

Zusammenhänge von Lehrer:innenverhalten und Wohlbefinden bei Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen. Annäherung mittels allgemeiner linearer Modelle

Martina Ott

Zusammenfassung

Wenn der schulische Unterricht von hoher Qualität ist, dann fühlen sich die Schüler:innen wohler. Wie gut die Unterrichtsqualität ist, hängt maßgeblich von den Lehrpersonen und deren Verhalten ab und so können unterstützende, aktivierende, aber auch gerechte Verhaltensweisen von Lehrer:innen das Wohlbefinden der Schüler:innen erhöhen. In Österreich unterscheidet sich das Lehrer:innenverhalten in den Mittelschulen und Gymnasien erheblich. Mittelschullehrer:innen werden beispielsweise von ihren Schüler:innen häufiger als unterstützender aber auch als aktivierender wahrgenommen. Darüber, welche dieser Verhaltensformen wie mit schulischem Wohlbefinden zusammenhängt und sich nach Mittelschule und Gymnasium unterscheidet, liegen bisher nur wenige Untersuchungen vor. Daher wird im vorliegenden Beitrag anhand von allgemeinen linearen Modellen geprüft, welche Formen des Lehrer:innenverhaltens jeweils mit dem Wohlbefinden von Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen zusammenhängen. Basis der Analyse ist eine repräsentative Befragung (n = 2.964) von Schüler:innen der achten Schulstufe in Österreich. Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem ein aktivierendes Verhalten seitens der Lehrperson zu einer Steigerung von Wohlbefinden der Mittelschüler:innen beiträgt. Bei Gymnasiast:innen hängt dagegen ein wertschätzender Umgang stärker mit dem Wohlbefinden zusammen.

Schlagwörter: schulisches Wohlbefinden, Lehrer:innenverhalten, Unterrichtsqualität, Sekundarstufen Schulen

Relationships of teacher behaviour and well-being among middle school and grammar school students. Approach by general linear modeling

Abstract

When teaching at school has a high quality, students feel well. The degree of teaching quality depends on the teachers, who have significant influence on the well-being of students. Supportive, activating as well as equitable teaching increases students' well-being. In Austria, teacher behaviour differs considerably between middle schools and grammar schools. Middle school teachers, for example, are more often perceived as more supportive by their students, while grammar school teachers are somewhat more often perceived as fair. However, there is little research on which of these behaviours is related to students well-being and how it differs between middle schools and grammar schools. Therefore, this article uses general linear models to examine which forms of teacher behaviour are related to the well-being of middle school and grammar school students. The analysis is based on a representative survey (n = 2.964) of 8th grade students in

Austria. The results show that fair and appreciative as well as supportive behaviour on the part of the teacher contributes to an increase in the well-being of middle school students to approximately the same extent. For grammar school students, on the other hand, appreciative behaviour is more strongly related to well-being.

Keywords: students well-being, teacher behaviour, teaching quality, secondary schools

1 Einführung und Problemstellung

Schulisches Wohlbefinden von Jugendlichen rückt zunehmend in den Fokus von Forschungsprojekten, Publikationen sowie politischen Agenden (Bundesinstitut BIFIE, 2020; OECD, 2015; Rathmann & Hurrelmann, 2018). Dabei zeigt sich, dass schulisches Wohlbefinden mit einer Erweiterung der kognitiven Ressourcen sowie einer höheren Lernmotivation einhergeht (Eder, 2007; Hascher et al., 2018; König et al., 2011; OECD, 2017). Durch die Bildungsstandardsüberprüfungen Englisch im Jahr 2019 wird zudem deutlich, dass 16 Prozent der Schüler:innen sehr gerne bzw. 43 Prozent gerne in die Schule gehen, aber 41 Prozent sind neutral oder gehen (sehr) ungerne in die Schule (Bundesinstitut BIFIE, 2020). Dieser relativ geringe Anteil an Schüler:innen, die sehr gerne in die Schule gehen, wirft die Frage nach den Ursachen auf. Liegt es an der Unterrichtsqualität, an den Mitschüler:innen oder an den Lehrpersonen, ob sie sich wohlfühlen oder nicht?

Für die drei Grunddimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme, 2019) liegen Studien vor, die Zusammenhänge zwischen dem Handeln der Lehrpersonen und dem Wohlbefinden der Schüler:innen belegen (Aldridge et al., 2016; Gysin, 2018; Markus & Schwab, 2021; Ott, 2021). Etwa können Grommé et al. (2023) und Leighton et al. (2016) zeigen, dass Lehrpersonen, die als konstruktiv und unterstützend wahrgenommen werden, zum schulischen Wohlbefinden beitragen, ebenso wie eine hohe kognitive Aktivierung der Schüler:innen durch die Lehrer:innen (Gysin, 2018; Ott, 2021). Es wird hingegen kontrovers diskutiert, ob eine gerecht geführte Klasse auch das Wohlbefinden von Jugendlichen steigert (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Dalbert & Stoeber, 2005; Ott, 2021). Somit können verschiedene Dimensionen von Unterrichtsqualität zu schulischem Wohlbefinden beitragen. Welche Qualitätsdimension aber einen stärkeren oder einen schwächeren Einfluss auf das Wohlbefinden hat, ist weniger beforscht.

In Österreich werden Schüler:innen nach der vierten Schulstufe entweder in einer Mittelschule oder in einer gymnasialen Unterstufe getrennt beschult. Die beiden Schultypen der Sekundarstufe I unterscheiden sich unter anderem durch die pädagogische Ausrichtung und die Ausbildung der dort arbeitenden Lehrpersonen. Das spiegelt sich in der Wahrnehmung von Lehrpersonenhandeln wider: Beispielsweise werden Mittelschullehrer:innen als würdiger und unterstützender von ihren Schüler:innen gesehen (Böheim-Galehr & Engleitner, 2014; Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs, 2021). Es sollte also geprüft werden, ob und inwieweit sich das Wohlbefinden der Schüler:innen in den verschiedenen Schultypen unterscheidet. Beispielsweise wäre es denkbar, dass Gymnasiast:innen ehrgeiziger sind und es ihnen deswegen vor allem dann in der Schule gut geht, wenn sie leistungsmäßig gefördert werden. Den Mittelschüler:innen könnte demgegenüber ein gutes soziales Miteinander in der Klasse wichtiger sein. Auch der umgekehrte Zusammenhang wäre denkbar. Da die Mittelschüler:innen kurz vor dem Übertritt in eine weiter-

führende Schule oder Berufsausbildung stehen, wäre es ebenfalls denkbar, dass erfolgsfördernde Lehrpersonen ihr schulisches Wohlbefinden erhöhen.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, den Zusammenhang mehrerer Dimensionen von Unterrichtsqualität mit dem schulischen Wohlbefinden der Schüler:innen zu untersuchen und zu prüfen, ob und in welchen Bereichen es hier relevante Unterschiede zwischen den Mittelschulen und den gymnasialen Unterstufen gibt.

2 Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Wohlbefinden von Schüler:innen

Die Zugänge zu schulischem Wohlbefinden gestalten sich unterschiedlich, können aber durch ihren Grad der Offenheit bezogen auf Schule differenziert werden. Einerseits spricht Eder (1995) von schulischem Wohlbefinden als Ausdruck eines *individuellen* Befindens von Kindern und Jugendlichen. Andererseits fassen Engels et al. (2004) schulisches Wohlbefinden vielmehr als ein *Zusammenspiel* zwischen der Lernumwelt und Beziehungen zu Personen auf. Hascher (2004) geht einen Schritt weiter und fasst die Definition von schulischem Wohlbefinden enger: Schulisches Wohlbefinden wird hier als Gefühlszustand definiert, bei dem positive *Emotionen* sowie *Kognitionen* zur Schule vorhanden sind und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren.

Schulisches Wohlbefinden ist ein mehrdimensionales Konstrukt (Borgonovi & Pál, 2016; Gutman & Vorhaus, 2012; Roffey, 2012; Soutter et al., 2014) und kann Komponenten wie Freude und Zufriedenheit, aber auch die physische und psychische Gesundheit (Bundesministerium für Gesundheit, 2015; König et al., 2011; OECD, 2017) umfassen. In ihrem sechs-Komponenten-Modell (positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule; Freude in/an der Schule; schulischer Selbstwert/Selbstbewusstsein; Sorgen und Probleme wegen der Schule; körperlichen Beschwerden wegen der Schule; sozialen Problemen in der Schule) (Hascher, 2004, 2010, 2012) spielen die positiven Einstellungen zur Schule eine zentrale Rolle für das Wohlbefinden der Schüler:innen. Dieser Beitrag lehnt sich theoretisch an das Konzept von Hascher (2004) an, jedoch kann das schulische Wohlbefinden in dem hier verwendeten Datensatz nicht in seiner Multidimensionalität abgebildet werden. Aus diesem Grund wird auf die positiven Einstellungen gegenüber der Schule, als wesentliche Dimensionen von schulischem Wohlbefinden, fokussiert. Der Beitrag folgt in der Operationalisierung Schwinger et al. (2015), die das Wohlbefinden, in Anlehnung an Hascher (2004), als affektives Schulwohlbefinden verstehen und sich auf positive und negative Gefühle und Einstellungen (z. B. Glück, Zufriedenheit oder Angst) gegenüber der Schule beziehen.

Empirische Befunde zum Wohlbefinden von Schüler:innen in Österreich

Eder konnte bereits 2007 in seiner Studie zeigen, dass zwölf Prozent der Hauptschüler:innen (Vorläufer der Mittelschule) und 15 Prozent der Gymnasiast:innen sehr gerne in die Schule gehen. Ähnliche Befunde zeigen sich im Nationalen Bildungsbericht von 2018 (Mayrhofer et al., 2019): Etwa 17 Prozent der Jugendlichen gehen sehr gerne in die Schule, Mittel-

schüler:innen und Gymnasiast:innen unterscheiden sich dabei nur geringfügig. Auch bei den Bildungsstandardsüberprüfungen Englisch im Schuljahr 2019 (Bundesinstitut BIFIE, 2020) unterscheiden sich Mittelschüler:innen kaum von Gymnasiast:innen, jeweils 16 Prozent gehen sehr gerne in die Schule.

Bezogen auf das Geschlecht zeigen Mayrhofer et al. (2019) für Österreich, dass Schülerinnen häufiger angeben, sehr gerne oder gerne in die Schule zu gehen. Bei der Verbindung zwischen der Schulfreude und dem familiären Bildungshintergrund wird ein diskontinuierlicher Verlauf deutlich (Mayrhofer et al., 2019). Zwar geben Schüler:innen aus bildungsnahen Elternhäusern häufiger an, gerne in die Schule zu gehen. Jedoch steigt das Wohlbefinden bis dorthin nicht kontinuierlich, denn das Wohlbefinden von Schüler:innen aus bildungsfernen Elternhäusern unterscheidet sich kaum von Jugendlichen, deren Eltern eine berufliche Ausbildung oder allgemeine Hochschulreife abgeschlossen haben. Empirische Befunde, die einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen und ihrem schulischen Wohlbefinden belegen können, gibt es in Österreich bisher kaum. Somit ist unklar, ob hier ein Zusammenhang besteht und falls ja, wie dieser gelagert ist.

Wenig erforscht ist auch, ob es einen Zusammenhang zwischen der gesprochenen Sprache und dem Wohlbefinden von Schüler:innen in Österreich gibt. Jedoch besteht ein Zusammenhang zwischen einem sog. Migrationshintergrund und dem schulischen Wohlbefinden (Mayrhofer et al., 2019). Dabei zeigt sich, dass etwa 20 Prozent der Schüler:innen mit Migrationshintergrund angeben, sehr gerne in die Schule zu gehen. Im Vergleich hierzu tun dies ca. 16 Prozent der Schüler:innen ohne Migrationshintergrund.

2.2 Unterrichtsqualität, Lehrer:innenverhalten und schulisches Wohlbefinden

Das Thema der Unterrichtsqualität erfreut sich zunehmender Beliebtheit (Praetorius & Nehring, 2020) und in den letzten Jahren wurden hierzu unterschiedliche Modelle (wie beispielsweise Helmke, 2015; Meyer, 2018) vorgeschlagen. Ein prominentes Modell geht auf Klieme (2019) zurück und umfasst drei Dimensionen von Unterrichtsqualität: konstruktive Unterstützung, kognitive Aktivierung und effektive Klassenführung. *Konstruktive Unterstützung* beinhaltet Aspekte wie ein wertschätzender Umgang der Lehrenden und Lernenden unter- und miteinander, aber auch Hilfe und Unterstützung durch die Lehrpersonen. Eine hohe *kognitive Aktivierung* der Schüler:innen findet dann statt, wenn der Unterricht durch die Lehrperson auf das Verstehen, schlussfolgernde Denken und eigenständigem Anwenden (Förderung von Autonomie) hin ausgerichtet ist. Eine gerechte *Klassenführung* umfasst klare Regeln für den Umgang und Ablauf des Unterrichts und bildet somit den Rahmen, in dem die Schüler:innen agieren und in dem sie ihre eigenen Handlungen reflektieren können. So entsteht in weiterer Folge das Gefühl gerecht und fair behandelt zu werden und somit kann auch von einer gerechten Klassenführung gesprochen werden.

Alle drei Dimensionen von Unterrichtsqualität hängen stark von den Handlungen der Lehrpersonen ab (Markus & Schwab, 2021; Ramberg et al., 2019). Entsprechend liegt der Schluss nahe, dass schulisches Wohlbefinden maßgeblich durch das Verhalten der Lehrer:innen beeinflusst wird (Gysin, 2018; Ott, 2021; Schürer et al., 2021).

Konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten und der Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden

Die Dimension der konstruktiven Unterstützung bezieht sich auf die Grundlage und Befunde der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000). Demnach erfolgt eine konstruktive Unterstützung der Lehrpersonen durch einen wertschätzenden, empathischen sowie ermutigenden Umgang mit den Schüler:innen, die sich dann als kompetent und sozial eingebunden erfahren.

Mehrere Studien kommen zu dem Schluss, dass die Schüler:innen sich dann wohl fühlen, wenn sich ihre Lehrer:innen fürsorglich, empathisch und sozial-integrativ verhalten (Graham et al., 2016; Lavy & Naama-Ghanayim, 2020; Van Petegem et al., 2008). Bleck (2019) befasst sich in ihrer Studie mit dem „Überspringen“ von Lehrpersonenverhalten auf das emotionale Empfinden der Schüler:innen. Sie kommt zu dem Schluss, dass enthusiastische Lehrer:innen einen positiven Effekt auf die Schul- und Lernfreude ihrer Schüler:innen haben. Ein ähnliches Resümee ziehen auch Keller et al. (2016): Es zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Lehrer:innenenthusiasmus und dem Interesse, der intrinsischen Motivation sowie der Lern- und Schulfreude der Schüler:innen.

Auch die erlebte Unterstützung durch Lehrpersonen beeinflusst ihre Schüler:innen positiv. Schüler:innen, die ihre Lehrer:innen als unterstützend wahrnehmen, gehen auch lieber in die Schule (Eder, 2004). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Helm (2016): Soziale Unterstützung beeinflusst das Wohlbefinden von Schüler:innen positiv. Ebenso korreliert das Gefühl, dass sich die Lehrpersonen für ihre Schüler:innen interessieren, positiv mit dem schulischen Wohlbefinden (Gysin, 2018). Und Leighton et al. (2016) betonen, dass Schüler:innen sich wohler fühlen, wenn sie ihren Lehrpersonen vertrauen.

Kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten und der Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden

Die theoretische Grundannahme für die kognitive Aktivierung basiert auf der kognitiven Lerntheorie (Piaget, 1985) und der Kognitionsforschung (z. B. Carver & Klahr, 2001). Zentrale Aspekte sind beispielsweise die Förderung von metakognitiven Fähigkeiten der Lernenden, die Anwendung von erworbenen Fähigkeiten und die autonome Bewältigung von Aufgabenstellungen.

Wie ein kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten mit dem Wohlbefinden von Schüler:innen zusammenhängt, ist aktuell weniger beforscht. Aber offenere Unterrichtskonzepte – die auf der Autonomie von Schüler:innen aufbauen bzw. diese erhöhen – führen zu höherem Wohlbefinden (Gysin, 2018). Demnach trägt die Erfahrung von Autonomie (als Resultat von kognitiver Aktivierung) zu einem höheren empfundenen Wohlbefinden seitens der Schüler:innen bei. Gysin (2018) zeigt zudem, dass das Wohlbefinden von Jugendlichen sinkt, wenn sie den Unterricht als nicht sinnhaft empfinden, eine schlechte Erklärungsqualität vorherrscht und sie das Gelernte nicht anwenden können.

Gerechtes Lehrer:innenverhalten und der Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden

Die Dimension Klassenführung baut auf den Arbeiten zu Techniken der Klassenführung von Kounin (1970) auf. Vor allem die Einführung und Einhaltung von klar kommunizierten Regeln soll dabei für einen reibungsloseren Unterricht sorgen und in weiterer Folge zu mehr effektiver Lernzeit führen. Klare Regeln führen aber auch dazu, dass die Schüler:innen einen Rahmen haben, in welchem sie (inter-)agieren können. Die Einhaltung eines Regelsystems spiegelt sich unter anderem im Gefühl wider, gerecht behandelt zu werden.

Mehrere Studien befassen sich mit den Zusammenhängen von gerechtem Lehrer:innenverhalten und Schüler:innenwohlbefinden. Die Befunde hierzu divergieren: Manche Studien kommen zum Schluss, dass eine als gerecht wahrgenommene Lehrperson positiv im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Schüler:innen steht (Eder, 2004; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Ott, 2021). Andere Studien hingegen können keinen Zusammenhang von gerechtem Lehrer:innenverhalten und dem Wohlbefinden von Schüler:innen nachweisen (Dalbert & Stoeber, 2005; Peter et al., 2012).

Durch die vorgestellten Studienergebnisse wird deutlich, dass unterschiedliche Dimensionen von Unterrichtsqualität und, eng damit zusammenhängend, verschiedene Formen von Lehrer:innenverhalten das Wohlbefinden der Schüler:innen beeinflussen. Die Effekte der drei Dimensionen von guter Unterrichtsqualität zusammen auf schulisches Wohlbefinden wurde bisher jedoch kaum untersucht.

2.3 Unterrichtsqualität und Lehrer:innenverhalten nach Schultypen

In Österreich wechseln Schüler:innen nach einer gemeinsamen vierjährigen Grundschulzeit auf eine Mittelschule oder eine gymnasiale Unterstufe. Im Schuljahr 2019/20 besuchten 63 Prozent der Schüler:innen eine Mittelschule und 37 Prozent eine gymnasiale Unterstufe (Statistik Austria, 2023). Mittelschulen und gymnasiale Unterstufen unterscheiden sich in ihren Zugangsberechtigungen, Zielen und in den Möglichkeiten, weiterführende Schulen nach deren Absolvierung zu besuchen (BMBWF, 2023b, 2023a). Aber sie unterscheiden sich auch durch ihr pädagogisches Konzept. Mittelschulen sind seit ihrer Reform 2012 verstärkt darauf ausgerichtet, Schüler:innen in ihren Stärken zu fördern und zur Entwicklung ihrer Potentiale beizutragen. Dadurch nimmt die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen einen hohen Stellenwert ein. In Gymnasien stehen dagegen stärker eine umfassende und vertiefende Allgemeinbildung im Fokus, die im weiteren Verlauf auf die allgemeine Reifeprüfung (Matura) und somit auf den Zugang zu einer hochschulischen Ausbildung vorbereiten soll.

Zudem unterscheiden sich Mittelschulen und gymnasiale Unterstufen durch die Qualifikation ihrer Lehrpersonen. Die Mittelschulbildung an den Pädagogischen Hochschulen fokussierte stärker auf didaktische Fähigkeiten, wohingegen das Studium an den Universitäten für Gymnasiallehrpersonen eine stärkere fachwissenschaftliche Ausrichtung aufwies. Mit der Umsetzung der „PädagogInnenbildung Neu“ (BMBWF, 2023c) wurde ein einheitliches Studium an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten für alle angehenden Lehrpersonen der Schulen der Sekundarstufen I und II eingerichtet. Wenngleich die

Ausbildung inzwischen vereinheitlicht wurde, so wurden die meisten im Dienst befindlichen Lehrpersonen noch im getrennten System ausgebildet.

Zusammengenommen führt das zur Annahme, dass sich das Verhalten von Mittelschullehrer:innen und von Gymnasiallehrer:innen unterscheidet und von Schüler:innen ebenso unterschiedlich wahrgenommen wird. So nehmen Mittelschüler:innen ihre Lehrpersonen häufiger als konstruktiv unterstützend wahr. Gymnasiallehrer:innen werden von Schüler:innen hingegen etwas häufiger als gerecht wahrgenommen (Böheim-Galehr et al., 2021; Böheim-Galehr & Engleitner, 2014). Für die Unterrichtsqualitätsdimensionen der kognitiven Aktivierung gibt es für Österreich kaum empirische Evidenz, die sich mit dem Unterschied für Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen beschäftigen.

3 Ziel und Hypothesen

Zusammenfassend wird deutlich, dass eine konstruktive Unterstützung, hohe kognitive Aktivierung und eine gerechte Klassenführung maßgeblich zum Wohlbefinden der Schüler:innen beitragen. Zudem unterscheidet sich die Wahrnehmung eines konstruktiv unterstützenden sowie gerechtem Lehrer:innenverhaltens nach dem Schultyp. Weniger klar ist jedoch, wie diese Dimensionen in ihrem Zusammenspiel das schulische Wohlbefinden beeinflussen. Ebenfalls unklar ist, ob die Schüler:innen in den Mittelschulen und den Gymnasien eventuell unterschiedliche Anforderungen an die Unterrichtsqualität haben, damit sie sich in der Schule wohlfühlen können.

Daher werden in diesem Beitrag unter anderem schulisches Wohlbefinden und die drei genannten Dimensionen von Unterrichtsqualität, in allgemeinen linearen Modellen, getrennt nach Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen untersucht. Diese Form der Analyse berücksichtigt auf der einen Seite den Umstand, dass Einflussfaktoren, wie beispielsweise konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten und kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten, nicht unabhängig voneinander sind. Auf der anderen Seite bringt eine getrennte Analyse der Mittelschule und gymnasialen Unterstufe neue Erkenntnisse über die Relevanz der Faktoren für den jeweiligen Schultyp. Im Mittelpunkt stehen die folgenden Hypothesen:

H1: Es besteht kein Unterschied beim Wohlbefinden von Schüler:innen in Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen.

H2: Wenn Schüler:innen eine Mittelschule besuchen, nehmen sie ihre Lehrpersonen häufiger als konstruktiv unterstützend wahr.

H3: Es besteht ein Unterschied zwischen Schüler:innen in Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen in ihrer Wahrnehmung von kognitiv aktivierendem Lehrer:innenverhalten.

H4: Wenn Schüler:innen eine gymnasiale Unterstufe besuchen, nehmen sie ihre Lehrpersonen häufiger als gerecht wahr.

H5: Das Wohlbefinden von Schüler:innen hängt positiv mit der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens als konstruktiv unterstützend zusammen.

H6: Das Wohlbefinden von Schüler:innen hängt positiv mit der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens als kognitiv aktivierend zusammen.

H7: Das Wohlbefinden von Schüler:innen hängt positiv mit der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens als gerecht zusammen.

H8: Wenn Mittelschüler:innen ihre Lehrpersonen als konstruktiv unterstützend, kognitiv aktivierend und gerecht erleben, dann weisen sie ein höheres schulisches Wohlbefinden auf.

H9: Wenn Gymnasiast:innen ihre Lehrpersonen als konstruktiv unterstützend, kognitiv aktivierend und gerecht erleben, dann weisen sie ein höheres schulisches Wohlbefinden auf.

4 Forschungsdesign

4.1 Stichprobenbeschreibung

Die Auswertungen basieren auf den Daten der Studie „Lebenswelten 2020“ (Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs, 2021) und stellen somit eine Sekundärdatenanalyse dar. Die repräsentative Stichprobe für Österreich greift auf die Grundgesamtheit aller Schüler:innen des Schuljahrs 2019/20 zurück, die zum Befragungszeitpunkt das 13. Lebensjahr vollendet hatten sowie eine Schule der achten Schulstufe (mit Ausnahme der allgemeinen Sonderschule) besuchten und umfasst 3.179 Schüler:innen. Der Erhebungszeitraum war März bis Juni 2020. Die Erhebung fand vor, während und nach den COVID-19-bedingten Schulschließungen statt. Im vorliegenden Datensatz können keine Effekte der COVID-19-bedingten Schulsituation auf das schulische Wohlbefinden nachgewiesen werden, wie beispielsweise in der COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al., 2021).

Da der Rücklauf für manche Bundesländer überrepräsentativ war, wurde eine Gewichtung der Daten vorgenommen. Die Berechnung des Gewichts basiert auf den Kombinationen der Schichten Bundesland, Schultyp und Geschlecht.

Für die Skalenbildung wurde als Regel formuliert, dass von mindestens zwei der einbezogenen Items Werte vorliegen müssen. Über alle ab- und unabhängigen Variablen hinweg wurden bei 215 Schüler:innen fehlende Werte identifiziert. Der Anteil fehlender Werte liegt bei 1,3 Prozent. Da der Anteil von fehlenden Werten unter 5 Prozent befindet, wurde auf deren Schätzung verzichtet (Lüdtke et al., 2007). In die Analyse wurden demnach 2.964 Fälle¹ einbezogen.

¹ n Mittelschule=1.869; n Gymnasium-Unterstufe=1.095

4.2 Datenanalyse

Die statistische Sekundärdatenanalyse ist mehrgliedrig und wie folgt unterteilt:

1. Deskriptive Beschreibung und Testung auf Mittelwertunterschiede des schulischen Wohlbefindens von Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen (H1)
2. Deskriptive Beschreibung und Testung auf Mittelwertunterschiede der Wahrnehmung des Lehrer:innenverhaltens nach Mittelschule und gymnasialer Unterstufe (H2–4)
3. Korrelation zwischen schulischem Wohlbefinden, Lehrer:innenverhalten und Kontrollvariablen (H5–7)
4. Jeweils ein schrittweises allgemeines lineares Modell für schulisches Wohlbefinden (Kriterium) und 1. Schritt Kontrollvariablen und 2. Schritt Lehrer:innenverhalten (Prädiktoren) getrennt für Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen (H8, H9)

Die Auswertung erfolgte mittels des statistischen Auswertungsprogramms SPSS (Version 29). Da die Ziehung der hier verwendeten Stichprobe auf der Basis von Klassen erfolgt und Klumpeneffekte zu erwarten sind, wurde zur Korrektur des Standardfehlers das SPSS Modul complex sample (IBM 2019) angewendet (siehe hierzu Bacher, 2009). Der verwendete Analyseplan beinhaltet eine Schicht und 836 Klassen als Clustervariable. Anhand der Grundgesamtheit von 250.490 Schüler:innen wurden die Fälle ohne Zurücklegen mit gleicher Wahrscheinlichkeit gezogen. Da das Modul complex sample keine Korrelationsanalyse beinhaltet, wurden alle Korrelationskoeffizienten und deren Signifikanz durch ein bivariates allgemeines Modell geprüft.

4.3 Messinstrumente

Abhängige Variable

Schulisches Wohlbefinden: Auf der Basis der vorliegenden Sekundärdaten lehnt sich die Operationalisierung von schulischem Wohlbefinden an Schwinger et al. (2015) an. Sie sehen schulisches Wohlbefinden als Konstrukt aus emotionalen (Schulfreude, Abwesenheit von Schulstress) und kognitiven Aspekten (Schulzufriedenheit). Die Skala *schulisches Wohlbefinden* wird aus den Mittelwerten der Variablen Schulzufriedenheit (Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Situation in der Schule?), Schulfreude (Ich gehe eigentlich gerne in die Schule.) und Schulstress (Wie empfindest du deinen schulischen Alltag?) gebildet, die moderat miteinander korrelieren (Schulzufriedenheit – Schulfreude: .45; Schulzufriedenheit – Schulstress: .41; Schulfreude – Schulstress: .35) (Quelle der Items: Shell Deutschland Holding, 2015; Böheim-Galehr & Engleitner, 2014). Bei Schulzufriedenheit handelt es sich um eine fünfteilige Likert-Skala, Schulfreude und Schulstress sind vierteilige, ordinalskalierte Variablen. Für die Skalenbildung wurden die fünf Variablenausprägungen von Schulzufriedenheit auf den Wertebereich von 1 bis 4 (1 = 1; 2 = 1.75; 3 = 2.5; 4 = 3.25; 5 = 4) aufgeteilt. Die Variable Schulstress wurde umgepolt, sodass ein hoher Wert die Abwesenheit von Schulstress anzeigt. Die Skala *schulisches Wohlbefinden* wurde mittels Hauptkomponentenanalyse (PCA) geprüft, die Faktorladungen bewegen sich zwischen .75 und .81 (Schulzufriedenheit: .81; Schulfreude: .78; Schulstress: .75). Die Trennschärfe

der Items liegt bei .52 für Schulzufriedenheit, .48 für Schulfreude und .45 für Schulstress. Die Skala *schulisches Wohlbefinden* weist einen Cronbach's Alpha von .67 auf. Mit einem Mittelwert von 2.80 (SD = .60) liegt das Wohlbefinden der Schüler:innen eher im positiven Bereich (1 = sehr niedrig; 4 = sehr hoch).

Unabhängige Variablen

Zur Operationalisierung von Teilaspekten der Unterrichtsqualität (Klieme, 2019) wurden für die vorliegende Analyse folgende Formen des Lehrer:innenverhaltens herangezogen.²

Konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten: Lehrpersonen zeigen *konstruktives und unterstützendes Verhalten*, wenn sie beispielsweise den Schüler:innen Mut zusprechen oder merken, wenn sich jemand nicht auskennt und helfen (*siehe Tabelle 1*) (Quelle der Skala: Böheim-Galehr & Engleitner, 2014).

Kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten: In dieser Operationalisierung wurden auf indirekte Hinweise von kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten zurückgegriffen und dieses liegt zum Beispiel vor, wenn Schüler:innen Aufgaben autonom bearbeiten können, wenn sie sich in der Lage sehen, sich bei der Lehrperson selbstständig auf Prüfungen vorbereiten zu können (Quelle der Skala: Böheim-Galehr & Engleitner, 2014).

Gerechtes Lehrer:innenverhalten: Es liegt dann vor, wenn die Jugendlichen das Verhalten ihrer Lehrpersonen als gerecht wahrnehmen und sich gerecht benotet fühlen (Quelle der Skala: Böheim-Galehr & Engleitner, 2014).

Tabelle 1: Unabhängige Variablen

Skalen	Beispielitem	α	r (i,t)	M (SD)	k
konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	Meine Lehrer:innen machen den Schülerinnen und Schülern Mut.	.74	.54-.61	2.81 (.74)	3
kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	Hausübungen kann ich meistens ohne fremde Hilfe erledigen.	.68	.41-.57	3.14 (.63)	3
gerechtes Lehrer:innenverhalten	Ich fühle mich gerecht behandelt.	.74	.58	3.24 (.70)	2

Anmerkung: α =Cronbachs Alpha; r (i,t)=Range Trennschärfen; M (SD)=Mittelwert (Standardabweichung); k=Anzahl der Items; Spannweite aller Skalen: 1 sehr gering bzw. sehr selten – 4 sehr hoch bzw. sehr häufig; n=2.964

² Eine Übersicht aller erhobenen Fragen siehe Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (2021, S. 252–272)

Kontrollvariablen

Soziodemografische Variablen stehen zwar im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden, sind aber wesentlich weniger bedeutsam als beispielsweise das Lehrer:innenverhalten (Alivernini et al., 2019; Ott, 2021). In die vorliegende Analyse wurden daher das Geschlecht, der familiäre Bildungshintergrund, der sozioökonomische Hintergrund sowie die zu Hause überwiegend gesprochene Sprache als Kontrollvariablen aufgenommen.

Geschlecht: Das Geschlecht geht in diesem Beitrag dichotomisiert in die Analyse ein: Mädchen (48,7 %), Jungen (51,3 %).³

Bildungshintergrund: In Anlehnung an die International Standard Classification of Education (ISCED) wurde der Bildungshintergrund der Schüler:innen über den höchsten formalen Bildungsabschluss der Mutter oder des Vaters gebildet (Statistik Austria, 2015). 17,8 Prozent der Jugendlichen haben Eltern, die die Pflichtschule nicht abgeschlossen haben oder deren Bildungshintergrund den Jugendlichen nicht bekannt war (ISCED 0-1). Weitere 11,2 Prozent der Jugendlichen haben Eltern, die maximal eine Pflichtschule (ISCED 2)⁴ absolviert haben. Circa ein Drittel der Schüler:innen leben in einem Haushalt, in welchem mindestens ein Elternteil eine Berufsausbildung bzw. eine allgemeinbildende höhere Schule (ISCED 3) abgeschlossen hat. Bei 18,4 Prozent der Schüler:innen hat mindestens ein Elternteil einen berufsbildenden höheren Schulabschluss (ISCED 5) erworben und bei weiteren 21,4 Prozent der Jugendlichen hat mindestens ein Elternteil einen Abschluss auf Hochschulniveau (ISCED 6 oder höher).⁵

Sozioökonomischer Hintergrund: Für die Bildung des sozioökonomischen Hintergrunds wurde die Familienwohlstandsskala (FAS - family affluence scale) der Health Behaviour in School-aged-Children-Studie (HBSC) (Inchley et al., 2016) herangezogen (Meusburger & Rücker, 2021). Der Summenscore basiert auf sechs Fragen zu den sozialen und ökonomischen Verhältnissen und mit einer Spannweite von 0 bis 10 liegt der Mittelwert bei 7.81 (SD 1.74) für die befragten Schüler:innen.

Gesprochene Sprache: Die zu Hause überwiegend gesprochene Sprache geht in diesem Beitrag dichotomisiert in die Analyse ein: Deutsch/Dialekt (68,6 %), eine/mehrere andere Sprache/n (31,4 %).

³ Die Verteilung von Mädchen und Jungen der in die Analyse einbezogenen Fälle verändert sich geringfügig im Vergleich zu der geschlechtlichen Verteilung der Stichprobe. Von weiblichen Jugendlichen fehlten häufiger Antworten zu den verwendeten Items.

⁴ Aufgrund der Fragestellung im Fragebogen beinhaltet die Kategorie Pflichtschulabschluss auch Abschlüsse der Polytechnischen Schulen, obwohl diese nach ISCED-Einteilung zu Stufe 3 gezählt werden.

⁵ ISCED 4 beinhaltet postsekundäre, nicht tertiäre Abschlüsse. Diese Abschlüsse wurden bei der vorliegenden Befragung nicht erhoben und werden im Weiteren nicht ausgewiesen.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Ergebnisse: schulisches Wohlbefinden und Lehrer:innenverhalten nach Schultypen

Von den 2.964 Befragten besuchen 63 Prozent eine Mittelschule und 37 Prozent eine gymnasiale Unterstufe.⁶ Um die Hypothese 1 zu prüfen, wurde eine deskriptive Analyse der Daten und Mittelwertvergleiche der betreffenden Variablen vorgenommen. Im Mittel berichten Mittelschüler:innen einen Wert von 2.81 (SD = .59) und Gymnasiast:innen einen Wert von 2.80 (SD = .59). Beim Vergleich der Mittelwerte nach Schultypen wird deutlich, dass sich diese kaum und laut t-Test⁷ nicht signifikant voneinander unterscheiden und somit kann die Hypothese 1 angenommen werden (*siehe Tabelle 2*).

Tabelle 2: Mittelwerte (Standardabweichung) schulisches Wohlbefinden und Lehrer:innenverhalten nach Schultypen

	MS		GYM-U		t(2.964)	p
	M	SD	M	SD		
schulisches Wohlbefinden	2.81	.59	2.80	.59	.45	.652
konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	2.93	.74	2.61	.72	11.78	.000
kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	3.17	.63	3.10	.62	3.40	.000
gerechtes Lehrer:innenverhalten	3.24	.69	3.24	.69	.21	.832

Anmerkung: MS=Mittelschule, GYM-U=gymnasiale Unterstufe, M=Mittelwert, SD=Standardabweichung, t=t-Test für Gruppenunterschiede zwischen MS und GYM-U, p=zweiseitige Signifikanz, Spannweite der Skalen: 1 sehr niedrig – 4 sehr hoch, MS=1.869, GYM-U=1.095

Bei der Analyse der Daten zur Testung der H2 bis H4 zeigt sich, dass Mittelschüler:innen mit einem Mittelwert von 2.93 (SD = .74) ihre Lehrpersonen als konstruktiv unterstützender wahrnehmen als Gymnasiast:innen (M = 2.61, SD = .72). Die zweite Hypothese kann somit angenommen werden. Ebenfalls lässt sich ein statistisch signifikanter Unterschied bei den kognitiv aktivierenden Verhaltensweisen seitens der Lehrpersonen feststellen: Schüler:innen in Mittelschulen (M = 3.17, SD = .63) nehmen ihre Lehrer:innen häufiger als aktivierend wahr, als Schüler:innen in gymnasialen Unterstufen (M = 3.10, SD = .62). Auch hier kann die dritte Hypothese bestätigt werden. Kein statistisch signifikanter Unterschied lässt sich hingegen bei dem gerechten Lehrer:innenverhalten nachweisen – im Mittel von 3.24

⁶ Diese Verteilung entspricht in etwa der Grundgesamt der Schüler:innen in Mittelschulen (62,82 %) und gymnasialen Unterstufen (37,18 %) im Schuljahr 2019/20 (entspricht ebenso dem Erhebungsjahr).

⁷ Zur Testung der Mittelwertunterschiede wurde basierend auf einer unverbundenen und normalverteilten Stichprobe sowie einem nicht signifikanten Levene-Test auf den t-Test zurückgegriffen. Dieses Vorgehen wurde ebenso für die folgenden Mittelwertvergleiche angewendet.

(SD = .69) – erleben die Schüler:innen ihre Lehrperson unabhängig vom besuchten Schultyp als gerecht. Die Hypothese 4 muss auf der Grundlage der hier vorliegenden Ergebnisse abgelehnt werden.

5.2 Korrelationen zu schulischem Wohlbefinden von Jugendlichen

Zur Testung der Hypothese 5 bis 7 wurden alle Variablen miteinander korreliert. Dabei wurde deutlich, dass schulisches Wohlbefinden mit allen aufgenommenen Variablen positiv und mit fast allen signifikant zusammenhängt (*siehe Tabelle 3*). Es zeigt sich zudem, dass alle drei Formen des Lehrer:innenverhaltens deutlich mit dem schulischen Wohlbefinden korrelieren. Somit können alle drei Hypothesen (H5 bis H7) angenommen werden. Am stärksten ist die Korrelation zwischen Wohlbefinden und kognitiv aktivierendem Lehrer:innenverhalten ($r(2.964) = .47, p \leq .001$).

Tabelle 3: Korrelation zwischen schulischem Wohlbefinden und unabhängigen Variablen

		1	2	3	4	5	6	7	8
1	schulisches Wohlbefinden	-							
2	Geschlecht (männlich)	.02	-						
3	Bildungshintergrund	.14:::	-.06:::	-					
4	sozioökonomischer Hintergrund	.10:::	.01	.26:::	-				
5	gesprochene Sprache (Deutsch)	.06::	.01	.17:::	.36:::	-			
6	konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	.47:::	.10:::	.08:::	.04:	.06:::	-		
7	kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	.45:::	.00	-.06:::	-.03	.03	.55:::	-	
8	gerechtes Lehrer:innenverhalten	.43:::	-.05::	.04:	.03	.10:::	.51:::	.50:::	-

Anmerkung: Pearson Korrelationen; $n=2.964$, : $p \leq .05$; : $p \leq .01$; ::: $p \leq .001$

5.3 Allgemeine lineare Modelle für das schulische Wohlbefinden von Jugendlichen

Um schulisches Wohlbefinden tiefergehend zu analysieren, wurden insgesamt zwei allgemeine lineare Modelle in zwei Schritten berechnet (*siehe Tabelle 4*). Bei den Modellen wurden in einem ersten Schritt vier demografische Kontrollvariablen analysiert, um deren Einfluss auf das schulische Wohlbefinden zu überprüfen. Im zweiten Schritt wurden zusätzlich zu den Kontrollvariablen die drei oben beschriebenen Formen des Lehrer:innenverhaltens in die Modelle eingeführt (*siehe Hypothese 8 und 9*).

Tabelle 4: Allgemeine lineare Modelle für schulisches Wohlbefinden nach Schultyp

	Modell 1: MS		Modell 2: GYM-U	
	B	SE	B	SE
Schritt 1: Kontrollvariablen				
Konstante	.08	.03	-.04	.06
Geschlecht (männlich)	.02	.03	.05	.05
Bildungshintergrund nach ISCED	.10	.03	.16::	.05
sozioökonomischer Hintergrund	.03	.03	.18::	.06
gesprochene Sprache (Deutsch)	.00	.03	.02	.05
R ²	.01		.07:::	
Schritt 2: Kontrollvariablen und Prädiktoren				
Konstante	.02	.02	.05	.04
Geschlecht (männlich)	.00	.02	.04	.04
Bildungshintergrund nach ICED	.08:::	.02	.13:::	.04
sozioökonomischer Hintergrund	.04	.02	.14::	.05
gesprochene Sprache (Deutsch)	-.03	.03	-.02	.04
konstruktiv unterstützendes Lehrer:innenverhalten	.19:::	.03	.31:::	.05
kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten	.29:::	.03	.16::	.05
gerechtes Lehrer:innenverhalten	.19:::	.03	.17:::	.04
R ²	.31:::		.35:::	
<i>Anmerkung:</i> alle Variablen sind z-standardisiert, B=Schätzer, SE=Standardfehler, R ² =korrigiertes R-Quadrat, n MS=1.869, GYM-U=1.095, :p≤.05; ::p≤.01; :::p≤.001				

Modell 1: Mittelschule

Bei der Prüfung des Modells 1, welchen Einfluss die demografischen Kontrollvariablen auf das schulische Wohlbefinden von Mittelschüler:innen haben, zeigt sich, dass dieses Modell im Schritt 1 und die Kontrollvariablen nicht signifikant sind.

Durch die Aufnahme der drei Prädiktoren zum Lehrer:innenverhalten wird die Hypothese 8 getestet (Schritt 2). Die Varianzaufklärung steigt auf 31 Prozent. Der familiäre Bildungshintergrund wird signifikant und hängt mit dem schulischen Wohlbefinden mit einem B von .08 zusammen. Alle drei Formen des Lehrer:innenverhaltens sind signifikant und tragen zur Steigerung des schulischen Wohlbefindens bei. Der stärkste Prädiktor ist das kognitiv aktivierende Lehrer:innenverhalten mit $B = .29$. Mit jeweils einem B von .19 tragen auch ein konstruktiv unterstützendes sowie ein gerechtes Lehrer:innenverhalten im gleichen Ausmaß zum schulischen Wohlbefinden bei. Somit kann die Hypothese 8 angenommen werden.

Modell 2: Gymnasium Unterstufe

Im Schritt 1 werden durch die Kontrollvariablen eine Erklärungskraft von sieben Prozent erreicht. Hier liegt eine höhere Aufklärung der Varianz als im Modell 1 vor. Der sozioökonomische Hintergrund sowie der Bildungshintergrund der Eltern sind signifikante Prädiktoren: Je höher der sozioökonomische Hintergrund ($B = .18$) und der familiäre Bildungshintergrund ($B = .16$) sind, desto höher ist auch das schulische Wohlbefinden der Gymnasiast:innen.

Werden in einem nächsten Schritt die weiteren Prädiktoren eingefügt (Überprüfung der Hypothese 9), so steigt die aufgeklärte Varianz auf $R^2 .35$. Der stärkste Prädiktor ist das konstruktiv unterstützende Lehrer:innenverhalten mit einem Schätzer von .31. Sowohl ein gerechtes ($B = .17$) als auch ein kognitiv aktivierendes Lehrer:innenverhalten ($B = .16$) tragen zur Steigerung des schulischen Wohlbefindens bei. Wenngleich die Stärke des Zusammenhangs durch die Einführung weiterer Prädiktoren für den sozioökonomischen Hintergrund sowie Bildungshintergrund abgenommen hat, so hängen beide Prädiktoren immer noch mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Durch diese Analyse kann die Hypothese 9 bestätigt werden.

6 Diskussion der Ergebnisse

Ziele dieses Beitrags sind einerseits die Beschreibung des schulischen Wohlbefindens von Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen und ihrer Wahrnehmung der Verhaltensweisen von Lehrpersonen. Andererseits wird der Zusammenhang von schulischem Wohlbefinden mit unterschiedlichen Dimensionen des Lehrer:innenverhaltens für Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen untersucht. Um diese Ziele zu erreichen, wurden neun Hypothesen aufgestellt, welche durch die Daten von Schüler:innen der achten Schulstufe analysiert wurden.

Zu Hypothese (1) zeigt sich folgender Befund: Im Mittelwertvergleich unterscheidet sich das Wohlbefinden von Mittelschüler:innen nicht statistisch signifikant von dem der Gymnasiast:innen. Hier können somit die Befunde der Bildungsstandardsüberprüfungen

Englisch im Schuljahr 2019 (Bundesinstitut BIFIE, 2020) repliziert werden. Auch dort zeigen sich bei der Schulfreude keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schüler:innen der Mittelschule und der gymnasialen Unterstufe.

Mittels der Hypothesen 2 bis 4 sollen Unterschiede in der Wahrnehmung des Verhaltens von Lehrpersonen zwischen Mittelschüler:innen und Gymnasiast:innen analysiert werden. Alle Schüler:innen nehmen das Verhalten gleichermaßen als gerecht wahr. Aber Schüler:innen in den Mittelschulen nehmen ihre Lehrpersonen deutlich häufiger als unterstützend wahr als die Schüler:innen in den gymnasialen Unterstufen. Hier konnten Befunde von anderen Studien (Böheim-Galehr & Engleitner, 2014; König, 2008) repliziert werden. Neu ist die Erkenntnis, dass Mittelschüler:innen ihre Lehrpersonen auch häufiger als kognitiv aktivierend erleben als Gymnasiast:innen. Dieser Befund könnte auf die Unterschiede in den pädagogischen Konzepten an gymnasialen Unterstufen und Mittelschulen zurückgeführt werden. Mittelschulen weisen einen verstärkten Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schüler:innen, worunter das Autonomieerleben und in weiterer Folge die kognitive Aktivierung fällt. Somit nehmen Mittelschüler:innen hier Lehrer:innenverhalten wahr, das in diesem Schultyp verstärkt gefordert wird.

Wie das schulische Wohlbefinden mit verschiedenen Formen des Lehrer:innenverhaltens zusammenhängt, wurde durch die Hypothesen 5 bis 7 geprüft. Sowohl das konstruktiv unterstützende, das kognitiv aktivierende als auch das gerechte Lehrer:innenverhalten hängen positiv mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen. Es konnten Befunde für Schüler:innen der achten Schulstufe in Österreich repliziert werden, die zeigen, dass ein gerechtes (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Gysin, 2018), aber auch ein unterstützendes Verhalten (Aldridge et al., 2016; Van Petegem et al., 2008) positiv mit Schüler:innenwohlbefinden korrelieren. Zudem konnte ein deutlicher Zusammenhang von kognitiver Aktivierung und schulischem Wohlbefinden gezeigt werden.

Mittels Hypothese 8 und 9 wurde getestet, welchen Einfluss Lehrer:innenverhalten auf schulisches Wohlbefinden getrennt für Schüler:innen in Mittelschulen und gymnasialen Unterstufen hat. Interessanterweise tragen für beide Schultypen alle drei Lehrer:innenverhaltensformen zur Förderung des schulischen Wohlbefindens bei. Für Mittelschüler:innen zeigt sich, dass vor allem eine als kognitiv aktivierend erlebte Lehrperson zu deren Wohlbefinden beiträgt. Bei den Schüler:innen in den gymnasialen Unterstufen steigert ein konstruktiv unterstützendes Verhalten der Lehrpersonen ihr schulisches Wohlbefinden am stärksten. Zudem zeigt das schrittweise Einbeziehen der Variablen, dass der soziodemografische Hintergrund bei den gymnasialen Unterstufen ihr familiärer Bildungshintergrund und ihr sozioökonomischer Hintergrund bedeutsam für ihr schulisches Wohlbefinden sind. In Studien (Alivernini et al., 2019; Ott, 2021) spielen die soziodemografischen Variablen eine eher untergeordnete Rolle. Durch die vorliegende Analyse wird jedoch deutlich, dass dieser Befund zwar für die Mittelschüler:innen zutrifft, jedoch nicht für die Gymnasiast:innen. Möglicherweise lässt sich dieser Befund darauf zurückführen, dass Schüler:innen in gymnasialen Unterstufen im Mittel einen höheren sozioökonomischen Hintergrund als Mittelschüler:innen aufweisen (BMBWF, 2021). Weicht nun ein:e Schüler:in von der Norm der sozioökonomischen Privilegierung ab, so zeigen sich deutlichere Verringerungen in Bezug auf deren oder dessen Wohlbefinden in der Schule.

Limitation

Der vorgestellte Beitrag ist an mehreren Punkten limitiert. Mittels der vorhandenen Daten können hier nicht umfänglich mehrere Dimensionen von schulischem Wohlbefinden empirisch abgedeckt werden. Zudem kann durch die punktuelle Messung lediglich aktuelles Wohlbefinden abgebildet werden.

Weiter ist dieser Beitrag bei der Operationalisierung der Unterrichtsqualitätsdimensionen kognitive Aktivierung und effektive Klassenführung limitiert. Auf der Basis der vorhandenen Daten kann die kognitive Aktivierung lediglich indirekt über die Autonomie bei der Bearbeitung von Aufgaben und der Vermittlungsqualität operationalisiert werden. Für den Bereich der effektiven Klassenführung wird über die Regelgeleitetheit und das dadurch entstehende Gerechtigkeitsgefühl ein Teilaspekt dieser Unterrichtsqualitätsdimension abgebildet.

Formen des Lehrer:innenverhaltens sind konzeptionell auf Klassenebene angesiedelt. In der vorliegenden Studie wurde Lehrer:innenverhalten jedoch auf Individualebene analysiert, was zu einer weiteren Limitation der Ergebnisse führt. Somit ist die Varianz von Schüler:innen innerhalb einer Klasse kleiner als zwischen den Schüler:innen verschiedener Klassen.

Zudem ist der Beitrag bei der Interpretation der Kausalbeziehungen limitiert. Zwar konnten anhand des allgemeinen linearen Modells Prädiktoren für schulisches Wohlbefinden analysiert werden, jedoch ist die Wirkrichtung nicht eindeutig und kann durch Querschnittdaten nicht hinreichend erfasst werden. Das bedeutet, dass schulisches Wohlbefinden sowohl als Kriterium als auch als Prädiktor in Analysen mit signifikanten Ergebnissen eingesetzt werden kann. Es kann daher von einem reziproken Zusammenhang ausgegangen werden.

7 Fazit

Wenn Jugendliche sich in der Schule wohlfühlen, leistet das einen Beitrag zu ihrem Lernerfolg und zu ihrer positiven psycho-sozialen Entwicklung (Kriesi et al., 2012; OECD, 2017). Angesichts der positiven Effekte ist es wichtig zu wissen, wie schulisches Wohlbefinden gefördert werden kann. In der schulischen Praxis wird es aber häufig nicht möglich sein, allen potenziellen Einflussfaktoren gleichermaßen gerecht zu werden. Studien (Gysin, 2018; Helm, 2016; Van Petegem et al., 2008) konnten wiederholt zeigen, dass eine hohe Unterrichtsqualität (Klieme, 2019) und ein positives Verhalten von Lehrpersonen zu einer Steigerung des schulischen Wohlbefindens führen. Zudem beurteilen Schüler:innen der Mittelschule und Schüler:innen der gymnasialen Unterstufe die Unterrichtsqualität an ihren Schulen unterschiedlich (Böheim-Galehr et al., 2021). Auch durch die vorliegenden Daten kann gezeigt werden, dass eine konstruktiv unterstützende, kognitiv aktivierende sowie gerechte Lehrperson zur Erhöhung des schulischen Wohlbefindens beiträgt. Zudem zeigt sich, dass insbesondere Mittelschüler:innen von einem kognitiv aktivierenden Lehrer:innenverhalten profitieren und Gymnasiast:innen sich durch ein konstruktiv unterstützendes Verhalten häufiger wohl in der Schule fühlen.

Zusammenfassend bedeutet das für die schulische Praxis, dass gewinnbringend bei der Unterrichtsqualität und im weiteren Sinne bei den Lehrer:innen angesetzt werden kann, um schulisches Wohlbefinden zu fördern. Grundlegend sollten alle drei Dimensionen eine

hohe Unterrichtsqualität erfüllt sein, um das schulische Wohlbefinden zu fördern. Aber in den gymnasialen Unterstufen muss ein besonderes Augenmerk auf eine konstruktive Unterstützung von und auf einen wertschätzenden Umgang mit den Schüler:innen gelegt werden. Das kann unter anderem durch alternative Leistungsrückmeldungen wie formative Beurteilungsmodalitäten geschehen, bei denen Schüler:innen alternativ oder ergänzend individuelle Förderhinweise erhalten. In weiterer Folge bedeutet das für Lehrpersonen – grundlegend aller Schultypen – dass sie sich ihrer zentralen Rolle für die soziale Eingebundenheit der Jugendlichen bewusst werden und sich aktiv um die Beziehung zu ihren Schüler:innen bemühen (Markus & Schwab, 2021). Durch ein unterstützendes und aktivierendes Handeln, aber auch durch eine gerechte Klassenführung können Lehrpersonen den Auf- und Ausbau positiver Beziehungen zu ihren Schüler:innen fördern (Wentzel, 2012) und so langfristig zu deren schulischem Wohlbefinden beitragen.

Um das zu erreichen, muss die Lehrer:innenausbildung, Fort- und -weiterbildung in den Fokus genommen werden. Bereits in der Ausbildung müssen Studierende Wissen über die Auswirkungen von deren Handeln auf ihre künftigen Schüler:innen erhalten. Aber auch Lehrpersonen, die bereits an Schulen unterrichten, müssen über Fort- und Weiterbildungsangebote auf ihre Wirkung hingewiesen werden.

Zudem brauchen Lehrpersonen Rahmenbedingungen in welchen diese Empfehlungen, wie den Auf- und Ausbau von positiven Beziehungen oder alternative Lernarrangements, umsetzbar sind. Dazu zählen beispielsweise die Entlastung der Lehrpersonen von administrativen und nicht den Unterricht betreffenden Tätigkeiten sowie eine Schul- und Klassenkultur, die einen wertschätzenden und autonomen Umgang fördert.

Das österreichische Schulsystem weist, wie andere Schulsysteme ebenso, seine nationalen Spezifika auf. Aber dennoch können die Befunde auf andere Schulsysteme übertragen werden, denn eine hohe Unterrichtsqualität ist nicht zwingend an das jeweilige System gebunden.

Literatur

- Aldridge, Jill, Fraser, Barry, Fozdar, Farida, Ala'i, Kate, Earnest, Jaya & Afari, Ernest (2016). Students' Perception of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, 19 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Alivernini, Fabio, Cavicchiolo, Elisa, Girelli, Laura, Lucidi, Fabio, Biasi, Valeria, Leone, Luigi, Cozzolino, Mauro & Manganelli, Sara (2019). Relationships between socio-cultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of Adolescence*, 76, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.011>
- Bacher, Johann (2009). Analyse komplexer Stichproben. In Martin Weichbold, Johann Bacher & Christof Wolf (Hrsg.), *Umfrageforschung: Herausforderungen und Grenzen* (S. 253–272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91852-5_13
- Bleck, Victoria (2019). *Lehrerenthusiasmus: Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>

- BMBWF (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2 – Bildungsindikatoren*. DOI: 10.17888/NBB2021-2
- BMBWF (2023a). *Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ahs.html> [30. Oktober 2023].
- BMBWF (2023b). *Mittelschule*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html> [30. Oktober 2023].
- BMBWF (2023c). *PädagogInnenbildung NEU*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/ausb/pbneu.html> [30. Oktober 2023].
- Böheim-Galehr, Gabriele & Engleitner, Johann (2014). *Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Entwicklungen, Bildungshaltungen und Bildungserwartungen. Projektbericht Band I*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Böheim-Galehr, Gabriele, Grössing, Helga, Lindner, Doris, & Neureiter, Herbert (2021). Lebenswelt Schule. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreich (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Borgonovi, Francesca & Pál, Judit (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015* (OECD Education Working Papers Nr. 140; OECD Education Working Papers, Bd. 140). <https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvzb-en>
- Bundesinstitut BIFIE (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91072-7_9
- Bundesministerium für Gesundheit (2015). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse der WHO-HBSC-Survey 2014*. Wien
- Carver, Sharon M. & Klahr, David (2001). *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (S. xxiii, 522). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dalbert, Claudia & Stoeber, Joachim (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 8 (2), 123–135. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-1835-2>
- Eder, Ferdinand (Hrsg.) (1995). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Eder, Ferdinand (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In Tina Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 91–112). Bern: Haupt. <https://doi.org/10.2378/vhn2017.art06d>
- Eder, Ferdinand (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Engels, Nadine, Aeltrman, Antonia, Van Petegem, Karen & Scheppers, Annemie (2004). Factors Which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools. *Educational Studies*, 30 (2), 127–143.
- Gläser-Zikuda, Michaela & Fuß, Stefan (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In Tina Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 27–48). Bern: Haupt.
- Graham, Anne, Powell, Mary Ann & Truscott, Julia (2016). Facilitating student well-being: Relationships do matter. *Educational Research*, 58 (4), 366–383. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841>

- Grommé, Eva, Nonte, Sonja & Reintjes, Christian (2023). Prädiktoren des schulischen Wohlbefindens während der COVID-19 Pandemie. Empirische Befunde einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in zwei deutschen Großstädten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13 (2), 297–313. <https://doi.org/10.1007/s35834-023-00390-w>
- Gutman, Leslie Morrison & Vorhaus, John (2012). *The impact of pupil behaviour and well-being on educational outcomes* (Research Report DFE-RR253). Institute of Education, University of London.
- Gysin, Stefanie (2018). Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. In Katharina Rathmann & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (1. Aufl., S. 83–104). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.1055/s-0043-121886>
- Hascher, Tina (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, Tina (2010). Wellbeing. In Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (Hrsg.) *International Encyclopedia of Education* (S. 732–738). Amsterdam: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3>
- Hascher, Tina (2012). Well-Being and Learning in School. In Nobert Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 3453–3456). Boston: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832
- Hascher, Tina, Morinaj, Julia & Waber, Jennifer (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzepte und Forschungsstand. In Katharina Rathmann & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2307/j.ctvscxrcp.6>
- Helm, Christoph (2016). Zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht und ihre Effekte auf Schüleroutcomes im Fach Rechnungswesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 101–119. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0154-3>
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Inchley, Jo, Currie, Dorothy, Young, Taryn, Samdal, Oddrun, Torsheim, Torbjørn, Augustson, Lise, Mathison, Frida, Aleman-Diaz, Aixa Y., Molcho, Michal, Weber, Martin W., Barnekow, Vivian & World Health Organization (Hrsg.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization Regional Office for Europe. Copenhagen. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.014>
- Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (Hrsg.) (2021). *Lebenswelten 2020. Welthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Keller, Melanie M., Hoy, Anita Woolfolk, Goetz, Thomas & Frenzel, Anne C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Klieme, Eckhard (2019). Unterrichtsqualität. In Marius Harring, Carsten Rohlf's & Michaela Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 394–409). Münster, New York: Waxmann. <https://elibrary-utb-de.ezproxy.vbk.ac.at/doi/10.36198/9783838586984-394-409>
- Klieme, Eckhard, Pauli, Christine & Reusser, Kurt (2009). The Pythagoras Study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classroom. In

- Janík Tomáš & Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- König, Johannes (2008). Pädagogisches Engagement und Durchsetzungsvermögen—Die Lehrkraft im Urteil von Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen. In Angela Ittel, Ludwig Stecher, Hans Merkens & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 121–142). Wiesbaden: VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91087-1_8
- König, Johannes, Wagner, Christine, Valtin, Renate & Schmude, Corinna (2011). *Jugend, Schule, Zukunft: Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Kounin, Jacob S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kriesi, Irene, Buchmann, Marlis & Jaberg, Andrea (2012). Educational success and adolescents' well-being in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38 (2), 245–265.
- Lavy, Shiri & Naama-Ghanayim, Eman (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Leighton, Jacqueline P., Seitz, Paolina, Chu, Man-Wai & Gomez, Maria Clara Bustos (2016). Operationalizing the role of trust for student wellbeing, learning and achievement. *International Journal of Wellbeing*, 6 (2), Article 2. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i2.467>
- Lüdtke, Oliver, Robitzsch, Alexander, Trautwein, Ulrich & Köller, Olaf (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>
- Markus, Stefan & Schwab, Susanne (2021). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen und schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In Gerda Hagenauer & Diana Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 351–365). Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21355>
- Mayrhofer, Lisa, Oberwimmer, Konrad, Toferer, Bettina, Neubacher, Maria, Freunberger, Roman, Vogtenhuber, Stefan & Baumegger, David (2019). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Konrad Oberwimmer, Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg & Claudia Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren: Band I* (S. 123–196). Graz: Leykam.
- Meusburger, Katharina, & Rücker, Egon (2021). Methodik und Stichprobe der Untersuchung. In Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Welthaltungen junger Menschen in Österreich* (S. 19–39). Innsbruck: StudienVerlag.
- Meyer, Hilbert (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- OECD (2015). *How's Life? 2015: Measuring Well-being*. OECD Publishing. Paris https://doi.org/10.1787/how_life-2015-en
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Ott, Martina (2021). Wie beeinflussen familiär-soziodemografische, unterrichtliche und individuell-schulbezogene Faktoren das Wohlbefinden von Schüler/innen? Annäherung

- mittels eines allgemeinen linearen Modells. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 279–298. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00285-0>
- Peter, Felix, Kloeckner, Nils, Dalbert, Claudia & Radant, Matthias (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22 (1), 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.011>
- Piaget, Jean (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Praetorius, Anna-Katharina & Nehring, Andreas (2020). Unterrichtsqualität zwischen Generik und Fachspezifik: Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 297–301. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00081-9>
- Ramberg, Joacim, Låftman, Sara Brolin, Almquist, Ylva B. & Modin, Bitte (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22 (1), 55–71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Rathmann, Katharina & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.). (2018). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ravens-Sieberer, Ulrike, Kaman, Anne, Otto, Christiane, Adedeji, Adekunle, Napp, Ann-Kathrin, Becker, Marcia, Blanck-Stellmacher, Ulrike, Löffler, Constanze, Schlack, Robert, Hölling, Heike, Devine, Janine, Erhart, Michael & Hurrelmann, Klaus (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64 (12), 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Roffey, Sue (2012). Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29 (4), 8. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.4.8>
- Ryan, Richard & Deci, Edward (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 78–88. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schürer, Sina, van Ophuysen, Stefanie & Michalke, Sophie (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00297-4>
- Schwinger, Malte, Wild, Elke, Lütje-Klose, Birgit, Grunschel, Carola, Stranghöner, Daniela, Yotyodying, Sittipan, Baumanns, Rebecca, Gorges, Julia, Serke, Björn, Pazen, Claudia, Neumann, Phillip & Stelling, Silke (2015). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 273–300). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_10
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.). (2015). *Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Soutter, Anne Kathryn, O'Steen, Billy & Gilmore, Alison (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19 (4), 496–520. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362>

- Statistik Austria (2015). *Zuordnung der Bildungsgänge des österreichischen Bildungswesens zu ISCED 2011*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/kdb/downloads/pdf/zuordnung_der_bildungsgaenge_des_oesterreichischen_bildungswesens_zur_isce.pdf [30. Oktober 2023].
- Statistik Austria (2023). *Schüler:innen 1923/24 bis 2021/22*. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> [30. Oktober 2023].
- Van Petegem, Karen, Aelterman, Antonia, Van Keer, Hilde & Rosseel, Yves (2008). The Influence of Student Characteristics and Interpersonal Teacher Behaviour in the Classroom on Student's Wellbeing. *Social Indicators Research*, 85 (2), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Wentzel, Kathryn R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In Theo Wubbels, Perry den Brok, Jan van Tartwijk & Jack Levy (Hrsg.), *Interpersonal relationships in education* (S. 17–36). Rotterdam: Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8_2

Autor:in

Martina Ott, Mag., MA, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Bildungssoziologie. *Forschungsschwerpunkte*: Zusammenhänge mit und von schulischem Wohlbefinden, Jugendforschung mit Schwerpunkt auf Politik und Partizipation.

Anschrift: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstraße 33–37, 6800 Feldkirch, Österreich

E-Mail: martina.ott@ph-vorarlberg.ac.at