



Tuesdays for Education

Kurzbericht

Tuesdays for Education – Wohlbefinden von Schüler*innen in verschiedenen Lernumwelten: Wie ist das Wohlbefinden in der Sekundarstufe I ausgeprägt und welche Faktoren tragen dazu bei?

14.04.2026

Katharina Molitor, Justine Stang-Rabrig & Nele McElvany



Überblick über die zentralen Befunde

- **Wohlbefinden** ist neben leistungsbezogenen Outcomes ein weiteres zentrales und eigenständiges **Bildungsziel**, welches zunehmend weiter an Relevanz gewinnt.
- Im Mittel ist das Wohlbefinden von Sekundarschüler*innen hoch, in aktueller Forschung zeigen sich aber Unterschiede nach Schulform und Geschlecht, bei denen Gymnasiast*innen und Jungen im Vorteil sind.
- Für Gymnasiast*innen und nicht-Gymnasiast*innen sind unterschiedliche Faktoren für das Wohlbefinden relevant. Besonders bedeutsam in beiden Gruppen sind jedoch die **Erschöpfung** von Schüler*innen und ihre **Kompetenzen**.
- Unterschiede gibt es in der Relevanz der **elterlichen Bildung** (relevanter für Gymnasiast*innen) und **elterlichen Bildungsaspirationen** (relevanter für nicht-Gymnasiast*innen).

Implikationen der Befunde

für Bildungspraxis, Bildungsadministration und Bildungspolitik

- Für die Bildungspraxis ist zentral, für die Förderung des Wohlbefindens **unterschiedliche Schüler*innenmerkmale** wie ihr Geschlecht, ihre soziale Herkunft oder ihre Leistung zu **berücksichtigen**. Austausch zwischen Schüler*innen unterschiedlicher sozialer Herkunft sollte aktiv gefördert werden. Einen Beitrag dazu können außerunterrichtliche Angebote leisten.
- Angesichts der hohen Relevanz von Kompetenzen für das Wohlbefinden ist **differenziertes Feedback** zu Stärken und Schwächen von Schüler*innen notwendig, sodass negative Folgen von schwachen Leistungen auf das Wohlbefinden vermieden werden können.
- Auf bildungspolitischer Ebene ist ein ausreichend großer und verlässlicher **Personalstamm** sowohl mit Blick auf Lehrkräfte als auch auf nachschulische Betreuung relevant, damit der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung getragen werden kann und eine Förderung des Wohlbefindens von Schüler*innen nicht mit einer höheren Lehrkraftbelastung einhergeht.



1. Einleitung und zentrale Fragestellungen

Das **Wohlbefinden von Schüler*innen** hat in jüngerer Vergangenheit zunehmend Relevanz als eigenständiges Bildungsziel entwickelt. Die Schule ist eine zentrale Sozialisationsinstanz in der Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Zeit verbringen (Morinaj & Hascher, 2019). Zudem zeigen sich zwischen dem Wohlbefinden und leistungsbezogenen schulischen Outcomes reziproke Zusammenhänge, wodurch die Relevanz von Wohlbefinden noch einmal verstärkt wird (Bücker et al., 2018). Weiterhin hat das Wohlbefinden während der Schulzeit langfristig Auswirkungen auf das Wohlbefinden im Erwachsenenalter (Richards & Huppert, 2011).

Wohlbefinden ist ein multidimensionales Konstrukt, welches **kognitive** (bspw. Lebenszufriedenheit), **affektive** (bspw. positive/negative Emotionen), **soziale** (bspw. soziale Eingebundenheit) und **physische** (bspw. körperliche Gesundheit) Facetten umfasst. Die verschiedenen Facetten können entweder **allgemein** oder **domänenspezifisch** (bspw. schulisch) sein (Diener, 1984; Hascher, 2004; Kanonire et al., 2020).

Allgemein weisen Schüler*innen in den verschiedenen Facetten ein hohes Wohlbefinden auf (Kleinkorres et al., 2023, Reiß et al., 2024). Nach dem Übergang in die Sekundarstufe und im Verlauf der Sekundarschulzeit nimmt das Wohlbefinden allerdings ab (Orben et al., 2022). Dabei gibt es jedoch, bei Betrachtung verschiedener Gruppen statistisch bedeutsame Unterschiede. Mit Blick auf die **Schulform** lassen sich im Mittel Unterschiede im Wohlbefinden beobachten. So weisen Schüler*innen auf dem Gymnasium nach dem Übergang im Mittel ein höheres Wohlbefinden auf als Schüler*innen auf nicht-gymnasialen Schulformen (Kaman et al., 2025). Allerdings nimmt das Wohlbefinden auf dem Gymnasium im Verlauf stärker ab als auf nicht-gymnasialen Schulformen (Jónsdóttir & Blöndal, 2023). Mit Blick auf das **Geschlecht** zeigen sich ebenfalls bedeutsame Unterschiede. Diese fallen im Mittel zugunsten von Jungen aus. So ist beispielsweise die mittlere Lebenszufriedenheit von Jungen in der Sekundarstufe höher ausgeprägt als die von Mädchen. Gleichzeitig weisen Mädchen im Mittel höhere Werte bei Angst und Stress auf (Kaman et al., 2025; OECD, 2023).

Die **Entwicklung und Ausprägung des Wohlbefindens** ist dabei Ergebnis komplexer Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Wohlbefindensfacetten, der **Lernumwelt** (besuchte Schulform), **persönlichen** (Geschlecht) und **familiären** Merkmalen der Schüler*innen, aber auch **Einstellungen** und der **Leistung**. Aufgrund unterschiedlicher Teilhabemöglichkeiten und sozialer Vergleichsprozesse ist der **familiäre Hintergrund** (Bildung der Eltern, Migrationshintergrund) für die Entwicklung des Wohlbefindens wichtig (Navarro-Carrillo et al., 2020). Die von Schüler*innen **wahrgenommenen Aspirationen der Eltern** mit Blick auf den Schulabschluss können – abhängig davon, ob Schüler*innen in der Lage sind, diese Wünsche zu erfüllen, als Stressor wahrgenommen werden und sich negativ auf das Wohlbefinden auswirken (Kleinkorres et al., 2023; Stang-Rabrig et al., 2023). Ebenfalls negative Implikationen für das Wohlbefinden hat gefühlte **Erschöpfung**, welche eine der drei Burnout-Dimensionen ist (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Die **Einstellung zu Lernen und Bildung** kann begünstigend für ein hohes Wohlbefinden wirken, wenn Lernen intrinsisch motiviert stattfindet (Deci & Ryan, 1985). Dieser Zusammenhang zeigt sich insbesondere wenn es Übereinstimmungen zwischen den Werten und Einstellungen der Schüler*innen und ihren Leistungen gibt (Stang-Rabrig et al., 2023). In den berichteten Zusammenhängen ist auch immer implizit die **Leistung** ein Faktor, der für das Wohlbefinden relevant ist. So ist einerseits die Erfüllung des Grundbedürfnisses nach Kompetenz (Ryan & Deci, 2000) zentral für ein hohes Wohlbefinden. Dies ist bei hoher Leistung gewährleistet, wobei hier auch immer die Leistungsstärke der Umgebung



eine Rolle spielt (Marsh, 1987; Zell & Lesick, 2021). Andererseits spielt für die Wahrnehmung von Leistungsanforderungen auch die eigene Leistungsstärke eine Rolle.

Die Konstitution von Wohlbefinden ist also Ergebnis komplexer Prozesse, welche im Rahmen dieses Kurzberichts näher beleuchtet werden. Dabei soll die Lernumwelt der Schüler*innen Beachtung finden, um zielgenaue Implikationen ableiten zu können. Die Frage nach den bedingenden Faktoren wird wie folgt untersucht:

Welche Faktoren sind für Schüler*innen auf **dem Gymnasium und nicht-gymnasialen Schulformen** relevant für das Wohlbefinden? Haben das Geschlecht, der familiäre Hintergrund, die wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen, Erschöpfung, der Wert, den Schüler*innen Bildung beimessen, und die Leistung in den Fächern Deutsch und Mathematik für die

- a) allgemeine Lebenszufriedenheit,
- b) die Zufriedenheit mit Freundschaften,
- c) das akademische Selbstkonzept und
- d) die Hilflosigkeit im Fach Deutsch

in den unterschiedlichen Lernumwelten unterschiedliche Relevanz?

2. Datengrundlage und Operationalisierung

Die Forschungsfragen werden mithilfe von Daten des Nationalen Bildungspanels (**NEPS**) Startkohorte Klasse 5 (SC3) untersucht (NEPS Netzwerk, 2023). Das NEPS ist die **größte bundesweite Langzeit-Bildungsstudie**, welche durch eine gemeinsame Finanzierung von Bund und Ländern getragen wird. Im NEPS werden seit 2010 in sieben Kohorten Personen von der frühesten Kindheit bis ins hohe Alter befragt.

Die SC3 stellt dabei eine der Sekundarschulkohorten dar, in der neben Schüler*innen auch Kontextpersonen wie Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen befragt werden. Neben Befragungen finden auch standardisierte Kompetenztestungen statt. In Klassenstufe 5 (Messzeitpunkt 1, Schuljahr 2010/2011) wurden $N = 5,208$ Schüler*innen befragt. Das Analysesample umfasste **$n = 4,277$ Schüler*innen**, die in Klassenstufe 9 weiterhin dieselbe Schule besuchten wie zum ersten Messzeitpunkt in Klassenstufe 5. Schüler*innen an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe wurden aus den Analysen ausgeschlossen, da diese nicht eindeutig einem Gymnasium bzw. nicht-gymnasialen Schulform zugeordnet werden können. Das mittlere Alter in Klassenstufe 5 betrug 10.5 Jahre, 49.3 % des Samples waren weiblich.

Erfassung von Wohlbefinden¹

Das Wohlbefinden wurde über vier Konstrukte in Klassenstufe 9 gemessen. Zur Messung der **allgemeine Lebenszufriedenheit** und die **Zufriedenheit mit Freundschaften** wurden den Schüler*innen folgende Fragen gestellt: „Wie zufrieden bist du gegenwärtig, alles in allem mit deinem Leben?“ bzw. „Wie zufrieden bist du mit deinem Bekannten- und Freundeskreis?“. Das akademische Wohlbefinden wurde über zwei Konstrukte gemessen. Für das **akademische Selbstkonzept** sollten sich die Schüler*innen bspw. zur Aussage „In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.“ verhalten,

¹ Weiterführende Informationen zu Erhebungszeitpunkt, Anzahl an Items, Skalierung, Reliabilität und Quelle der einbezogenen Variablen sind im Anhang in Tabelle A1 zu finden.



während sie für die **Hilflosigkeit im Fach Deutsch** bspw. die Aussage „Egal, ob ich mich im Fach Deutsch anstrengte oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.“ bewerten sollten.

Erfassung der Prädiktoren von Wohlbefinden

Für besuchte **Schulform** wurden zwei Gruppen eingeteilt – Gymnasien und nicht-gymnasialen Schulformen. Für die Gruppe der nicht-gymnasialen Schulformen wurden Schulformen ohne gymnasiale Oberstufe zusammengefasst. Dazu gehören bspw. einzügige Schulformen wie Hauptschulen oder Realschulen, aber auch zweizügige Schulformen, wie verbundene Haupt- und Realschulen, Sekundarschulen (bspw. Nordrhein-Westfalen) oder Regelschulen (bspw. Thüringen). Das **Geschlecht** der Schüler*innen wurde in die Kategorien weiblich und männlich unterteilt. Für die familiäre Herkunft wurde der höchste **Bildungsabschluss der Eltern** und der **Sprachgebrauch** der Schüler*innen **im Haushalt** berücksichtigt. Hierbei wurde unterschieden, ob Schüler*innen zuhause ausschließlich Deutsch sprachen bzw. ob sie teilweise oder vollständig eine andere Sprache als Deutsch sprachen. Die **wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen** wurden in Klassenstufe 8 erfasst. Konsistent zur Codierung der Schulform wurde hier ebenfalls unterschieden, ob ein gymnasialer bzw. kein gymnasialer Schulabschluss erwartet. Für die Messung der **Erschöpfung** wurden Schüler*innen in Klassenstufe 8 um eine Einschätzung zur Aussage „Nach einem normalen Tag fühle ich mich erschöpft.“ gebeten. Der **Wert von Bildung** wurde bspw. über die Aussage. „Eine gute Schulbildung ist ein Wert an sich.“) in Klassenstufe 7 erfasst. Weiterhin wurden die **Kompetenzen in Mathematik und Deutsch**, die Schüler*innen in standardisierten Kompetenztests in Klassenstufe 9 erreicht haben, einbezogen.

3. Ergebnisse

Welche Faktoren sind für Schüler*innen auf dem Gymnasium und nicht-gymnasialen Schulformen relevant für das Wohlbefinden?²

Für die vier verschiedenen Wohlbefindensfacetten (allgemeine Lebenszufriedenheit, Zufriedenheit mit Freundschaften, akademisches Selbstkonzept und Hilflosigkeit in Deutsch) wurde vergleichend untersucht, wie sich das Geschlecht, elterliche Bildung, die Haushaltssprache, die wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen, Erschöpfung, der Wert, den Schüler*innen Bildung beimessen, und die Kompetenzen in Deutsch und Mathematik mit dem Wohlbefinden von Gymnasiast*innen und nicht-Gymnasiast*innen zusammenhängen. Die Zusammenhänge wurden in einem Gesamtmodell berechnet. Das bedeutet, dass die gezeigten Zusammenhänge bedeutsam sind, auch wenn alle weiteren genannten Faktoren ebenfalls berücksichtigt werden.

a) Ergebnisse zur Lebenszufriedenheit

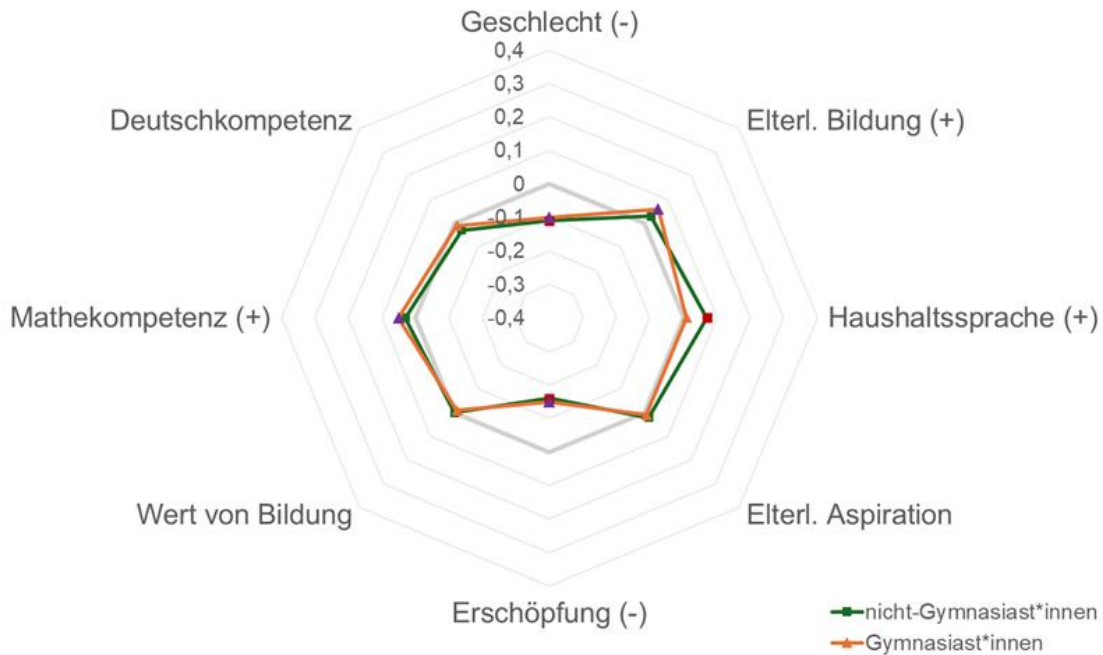
Die **Lebenszufriedenheit** von Schüler*innen steht in negativem Zusammenhang mit dem Geschlecht (siehe Abbildung 1), hier zeigt sich, dass Jungen im Vorteil sind, wenn es um die mittlere Lebenszufriedenheit geht. Dieses Bild zeigt sich für Gymnasiast*innen und nicht Gymnasiast*innen gleichermaßen. Mit Blick auf die familiäre Herkunft zeigt sich, dass höhere elterliche Bildung auf dem Gymnasium vorteilhaft für die Lebenszufriedenheit ist, während für Schüler*innen mit nicht (ausschließlich) deutscher Herkunftssprache auf nicht-gymnasialen Schulformen ein positiver Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit besteht. Ein hoher Grad an Erschöpfung wirkt sich

² Für die Beantwortung von Forschungsfrage 2 wurde ein gruppenvergleichendes Strukturgleichungsmodell berechnet. Diese Methode erlaubt es, eine Vielzahl an bedingenden Faktoren aber auch Outcomes gleichzeitig in einem Modell zu berücksichtigen. Darüber hinaus ist es möglich, Konstrukte latent zu modellieren. Das bedeutet, dass nicht direkt beobachtbare Faktoren (in diesem Kurzbericht das akademische Selbstkonzept, die Hilflosigkeit im Fach Deutsch und der Wert von Bildung) über mehrere messbare Variablen modelliert werden. Der Modellfit für das geschätzte Modell ist gut.



hingegen für alle Schüler*innen negativ auf die Lebenszufriedenheit aus. Für Gymnasiast*innen steht die Mathematikkompetenz in einem positiven Zusammenhang mit der Lebenszufriedenheit.

Abbildung 1. Zusammenhänge zwischen Geschlecht, familiärem Hintergrund, wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen, Erschöpfung, Wert von Bildung beimessen und Kompetenzen in Deutsch und Mathematik und der **Lebenszufriedenheit** für Gymnasiast*innen und nicht-Gymnasiast*innen



Anmerkung. Rote Datenpunkte weisen auf statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem betrachteten Prädiktor und der Lebenszufriedenheit für die jeweilige Gruppe hin. Datenpunkte innerhalb der fett hervorgehobenen grauen Linie zeigen negative Zusammenhänge auf, Datenpunkte außerhalb positive Zusammenhänge.

b) Ergebnisse zur Zufriedenheit mit Freundschaften

Für die **Zufriedenheit mit Freundschaften** zeigt sich in reduzierter Form ein ähnliches Bild (siehe Abbildung 2). Für nicht-Gymnasiast*innen mit nicht (ausschließlich) deutscher Herkunftssprache besteht ein positiver Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit Freundschaften, während dieser Zusammenhang für Gymnasiast*innen nicht gefunden werden kann. Wie auch mit Blick auf die Lebenszufriedenheit zeigen sich negative Zusammenhänge zwischen der Erschöpfung und der Zufriedenheit mit Freundschaften für alle Schüler*innen.

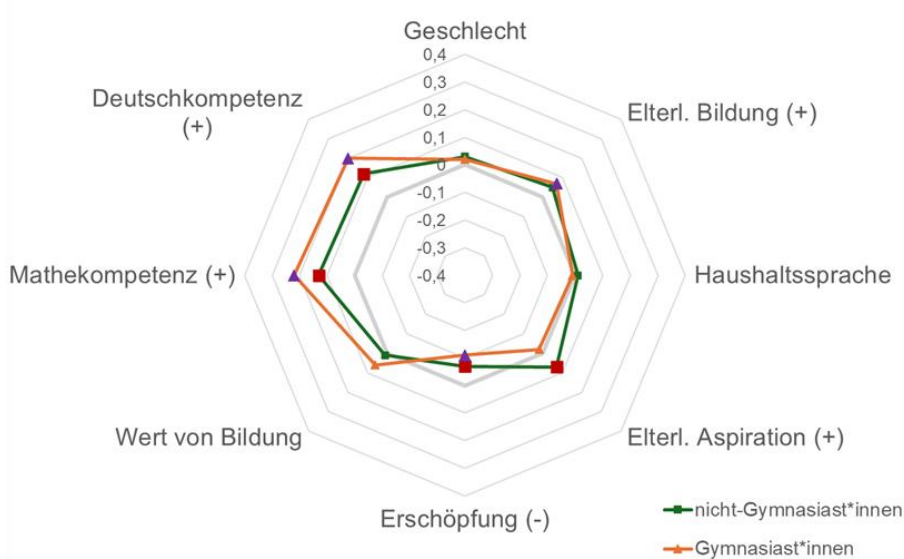


Abbildung 2. Zusammenhänge zwischen Geschlecht, familiärem Hintergrund, wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen, Erschöpfung, Wert von Bildung beimessen und Kompetenzen in Deutsch und Mathematik und der **Zufriedenheit mit Freundschaften** für Gymnasiast*innen und nicht-Gymnasiast*innen



Anmerkung. Rote Datenpunkte weisen auf statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem betrachteten Prädiktor und der Lebenszufriedenheit für die jeweilige Gruppe hin. Datenpunkte innerhalb der fett hervorgehobenen grauen Linie zeigen negative Zusammenhänge auf, Datenpunkte außerhalb positive Zusammenhänge.

Abbildung 3. Zusammenhänge zwischen Geschlecht, familiärem Hintergrund, wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen, Erschöpfung, Wert von Bildung beimessen und Kompetenzen in Deutsch und Mathematik und dem **akademischen Selbstkonzept** für Gymnasiast*innen und nicht-Gymnasiast*innen



Anmerkung. Rote Datenpunkte weisen auf statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem betrachteten Prädiktor und der Lebenszufriedenheit für die jeweilige Gruppe hin. Datenpunkte innerhalb der fett hervorgehobenen grauen Linie zeigen negative Zusammenhänge auf, Datenpunkte außerhalb positive Zusammenhänge.



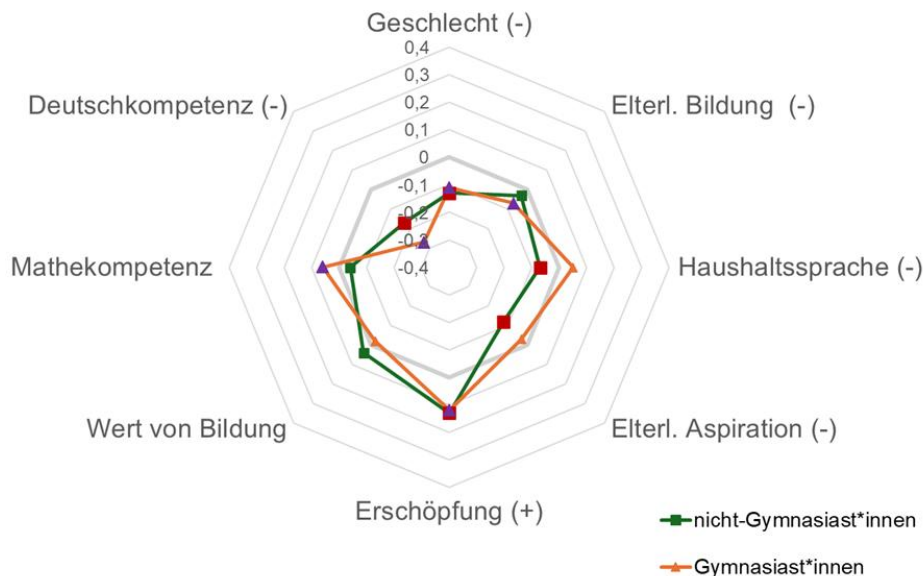
c) Ergebnisse zum akademischen Selbstkonzept

Das **akademische Selbstkonzept** hängt für Gymnasiast*innen positiv mit der elterlichen Bildung zusammen (siehe Abbildung 3). Zudem zeigt sich mit Blick auf das akademische Selbstkonzept ein Zusammenhang mit den wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen für nicht-Gymnasiast*innen – hier besteht ein positiver Zusammenhang. Auch hier zeigt die Erschöpfung wieder für alle Schüler*innen einen negativen Zusammenhang auf. Mathematische Kompetenz und Deutschkompetenz weisen hingegen positive Zusammenhänge mit dem akademischen Selbstkonzept auf. Auch wenn hier für beide Gruppen signifikante Zusammenhänge vorhanden sind, sind diese für Gymnasiast*innen stärker ausgeprägt.

d) Ergebnisse zur Hilflosigkeit in Deutsch

Die **Hilflosigkeit im Fach Deutsch** hängt negativ mit dem Geschlecht zusammen – Mädchen sind also im Vorteil, wenn es um die Hilflosigkeit im Fach Deutsch geht (siehe Abbildung 4). Dieser Zusammenhang findet sich für beide Schulformen, ist aber auf nicht-gymnasialen Schulformen stärker ausgeprägt. Für Gymnasiast*innen ist die Hilflosigkeit in Deutsch negativ mit der elterlichen Bildung korreliert – eine hohe Bildung der Eltern geht also mit geringerer Hilflosigkeit einher. Zudem zeigen sich für nicht-Gymnasiast*innen negative Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen elterlichen Aspirationen und der Hilflosigkeit in Deutsch – für Schüler*innen auf nicht-gymnasialen Schulformen senken hohe elterliche Erwartungen also die Hilflosigkeit. Erschöpfung hängt dagegen in beiden Schulformen positiv mit Hilflosigkeit in Deutsch zusammen. Erwartungsgemäß zeigt sich zudem ein negativer Zusammenhang zwischen Deutschkompetenz und der Hilflosigkeit, wobei dieser Zusammenhang für Gymnasiast*innen stärker ausgeprägt ist.

Abbildung 4. Zusammenhänge zwischen Geschlecht, familiärem Hintergrund, wahrgenommenen elterlichen Bildungsaspirationen, Erschöpfung, Wert von Bildung beimessen und Kompetenzen in Deutsch und Mathematik und der **Hilflosigkeit** in Deutsch für Gymnasiast*innen und nicht-Gymnasiast*innen



Anmerkung. Rote Datenpunkte weisen auf statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem betrachteten Prädiktor und der Lebenszufriedenheit für die jeweilige Gruppe hin. Datenpunkte innerhalb der fett hervorgehobenen grauen Linie zeigen negative Zusammenhänge auf, Datenpunkte außerhalb positive Zusammenhänge.



4. Diskussion und Fazit

Aktuelle Forschung zeigt, dass das Wohlbefinden von Schüler*innen in der Sekundarstufe I **im Mittel hoch ausgeprägt** ist. Dabei zeigt sich jedoch, dass Gymnasiast*innen und Jungen mit Blick auf das mittlere Wohlbefinden im Vorteil sind.

Mit Blick auf die untersuchten bedingenden Faktoren von Wohlbefinden zeigen sich heterogene Befunde je nach betrachteter Facette und Schulform. Dies verdeutlicht einmal mehr, dass Wohlbefinden ein mehrdimensionales, umfassendes Konstrukt ist, dessen verschiedenen Facetten differenziert betrachtet werden sollten. Im Folgenden werden nun einige der Befunde zu den bedingenden Faktoren stärker inhaltlich eingeordnet.

So erwies sich das **Geschlecht** für beide Schulformen als signifikanter Prädiktor für die Lebenszufriedenheit und die Hilflosigkeit im Fach Deutsch. Der mit Blick auf die Lebenszufriedenheit für Mädchen nachteilige Befund steht in Einklang mit bisheriger Forschung steht (Kaye-Tzadok et al., 2017). Für den für Mädchen vorteilhaften Befund bezüglich der Hilflosigkeit im Fach Deutsch können stereotype Leistungseinstellungen relevant sein – Mädchen werden bessere Deutschkompetenzen zugesprochen und sie weisen im Mittel auch bessere Noten im Fach Deutsch auf (OECD, 2023).

Die **elterliche Bildung** spielte für das Wohlbefinden ausschließlich auf dem Gymnasium eine Rolle – eine hohe elterliche Bildung war förderlich für das Wohlbefinden. Es ist anzunehmen, dass aufgrund der sozialen eher homogenen Zusammensetzung von Gymnasien (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2024) soziale Vergleichsprozesse für Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status eine besondere Rolle spielen, bei denen Schüler*innen mit niedrigerem sozioökonomischem Status benachteiligt sind. Mit Blick auf das akademische Selbstkonzept und die Hilflosigkeit im Fach Deutsch können auch leistungsbezogene Faktoren eine Rolle spielen, da Schüler*innen mit hohem sozioökonomischen Status im Mittel bessere Leistungen aufweisen (Skopek & Passaretta, 2021). Gleichzeitig ist die Unterstützung durch die Eltern bei hohem sozioökonomischen Status im Mittel besser und auch so können positive Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden auftreten.

Die **Erschöpfung** erwies sich als relevanter Prädiktor für alle untersuchten Wohlbefindensfacetten und mit durchweg negativen Implikationen für Gymnasiast*innen und nicht-Gymnasiast*innen. Dieser Befund ist erwartungskonform und verdeutlicht die Relevanz der Angemessenheit von Leistungsanforderungen sowie einer angemessenen Reaktion auf Leistungsanforderungen und Druck. (Eccles et al., 1993).

Hohe Relevanz und förderliche Effekte für verschiedene Wohlbefindensfacetten haben auch die **Mathematik- und Deutschkompetenzen** in beiden Vergleichsgruppen. Dies bestätigt, dass das Kompetenzerleben neben Autonomie und sozialer Eingebundenheit ein Kernfaktor für ein hohes Wohlbefinden ist (Ryan & Deci, 2000). Hohes Kompetenzerleben und hohe Kompetenzen gehen dabei miteinander einher.

Seit der Datenerhebung der NEPS-Startkohorte 3 in den 2010er Jahren gab es zahlreiche gesellschaftliche Entwicklungen, so ist die deutsche Gesellschaft seit den Migrationsbewegungen seit 2015 diverser geworden, mit der Covid-19-Pandemie gab es einen großen gesellschaftlichen Einschnitt und die rasante Weiterentwicklung von Digitalisierung und KI-Anwendungen sorgt ebenfalls für viele Umbrüche auch in Bezug auf schulisches Lernen. Dennoch sind die gefundenen



grundlegenden Zusammenhänge weiterhin relevant und aktuell, da die zugrundeliegenden Mechanismen als zeitlich stabil anzunehmen sind. Allerdings bedingen die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, dass in den berichteten Zusammenhängen weitere Faktoren berücksichtigt werden sollten, um die Realität im Bildungswesen abbilden zu können. Einen Ansatzpunkt dafür bietet die neue NEPS-Startkohorte 8, welche 2022 mit Erhebungen in Klassenstufe 5 mit etwa einer Dekade Abstand zur Startkohorte 3 gestartet ist. Ein Schwerpunktthema dieser Kohorte ist das Wohlbefinden. Mit einer Datenveröffentlichung der für Klassenstufe 6, in der der Fokus auf Wohlbefinden liegt, wird Mitte 2026 gerechnet. *Implikationen für Bildungspraxis und Bildungspolitik*

Die umfassenden Ergebnisse bieten zahlreiche Ansatzpunkte für Bildungspraxis und Bildungspolitik. Ein positiver Kernbefund ist, dass das Wohlbefinden im Mittel hoch ausgeprägt ist. Allerdings zeigen die Befunde deutlich, dass für Jungen und Mädchen und auch für Schüler*innen in verschiedenen Lernumwelten verschiedene Faktoren unterschiedlich relevant sind.

Mit Blick auf die Unterrichtspraxis zeigt sich, dass die Förderung von Wohlbefinden für Schüler*innen mit unterschiedlichen persönlichen Dispositionen unterschiedlich angegangen werden muss. Dass die soziale Herkunft mit Blick auf leistungsbezogene Outcomes relevant ist, ist ein mittlerweile breit bekannter Befund. Darüber hinaus müssen allerdings auch die Folgen von Statusunterschieden für das Wohlbefinden aufgrund sozialer Vergleichsprozesse und Integration in die Klasse berücksichtigt werden. Dabei sind Gruppendynamiken im Klassenverband kritisch in den Blick zu nehmen. Eine Möglichkeit dafür können außerschulische Aktivitäten sein, welche unabhängig von der sozialen Herkunft wahrgenommen werden, um hier außerunterrichtlichen Austausch zu fördern. Der Anspruch auf Ganztagsbetreuung kann dabei – sofern er über die sozialen Schichten hinweg gleichmäßig in Anspruch genommen wird – ebenfalls unterstützend wirken. Zudem ist wichtig, dass Schüler*innen gefordert, aber nicht überfordert werden, sodass durch auftretende Erschöpfung – welche auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Leistung auftritt – keine negativen Folgen für das Wohlbefinden eintreten. Die Zusammenhänge zwischen Leistung und Wohlbefinden implizieren zudem, dass zielgerichtetes Feedback wichtig ist, sodass bei schlechten Leistungen negative Folgen für das Wohlbefinden vermieden werden können. Über eine Einordnung der individuellen Stärken und Schwächen der Schüler*innen kann dies adressiert werden.

Auf bildungspolitischer Ebene ist es wichtig, Lehrpläne bereitzustellen, die neben der Wissensvermittlung auch das Wohlbefinden im schulischen Kontext als Ziel betrachten. Zudem ist für den individuellen Austausch ein verlässlicher Stamm an Lehrpersonal, aber auch nachschulischer Betreuung relevant, sodass die Förderung des Wohlbefindens von Schüler*innen nicht mit einer höheren Lehrkraftbelastung einhergeht.



5. Literatur

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Perspectives in social psychology*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin, 3*(95), 542–575.
- Duchhardt, C., & Gerdes, A. (2013). *NEPS technical report for mathematics - Scaling results of Starting Cohort 4 in ninth grade* (NEPS Working Papers No. 22).
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Iver, D. M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *The American Psychologist, 48*(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.90>
- Gross, C., & Seebaß, K. (2016). The Standard Stress Scale (SSS): Measuring Stress in the Life Course. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer, & J. Skopek (Eds.), *Methodological issues of longitudinal surveys: The example of the National Educational Panel Study* (pp. 233–249). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_14
- Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule - Eine Einführung. In T. Hascher (Ed.), *Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung: Vol. 10. Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (pp. 7–23). Haupt.
- Jónsdóttir, H. H., & Blöndal, K. S. (2023). The Choice of Track Matters: Academic Self-Concept and Sense of Purpose in Vocational and Academic Tracks. *Scandinavian Journal of Educational Research, 67*(4), 621–636. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042843>
- Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A.-K., Reiß, F., Behn, S., & Ravens-Sieberer, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie von 2020 bis. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 68*(6), 670–680. <https://doi.org/10.1007/s00103-025-04045-1>
- Kanonire, T., Federiakina, D. A., & Uglanova, I. L. (2020). Multicomponent framework for students' subjective well-being in elementary school. *School Psychology (Washington, D.C.), 35*(5), 321–331. <https://doi.org/10.1037/spq0000397>
- Kaye-Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender — What can we learn from dissatisfied children? *Children and Youth Services Review, 80*, 96–104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.058>
- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J., & McElvany, N. (2023). Comparing parental and school pressure in terms of their relations with students' well-being. *Learning and Individual Differences, 104*, 102288. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102288>
- Kunter, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente* [PISA 2000: Documentation of the Survey Instruments]. *Materialien aus der Bildungsforschung: Vol. 72*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79*(3), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0381-1>



- Navarro-Carrillo, G., Alonso-Ferres, M., Moya, M., & Valor-Segura, I. (2020). Socioeconomic Status and Psychological Well-Being: Revisiting the Role of Subjective Socioeconomic Status. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 1303. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01303>
- NEPS Netzwerk. (2023). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Klasse 5*. LfBi Leibniz Institute for Educational Trajectories. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC3:13.0.0>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. PISA. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Orben, A., Lucas, R. E., Fuhrmann, D., & Kievit, R. A. (2022). Trajectories of adolescent life satisfaction. *Royal Society Open Science, 9*(8), 211808. <https://doi.org/10.1098/rsos.211808>
- Reiß, F., Behn, S., Erhart, M., Strelow, L., Kaman, A., Ottová-Jordan, V., Bilz, L., Moor, I., & Ravens-Sieberer, U. (2024). Subjektive Gesundheit und psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2009/10 – 2022. *Journal of Health Monitoring*(1), 7–24. <https://doi.org/10.25646/11867>
- Richards, M., & Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 75–87. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.536655>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *The British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Scharl, A., Fischer, L., Gnambs, T., & Rohm, T. (2017). *NEPS Technical Report for reading: Scaling results of starting cohort 3 for grade 9* (NEPS Survey Paper No. 20). LfBi Leibniz Institute for Educational Trajectories.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*.
- Skopek, J., & Passaretta, G. (2021). Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. *Social Forces, 100*(1), 86–112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- Stang-Rabrig, J., Schwerter, J., Witmer, M., & McElvany, N. (2023). Beneficial and negative factors for the development of students' well-being in educational context. *Current Psychology, 42*(35), 31294–31308. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04067-x>
- Statistisches Bundesamt. (2024). *Statistik der allgemeinbildenden Schulen*.
- Stocké, V. (2005a). *Einstellung zu Bildung: Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/ZIS136>
- Stocké, V. (2005b). *Idealistische Bildungsaspiration. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. GESIS. <https://doi.org/10.6102/ZIS197>
- TNS Infratest Sozialforschung. (2009). *Leben in Deutschland. Befragung 2009 zur sozialen Lage der Haushalte. Personenfragebogen für alle*.
- UNESCO. (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED 1997)*. United Nations educational, scientific and cultural Organization.
- Zell, E., & Lesick, T. L. (2021). Taking Social Comparison to the Extremes: The Huge-Fish-Tiny-Pond Effect in Self-Evaluations. *Social Psychological and Personality Science, 12*(6), 1030–1038. <https://doi.org/10.1177/1948550620956535>



6. Anhang

Übersicht über die Variablen

Tabelle A1. Übersicht über Erhebungszeitpunkt, Anzahl an Items, Skalierung, Reliabilität (α) und Quelle der einbezogenen Variablen

	Klasse	N_{Items}	Skalierung	α	Quelle
Lebenszufriedenheit	9	1	0 -ganz und gar unzufrieden - 10 ganz und gar zufrieden	-	TNS Infratest Sozialforschung, 2009
Zufriedenheit Freundschaften	9	1	0 -ganz und gar unzufrieden - 10 ganz und gar zufrieden	-	TNS Infratest Sozialforschung, 2009
Akademisches Selbstkonzept	9	3	1 trifft gar nicht zu - 4 trifft völlig zu	.83	Kunter, 2002
Hilflosigkeit in Deutsch	9	5	1 trifft gar nicht zu - 4 trifft völlig zu	.85	Schwarzer & Jerusalem, 1999
Schulform	5	-	0 kein Gymnasium -1 Gymnasium	-	-
Geschlecht	5	1	0 männlich -1 weiblich	-	-
Bildung Eltern (ISCED)	5	-	0 Frühkindliche Bildung - 9 Promotion oder gleichwertig	-	UNESCO, 1997
Sprachgebrauch	5	1	0 ausschließlich Deutsch -1 nicht ausschließlich Deutsch	-	-
Wahrg. Elterl. Aspirationen	8	1	0 kein Abitur -1 Abitur	-	Stocké, 2005b
Erschöpfung	8	1	1 trifft gar nicht zu - 5 trifft völlig zu	-	Gross & Seebaß, 2016
Wert von Bildung	7	4	1 stimme gar nicht zu - 5 stimme voll und ganz zu	.72	Stocké, 2005a
Mathematikkompetenz	9	-	-3.66-4.81	-	Duchhardt & Gerdes, 2013
Deutschkompetenz	9	-	-4.33-4.78	-	Scharl et al., 2017

– *Tuesdays for Education* –

Unsere Programmreihe *Tuesdays for Education* richtet sich an Multiplikator*innen aus Bildungspraxis, Bildungsadministration, Bildungspolitik sowie aus der Medienlandschaft und findet einmal im Quartal statt. Der Austausch von Wissenschaft und Praxis steht dabei im Vordergrund. Inhaltlich werden vor dem Hintergrund akuter Herausforderungen wie den Ergebnissen bei internationalen Vergleichsstudien, der schleppenden Digitalisierung von Schulen in Deutschland sowie dem Lehrkräftemangel aktuelle Themen aus dem Bildungskontext thematisiert und diskutiert. Bestehend aus einem Webinar, einem Kurzbericht sowie einer Pressemitteilung präsentiert jeder *Tuesdays for Education* ausgewählte Befunde unserer aktuellen Forschung als Ausgangspunkt für die gemeinsame Diskussion zur Weiterentwicklung des Schulsystems.

Informationen zu *Tuesdays for Education*, zum Programm und weiteren Kurzberichten können online eingesehen werden unter:

<https://ifs.ep.tu-dortmund.de/praxis-videoportal/praxisportal/tuesdays-for-education/>

