Häufigkeiten*

Kategorie	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Klassenklima	76	21,6%
Positives L-S-V	44	12,5%
Soziale Eingebundenheit	36	10,2%
psychische/relationale Gewalt	36	9,9%
Umgebungsfaktoren in Bezug auf das Lernen	25	7,1%
Systematische Gewalt durch die Gruppe	22	6,3%
Physische Gewalt	18	5,1%
Umgebungsfaktoren	18	5,1%
Fröhlichkeit	13	3,7%
Restkategorie	12	3,4%
Streit	11	3,1%
Stress	9	2,6%
Ansprechender Unterricht	5	1,4%
Weitere negative Gefühle	4	1,1%
Leistung	4	1,1%
Partizipation am Unterricht	4	1,1%
Einsamkeit	3	0,9%
Störneigung	3	0,9%
Authentisches Verhalten	2	0,6%
Gewalt	1	0,3%

Angst	1	0,3%
Langeweile	1	0,3%
Gewissenhaftigkeit	1	0,3%
Flow	1	0,3%
Interesse und Motivation	1	0,3%
Bedürfnisgerechter Unterricht	1	0,3%
Schlechte Laune	1	0,3%

Anmerkungen. L-S-V = Verhältnis zwischen Lehrkräfte und Schüler*innen.

In Bezug auf das EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) wurde damit die Dimension Connectedness am häufigsten genannt, mit vier dazu zugeordnete Unterkategorien und insgesamt 248 Codierungen (70,5%). Während Optimism kein einziges Mal und Perseverance und zugehörige Unterkategorien nur insgesamt einmalig codiert wurden (0,3%), gab es für die Kategorien aus der Dimension Engagement in Summe sieben Codierungen (1,9%). Kategorien unter der Dimension Happiness wurden 28-mal codiert (7,9%).

Woran kannst du erkennen ob sich jemand wohlfühlt?

Die zweite Frage an die Schüler*innen lautete „In deiner Schule gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule wohlfühlen. Woran kannst du erkennen ob sich jemand wohlfühlt?“. Durch diese Frage sollte Forschungsfrage 2 (Anhand welcher Indikatoren beurteilen sie das Vorhandensein sowie die Abwesenheit von schulischem Well-Being?) beantwortet werden, wobei hier nur die Frage der Indikatoren zur Anwesenheit von Well-Being beantwortet wurde. Indikatoren für die Abwesenheit von Well-Being wurden durch Frage drei an die Schüler*innen analysiert. Die am häufigsten codierte Kategorie für diese Frage ist „Fröhlichkeit“ mit 103 von insgesamt 294 Codierungen (35,4%). Danach folgen „soziale Eingebundenheit“ mit 50 (17%) und die Restkategorie mit 41 (13,9%) Codierungen. Daran anschließend wurden jegliche Kategorien nur noch jeweils seltener als in 5% der Fälle

codiert. Auch für diese Frage wurden in der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 2) die Ergebnisse aller bei der zweiten Frage an die Schüler*innen zumindest einmalig codierten Kategorien sowie deren absolute und relative Häufigkeiten aufbereitet.

Tabelle 2

*Codierte Kategorien für Frage 2 an die Schüler*innen mit deren absoluten und relativen Häufigkeiten*

Kategorie	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Fröhlichkeit	104	35,4%
Soziale Eingebundenheit	50	17,0%
Restkategorie	41	13,9%
Klassenklima	12	4,1%
Partizipation am Unterricht	10	3,4%
Leistung	8	2,7%
Streit	7	2,4%
Authentisches Verhalten	7	2,4%
Physische Gewalt	5	1,7%
Offenheit	5	1,7%
Entspannung, Ausgeglichenheit	4	1,4%
Interesse und Motivation	4	1,4%
Traurigkeit	4	1,4%
Weitere negative Gefühle	3	1,0%
Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	3	1,0%
psychische/relationale Gewalt	3	1,0%
Schulabsentismus	3	1,0%

Systematische Gewalt durch die Gruppe	2	0,7%
Positives L-S-V	2	0,7%
Extraversion	2	0,7%
Introversion	2	0,7%
Flow	2	0,7%
Einsamkeit	2	0,7%
Angst	1	0,3%
Durchhaltevermögen	1	0,3%
Körperliche Symptome	1	0,3%
Störneigung	1	0,3%
Gewissenhaftigkeit	1	0,3%
Optimismus	1	0,3%
Langeweile	1	0,3%
Schlechte Laune	1	0,3%
Stress	1	0,3%

Anmerkungen. L-S-V = Verhältnis zwischen Lehrkräfte und Schüler*innen.

Die häufigste codierte Dimension des EPOCH-Modells (Kern et al., 2016) ist Happiness mit in Summe 117 Codierungen (39,8%). Danach folgt Connectedness mit insgesamt 99 Codierungen (33,7%). Engagement kam über alle Segmente hinweg auf insgesamt 20 Codierungen (6,8%), Perseverance auf zwei (0,7%) und Optimism auf vier (1,4%).

Woran kannst du erkennen, ob sich jemand nicht wohlfühlt?

Die dritte Frage an die Schüler*innen diente der Beantwortung der Forschungsfrage, anhand welcher Indikatoren Schüler*innen die Abwesenheit von Well-Being beurteilen (s. Forschungsfrage 2). Bei Frage drei an die Schüler*innen, „In deiner Schule gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule nicht wohlfühlen. Woran kannst du

erkennen, ob sich jemand nicht wohlfühlt?“, ergab sich gemäß der negativen Polung der Frage „Traurigkeit“ als häufigste codierte Kategorie mit 58 von insgesamt 333 Codierungen (17,4%). Daran anschließend folgen als häufigste Kategorien „Introversion“ mit 43 (12,9%), die Restkategorie mit 40 (12%), „Einsamkeit“ mit 35 (10,5%) und „weitere negative Gefühle“ mit 19 Codierungen (5,7%). Schließlich wurde noch die Kategorie „passives Verhalten“ 18 Mal und damit in mehr als 5% der Fälle codiert (5,4%). Die nachstehende Tabelle (Tabelle 3) fasst die Ergebnisse der Codierungen in Frage 3 an die Schüler*innen mit der jeweiligen absoluten und relativen Häufigkeit zusammen.

Tabelle 3

*Codierte Kategorien für Frage 3 an die Schüler*innen mit deren absoluten und relativen Häufigkeiten*

Kategorie	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Traurigkeit	58	17,4%
Introversion	43	12,9%
Restkategorie	40	12,0%
Einsamkeit	35	10,5%
Weitere negative Gefühle	19	5,7%
Passives Verhalten	18	5,4%
Schlechte Laune	13	3,9%
Systematische Gewalt durch die Gruppe	13	3,9%
Streit	12	3,6%
psychische/relationale Gewalt	12	3,6%
Leistung	9	2,7%
Keine Motivation/ kein Interesse	9	2,7%

Angst	8	2,4%
Wut	6	1,8%
Langeweile	4	1,2%
Keine Partizipation	4	1,2%
Schulabsentismus	4	1,2%
Physische Gewalt	4	1,2%
Stress	4	1,2%
Körperliche Symptome	3	0,9%
Klassenklima	3	0,9%
Mangelnde Konzentration	3	0,9%
Unauthentisches Verhalten	3	0,9%
Negative Einstellung zur Schule/zum Lernen	1	0,3%
Durchhaltevermögen	1	0,3%
Störneigung	1	0,3%
Offenheit	1	0,3%
Fröhlichkeit	1	0,3%
Negatives L-S-V	1	0,3%

Anmerkungen. L-S-V = Verhältnis zwischen Lehrkräfte und Schüler*innen.

Die häufigste codierte Kategorie entsprechend dem EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) ist bei dieser Frage an die Schüler*innen, mit insgesamt 124 Codierungen, die Dimension Connectedness (37,2%). Happiness ist die zweithäufigste Kategorie mit 109 Codierungen (32,7%), während Engagement 42-mal (12,6%), Perseverance nur noch einmalig (0,3%) und Optimism kein einziges Mal codiert wurde.

Diskussion

Interpretation der Ergebnisse

Das Ziel der nach qualitativen Methoden durchgeführten Erhebung, war unter anderem die Beantwortung der Forschungsfrage, was Schüler*innen der Sekundarstufe unter schulischem Well-Being verstehen (Forschungsfrage 1). Hier sollte durch die erste Frage an die Schüler*innen (Was ist wichtig, damit sich Schülerinnen und Schüler in der Schule wohlfühlen?), in erster Linie die stabile Konzeption von Well-Being bei Schüler*innen erfragt werden (*habituelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995). Als wichtige Aspekte von Well-Being verstanden die befragten Schüler*innen ($\geq 5\%$ Codierungen; Frage 1 an Schüler*innen) vorrangig ein gutes Klassenklima, ein positives Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, das Gefühl sozial eingebunden zu sein, die Abwesenheit von psychischer relationaler Gewalt, passende Umgebungsfaktoren in Bezug auf das Lernen, wie Ruhe während des Arbeitens, die Abwesenheit von systematischer Gewalt durch die Gruppe sowie von physischer Gewalt und passende Umgebungsfaktoren wie ein sauberes Schulhaus. Die Forschungsfrage 1 (Was verstehen Schülerinnen und Schüler unter schulischem Well-Being?) lässt sich damit wie folgt beantworten. Schüler*innen verstehen unter schulischem Well-Being in erster Linie soziale Faktoren. Damit ist gemeint, Freund*innen in der Schule zu haben, ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften zu pflegen und ein positives Klassenklima im Sinne einer angenehmen sozialen Atmosphäre zu haben. Darüber hinaus verstehen sie unter Well-Being das Vorhandensein von gewissen Gegebenheiten, welche das Lernen fördern können, wie ein sauberes, helles, aber auch ruhiges Umfeld. Hier decken sich die Ergebnisse mit einer vorangegangenen qualitativen Untersuchung (Jin & Moon, 2006), welche ebenso soziale Faktoren wie auch Umgebungsfaktoren als wichtige Merkmale ausmachte. Nicht zuletzt ist die Abwesenheit von Gewalt als wichtiger Faktor von Well-Being für Schüler*innen in der vorliegenden Studie zu nennen. Dies könnte eventuell auch

darauf hindeuten, dass vermehrt Gewalt in den erhobenen Schulen vorzufinden ist und daher auch die Abwesenheit von Gewalt als wichtig für das eigene Well-Being konzeptualisiert wird.

Ferner sollte durch die Erhebung beantwortet werden anhand welcher Indikatoren Schüler*innen das Vorhandensein sowie die Abwesenheit von schulischem Well-Being beurteilen (Forschungsfrage 2). Dadurch sollte insbesondere das situationale Well-Being berücksichtigt werden (*aktuelles Wohlbefinden* bei Eder, 1995). Zum Vorhandensein von schulischem Well-Being wurden innerhalb der Antwortsegmente der befragten Schüler*innen am häufigsten ($\geq 5\%$ Codierungen; Frage 2 an Schüler*innen) Fröhlichkeit und soziale Eingebundenheit codiert. Damit sind abermals soziale und darüber hinaus auch affektive Faktoren die wichtigsten Indikatoren für das Vorhandensein von schulischem Well-Being bei Schüler*innen. Interessanterweise entspricht damit Well-Being für Schüler*innen eher dem hedonistischen als dem eudämonistischen Verständnis (Deci & Ryan, 2008), da vorrangig positive affektive Faktoren Well-Being konstituieren. Die Abwesenheit von schulischem Well-Being machten die Schüler*innen an den Indikatoren ($\geq 5\%$ Codierungen; Frage 3 an Schüler*innen) Traurigkeit, Introversion, Einsamkeit, an weiteren negativen Gefühlen und an einem passiven Verhalten fest. Damit zeigt sich, dass Schüler*innen die Abwesenheit von Well-Being auch eher anhand affektiver Komponenten sowie am Verhalten einer Person gegenüber anderen oder dieser Person im Unterricht, als wichtigste Indikatoren nennen.

Diese Indikatoren für das Vorhandensein respektive der Abwesenheit von Well-Being sind teilweise konsistent mit dem Ergebnis einer anderen qualitativ durchgeführten Studie (Engels et al., 2004), die ebenso den Kontakt zu anderen Schüler*innen als Prädiktor für Well-Being ausmachte. In der genannten Studie (Engels et al., 2004) wurden darüber hinaus aber noch unterrichtsbezogene Aspekte häufiger genannt. Diese Tendenz konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht gefunden werden. Auch die Studie von Jin und Moon (2006) wies gute

Beziehungen zu Peers und Lehrkräften als häufigst genannte Kategorie (47,1%) auf. Außerdem wurden in dieser Studie noch Freiheit im Schulleben (30,4%) sowie Hands-On-Aktivitäten (29,4%), wie Experimente im Unterricht, als wichtige Merkmale einer zufriedenstellenden Schule erwähnt. Diese Kategorien lassen sich nur insofern auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung übertragen, als auch hier zwar nicht häufig aber doch Merkmale, wie die Möglichkeit sich selbst Schwerpunkte zu setzen oder mehr interaktive Unterrichtselemente, genannt wurden.

Des Weiteren sollte durch die Erhebung ermittelt werden, inwiefern die Dimensionen aus dem EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) auch von Schüler*innen als Dimensionen von Well-Being adressiert werden (Forschungsfrage 3). Im Sinne des Verständnisses von Well-Being bei Schüler*innen, als stabile Konzeption des Konstrukts, wurde die Dimension Connectedness am häufigsten codiert (70,5%). Damit zeigt sich, dass soziale Faktoren für das Verständnis von Well-Being bei Schüler*innen im Vordergrund stehen. Wenn hingegen eher das aktuelle situationsbedingte Well-Being der Schüler*innen erfragt wird, werden sowohl Connectedness als auch Happiness als wichtigste Indikatoren für Well-Being genannt (variierend von Frage 2 und 3 an die Schüler*innen zwischen 32,7%-39,8%). Auch hier ist interessant anzumerken, dass bei der Frage zu den Indikatoren der Anwesenheit von Well-Being die Dimension Happiness (39,8%) gegenüber Connectedness (33,7%) überwiegt, während sich die Häufung umkehrt, wenn nach Indikatoren zur Abwesenheit von Well-Being gefragt wird (Happiness 32,7%; Connectedness 37,2%). Außerdem spielt die Dimension Engagement für die Indikatoren zur Anwesenheit (6,8%) oder der Abwesenheit (12,6%) von Well-Being eine wichtigere Rolle, während sie beim stabilen Verständnis von Well-Being kaum adressiert wird (1,9%). Dies deckt sich wiederum mit dem Ergebnis aus einer anderen qualitativen Untersuchung (Engels et al., 2004), die sowohl intrinsische Motivation als auch eine Beteiligung am Unterricht als Indikatoren für Well-Being ausmachte. Auch eine

korrelative Studie (Cadime et al., 2016) verwies auf einen Zusammenhang zwischen Engagement und Well-Being. Perseverance und Optimism kamen hingegen über alle drei Fragen und die Schüler*innen hinweg kaum vor und sind damit im Gesamtbild eher unterrepräsentiert. Nach der Datenlage dieser Erhebung ist es demnach eher fraglich, inwiefern diese beiden Dimensionen als wesentliche Dimensionen von Well-Being bei Schüler*innen vorhanden sind. Eventuell handelt es sich hier um Variablen, derer sich Schüler*innen nicht bewusst und die darüber hinaus nicht konkret in ihrem Verständnis von Well-Being verankert sind. Beharrlichkeit könnte, auch im Sinne anderer Ergebnisse zum Zusammenhang mit Zufriedenheit (Datu et al., 2018; Oriol et al., 2017), eher im Kontext schulischer Leistungen auftreten und dabei nur das Well-Being beeinflussen, ohne dabei eine Teildimension von diesem darzustellen. Außerdem könnte das Well-Being im Kontext der Schule generell stärker von sozialen Kontakten und Gefühlen geprägt sein und damit andere Faktoren eher in den Hintergrund drängen. Gerade die Peergruppe stellt für diese Altersgruppe eine wesentliche Funktion dar, neue Identifikationsmöglichkeiten und Lebensstile zu finden, seine eigene Selbstständigkeit zu fördern und eigene Zielorientierungen zu erproben und zu stabilisieren (Berk, 2011).

Die geringere Codierung von Optimismus könnte an der schlechten Beobachtungsmöglichkeit dieser Dimension liegen. Während soziale Interaktionen und Gefühlsregungen anderer besser von außen zu beurteilen sind, könnte es eine Schwierigkeit darstellen, den Optimismus anderer Person zu erkennen. Problematisch ist dabei nur, dass diese Dimension auch in der stabilen Konzeption von Well-Being bei Schüler*innen keine Rolle spielte.

Damit beantwortet sich die dritte Forschungsfrage, inwiefern die Dimensionen aus dem EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) auch von Schüler*innen als Dimensionen von Well-Being adressiert werden wie folgt: Die relevanten Dimensionen von Well-Being für

Schüler*innen gehen nur insofern mit der Konzeptualisierung des EPOCH-Modells einher, als die Schüler*innen zumindest die Dimensionen Engagement, Connectedness und Happiness in ihrem Verständnis von Well-Being verankert haben. Die Dimensionen Perseverance und Optimism lassen sich durch diese Erhebung nur in geringem Ausmaß bei der Konzeption von Well-Being der Schüler*innen nachweisen. Das Modell definiert schließlich alle fünf Dimensionen als wesentlich für das Well-Being-Konstrukt (Kern et al., 2016). Diese fünf Dimensionen lassen sich jedoch nicht in der vorliegenden Untersuchung nachvollziehen, insofern als nur drei der konzeptualisierten Dimensionen (Engagement, Connectedness und Happiness) in relevantem Ausmaß von den Schüler*innen adressiert wurden.

Limitationen

Als Limitationen der Studie ist in erster Linie die Zusammenstellung der Stichprobe anzuführen, die nicht repräsentativ für die gesamte Schüler*innenschaft ist, sondern eine Gelegenheitsstichprobe darstellt. Allerdings ist die Stichprobe mit 150 Schüler*innen vor allem für ein qualitatives Erhebungsdesign relativ groß angelegt. Außerdem wurden verschiedene Altersgruppen und zwei verschiedene Schultypen berücksichtigt.

Ferner konnten, trotz des qualitativen Designs der Studie, aufgrund der schriftlichen Form der Erhebung keine Nachfragen gestellt werden. So wäre es beispielsweise interessant gewesen nachzufragen, ob sich die genannten Emotionen auf momentane oder stabile Stimmungszustände beziehen. Hierzu würde das EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) davon ausgehen, dass Happiness eine konstante positive Stimmung sowie eine Zufriedenheit mit dem eigenen Leben darstellt. Ob die Schüler*innen in dieser Erhebung die Emotionen tatsächlich gleich definieren ist damit unklar. Ebenso ist nicht klar, ob aufgrund der Fragenspezifik andere Antworten evoziert und daher Dimensionen wie Perseverance und Optimism weniger angesprochen wurden. Vielleicht wurden die Dimensionen auch nicht

adressiert, da es keine Möglichkeit gab nachzufragen und diese aus den Fragen an die Schüler*innen allein nicht ableitbar waren.

Eine weitere Limitation ergibt sich aus der Tatsache, dass die Restkategorie überaus häufig codiert wurde, mit insgesamt über alle drei Fragen hinweg 93 Codierungen (9,5%). Die Antworten in dieser Kategorie konnten inhaltlich nicht anders kategorisiert werden, da sich daraus keine sinnvollen Kategorien hätten ableiten lassen. Die Schüler*innen verschriftlichten hier Aussagen, die keine nähere inhaltliche Ableitung zu Well-Being zuließen, wie das allgemeine Verweisen auf Verhalten oder das Anführen nicht fragenspezifischer Inhalte. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Fragen eventuell nicht so eindeutig oder für einige Schüler*innen schwer verständlich waren. Je nach sprachlicher Fähigkeit könnte es zum einen die Schwierigkeit im Verständnis der Frage geben und zum anderen auch in der Ausdrucksweise, welche die Antworten der Jugendlichen limitierten. Außerdem könnte es auch am Reflexionsniveau der Schüler*innen liegen, dass einige bisher noch nicht über ihr eigenes Wohlbefinden nachgedacht haben und ihnen deshalb die nötigen kognitiven Kategorien dafür fehlten. Aufgrund der offenen Fragen und der damit intendierten Möglichkeit zur freien Assoziation für die Schüler*innen, konnte dieser Problematik wenig entgegengehalten werden. Bei Segmenten wie „man erkennt es auch an der Mimik“, könnte eventuell auch ein systematisches Missverständnis aufgetreten sein. Eventuell evozierten auch die Fragen zwei und drei an die Schüler*innen („Woran kannst du erkennen, ob sich jemand [nicht] wohlfühlt?“) bei den befragten Personen das Gefühl, aussagen zu müssen, ob schlicht auf die Regungen der Anderen geachtet wird. Ein weiteres Problem könnte schließlich auch eine geringere Motivation gewisser Schüler*innen gewesen sein. Schüler*innen hätten demnach vielleicht nicht weiter über die Antworten nachgedacht oder Antworten gegeben, die inhaltlich nichts mit der Frage zu tun haben.

Implikationen

Als Indikatoren von Well-Being bei Schüler*innen haben sich in dieser Studie vor allem affektive und soziale Aspekte des Well-Beings herauskristallisiert. Darin kann eine gewisse Legitimation für die Aufnahme der Dimensionen Connectedness und Happiness im EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) gesehen werden. Engagement kommt bereits seltener in den verschiedenen genannten Unterkategorien zum Ausdruck. Damit ist es im Verständnis von Well-Being bei Jugendlichen zwar nicht unbedingt im Vordergrund, aber dennoch vorhanden. Gerade für den schulischen Kontext, in dem vor allem Motivation und Teilnahme am Unterricht oder Schulleben eine wichtige Rolle spielen, ist es jedoch plausibel auch diese Kategorie in der Konzeptualisierung von Well-Being aufzunehmen. Für Perseverance im Sinne eines Durchhaltevermögens sowie für Optimismus, ist eher fraglich, inwiefern diese tatsächlich in der Konzeption von Well-Being bei Schüler*innen verankert sind, beziehungsweise inwiefern diese Dimensionen tatsächlich für ihr Well-Being maßgeblich sind. An dieser Stelle sei nochmals auf die Limitationen verwiesen, dass im Rahmen der schriftlichen Befragung, keine Nachfragen gestellt werden konnten beziehungsweise, dass die Fragen vielleicht gewisse Aspekte stärker als Antworten evozierten als andere. Demgegenüber wurden andere Kategorien wie beispielsweise Umgebungsfaktoren in Bezug auf das Lernen, Leistungen oder allgemeine Umgebungsfaktoren wie Sauberkeit und Sicherheit häufiger erwähnt und könnten damit wesentlicher am Well-Being von Jugendlichen beteiligt sein. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit der Untersuchung von Jin und Moon (2006), die neben sozialen Faktoren, auch Umgebungsfaktoren wie gutes Essen in der Schulcafeteria, Computer oder ein natürliches Umfeld mit sauberer Luft als Gründe für Zufriedenheit in der Schule nannten. Für zukünftige Forschung wäre es notwendig, die in dieser Studie genannten Kategorien durch eine umfassende quantitative Erhebung

rücküberprüfen zu können. Ebenso kann eine Untersuchung mit anderen Fragen an die Schüler*innen, eine Absicherung in Bezug auf die vorliegende Datenlage liefern.

Eine mögliche Problematik für die Dimension Happiness ergibt sich in Bezug auf die Definition als stabile glückliche Stimmung im Gegensatz zu einer momentanen Emotion (Kern et al., 2016). Auch momentane Gefühle können in der Konzeption von Well-Being eine wichtige Rolle vor allem hinsichtlich einer querschnittlichen und quantitativen Erhebung spielen. Dabei ist Well-Being auch eher im Sinne der Ergänzungen in der Ottawa-Charter der WHO (1986) vorstellbar, insofern als es sich um ein Kontinuum von Well-Being mit gewissen Übergangsstufen handeln kann. Dabei ist anzumerken, dass eine Person wohl kaum sagen wird, dass sie sich wohlfühlt, wenn sie gerade traurig ist. Umgekehrt kann es aber sein, dass sich eine Person prinzipiell nicht wohlfühlt, sich aber durch eine momentane Gegebenheit gerade freut. Hier ist sicherlich gerade die Auskunft über Well-Being durch die aktuelle Stimmungslage einer Person bei der Erhebung beeinflusst. Gerade in der Konzeption von Well-Being als ein Prozess, im Sinne des eudämonistischen Verständnisses, sind daher auch situative Gegebenheit und momentane Emotionen als Wirkfaktoren verstärkt zu beachten. Einige Kinder schrieben als Antworten auf die Fragen durchaus Aussagen wie „ist meistens fröhlich“ oder „ist selten traurig“ und adressierten damit auch die Möglichkeit für ein momentanes affektives Befinden.

Aufgrund der Komplexität und der schwierigen Fassbarkeit eines so umfangreichen Konstruktes wie Well-Being, ist es hilfreich eine Kombination zwischen theoretischer Konzeptualisierung und empirischer Überprüfung zu wählen. Damit könnte auch das EPOCH-Modell (Kern et al., 2016) als theoretisch fundiertes und empirisch validiertes Instrument zur Erfassung von Well-Being dienlich sein. Obwohl sich in dieser Studie nicht eindeutig alle Dimensionen des Modells für das Verständnis von Well-Being bei Schüler*innen nachvollziehen ließen, ist dennoch das Modell als eine umfassendere

Konzeptualisierung von Well-Being, gegenüber einer rein hedonistischen Konzeptualisierung, für die praktische Anwendung denkbar. Nicht zuletzt, erhält das Modell auch aufgrund seiner fundierten empirischen Validierung mit einem Generalfaktor von Well-Being, der sich aus den fünf Dimensionen ergibt, Legitimation im Grundlagen- und Anwendungsbereich.

Die Ergebnisse aus dieser Studie legen für zukünftige Maßnahmenentwicklungen im Interventions- oder Präventionsbereich nahe, vor allem soziale und affektive Dimensionen von Well-Being bei Schüler*innen anzuvisieren. Darüber hinaus könnten auch weitere Rahmenbedingungen wie Umgebungsfaktoren in Bezug auf das Lernen oder ortsbezogene Umgebungsfaktoren als Ansatzmöglichkeiten zur Erhöhung oder der Sicherstellung von Well-Being in Schulen relevant sein. Das Engagement der Schüler*innen könnte ein weiterer Aspekt sein, der durch Maßnahmenprogramme an Schulen gefördert wird und dadurch das Well-Being erhöht. Für die anderen beiden Dimensionen des EPOCH-Modells (Perseverance und Optimism; Kern et al., 2016) gilt, jedenfalls in Hinblick auf die Ergebnisse anderer Studien (Datu et al., 2018; Låftman et al., 2018; Oriol et al., 2017; Seginer, 2017; Tetzner & Becker, 2018), dass diese Dimensionen im Zusammenhang mit Well-Being stehen und somit zumindest das Potential aufweisen, es in positiver Weise zu beeinflussen.

Literaturverzeichnis

- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicologia: reflexao e critica*, 24(2), 344-351. doi:10.1590/S0102-79722011000200016.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (2017). *Österreichischer Gesundheitsbericht 2016: Berichtszeitraum 2005-2014/15*. Gefunden unter <https://goeg.at/sites/default/files/2018-01/gesundheitsbericht2016.pdf> [2019-04-09]
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Das Glücksdiktat - Und wie es unser Leben beherrscht*. Berlin: Suhrkamp.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J., & Ribeiro, I. (2016). Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of adolescence*, 53, 169-179.
doi:10.1016/j.adolescence.2016.10.003
- Datu, J. D., Yuen, M., & Chen, G. (2018). The Triarchic Model of Grit Is Linked to Academic Success and Well-Being Among Filipino High School Students. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 428–438. doi:10.1037/spq0000234
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1-11. doi:10.1007/s10902-006-9018-1
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087-1101. doi:0.1037/0022-3514.92.6.1087
- Eder, F. (Hrsg.) (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.

- Engels, N., Aelterman, 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
- Furr, R. M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1580–1591. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1580
- Galton, M., & Page, C. (2015). The impact of various creative initiatives on wellbeing: a study of children in English primary schools. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 349-369. doi:10.1080/0305764X.2014.934201
- Hamre, B. K., & Cappella, E. (2015). Measures of early adolescent development and school contexts: Narrowing the research to practice divide. *The Journal of early adolescence*, 35(5-6), 586-596. doi:10.1177/0272431615578275
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84-96. doi:10.1016/j.ijer.2007.11.016
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.
- Howell, A. J. (2009) Flourishing: achievement-related correlates of students' wellbeing. *Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13. doi:10.1080/17439760802043459
- Jin, S. U., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 169-184. doi:10.1177/001698620605000207
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-Being and Academic Achievement: Differences Between Schools From 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *Journal of School Health*, 88(11), 821-829. doi:10.1111/josh.12691

- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological assessment, 28*(5), 586-597.
doi:10.1037/pas0000201
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (Lehrbuch) (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Låftman, S.B., Alm, S., Sandahl, J. & Modin, B. (2018) Future Orientation among Students Exposed to School Bullying and Cyberbullying Victimization. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(4), 605. doi:10.3390/ijerph15040605
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. doi:10/dtzfj3
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Hg.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development* (3. Ausgabe, SS. 524–585). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. van Rosenstiel, & S. Wolff (Hg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). München: Beltz - Psychologie Verl. Union.
Gefunden unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37278> [2019-04-18]
- McLellan, R., & Steward, S. (2015). Measuring children and young people’s wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education, 45*(3), 307-332.
doi:10.1080/0305764X.2014.889659
- Miller-Matero, L. R., Martinez, S., MacLean, L., Yaremchuk, K., & Ko, A. B. (2018). Grit: A predictor of medical student performance. *Education for Health, 31*(1), 109-113.
doi:10.4103/efh.EfH_152_16

- Morinaj, J., & Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education, 34*(2), 273-294. doi:10.1007/s10212-018-0381-1
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Gefunden unter <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en> [2019-05-05]
- Opaschowski, H. W. (2008). Langeweile. In Autor (Hg.), *Einführung in die Freizeitwissenschaft* (5. Aufl., SS. 226-242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oriol, X., Miranda, R., Oyanedel, J. & Torres, J. (2017). The Role of Self-control and Grit in Domains of School Success in Students of Primary and Secondary School. *Frontiers In Psychology, 8*: 1716. doi:10.3389/fpsyg.2017.01716
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 25–39. doi:10.1177/0002716203260078
- Schueller, S. M. (2012). Positive Psychology. *Encyclopedia of Human Behavior, 2*, 140-147. doi:10.1016/B978-0-12-375000-6.00284-6
- Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., & Wimberger, T. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43*(4), 265-274. doi:10.1024/1422-4917/a000363
- Seginer R. (2017). Future Orientation and Psychological Well-Being in Adolescence: Two Multiple-Step Models. In A. Kostić & D. Chadee (Hg.), *Time Perspective*. London: Springer.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333-335. doi:10.1080/17439760.2018.1437466

- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Selwyn, J., Wood, M., & Newman, T. (2017). Looked after Children and Young People in England: Developing Measures of Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 10(2), 363-380. doi:10.1007/s12187-016-9375-1
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dualfactor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68. doi:10.1080/02796015.2008.12087908
- Tetzner, J. & Becker, M. (2018) Think Positive? Examining the Impact of Optimism on Academic Achievement in Early Adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283–95. doi:10.1111/jopy.12312
- Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2018). Children’s wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 1-21. doi:10.1007/s10902-018-9974-2
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index—school children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418. doi:10.1007/s11205-010-9668-6
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: A latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School psychology quarterly*, 29(3), 320-335. doi:10.1037/spq0000074

- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279-291. doi:10.1007/s11205-007-9093-7
- Wagner, G., Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Truttmann, S., Dür, W., Treasure, J., & Karwautz, A. F. K. (2017). Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European child & adolescent psychiatry*, 26(12), 1483-1499. doi:10.1007/s00787-017-0999-6
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678-691. doi:10.1037/0022-3514.64.4.678
- World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Gefunden unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf [2019-11-02]
- Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., & Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 279–288. doi:10.1016/S1054-139X(01)00269-5

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: codierte Kategorien für Frage 1 an die Schüler*innen mit deren absoluten und relativen Häufigkeiten

Tabelle 2: codierte Kategorien für Frage 2 an die Schüler*innen mit deren absoluten und relativen Häufigkeiten

Tabelle 3: codierte Kategorien für Frage 3 an die Schüler*innen mit deren absoluten und relativen Häufigkeiten

Anhang

Standardisierter Instruktionstext

Hallo und herzlich Willkommen zu unserem Workshop zum Thema „Wohlbefinden in der Schule“. Heute wollen wir versuchen zu erarbeiten, was für euch wichtig ist, damit ihr euch in der Schule wohlfühlen könnt. Es geht also darum zu erfahren was ihr braucht, um Freude in der Schule und am Lernen zu haben. Und dafür seid ja schließlich ihr die Expertinnen und Experten.

Zu Beginn unseres Workshops soll einmal jeder und jede für sich Zeit bekommen in Ruhe nachzudenken, was für euch persönlich wichtig ist, damit ihr euch in der Schule wohlfühlt und gut lernen könnt. Ihr bekommt nun ein Blatt mit Fragen ausgeteilt, die euch dazu anregen darüber nachzudenken. Später werden wir dann über eure Antworten sprechen und vergleichen was den Kindern in der Klasse eingefallen ist.

Wir möchten euch bitten möglichst leserlich zu schreiben denn eure Antworten werden gesammelt und später wollen wir die Antworten aller Kinder, die an dieser Befragung teilgenommen haben, zusammenfassen. Aber keine Angst, am Schluss weiß keiner von wem welche Antwort ist - auch nicht die Lehrerinnen und Lehrer. Deshalb müsst ihr auch nicht euren Namen auf den Zettel schreiben.

Fragebogen

Die Befragung ist anonym. Bitte schreibe daher NICHT deinen Namen auf das Blatt.

Bitte gebe hier dein Alter in ganzen Zahlen an (Bsp. 13 Jahre) _____Jahre

Welches Geschlecht hast du?

Männlich Weiblich Anderes

Nun kommen drei Fragen zum Wohlbefinden in der Schule. Bitte antworte ehrlich! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten – nur deine Meinung zählt!

Frage 1: Was ist wichtig, damit sich Schülerinnen und Schüler in der Schule wohlfühlen?

Frage 2: In deiner Schule gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule wohlfühlen. Woran kannst du erkennen ob sich jemand wohlfühlt?

Frage 3: In deiner Schule gibt es Schülerinnen und Schüler, die sich in der Schule nicht wohlfühlen. Woran kannst du erkennen ob sich jemand nicht wohlfühlt?

Kodierungssystem

*Induktiv und deduktiv gebildete Kategorien für alle drei Fragen an die Schüler*innen*

Oberkategorie	Unterkategorie	Kodierungsregel	Ankerbeispiel
Engagement - konvergente Kategorien	Partizipation am Unterricht	Lernprozess findet statt; Schüler*in beteiligt sich am Unterricht, zeigt auf, stellt Fragen	„lernen“
	Interesse und Motivation	Schüler*in ist motiviert, zeigt Interesse an den Lerninhalten und am Unterricht	„an der Motivation“
	Flow	In etwas vertieft sein; konzentriert sein oder konzentriert arbeiten; nicht merken wie die Zeit vergeht	„kann sich gut konzentrieren“
Engagement - diskriminante Kategorien	Keine Partizipation	Schüler*in zeigt nicht auf, beteiligt sich nicht an Gruppenarbeiten	„wenig mitmachen“
	Keine Motivation/ kein Interesse	Schüler*in hat kein Interesse an den Lerninhalten; keine Motivation; ist nicht motiviert	„lernen hasst“
	Mangelnde Konzentration	Schüler*in kann sich nicht konzentrieren	„ist leicht abgelenkt“
	Langeweile	Jemand langweilt sich	„Langeweile haben“
	Passives Verhalten	Jemand liegt nur herum, zeigt eine passive Körperhaltung und ähnliches	„wenn sie*er nur am Platz sitzt“
	Schulabsentis mus	Schüler*in bleibt der Schule/dem Unterricht fern; hat das Bedürfnis die Schule zu wechseln	„Die Schüler*in fehlt öfter als andere“

Perseverance – konvergente Kategorien	Durchhaltevermögen	An etwas dranbleiben, auch bei Schwierigkeiten weitermachen	„dass sie arbeiten“
	Gewissenhaftigkeit	Ordentlich sein	„fleißig/ordentlich arbeiten“
Optimism – konvergente Kategorien	Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	Sich trauen etwas auszuprobieren, von dem man nicht sicher ist, ob es klappt	„auch mit einer negativen Note mal gut klarkommt“
Connectedness – konvergente Kategorien	Soziale Eingebundenheit	Gemeinsame Aktivitäten, miteinander spielen/lachen, Freundschaften	„Freunde“
	Authentisches Verhalten	Personen verstellen sich /nicht; verhalten sich so wie sie wirklich sind	„wenn die Schüler*innen sich genauso verhalten wie zu Hause“
	Klassenklima	Gegenseitiger Respekt; netter und höflicher Umgang miteinander, vertrauensvolle Atmosphäre, konstruktiver Umgang miteinander bei Konflikten	„netter Umgang mit anderen“
	Positives L-S-V Verhalten	Schüler*innen und Lehrer*innen respektieren einander; Verhalten sich fair	„sie Sprechen viel mit den Lehrern“
	Verhalten gegenüber anderen – Offenheit	Jemand ist offen, hat eine offene Haltung	„sind offen bei Neuem mit zu machen“

	Verhalten gegenüber anderen – Extraversion	Jemand ist laut; traut sich mit anderen zu reden; spricht auch mit Leuten, mit denen sie weniger zu tun hat	„sind nicht zurückhaltend anderen Schüler*innen gegenüber mit denen man vielleicht nicht so viel redet“
Connectedness -diskriminante Kategorien	Negatives L-S-V	Schüler*innen und Lehrer*innen respektieren einander nicht; Verhalten sich unfair	„die Lehrer*innen sind gemein oder streng“
	Einsamkeit	Person sitzt alleine da; möchte mit niemanden reden/interagieren; hat keine Freunde	„alleine wo sitzen“
	Streit	Feindschaften; Konflikte; sich mit anderen nicht gut verstehen	„Streit in der Familie/ zwischen Freunden“
	psychische/relationale Gewalt	Schüler*in wird von einer anderen Person beleidigt, beschimpft, schlecht behandelt	„die Person wird die ganze Zeit beleidigt“
	Physische Gewalt	Schüler*in wird von einer anderen Person geschlagen, physisch verletzt	„man schlägt sie“
	Systematische Gewalt durch die Gruppe	Schüler*in wird von mehreren Personen ausgespottet, ausgelacht, geärgert; eine Gruppe wendet psychisch oder physisch gegenüber einer Einzelperson Gewalt an	„oder wenn sie von den anderen in der Gemeinschaft nicht integriert werden“

	Verhalten gegenüber anderen – Introversion	Jemand ist leise; zurückgezogen; traut sich nicht mit anderen zu reden; Schüchtern	„sie sind zurückgezogen“
Happiness – konvergente Kategorien	Entspannung/Ausgeglichenheit	Die Person sieht locker aus; nicht nervös; sieht entspannt aus oder zeigt eine entspannte Körperhaltung	„diese Person sieht entspannt aus“
	Fröhlichkeit	Jemand hat gute Laune; lacht, ist glücklich; hat Spaß an der Schule/am Lernen	„Wenn sie die ganze Zeit lachen“
Happiness – diskriminante Kategorien	Negative Einstellung zur Schule/zum Lernen	Schüler*in muss sich in die Schule zwingen; geht nicht gerne in die Schule, lernt nicht gerne	„wenn sie sagen, dass die Schule nicht so gut und nicht so leicht ist“
	Wut	Jemand ist wütend; aggressiv; wütend	„sie sind wütend“
	Traurigkeit	Jemand ist traurig; weint	„sie sind traurig“
	Schlechte Laune	Schüler*in beschwert sich über Dinge; ist missmutig; hat schlecht Laune	„sie regen sich über vieles auf“
	Stress	Die Schüler*in hat Stress; steht unter Leistungsdruck	„Stress“
	Angst	Person fürchtet sich; hat Angst mit anderen zu reden; Unsicherheit	„weil sie Angst haben“
	Weitere negative Gefühle	Schüler*in lacht nicht, sieht unglücklich aus; hat keinen Spaß; ist nervös	„sie lachen weniger“

Ill-Being – diskriminante Kategorie	Körperliche Symptome	Schüler*in ist müde, hat Kopf- /Bauchschmerzen	„Sie haben Beschwerden“
Leistung- konvergent Kategorie		Schüler*in hat gute Noten	„gute Leistungen“
Leistung – diskriminante Kategorie		Schüler*in hat schlechte Noten	„schlechte Leistungen“
Störneigung – diskriminante Kategorie		Schüler*in stört den Unterricht/die Stunde	„sie stören in der Stunde“
Umgebungsfak- toren in Bezug auf das Lernen – konvergent Kategorie		Ruhe beim Lernen; angenehme Atmosphäre zum Lernen; Erholungspausen	„Ruhe während des Arbeitens“
Unterrichtsgest- altung – konvergent Kategorie	Bedürfnisgerec- hter Unterricht	Angemessenes Tempo und angemessene Schwierigkeit; den Bedürfnissen der Schüler*innen entsprechend	„man sollte mit dem Lehrstoff mitkommen können“
	Ansprechender Unterricht	Interessanter/spannender Unterricht	„interessant gestalteter Unterricht und gut gestaltete Lehrpläne“
Umgebungsfak- toren – konvergent Kategorie		Sauberkeit; generelle Ausstattung; Schulbuffet; Ordnung; Pflanzen	„ein sauberes Schulhaus“

Restkategorie	Allgemeine Aussagen ohne nähere Spezifikation; Äußerungen wie „keine Ahnung“	„von seinem äußerlichen Ausdruck“
---------------	--	-----------------------------------

Anmerkungen. L-S-V = Verhältnis zwischen Lehrkräfte und Schüler*innen.

Abstract

Well-Being wurde in den bisherigen Studien mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen sowie durch verschiedene Instrumente erhoben. Nach wie vor fehlen jedoch qualitative Befunde zur Absicherung von Ergebnissen zum Verständnis von Well-Being bei Schüler*innen, trotz der Relevanz einer subjektiven Perspektive des Konstruktes. Ein umfassendes Modell, das sowohl hedonistische als auch eudämonistische Aspekte von Well-Being bei Schüler*innen aufgreift und damit eine umfassendere Konzeptualisierung bietet, ist notwendig. Die vorliegende Studie untersuchte was Schüler*innen unter Well-Being verstehen und anhand welcher Indikatoren sie dieses festmachen Außerdem sollte im Sinne einer möglichen Konzeptualisierung für den Anwendungsbereich überprüft werden, inwiefern Dimensionen eines bereits existierenden theoretischen Modells zu Well-Being mit den Auffassungen von Schüler*innen dazu einhergehen. 150 Schüler*innen (77 weiblich, 72 männlich, 1 anderes), im Alter zwischen 10-17 Jahren (Durchschnittsalter 12,7 Jahren) aus einem Gymnasium und zwei neuen Mittelschulen in Wien, wurden dazu in einem offenen schriftlichen Antwortformat befragt. Für die Auswertung der Daten wurde das EPOCH-Modell zur Kategorisierung der Antworten der Schüler*innen verwendet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass vor allem soziale und affektive Faktoren den größten Beitrag für Well-Being liefern. Darüber hinaus wurden auch Umgebungsfaktoren, wie ein sauberes, helles, aber auch ein ruhiges Umfeld zum Lernen genannt. Die Dimensionen Perseverance und Optimism aus dem EPOCH-Modell konnten in dieser Studie nur in geringem Ausmaß in den Antworten der Schüler*innen wiedergefunden werden. Für den Anwendungsbereich sollten vor allem soziale und affektive Dimensionen von Well-Being bei Schüler*innen anvisiert werden. Auch weitere Rahmenbedingungen wie Umgebungsfaktoren aber auch das Engagement von Schüler*innen könnten dabei mögliche Ansatzpunkte bieten.

Schlüsselwörter: Well-Being, Schulkontext, EPOCH-Modell, qualitative Studie

While Well-Being has already been studied in different ways and through various instruments, there is still a lack for qualitative results in the context of school, considering that especially a subjective perspective of the latent construct of well-being is relevant. Moreover, a comprehensive model of Well-Being in the context of school, that covers a hedonic and a eudemonic perspective, is necessary. The present study aimed to investigate the understanding of Well-Being of school students and to analyze which indicators of well-being are mentioned by students. For a conceptualization in the applied area, it was further necessary to investigate if dimensions, defined from a theoretical model of well-being, are addressed by students too. For this reason, 150 people (77 feminine, 72 masculine, 1 different) between 10-17 years (mean age 12,7 years) from one Gymnasium and two new middle schools in Vienna were investigated in an open answer-format. For the analysis of data, the EPOCH-Model as an empirical and theoretical founded conceptualization was used for the categorization of the factors for school Well-Being. Results show, that social and affective factors seemed to have a bigger influence on Well-Being for students. Furthermore, environmental factors like a clean, bright and silent environment, appeared to be important for a good learning at school. The dimensions perseverance and optimism from the EPOCH-Model could only be found to a limited extent in the data of this survey. The applied area should especially consider social and affective dimensions of Well-Being of students when planning programs. Additional conditions as environmental factors and engagement of students could provide further starting approaches.

Keywords: Well-Being, school context, EPOCH-Model, qualitative study