

Psychische Gesundheit der Schüler:innen auf der Sekundarstufe I (Zyklus 3) im Fürstentum Liechtenstein

Resultate der Online-Befragungen bei Schüler:innen, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Schulmitarbeitenden an Real- und Oberschulen

Pascal Lienert, Andrea Zumbrunn, Franziska Widmer, Mitja Mosimann

Studie im Auftrag des Schulamts Fürstentum Liechtenstein

Olten, 30. Oktober 2025

Danksagung

Wir danken der Auftraggeberschaft des Schulamts Fürstentum Liechtenstein für das entgegengebrachte Vertrauen und die Unterstützung bei der Bearbeitung des Projekts. Ein spezielles Dankeschön gebührt den Schulleitungen und Klassenlehrpersonen der Real- und Oberschulen des Fürstentums Liechtenstein, welche uns insbesondere bei der Durchführung und Koordination der Befragungen unterstützt und damit massgeblich zum Gelingen des Projekts beigetragen haben. Weiter gilt unser Dank der Arbeitsgruppe Psychische Gesundheit des Schulamts Liechtenstein sowie allen Personen, welche im Rahmen der Pretests oder in sonstigen Projektphasen Feedback zu den Befragungen gegeben haben. Zu guter Letzt möchten wir uns herzlich bei allen Schüler:innen, Schulmitarbeitenden und Eltern bedanken, welche an den Befragungen teilgenommen und ihre Erfahrungen geteilt haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	6
1.1	Ausgangslage	6
1.2	Ziele und Fragestellungen der Studie	6
2	Methoden	8
2.1	Befragung Schüler:innen	8
2.2	Befragung Eltern und Erziehungsberechtigte	9
2.3	Befragung Schulmitarbeitende	9
3	Resultate Schüler:innen	10
3.1	Stichprobe	10
3.2	Schulklima	10
3.2.1	Betonung von Leistung und Stress durch die Schule	11
3.2.2	Klassenklima	11
3.2.3	Unterrichtsklima	12
3.2.4	Mitwirkung an der Schule	13
3.2.5	Einstellung gegenüber Lehrpersonen	14
3.2.6	Mobbing	14
3.3	Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen	15
3.3.1	Schulisches Wohlbefinden	15
3.3.2	Allgemeines psychisches Wohlbefinden	18
3.3.3	Lebenszufriedenheit und selbsteingeschätzter Gesundheitszustand	19
3.3.4	Stress	20
3.3.5	Psychoaffektive Beschwerden	21
3.3.6	Social Media	21
3.4	Unterstützungsangebote in der Schule	23
3.5	Soziales Umfeld	24
3.5.1	Unterstützung im Umfeld	24
3.5.2	Bildungseinstellung	25
4	Resultate Eltern und Erziehungsberechtigte	26
4.1	Stichprobe	26
4.2	Schulklima	26
4.2.1	Klassenklima	26
4.2.2	Betonung von Leistung an den Schulen	26
4.2.3	Unterrichtsklima	27
4.2.4	Vertrauen in Lehrpersonen	27
4.2.5	Wohlfühlen an der Schule	28

4.3	Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen aus Elternsicht	28
4.3.1	Gesundheitsbezogene Lebensqualität der Kinder	29
4.3.2	Emotionale Probleme	30
4.3.3	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	30
4.4	Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule	31
4.5	Unterstützungsangebote in der Schule	32
4.6	Soziales Umfeld	33
4.6.1	Familienklima	33
4.6.2	Bildungseinstellung	33
4.7	Soziale Medien	34
5	Resultate Schulmitarbeitende	35
5.1	Stichprobe	35
5.2	Schulklima	35
5.2.1	Klassenklima	36
5.2.2	Betonung von Leistung an den Schulen	36
5.2.3	Unterrichtsklima	37
5.2.4	Mitwirkung an der Schule	37
5.3	Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen	38
5.3.1	Handlungsbedarf in Bezug auf die Förderung der psychischen Gesundheit	39
5.4	Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule	39
5.4.1	Stellenwert des Themas und wahrgenommene Verantwortung	39
5.4.2	Umsetzung der Verantwortung	40
5.4.3	Handlungsbedarf in Bezug auf Verantwortungsübernahme	40
5.4.4	Aktivitäten zur Förderung der psychischen Gesundheit / zur Prävention psychischer Belastungen bei Schüler:innen	41
5.4.5	Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen	41
5.4.6	Erfahrungen und Handlungskompetenzen im Umgang mit psychischen Belastungen von Schüler:innen	42
5.4.7	Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf psychische Belastung deren Kinder	43
5.4.8	Arbeitsbelastung und Unterstützungsangebote	43
6	Einordnung der Ergebnisse	46
6.1	Psychische Gesundheit	46
6.2	Schulklima	47
6.2.1	Zusammenhalt und Mobbing	47
6.2.2	Mitwirkung	48
6.3	Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule	48
6.3.1	Rolle und wahrgenommene Verantwortung der Schulmitarbeitende	49
6.3.2	Wissen und Kompetenzen der Schulmitarbeitenden im Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Belastungen	49
6.4	Schulische Unterstützungsangebote und informelle Unterstützung	50

6.4.1	Nutzung schulinterner Unterstützungsangebote	50
6.4.2	Unterstützung durch Familie und Gleichaltrige	50
6.5	Limitationen	51
7	Empfehlungen	53
8	Literaturverzeichnis	55
9	Anhang	59

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Psychische Erkrankungen gehören zu den häufigsten Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter, auch wenn es erfreulicherweise der grossen Mehrheit der Kinder und Jugendlichen psychisch gut geht. Mit der Covid 19-Pandemie haben psychische Erkrankungen in den deutschsprachigen Ländern Europas weiter zugenommen (Sevecke et al., 2022). Daneben befinden sich Kinder und Jugendliche in einer Lebensphase, die durch zahlreiche und rasche Veränderungen hinsichtlich der körperlichen Reifung sowie der geistigen und emotionalen Entwicklung gekennzeichnet ist (Tuch & Schuler, 2020). Die Bewältigung dieser «Entwicklungsaufgaben» (Hurrelmann & Quenzel, 2016) kann als belastend und überfordernd erlebt werden. Hinzu kommen neue Herausforderungen für Kinder und Jugendliche durch die Nutzung sozialer Medien: Konstante soziale Vergleiche, die sich auf den Selbstwert auswirken können, oder Cyber-Mobbing-Erfahrungen (Boers et al., 2019) - um nur einige zu nennen - erfordern ein hohes Mass an Lebenskompetenzen und gegebenenfalls Unterstützung durch Vertrauenspersonen und Fachkräfte.

Der zwischenmenschliche Umgang und das Klima an einer Schule können viel dazu beitragen, dass sich Schüler:innen wohl und psychisch gesund fühlen. Aus der Literatur ist bekannt, dass unterstützende Beziehungen zu Lehrpersonen, anderen Schulmitarbeitenden und Peers, das Gefühl von Sicherheit und Verbundenheit mit der Schule, angemessene schulische Erwartungen und Anforderungen sowie nicht überfordernde Lernbedingungen und eine gute Qualität des Unterrichts das psychische Wohlbefinden der Schüler:innen fördern (Aldridge & McChesney, 2018; Bilz, 2023). Psychisch gesunde Kinder und Jugendliche zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Anforderungen des vielfältigen Schulalltages i.d.R. mit Zuversicht begegnen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben, Enttäuschungen verarbeiten können und sich selbst und der Schulgemeinschaft mit Wohlwollen begegnen (Kunz Heim et al., 2021b). Studien zeigen auf, dass das Risiko besteht, dass Schulen emotionale Probleme und internalisierende Problembewältigung bei Schüler:innen übersehen (Bilz, 2023). Wissen und Kompetenzen von Schulmitarbeitenden in Bezug auf psychische Gesundheit sind daher wichtige Umsetzungsfaktoren zur Stärkung der psychischen Gesundheit von Schüler:innen (Robin et al., 2023).

Die Schule selbst kann für die psychische Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen sowohl Belastung wie Ressource sein. Gutes Wohlbefinden und gute psychische Gesundheit sind auch eine Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche gut lernen können (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2019). Im Auftrag des Schulamts des Fürstentums Liechtensteins hat die Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW) deshalb im Schuljahr 2023/2024 eine Erhebung zur psychischen Gesundheit und den schulischen Bedingungen am Liechtensteinischen Gymnasium (LG) durchgeführt (Zumbrunn et al., 2024).

Im Rahmen des Pilotprojekts wurde die psychische Gesundheit und psychische Auffälligkeiten bei Schüler:innen am Liechtensteinischen Gymnasium (LG) untersucht und die bekannten Einflussfaktoren des Settings Schule auf die psychische Gesundheit aus Sicht der Schüler:innen, Schulmitarbeitenden¹ und Eltern / Erziehungsberechtigten² beurteilt. Anhand der Ergebnisse wurden Empfehlungen formuliert, um die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu stärken.

Nach Abschluss des Pilotprojekts am LG im Herbst 2024 ist das Schulamt mit der Anfrage an die HSA FHNW getreten, die Pilotphase im Laufe der drei folgenden Schuljahre schrittweise auf alle öffentlichen Schulen im Kindergarten- und Pflichtschulbereich des Fürstentums Liechtensteins auszuweiten.

1.2 Ziele und Fragestellungen der Studie

Aufbauend auf den Ergebnissen des Pilotprojekts am LG möchte das Schulamt die psychische Gesundheit und das schulische Wohlbefinden der Schüler:innen im Fürstentum Liechtenstein im Rahmen mehrerer

¹ Zu den Schulmitarbeitenden zählen Schulleitende, Klassen- und Fachlehrpersonen, schulisches Assistenzpersonal (z.B. Klassenhilfen, Sprachassistent:innen) sowie weitere Schulmitarbeitende (z.B. Schulsozialarbeit).

² Wenn im Folgenden von Eltern die Rede ist, sind Erziehungsberechtigte immer auch mitgemeint.

Befragungen erheben lassen. Geplant ist eine dreijährige Pilotphase, welche schrittweise in den verschiedenen Schulstufen umgesetzt wird:

- Jahr 1 (Schuljahr 2024/25): Umsetzung auf den Schulstufen 6 bis 9. Dies entspricht dem dritten Zyklus des Lehrplans, zuzüglich der Klassenstufe 6 (aus organisatorischen Gründen). Aufgrund des Pilotprojekts im Schuljahr 2023/24 nimmt das LG nicht an der Pilotphase teil.
- Jahr 2 (Schuljahr 2025/26): Umsetzung auf den Schulstufen 3 bis 5. Dies entspricht dem zweiten Zyklus des Lehrplans, abzüglich der Klassenstufe 6.
- Jahr 3 (Schuljahr 2026/27): Umsetzung auf Kindergartenstufe sowie auf den Schulstufen 1 und 2. Dies entspricht dem ersten Zyklus des Lehrplans.

In allen Phasen werden neben der Schüler:innensicht auch die Perspektiven der Eltern sowie der Schulmitarbeitenden einbezogen.

Die Ziele der Studie lauten:

- (1) Erarbeitung einer Wissensgrundlage zu (a) der Verbreitung psychischer Gesundheit und psychischer Auffälligkeiten an den Liechtensteinischen Schulen und (b) bekannten Einflussfaktoren des Settings Schule auf die psychische Gesundheit. Beide Aspekte sollen aus Sicht der Schüler:innen, Schulmitarbeitenden und Eltern bewertet werden. Die dafür notwendigen Erhebungen werden auf die verschiedenen Schulstufen angepasst (siehe obige Beschreibung der schrittweisen Umsetzung der Pilotphase).
- (2) Ableitung von Handlungsempfehlungen ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen. Es wird geprüft, inwiefern auf nationaler Ebene Handlungsbedarf besteht und welche Massnahmen bzw. Aktivitäten sich davon ableiten lassen, um die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Fürstentum Liechtenstein zu stärken. In dem Zusammenhang werden im Laufe der Pilotphase Kennzahlen (kritische bzw. erstrebenswerte Werte als Grundlage für das Erkennen von Handlungsfeldern oder Handlungsbedarf) entwickelt. Zudem werden die anonymisierten Rohdaten in den verschiedenen Erhebungsschritten an das Schulamt weitergeleitet, um weiterführende Analysen und Handlungsempfehlungen auf Stufe der einzelnen Schulen zu ermöglichen.

Langfristiges Ziel der Pilotphase ist es, ausgehend von den gemachten Erfahrungen und erarbeiteten Erhebungsinstrumenten, ein Monitoring der psychischen Gesundheit der Schüler:innen auf nationaler Ebene aufzubauen. Das Monitoring soll ab dem Schuljahr 2027/28 jährlich alternierend für die drei Zyklen des Lehrplans umgesetzt werden.

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der Erhebungen im Pilotjahr 1 dar, bei denen die Schüler:innen der acht Real- und Oberschulen (Schulstufen 6 bis 9), die Schulmitarbeitenden auf den genannten Stufen sowie die Eltern befragt wurden. Im Folgenden werden die angewandten Methoden erläutert und die Ergebnisse der drei Erhebungen im Detail dargestellt. In der anschliessenden Einordnung der Ergebnisse werden diese zueinander in Beziehung gesetzt und mit zentraler Literatur verknüpft. Empfehlungen runden den Bericht ab.

2 Methoden

Alle Befragungen fanden online statt und wurden mit der Umfragesoftware EFS Survey durchgeführt. Die Fragen umfassten sowohl geschlossene als auch offene Antwortformate. Die Befragungen wurden unter Einhaltung der Datenschutzbestimmungen des Fürstentums Liechtenstein durchgeführt. Es wurden keine Daten mit Personenbezug erhoben.

Die für das Pilotprojekt am LG entwickelten Fragebögen wurden für die erste Pilotphase im Austausch mit der Auftraggeberschaft und der Arbeitsgruppe Psychische Gesundheit des Schulamts angepasst und punktuell gekürzt. Wie bereits im Pilotprojekt am LG setzten sich die Fragebögen vorwiegend aus validierten Skalen und Fragen aus bestehenden Untersuchungen zusammen. Wo nötig wurden diese für den vorliegenden Zweck angepasst und durch eigene Fragen ergänzt. Details zur Durchführung der Erhebungen, den Rücklaufquoten und den verwendeten Erhebungsinstrumenten sind in den folgenden Kapiteln beschrieben.

Die Datenanalyse der geschlossenen Fragen erfolgte mithilfe des Statistikprogramms SPSS und in erster Linie deskriptiv mittels prozentualer Häufigkeiten, Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD). Zusätzlich wurden bei zentralen Variablen zur psychischen Gesundheit der Schüler:innen Unterschiede zwischen Geschlechtern, Altersgruppen und Schultypen mittels varianzanalytischer Verfahren auf statistische Signifikanz überprüft.

Während und zum Schluss der Befragung gab es mehrere Gelegenheiten für die Teilnehmenden, mittels offener Fragen ihre Antworten detaillierter zu erläutern und weitere Anliegen einzubringen. Die Interpretation der offenen Fragen erfolgte gemäss qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz, 2018) mithilfe der Software MAXQDA. Deduktive Kategorien, die von zwei Codiererinnen vorab festgelegt wurden, dienten als Grundlage. Im Laufe der Datenauswertung wurden induktive Kategorien und Unterkategorien hinzugefügt. Die ausgewerteten Daten wurden im Anschluss diskutiert und verbal validiert. Besonderheiten in der Frequenz der Nennungen - sei es durch hohe (viele) oder geringe Häufigkeit (einzelne) - wurden in der Beschreibung der Daten erwähnt.

Die verschiedenen Anspruchsgruppen wurden im Vorfeld der Befragungen schriftlich über die wichtigsten Aspekte informiert. Im Februar 2025 fand ein Austausch statt, an dem das Projektteam den Schulleitungen das geplante Vorgehen vorstellte. Die Datenerhebung fand für alle Zielgruppen vom 3. April bis am 17. April 2025 statt.

2.1 Befragung Schüler:innen

Die Befragung der Schüler:innen wurde im Rahmen eines Pretests auf Verständlichkeit und Funktionalität geprüft. Von jeder der acht Real- bzw. Oberschulen hat jeweils ein:e Schüler:in am Pretest teilgenommen.

Der Umfragelink wurde via Schulleitung per Email an die Klassenlehrpersonen verschickt, welche für die Durchführung der Befragung zuständig waren. Die Schüler:innen konnten dabei im Rahmen einer regulären Schulstunde und unter Beisein der Klassenlehrperson an der Befragung teilnehmen. Vor Ablauf des Befragungsfensters wurde ein Erinnerungsmail via Schulleitung an die Klassenlehrpersonen verschickt.

Von den 1088 Schüler:innen, welche die Real- und Oberschulen besuchen, haben 872 an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 80%. Der Rücklauf unterscheidet sich dabei nicht wesentlich zwischen den zwei Schultypen (81% bei den Realschulen resp. 78% bei den Oberschulen).

Der Fragebogen beinhaltete Fragen zum Schulklima, zum Wohlbefinden und zur psychischen Gesundheit der Schüler:innen, zu den Unterstützungsangeboten und Mitwirkungsmöglichkeiten an der Schule, zum Umfeld der Schüler:innen, zur Nutzung von Social Media sowie soziodemografische Fragen. Tabelle 12 (Anhang) bietet einen Überblick über die in der Befragung behandelten Themen und die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Auf die zwei ergänzenden offenen Fragen am Schluss der Befragung gingen 698 Mitteilungen (Faktoren Wohlfühlen) und 703 Mitteilungen (Faktoren nicht Wohlfühlen, wobei einige mit nichts oder nein geantwortet haben) ein.

2.2 Befragung Eltern und Erziehungsberechtigte

Die Elternbefragung wurde in einem Pretest durch fünf Mitglieder der Arbeitsgruppe Psychische Gesundheit des Schulamts geprüft.

Der Umfragelink wurde via Schulleitungen per Email an alle Eltern verschickt, zusammen mit der Info, dass eine Rückmeldung pro Haushalt ausreicht und die Elternteile den Fragebogen entweder alleine oder gemeinsam als Eltern ausfüllen können. Nach einer Woche wurde ein Erinnerungsmail versandt, um den Rücklauf zu erhöhen.

Von den 937 Haushalten, welche den Umfragelink zugeschickt bekommen haben, haben 308 an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 33%.

Der Fragebogen beinhaltete Fragen zum Schulklima, zum Wohlbefinden, der psychischen Gesundheit und der Nutzung von sozialen Medien der Schüler:innen aus Elternsicht, zum Umgang mit dem Thema psychische Gesundheit und den Unterstützungsangeboten an der Schule, zum familiären Umfeld sowie soziodemografische Fragen. Tabelle 13 (Anhang) bietet einen Überblick über die in der Befragung behandelten Themen und die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Auf die ergänzende offene Frage am Schluss der Befragung zu weiteren Anliegen an die Schule gingen 70 Mitteilungen ein.

2.3 Befragung Schulmitarbeitende

Die Befragung der Schulmitarbeitenden wurde im Vorfeld durch acht Schulmitarbeitende (eine Person pro beteiligte Schule) auf Funktionalität und Verständlichkeit geprüft.

Die Schulleitungen haben den Umfragelink per Email an Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen, schulisches Assistenzpersonal (z.B. Klassenhilfen, Sprachassistent:innen) sowie weitere Schulmitarbeitende (z.B. Schulsozialarbeit) verschickt und konnten selber an der Umfrage teilnehmen. Um den Rücklauf zu erhöhen, wurde nach einer Woche ein Erinnerungsmail verschickt.

Von den 191 Schulmitarbeitenden, an die der Umfragelink verschickt wurde, haben 109 an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 57%.

Der Fragebogen beinhaltete Fragen zum Schulklima, zum Wohlbefinden und zur psychischen Gesundheit der Schüler:innen aus Schulmitarbeitendensicht, zum Umgang mit dem Thema psychische Gesundheit an der Schule sowie soziodemografische Fragen. Tabelle 14 (Anhang) bietet einen Überblick über die in der Befragung behandelten Themen und die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Auf die ergänzende offene Frage am Schluss der Befragung zu weiteren Mitteilungen gingen 32 Rückmeldungen ein.

3 Resultate Schüler:innen

3.1 Stichprobe

Das Alter der 872 Schüler:innen, die an der Befragung teilgenommen haben, liegt im Durchschnitt bei 14 Jahren ($SD=1.3$) und reicht von 9 bis 17 Jahre.³ 46% der befragten Personen sind weiblich und 51% männlich. Jeweils 2% der Schüler:innen haben non-binär / divers angegeben oder keine Angabe zum Geschlecht gemacht.⁴ Um keine persönlichen Rückschlüsse auf die kleine Anzahl der non-binären Personen zuzulassen, werden diese im Folgenden nicht separat ausgewiesen. Aufgrund der geringen Anzahl Personen in dieser Kategorie wird zudem von einer inhaltlichen Interpretation derselben abgesehen und auch bei der Betrachtung all-fälliger Geschlechtsunterschiede werden lediglich die Kategorien «weiblich» und «männlich» miteinbezogen. Bei den Werten, welche sich auf die Gesamtstichprobe beziehen, sind die Angaben der non-binären / diversen Personen jedoch stets mitberücksichtigt.

Weiter werden die Schüler:innen im folgenden Resultatteil in drei Alterskategorien eingeteilt (unter 14-Jährige, 14- bis 15-Jährige und 16- bis 17-Jährige). Diese Kategorisierung berücksichtigt (a) Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Erhebungen wie der Erhebung zur psychischen Gesundheit der Schüler:innen am Liechtensteinischen Gymnasium (Zumbrunn et al., 2024) oder der HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023) sowie (b) die konkreten Fallzahlen aus der vorliegenden Erhebung. Letztlich wird im Bericht unterschieden zwischen Realschule und Oberschule, wobei im Resultatteil nur dann darauf hingewiesen wird, wenn Unterschiede zwischen den zwei Schultypen vorliegen.

Gefragt nach dem sozioökonomischen Status gibt die Mehrheit (65%) der befragten Schüler:innen an, dass die finanzielle Situation ihrer Familie im Vergleich mit anderen Familien in Liechtenstein im Durchschnitt ist. 22% schätzen den sozioökonomischen Status ihrer Familie überdurchschnittlich ein, 6% unterdurchschnittlich. 7% haben sich zu dieser Frage nicht geäußert.

Weiter wurde die Sprache erhoben, welche die Schüler:innen zu Hause mit ihrer Familie sprechen. Wenn zuhause eine andere Sprache als die Landessprache Deutsch gesprochen wird, dient dies als Indikator für den Migrationshintergrund. In 87% der Fälle wird zuhause Deutsch gesprochen (761 von 872). Von den weiteren Sprachen werden Englisch ($n=75$), Italienisch ($n=58$), Albanisch ($n=50$) und Türkisch ($n=44$) am häufigsten genannt. Bei 29% der Schüler:innen wird zuhause mehr als eine Sprache gesprochen, wobei die meisten mehrsprachigen Haushalte zweisprachig sind (75%).

3.2 Schulklima

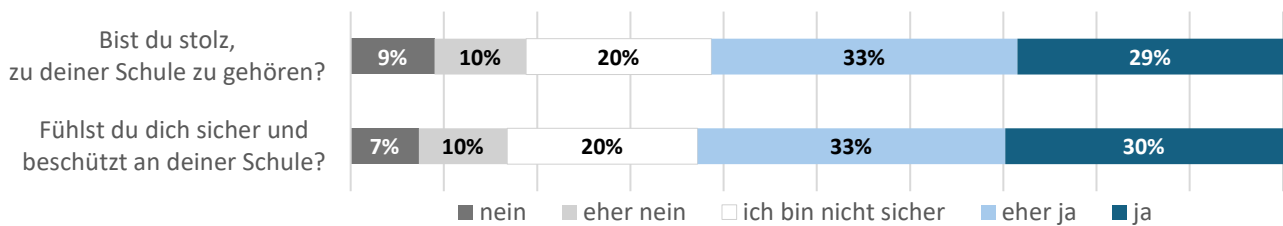
Im Folgenden werden die Resultate zum Schulklima an den Real- und Oberschulen beschrieben. Sofern nicht anders vermerkt, ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Schultypen.

Die Mehrheit der Schüler:innen ist stolz, zu ihrer Schule zu gehören und fühlt sich an der Schule sicher und geschützt. Der Anteil der Befragten, welche auf die jeweiligen Aussagen mit ja oder eher ja geantwortet haben, liegt dabei jeweils bei 62% resp. 63% (Abbildung 1). Hingegen fühlen sich 17% nicht oder eher nicht sicher und geschützt an ihrer Schule.

³ Eine befragte Person hat angegeben, dass sie 9-jährig ist. Die restlichen Schüler:innen sind alle zwischen 11 und 17 Jahre alt.

⁴ Gelegentlich kommt es im Text oder in den Abbildungen vor, dass die Prozentzahlen für die jeweiligen Antwortoptionen aufsummiert nicht genau 100% ergeben, sondern aufgrund der Rundung minim davon abweichen.

Abbildung 1: Prozentuale Antwortanteile zur Verbundenheit mit der Schule (n=868) und dem Sicherheitsgefühl (n=866).



3.2.1 Betonung von Leistung und Stress durch die Schule

Hinsichtlich der Betonung von Leistung an der Schule zeigt Abbildung 2, dass etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen (56%) der Meinung ist, dass von ihnen erwartet wird, dass sie viel arbeiten und gute Leistungen erbringen (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf einer 5-stufigen Antwortskala). Ein Drittel der Schüler:innen haben diese Aussage weder bejaht noch verneint. Hingegen verneint knapp die Hälfte (46%) der Befragten die Aussage, dass die Schule den Ehrgeiz hat, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen, während rund ein Fünftel (22%) der Ansicht ist, dass dies zutreffe.

Abbildung 2: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Betonung von Leistung an der Schule (Eder, 1998). n=867 / 853.

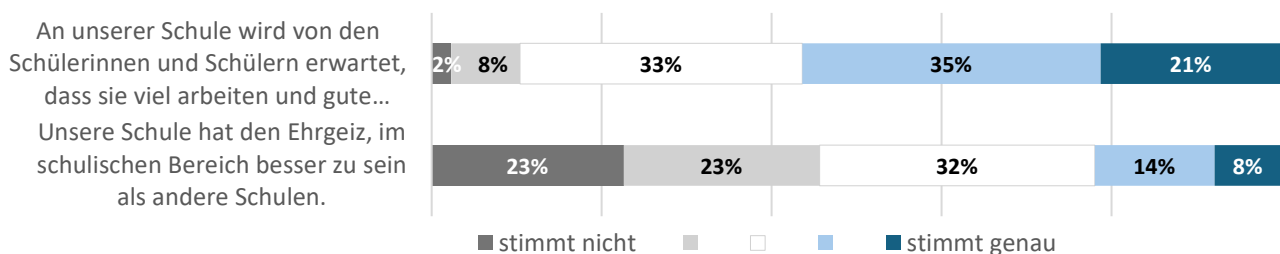
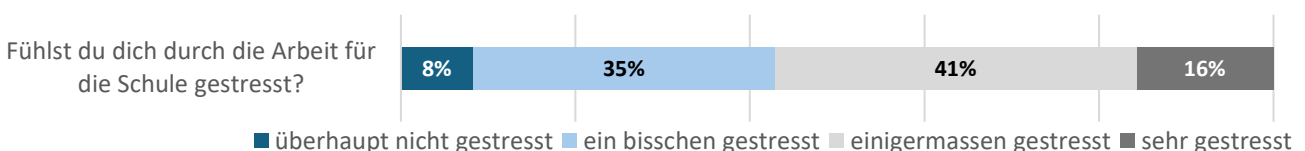


Abbildung 3 zeigt, dass sich drei Viertel der Schüler:innen (76%) durch die Arbeit für die Schule ein bisschen gestresst oder einigermaßen gestresst fühlen. Während 16% angeben, dass sie sich sehr gestresst fühlen, fühlen sich 8% der Schüler:innen überhaupt nicht gestresst.

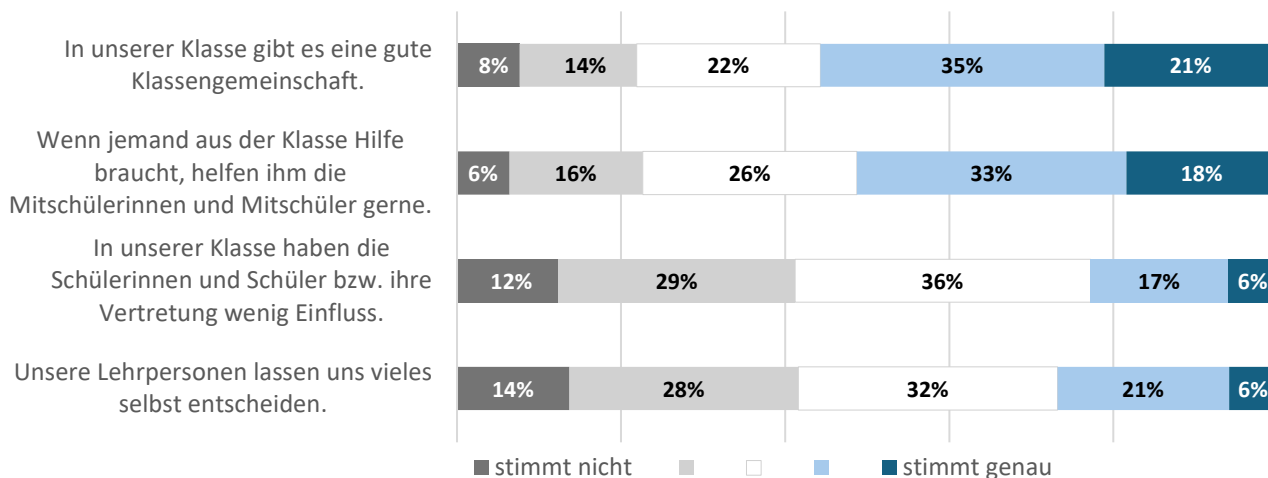
Abbildung 3: Prozentualer Antwortanteil zur Frage nach dem Stress durch die Schule (Delgrande Jordan et al., 2023). n=559.



3.2.2 Klassenklima

Das Klima innerhalb der Klasse wurde durch Fragen zur Klassengemeinschaft und zu den Mitsprachemöglichkeiten innerhalb der Klasse erhoben (Eder, 1998). Abbildung 4 zeigt, dass gut die Hälfte der Schüler:innen (56%) der Aussage zustimmen, dass es in ihrer Klasse eine gute Klassengemeinschaft gibt (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf der 5-stufigen Antwortskala). Ebenfalls etwa die Hälfte der Schüler:innen (51%) findet, dass die Mitschüler:innen gerne helfen, wenn jemand aus der Klasse Hilfe braucht. Jeweils gut ein Fünftel (22%) stimmt den Aussagen zur Klassengemeinschaft jedoch nicht zu.

Abbildung 4: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Klassengemeinschaft und Mitsprachemöglichkeiten (Eder, 1998). n=847-863.

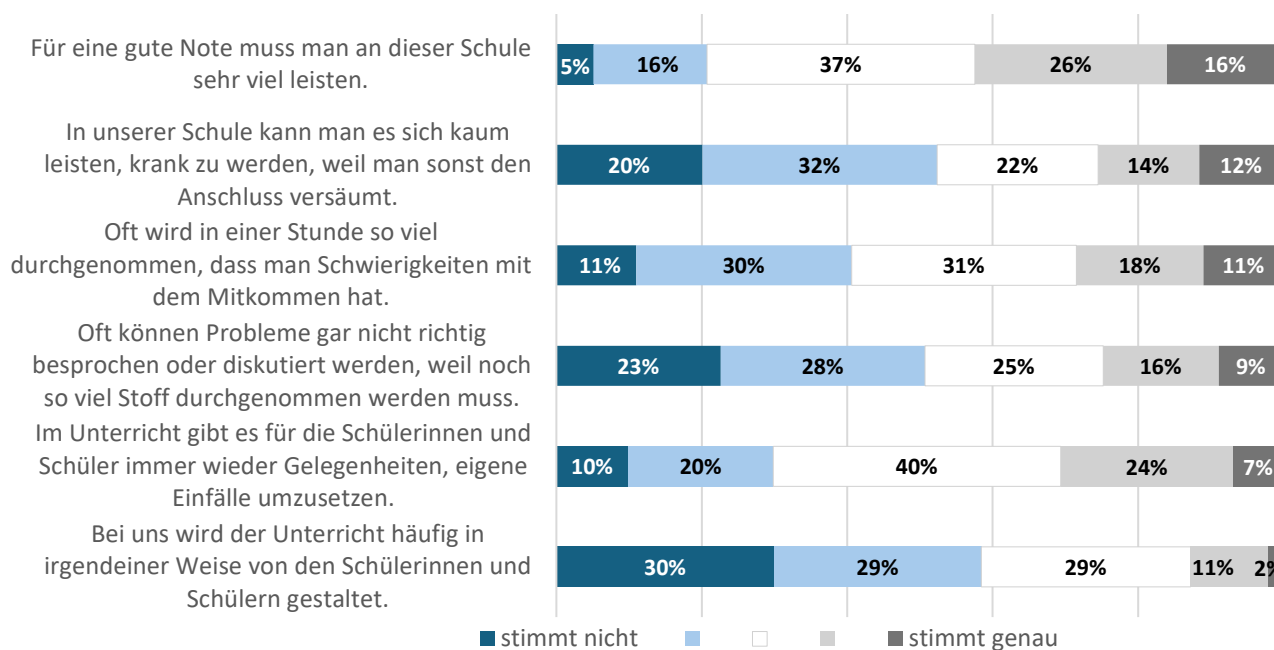


Bei den Einflussmöglichkeiten finden 23%, dass die Schüler:innen bzw. ihre Vertretung in ihrer Klasse wenig Einfluss haben, während 41% anderer Ansicht sind. Hingegen finden lediglich 27% der Schüler:innen, dass die Lehrpersonen sie vieles selbst entscheiden lassen und 42% sind der Meinung, dass dies nicht stimmt.

3.2.3 Unterrichtsklima

Das Unterrichtsklima als Teil des Klassenklimas wurde in der Befragung mit Fragen zum Leistungsdruck, Unterrichtsdruck und der Schüler:innenbeteiligung im Unterricht erhoben (Eder, 1998). Abbildung 5 zeigt beim Leistungsdruck, dass 42% der Schüler:innen finden, dass man an ihrer Schule für eine gute Note sehr viel leisten muss (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf der 5-stufigen Antwortskala). 37% stehen der Aussage jedoch neutral gegenüber. Rund ein Viertel (26%) stimmt der Aussage zu, dass man es sich an ihrer Schule kaum leisten kann, krank zu werden, weil man sonst den Anschluss versäumt. Rund die Hälfte (52%) stimmt dem jedoch nicht zu (Bewertung von 1 (stimmt nicht) oder 2 auf der 5-stufigen Antwortskala).

Abbildung 5: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen nach dem Leistungs- und Unterrichtsdruck sowie der Schüler:innenbeteiligung (n=855-865)



Der Unterrichtsdruck wird von den Schüler:innen unterschiedlich wahrgenommen. Während 29% angeben, dass sie Schwierigkeiten mit dem Mitkommen haben, weil in einer Stunde so viel durchgenommen wird, stimmen 41% dieser Aussage nicht zu. Bei der Aussage «Oft können Probleme gar nicht richtig besprochen oder diskutiert werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss» stimmt ein Viertel zu, während rund die Hälfte (51%) findet, dass dies nicht zutrifft.

Bei der Schüler:innenbeteiligung zeigt sich bei der Aussage, dass es im Unterricht immer wieder Gelegenheiten gibt, eigene Einfälle umzusetzen, ein ausgeglichenes Bild. Hingegen trifft die Aussage, dass der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von den Schüler:innen gestaltet wird, bei 59% auf Ablehnung. Die offenen Fragen zeigen, dass sich ein Teil der Schüler:innen im Unterricht mehr Mitbestimmung wünschen – sowohl inhaltlich als auch organisatorisch. Neben der Wahl von Themen oder Unterrichtsmethoden wird vielfach eine offenere, kreativere Gestaltung gefordert: «Ich fände es gut, wenn man z. B. den Unterricht ein bisschen mitgestalten könnte oder dass man die Themen, die man durchführen muss, kreativer gestaltet.» Kritik gibt es dort, wo Lehrpersonen wenig Raum für eigene Meinungen lassen oder Vorschläge abwehren: «Wenn man mit ihnen diskutieren will, darf man nie seine Meinung sagen.»

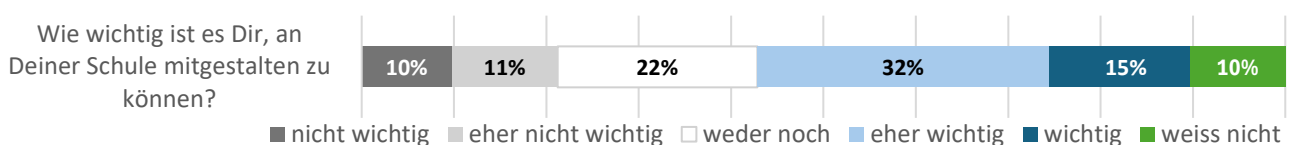
3.2.4 Mitwirkung an der Schule

29% der Schüler:innen geben an, dass sie an ihrer Schule eher viel oder viel mitgestalten können. Aus der Sicht von 42% ist dies eher wenig oder wenig der Fall. 10% haben noch nie an ihrer Schule mitgestaltet und 19% wissen es nicht (Abbildung 6). Auf die Frage, wie wichtig es ihnen ist, an ihrer Schule mitgestalten zu können, äussert sich knapp die Hälfte der Befragten dahingehend, dass sie dies eher wichtig oder wichtig finden. 21% finden die Mitgestaltung (eher) nicht wichtig und 32% sind unentschlossen resp. wissen es nicht (Abbildung 7).

Abbildung 6: Prozentuale Antwortanteile zur Frage nach der Gesamtpartizipation. n=865.



Abbildung 7: Prozentuale Antwortanteile zur Frage nach der Wichtigkeit von Partizipation. n=866.



Die qualitativen Ergebnisse zu dem Thema Mitwirkung verdeutlichen, dass die Schüler:innen es schätzen, wenn sie ihre Ideen einbringen und aktiv am Schulalltag mitgestalten können. Aussagen wie «Ich finde es toll, weil da jeder Schüler und jede Schülerin oft mitreden kann» oder «Wir konnten an der Projektwoche entscheiden, was wir machen» zeigen, dass Mitwirkung in bestimmten Bereichen – etwa bei Projekttagen, Veranstaltungen oder durch Wunschboxen – als bereichernd empfunden wird. Besonders über den Schüler:innen-Rat oder die Klassensprecher:in erleben die Schüler:innen echte Mitgestaltungsmöglichkeiten: «Im SuSi-Rat kann man gut mitgestalten – es wird auch manchmal etwas umgesetzt.»

Gleichzeitig berichten manche Schüler:innen auch, dass sie wenig oder gar keine Mitwirkung erfahren. Entscheidungen würden zum Teil von Lehrpersonen oder der Schulleitung getroffen, ohne dass Mitsprache möglich sei: «Die Lehrer entscheiden alles.» Einige zeigen wenig Interesse an Mitwirkung – etwa aus Angst vor Kritik oder weil sie sich nicht ernst genommen fühlen. Trotz punktueller Beteiligung äussern einige Schüler:innen, dass ihre Vorschläge nicht umgesetzt oder schnell vergessen werden: «Wir haben Vorträge gehalten, was wir verbessern könnten, und doch ging das nach ein paar Tagen wieder in Vergessenheit.» Zudem wird

deutlich, dass Mitwirkung stark von der jeweiligen Lehrperson, der Schulleitung und dem Schulstandort abhängig ist.

Bezüglich der Frage «Was würdest du gerne mitgestalten an deiner Schule?» hatten die Schüler:innen verschiedene Wünsche in unterschiedlichen Themenbereichen. Ein zentrales Anliegen ist der Wunsch nach aktiver Mitgestaltung des Schulraums. Auch der Wunsch nach Mobiliar, etwa bequemere Stühle oder eine Gemeinschaftsecke, wird wiederholt geäußert. Flure, Aufenthaltsräume und der Schulhof sollen farbenfroher, kreativer und einladender gestaltet werden. Es besteht zudem der Wunsch nach kostenlosen Hygieneartikeln in den Mädchentoiletten, da es als unangenehm empfunden wird, Binden versteckt mitnehmen zu müssen.

Im Bereich der Schulregeln wünschen sich einige Jugendliche mehr Mitsprache – insbesondere bei Kleidung und Handybenutzung. «Uns ist bewusst, dass wir im späteren Berufsleben anders gekleidet sein müssen, aber in der Schule wäre es schön, wenn man was Bequemerer tragen dürfte.» Besonders kritisch äussern sich Schüler:innen über die geschlechtsspezifischen Aspekte der Regelungen: «Ich würde diese Kleiderordnung abschaffen, da es unfair gegenüber den Mädchen ist, dass sie sich anders kleiden müssen, nur damit sich männliche Lehrer und Schüler (...) konzentrieren können.» Auch beim Thema Handys wünschen sich viele eine differenziertere Regelung anstelle eines generellen Verbots.

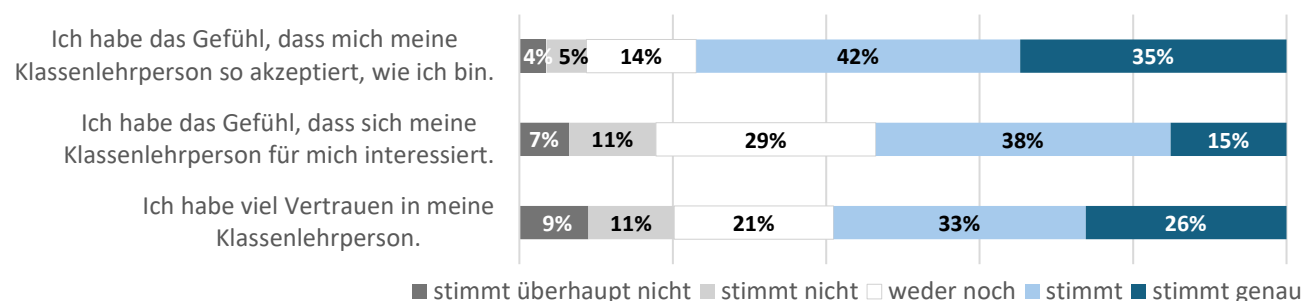
Die Schulzeitgestaltung ist ein weiterer wichtiger Punkt: Einige empfinden den Unterrichtsbeginn vor 8 Uhr als zu früh und wünschen sich einen späteren Schulstart. Auch längere Pausen und mehr Flexibilität – etwa beim Toilettengang – werden gewünscht: «Dass man Unterrichtszeiten festlegt, die für Schüler:innen und Lehrpersonen gut sind.»

Auch wird das Thema Verpflegung angesprochen. Manche Schüler:innen wünschen sich ein vielfältigeres und preisgünstigeres Essensangebot. Der Kiosk soll regelmässig aufgefüllt und auf die Bedürfnisse der Schüler:innen abgestimmt sein: «Die Mensa und das Essen – dass es nicht jeden Tag das Gleiche gibt, sondern jeden Tag etwas Neues.»

3.2.5 Einstellung gegenüber Lehrpersonen

Abbildung 8 zeigt, dass mehr als drei Viertel der Schüler:innen (77%) das Gefühl haben, dass ihre Lehrpersonen sie so akzeptieren, wie sie sind. 9% äussern sich dahingehend, dass dies nicht oder überhaupt nicht stimmt. Die Zustimmung («stimmt» oder «stimmt genau») zu den Aussagen, dass sich ihre Lehrpersonen für sie interessieren und sie viel Vertrauen in ihre Lehrpersonen haben, fällt mit 53% resp. 59% etwas geringer aus. Bezüglich beider Aussagen ist rund ein Fünftel (18% resp. 20%) der Ansicht, dass dies nicht stimme oder überhaupt nicht stimme.

Abbildung 8: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen nach der Einstellung gegenüber Lehrpersonen (Delgrande Jordan et al., 2023). n=856-863.



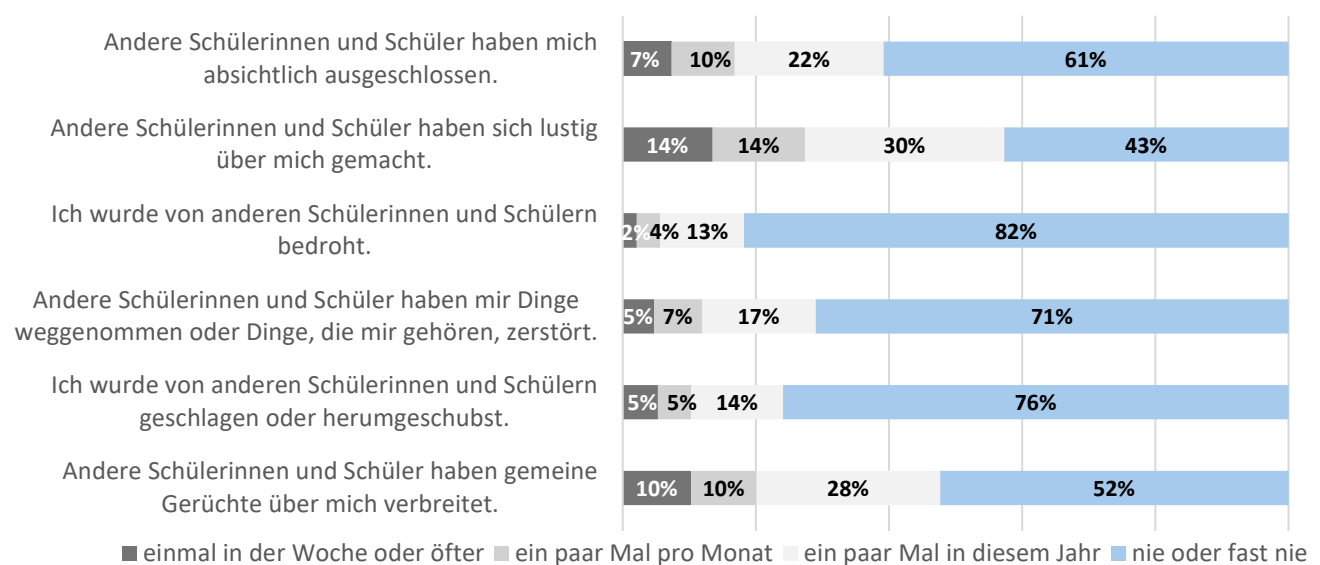
3.2.6 Mobbing

Abbildung 9 zeigt, dass die Mehrheit der befragten Schüler:innen in den letzten 12 Monaten nie oder fast nie Mobbing Erfahrungen gemacht hat. Die Anteile reichen dabei von 43% (Andere Schüler:innen haben sich nie oder fast nie lustig über mich gemacht) bis zu 82% (Ich wurde nie oder fast nie von anderen Schüler:innen

bedroht). Hingegen macht eine Minderheit der Schüler:innen regelmässig (ein paar Mal pro Monat oder einmal in der Woche oder öfter) Mobbing Erfahrungen. 6% der Schüler:innen sind dabei von Drohungen betroffen, 10% von physischer Gewalt («Ich wurde von anderen Schülerinnen und Schülern geschlagen oder herumgeschubst») und 12% berichten, dass andere Schüler:innen ihnen Dinge weggenommen oder zerstört haben. Zudem geben 17% der Schüler:innen an, dass sie ein paar Mal pro Monat oder gar einmal in der Woche oder öfter von anderen Schüler:innen absichtlich ausgeschlossen werden und 20% geben an, dass gemeine Gerüchte über sie verbreitet werden. Letztlich berichten 28%, dass andere Schüler:innen sich lustig über sie gemacht haben.

Bei einzelnen Aussagen zeigen sich zudem kleine Unterschiede zwischen dem Schultyp. So werden Schüler:innen der Oberschule leicht häufiger bedroht ($M=1.33$) als an der Realschule ($M=1.19$)⁵ und Oberschüler:innen geben auch leicht häufiger an, dass sich andere Schüler:innen über sie lustig machen ($M=2.07$) als Realschüler:innen ($M=1.92$).⁶

Abbildung 9: Prozentuale Antwortanteile zu Mobbing in den letzten 12 Monaten (Erzinger et al., 2023). $n=557-559$



3.3 Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen

Im Folgenden werden die Resultate zum Wohlbefinden und der psychischen Gesundheit der Schüler:innen an den Real- und Oberschulen dargestellt. Falls nicht anders vermerkt, ergaben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Schultypen.

3.3.1 Schulisches Wohlbefinden

Im Folgenden werden die Resultate zu den fünf erhobenen Subdimensionen des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) beschrieben. Für jede Subdimension wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen errechnet. Diese werden in Tabelle 1 bis Tabelle 5 nach Alters- und Geschlechtskategorie dargestellt. Die prozentualen Antwortanteile nach Geschlecht finden sich in Abbildung 42 im Anhang.

Positive Einstellung zur Schule wurde mit den drei Aussagen «Ich gehe gern in die Schule», «Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes» und «Die Schule finde ich sinnvoll» erhoben. Der Mittelwert der befragten Schüler:innen liegt mit 3.8 ($SD=1.1$) knapp in der oberen Hälfte der sechsstufigen Antwortskala, was eine eher positive Einstellung zur Schule widerspiegelt. Schüler:innen unter 14 Jahren zeigen dabei eine positivere

⁵ $\chi^2 (1, n=862) = 11.34, p<.001$

⁶ $F(1,792)=3.88, p=.049$

Einstellung (M=4.0) als die älteren Schüler:innen (M=3.7 für 14- bis 15-Jährige und M=3.2 für 16- bis 17-Jährige). Zudem ist die Einstellung zur Schule an der Realschule (M=3.9) leicht positiver als an der Oberschule (M=3.7).⁷

Tabelle 1: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Subdimension «Positive Einstellung zur Schule». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	≤ 13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=395)	4.1	1.1	3.7	1.0	3.3	1.0	3.9	1.1
männlich (n=426)	3.9	1.1	3.8	1.1	3.1	1.1	3.8	1.1
Gesamt (n=840)	4.0	1.1	3.7	1.1	3.2	1.0	3.8	1.1

Freudeerleben in der Schule wurde durch die Fragen «Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass Du Dich in der Schule gefreut hast, weil eine Lehrperson freundlich oder verständnisvoll zu Dir war?», «...Du zeigen konntest, was Du kannst bzw. was Du gelernt hast?» und «...Du etwas machen konntest, das Dir Spass macht?» erhoben. Der Mittelwert der befragten Schüler:innen liegt mit 3.7 (SD=1.2) knapp in der oberen Hälfte der sechsstufigen Antwortskala. Die unter 14-Jährigen erleben dabei mehr Freude (M=3.9) als die älteren Schüler:innen (M=3.5 für die 14 bis 15-Jährigen und M=3.1 für die 16- bis 17-Jährigen).⁸

Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Subdimension «Freudeerleben in der Schule». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	≤ 13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=394)	3.9	1.2	3.4	1.1	3.4	1.3	3.7	1.2
männlich (n=422)	3.9	1.2	3.7	1.2	3.0	1.3	3.7	1.2
Gesamt (n=835)	3.9	1.2	3.5	1.2	3.1	1.3	3.7	1.2

Sorgen wegen der Schule wurden durch die Fragen «Hast Du Dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht wegen der Schule?», «...wegen der Schulnoten?» und «...wie es in der Schule weitergeht bzw. wie es nach der Schule weitergeht?» erhoben. Der Mittelwert der befragten Schüler:innen liegt mit 3.5 (SD=1.4) in der Hälfte der sechsstufigen Antwortskala, wobei höhere Skalenwerte grössere Sorgen ausdrücken. Die 16-17-Jährigen (M=3.9) haben dabei mehr Sorgen als die unter 14-Jährigen (M=3.4). Zudem zeigen sich Geschlechterunterschiede, wobei sich weibliche Befragte öfter Sorgen wegen der Schule machen (M=3.9) als männliche (M=3.1).⁹

⁷ Alterseffekt $F(2,809)=13.63$, $p<.001$, Schultypeneffekt $F(1,809)=4.27$, $p=.039$.

⁸ Alterseffekt $F(2,804)=13.18$, $p<.001$

⁹ Geschlechtereffekt $F(1,806)=23.30$, $p<.001$, Alterseffekt $F(2,806)=5.68$, $p=.004$.

Tabelle 3: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Subdimension «Sorgen wegen der Schule». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	≤ 13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=393)	3.7	1.3	4.1	1.3	4.3	1.2	3.9	1.3
männlich (n=425)	3.1	1.3	3.1	1.4	3.6	1.8	3.1	1.4
Gesamt (n=837)	3.4	1.4	3.6	1.5	3.9	1.6	3.5	1.4

Körperliche Beschwerden wurden durch die Fragen «Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass Du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?», «...Du wegen Prüfungsstress keinen Appetit hattest?», «...Dir schlecht wurde vor lauter Aufregung?» und «...Du während des Unterrichts starke Kopfschmerzen hattest?» erhoben. Der Mittelwert der befragten Schüler:innen liegt mit 2.5 (SD=1.4) in der unteren Hälfte der sechsstufigen Antwortskala, wobei weibliche Befragte (M=2.9) öfter unter körperlichen Beschwerden leiden als männliche (M=2.2).¹⁰

Tabelle 4: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Subdimension «Körperliche Beschwerden». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	≤ 13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=394)	2.8	1.5	3.0	1.4	3.5	1.5	2.9	1.5
männlich (n=426)	2.2	1.2	2.0	1.3	2.4	1.4	2.2	1.3
Gesamt (n=839)	2.5	1.4	2.5	1.4	2.8	1.5	2.5	1.4

Der **schulische Selbstwert** wurde durch die Zustimmung zu den Aussagen «Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen Mitschüler:innen.», «Schwierigkeiten mit dem Lernstoff in der Schule kann ich leicht lösen.» und «Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.» erhoben. Die mittlere Zustimmung der befragten Schüler:innen liegt mit 3.9 (SD 1.1) knapp in der oberen Hälfte der sechsstufigen Antwortskala, wobei höhere Werte einen höheren schulischen Selbstwert ausdrücken. Es zeigt sich ein kleiner Unterschied zwischen den Schultypen, wobei Schüler:innen an den Realschulen einen leicht höheren schulischen Selbstwert aufweisen (M=4.0) als an den Oberschulen (M=3.8).¹¹

Tabelle 5: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Subdimension «Schulischer Selbstwert». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	≤ 13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=393)	3.9	1.0	3.8	1.1	3.9	1.3	3.9	1.1
männlich (n=424)	4.0	1.0	4.1	1.1	3.9	1.2	4.0	1.1
Gesamt (n=835)	4.0	1.0	3.9	1.1	4.0	1.3	3.9	1.1

¹⁰ Geschlechtereffekt χ^2 (1, n=835)=62.86, p<.001

¹¹ Schultypeneffekt F(1,805)=5.40, p=.020.

3.3.2 Allgemeines psychisches Wohlbefinden

Zur Messung des psychischen Wohlbefindens wurde der WHO-5-Well-Being-Index (Topp et al., 2015) herangezogen. Dieser besteht aus fünf Fragen (bspw. «In den letzten zwei Wochen war ich froh und guter Laune.», «In den letzten zwei Wochen war mein Alltag voller Dinge, die mich interessieren.»).

Die 6-stufige Antwortskala umfasste die Optionen «zu keinem Zeitpunkt», «manchmal», «weniger als die Hälfte der Zeit», «mehr als die Hälfte der Zeit», «meistens» und «die ganze Zeit». Aus den Werten der einzelnen Items (0-5) wird ein Summenwert berechnet mit einem Maximalwert von 25, wobei Werte unter 13 als niedergeschlagene Stimmung eingestuft werden.

Tabelle 6: Anteil der Schüler:innen mit mittlerer/guter Stimmung (Summenwerte 13 und höher).

	≤ 13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	Gesamt (%)
weiblich (n=374)	52.5	35.1	30.0	44.1
männlich (n=410)	58.8	63.1	42.3	59.5
Gesamt (n=801)	55.7	49.1	49.0	51.8

Knapp mehr als die Hälfte der Schüler:innen (52%) ist mittlerer oder guter Stimmung. Grundsätzlich sind die Werte bei den weiblichen Befragten signifikant tiefer als bei den männlichen (Tabelle 6). Entsprechend ist der Anteil der Schüler:innen mit niedergeschlagener Stimmung deutlich höher bei den weiblichen Befragten (56%) als bei den männlichen (41%). Zudem sind die unter 14-Jährigen gesamthaft eher positiver gestimmt als die 14- 15-Jährigen und die 16- 17-Jährigen.¹²

Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen verschiedene Aspekte als positiv für ihr Wohlbefinden in der Schule wahrnehmen. Viele Schüler:innen benennen hier das soziale Umfeld: Freundschaften gelten für viele als Wohlfühlfaktor. Freundschaften geben Halt, bieten emotionale Unterstützung und machen den Schulalltag lebendiger und angenehmer: «Ich fühle mich in der Schule wohl, weil ich hier meine Freunde habe.»

Auch die Beziehung zu den Lehrpersonen ist ein wichtiger Faktor. Wenn Lehrpersonen zuhören und sich Zeit nehmen, entsteht Vertrauen – ein zentraler Faktor für das Wohlbefinden. Besonders Klassenlehrpersonen werden häufig genannt, weil sie den Schüler:innen das Gefühl geben, angenommen und verstanden zu werden: «Ich bin froh, dass die Lehrer anständig und bodenständig sind, mich respektieren und mich unterstützen».

Ein weiterer wichtiger Faktor ist das Klassenklima. Die Schüler:innen berichten, dass sie sich in ihrer Klasse wohl fühlen, wenn der Umgang respektvoll, freundlich und unterstützend ist. Gemeinsame Aktivitäten und eine lockere, fröhliche Stimmung in der Klasse stärken den Zusammenhalt. Das soziale Miteinander im Klassenverband trägt demnach dazu bei, dass Schüler:innen sich in der Schule wohlfühlen.

Darüber hinaus wird ein positives Lernumfeld als wichtig erlebt. Schüler:innen berichten von Wohlbefinden, wenn sie Spass am Lernen haben oder wenn der Unterricht interessant und abwechslungsreich gestaltet ist. Wenige Schüler:innen sagen, dass eine gute schulische Leistung sich auf das Wohlfühlen auswirken. Einige berichten, dass es motivierend ist, Fortschritte zu machen, gute Noten zu erhalten oder gelobt zu werden: «Ich fühle mich wohl, weil ich gute Noten hatte und keinen Stress hatte.»

Dazu spielt das Verhältnis zwischen Schule und Freizeit eine wichtige Rolle. Weniger Hausaufgaben, ein überschaubarer Prüfungsplan und die Möglichkeit, über Mittag nach Hause zu gehen, werden mehrfach als angenehm empfunden.

Von wenigen Schüler:innen wird familiäre Unterstützung als Faktor genannt. Diese erleben es als entlastend, wenn Eltern bei schulischen oder persönlichen Herausforderungen zuhören, helfen und Rückhalt geben.

¹² Geschlechtereffekt $F(1,772)=10.51$, $p=.001$, Alterseffekt $F(2,772)=5.70$, $p=.003$.

Gleichzeitig machen die qualitativen Ergebnisse deutlich, welche Aspekte von den Schüler:innen als herausfordernd oder belastend erlebt werden. Vielmals wurde der Aspekt des schulischen Stresses und Leistungsdrucks genannt. Eine Vielzahl an Prüfungen, Hausaufgaben und Projekten, die oft in kurzen Zeiträumen zusammenfallen, sind Gründe dafür. Die Schüler:innen fühlen sich dadurch überfordert, ausgelaugt und in ihrer Freizeit stark eingeschränkt: «Der Notenstress und die Aufgabe, perfekt zu sein, macht einen enormen Druck und führt bei mir dazu, dass ich mich nicht mehr auf den morgigen Tag freue», «Wir haben so viele Tests und Hausaufgaben, wir haben fast keine Zeit mehr für uns und unsere Hobbys, was die Schule schlechter macht.»

Die Beziehung zu Lehrpersonen kann als belastend empfunden werden. Einige Schüler:innen erleben Lehrer:innen als unfair, streng oder wenig respektvoll. Sie berichten davon, dass ihre Anliegen nicht ernst genommen werden, sie sich nicht trauen, Fragen zu stellen, oder sich sogar absichtlich benachteiligt fühlen: «Die Lehrpersonen sind oft gemein oder unfair, wir haben viele Prüfungen und Hausaufgaben und die Lehrer erwarten zu viel von uns» oder «Es gibt Lehrer, da habe ich das Gefühl, dass sie mich nicht mögen.»

Einige Schüler:innen berichten von sozialen Konflikten, Ausgrenzung und Mobbing im Zusammenhang mit Unwohlsein. Sie berichten von Konflikten mit Mitschüler:innen, von Ausgrenzung, Lästereien, Gerüchten und respektlosem Verhalten. Besonders belastend ist es, wenn Schüler:innen sich isoliert fühlen: «Ja meine Mitschüler sind nicht gerade nett zu mir! Sie ärgern mich oft und ich fühle mich immer alleine». Der fehlende soziale Rückhalt, zerbrochene Freundschaften oder fehlende Bezugspersonen wirken sich dann auf das Erleben des Schulalltags aus. Ein besonders sensibler Punkt, der in den Aussagen der Schüler:innen sichtbar wird, betrifft rassistische Diskriminierung. Einige wenige berichten von beleidigenden Äusserungen über ihre Herkunft, Religion oder kulturelle Gewohnheiten. Fremdenfeindliche Kommentare, die pauschal Gruppen wie «Türken» oder «Albaner» abwerten, zeigen sich ebenfalls in den offenen Antworten. Betroffene fühlen sich von den Lehrpersonen in solchen Situationen nicht unterstützt: «Ich würde es sehr begrüßen, wenn Beleidigungen oder rassistische Bemerkungen ernst genommen würden und die Personen, die sie äussern, hart bestraft würden. Rassismus wird viel zu leicht genommen, Lehrer ignorieren manchmal anzügliche Bemerkungen, wenn sie sie hören».

Ein weiterer Aspekt ist ein unsicheres und negatives Klassenklima: Wenn in der Klasse ein Klima empfunden wird, in dem Schüler:innen sich nicht trauen, offen zu sprechen, aus Angst, ausgelacht oder ausgegrenzt zu werden oder Gerüchte und respektloses Verhalten vorherrscht, kann das zu Unwohlsein beitragen.

Ein weiterer Faktor des Unwohlseins betrifft die zeitlichen Rahmenbedingungen des Schulalltags. Mehrere Schüler:innen äusserten sich dahingehend, dass das frühe Aufstehen und die langen Schultage, zu Müdigkeit und Konzentrationsproblemen führen. Auch die Leistung leidet unter der Erschöpfung: «Die langen Schulzeiten, dann bin ich müde und kann mich nicht mehr konzentrieren und bringe nicht so gute Noten.»

3.3.3 Lebenszufriedenheit und selbsteingeschätzter Gesundheitszustand

Die grosse Mehrheit der Schüler:innen (81%) ist eher zufrieden, zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrem Leben, wobei die Lebenszufriedenheit der Schüler höher ist ($M=4.8$) als diejenige der Schülerinnen ($M=4.3$). Tabelle 7 zeigt dementsprechend, dass bei den Schülern der Anteil mit 86% höher ist, als bei den Schülerinnen (77%). Bei denjenigen Schüler:innen, welche sehr unzufrieden sind mit ihrem Leben, ist der Anteil der männlichen Befragten aber leicht höher (4%) als bei den weiblichen (3%). Darüber hinaus zeigt sich auch, dass die Lebenszufriedenheit bei den unter 14-Jährigen signifikant höher ist als in den höheren Alterskategorien.¹³

¹³ Geschlechtereffekt $F(1,803)=13.73$, $p<.001$, Alterseffekt $F(2,803)=9.42$, $p<.001$.

Tabelle 7: Anteil der Schüler:innen, die auf einer 6-stufigen Antwortskala (1=sehr unzufrieden, 2=unzufrieden, 3=eher unzufrieden, 4=eher zufrieden, 5= zufrieden, 6=sehr zufrieden) 4 oder höher angegeben haben.

		≤ 13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	Gesamt (%)
Wie zufrieden bist Du mit Deinem Leben?	weiblich (n=391)	82.1	72.2	52.4	76.5
	männlich (n=424)	88.4	83.7	82.1	86.1
	Gesamt (n=833)	84.7	77.7	70.6	81.0

Knapp zwei Drittel der Schüler:innen (71%) schätzen ihren Gesundheitszustand als gut oder ausgezeichnet ein (Tabelle 8), wobei weibliche Befragte ihre Gesundheit schlechter einschätzen (M=2.8) als männliche (M=3.1).¹⁴ 8% der Schülerinnen beschreiben ihren Gesundheitszustand als schlecht, im Vergleich zu 5% der Schüler. Auch der Anteil der weiblichen Befragten, der seinen Gesundheitszustand als gut oder ausgezeichnet einschätzt, ist mit 64% tiefer als bei den männlichen mit 78%.

Tabelle 8: Anteil der Schüler:innen, die auf einer 4-stufigen Antwortskala (1=schlecht, 2=einigermassen gut, 3=gut, 4= ausgezeichnet) 3 oder höher angegeben haben.

		≤ 13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	Gesamt (%)
Wie würdest Du Deinen Gesundheitszustand beschreiben?	weiblich (n=392)	69.3	57.6	54.4	63.8
	männlich (n=421)	77.5	77.8	78.6	77.7
	Gesamt (n=831)	73.1	67.9	67.3	70.6

3.3.4 Stress

Basierend auf der Cohen Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983) beantworteten die Schüler:innen vier Fragen zum Thema Stress im letzten Monat (bspw. «Wie oft hattest Du das Gefühl, dass sich Probleme so aufgestaut haben, dass Du sie nicht mehr bewältigen kannst?» oder «Wie oft hattest Du das Gefühl, dass sich Dinge nach Deinen Vorstellungen entwickeln?»). Die 5-stufige Antwortskala umfasste die Optionen «nie», «fast nie», «manchmal», «ziemlich oft» und «sehr oft». Aus den Werten der einzelnen Items (0-4) wurde ein Summenwert berechnet mit einem Maximalwert von 16, wobei höhere Werte ein höheres Stresserleben widerspiegeln.

Tabelle 9: Anteil der Schüler:innen mit hohem Stresserleben (Werte von 10 oder höher auf einer Skala mit Maximalwert 16). M=7.3 und SD=2.8.

	≤ 13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	Gesamt (%)
weiblich (n=375)	20.0	26.1	40.9	23.7
männlich (n=412)	10.2	15.9	11.5	12.6
Gesamt (n=806)	15.1	20.9	23.5	18.0

Der Mittelwert der Stress-Summenwerte der Schüler:innen beträgt 7.3 (SD=2.8). Der durchschnittliche Summenwert ist dabei bei Schülerinnen (M=7.6) höher als bei Schülern (M=6.9).

Tabelle 9 zeigt entsprechend, dass der Anteil weiblicher Befragter mit einem hohen Stresserleben deutlich höher ist (24%) als derjenige männlicher Befragter (13%). Zudem zeigt sich dahingehend ein Alterseffekt, als

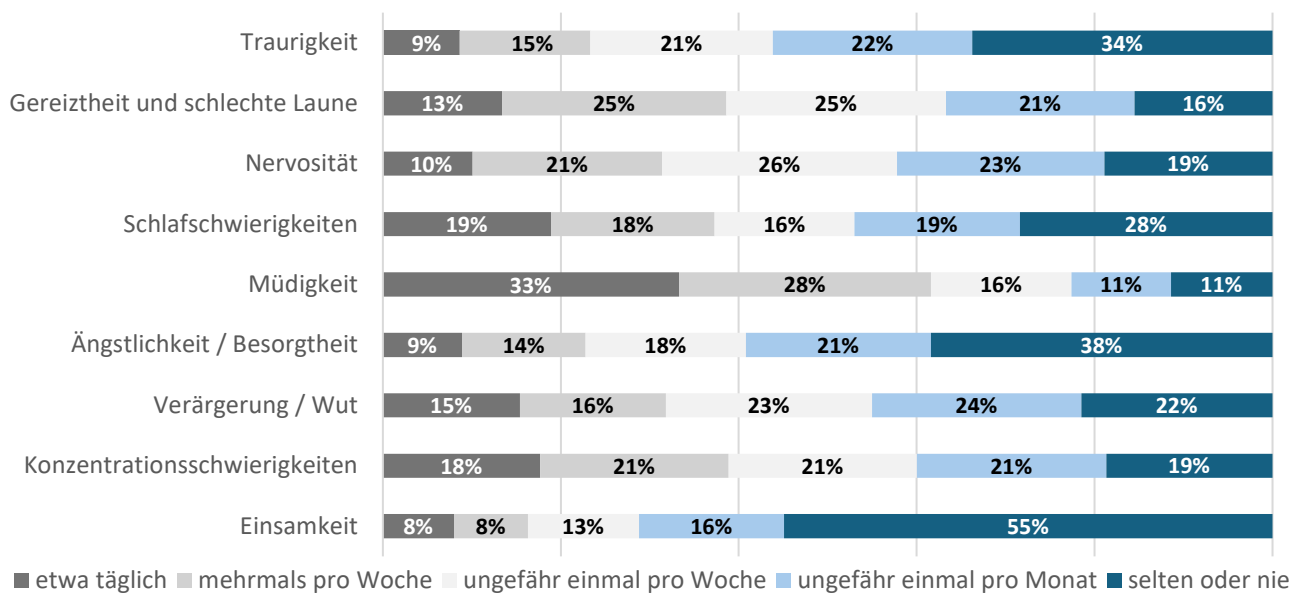
¹⁴ Geschlechtereffekt $F(1,801)=9.14$, $p=.003$.

dass ältere Schüler:innen mehr Stress erleben als jüngere ($M=7.1$ für unter 14-Jährige, $M=7.4$ für 14- bis 15-Jährige und $M=8.1$ für 16- bis 17-Jährige).¹⁵

3.3.5 Psychoaffektive Beschwerden

Hinsichtlich psychoaffektiver Beschwerden sticht Müdigkeit hervor. Die Mehrheit der Schüler:innen (61%) gibt an, dass sie in den letzten 6 Monaten etwa täglich oder mehrmals pro Woche diese Beschwerde hatten (Abbildung 10). 39% berichten von Konzentrationsschwierigkeiten, 38% von Gereiztheit und schlechter Laune und 37% von Schlafschwierigkeiten. Beachtliche Anteile der Schüler:innen geben zudem an, dass sie mehrmals pro Woche oder täglich verärgert oder wütend resp. nervös sind (jeweils 31%) und knapp ein Viertel (24%) berichtet von Traurigkeit. Weiter fühlen sich 16% mehrmals pro Woche oder täglich einsam. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen verspüren hingegen selten oder nie Einsamkeit.

Abbildung 10: Prozentuale Antwortanteile zu psychoaffektiven Beschwerden in den letzten 6 Monaten. $n=541-551$.



3.3.6 Social Media

Die Social Media Disorder Scale (Van den Eijnden et al., 2016) umfasst neun Fragen zur Nutzung sozialer Medien¹⁶ in den letzten Monaten, bspw. «Hast Du Dich oft schlecht gefühlt, wenn Du soziale Medien nicht nutzen konntest?» oder «Hast Du versucht, weniger Zeit auf sozialen Medien zu verbringen, aber hast es nicht geschafft?». Tabelle 10 zeigt die Anteile der Schüler:innen, welche die entsprechenden Fragen bejaht haben.

Falls fünf oder mehr der Fragen bejaht werden, liegt laut van den Eijnden eine problematische Nutzung vor.¹⁷ Dies ist bei 12.9% der befragten Schüler:innen der Fall (14.1% der weiblichen und 11.0% der männlichen Befragten).¹⁸

¹⁵ Geschlechtereffekt $F(1,775)=13.73$, $p=.021$, Alterseffekt $F(2,775)=9.42$, $p<.039$.

¹⁶ In der Befragung sind mit sozialen Medien soziale Netzwerke (z.B. TikTok, Instagram, Twitter), Instant-Message-Programme (z.B. WhatsApp, Snapchat) oder interaktive Livestreaming-Dienste (z.B. Twitch) gemeint.

¹⁷ Im Bericht zur psychischen Gesundheit am LG (Zumbrunn et al., 2024) wurde ein höherer Cut-Off von ≥ 6 verwendet, um die Vergleichbarkeit zur HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023) zu gewährleisten. Der entsprechende Anteil von Schüler:innen mit problematischer Nutzung Sozialer Medien liegt in der vorliegenden Studie bei 6.5% (im Vergleich zu 5% am LG).

¹⁸ Der entsprechende Vergleichswert lag beim LG bei 10.1%.

Tabelle 10: Anteil der Schüler:innen, die auf einer 2-stufigen Antwortskala (Ja / Nein) die folgenden Aussagen bejaht haben. Der Einleitungstext lautete: «In den letzten Monaten, hast Du...»

		≤ 13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	Gesamt (%)
...regelmässig bemerkt, dass Du an nichts anderes denken kannst als an den Moment, in dem Du wieder soziale Medien nutzen kannst?	weiblich (n=393)	21.6	24.1	13.6	22.1
	männlich (n=422)	25.2	19.8	32.1	23.5
	Gesamt (n=834)	23.6	22.6	22.6	23.1
...Dich regelmässig unzufrieden gefühlt, weil Du mehr Zeit auf sozialen Medien verbringen wolltest?	weiblich (n=392)	22.6	17.1	22.7	20.4
	männlich (n=422)	22.5	22.1	21.4	22.3
	Gesamt (n=833)	22.8	19.9	22.6	21.6
...Dich oft schlecht gefühlt, wenn Du soziale Medien nicht nutzen konntest?	weiblich (n=390)	14.7	12.7	22.7	14.4
	männlich (n=420)	20.7	12.9	17.9	17.4
	Gesamt (n=829)	17.4	12.9	18.9	15.7
...versucht, weniger Zeit auf sozialen Medien zu verbringen, aber hast es nicht geschafft?	weiblich (n=391)	54.7	52.2	40.9	52.9
	männlich (n=417)	37.1	30.6	34.6	34.3
	Gesamt (n=827)	45.5	40.7	37.3	43.0
...regelmässig andere Aktivitäten (z.B. Hobbies, Sport, Lernen) vernachlässigt, weil Du soziale Medien nutzen wolltest?	weiblich (n=387)	19.4	26.6	36.4	23.3
	männlich (n=421)	21.6	26.7	18.5	23.5
	Gesamt (n=827)	21.0	26.7	25.0	23.6
...regelmässig Streit mit anderen gehabt wegen Deiner Nutzung von sozialen Medien?	weiblich (n=390)	14.1	11.6	18.2	13.3
	männlich (n=421)	14.4	12.9	3.6	13.1
	Gesamt (n=830)	14.2	12.3	11.3	13.3
...regelmässig Deine Eltern oder Freundinnen/Freunde darüber angelogen, wie viel Zeit Du mit sozialen Medien verbringst?	weiblich (n=389)	17.1	9.6	13.6	13.9
	männlich (n=419)	11.4	12.8	14.3	12.2
	Gesamt (n=827)	14.4	11.6	13.2	13.2
...soziale Medien häufig benutzt, um vor negativen Gefühlen zu fliehen?	weiblich (n=391)	49.3	60.9	63.6	54.7
	männlich (n=418)	35.2	30.4	28.6	32.8
	Gesamt (n=828)	42.0	45.2	43.4	43.4
...einen ernsthaften Konflikt mit Deinen Eltern oder Geschwistern gehabt wegen Deiner Nutzung von sozialen Medien?	weiblich (n=387)	21.9	17.4	13.6	19.6
	männlich (n=416)	18.0	16.4	25.0	17.8
	Gesamt (n=822)	20.2	17.4	18.9	19.0

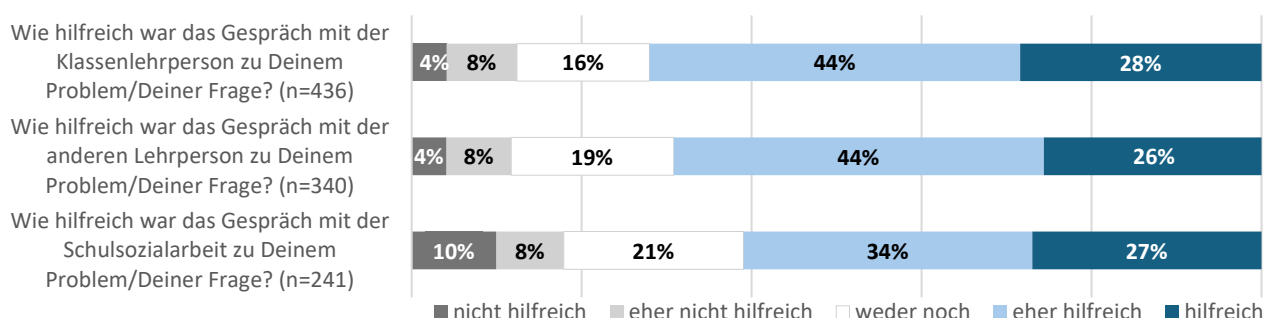
Weiter zeigen die Resultate, dass eine häufigere Zustimmung zu den Aussagen zur Nutzung sozialer Medien in negativem Zusammenhang steht mit fast allen Indikatoren der psychischen Gesundheit; je öfter den Fragen zu den sozialen Medien zugestimmt wird, desto tiefer ist bspw. die Lebenszufriedenheit und der

Gesundheitszustand sowie das allgemeine Wohlbefinden bzw. desto häufiger sind psychoaffektive Beschwerden und Stress. Auch höherer Stress durch die Schule und ein negativeres schulisches Wohlbefinden (z.B. negativere Einstellung zur Schule, ein tieferer schulischer Selbstwert sowie mehr Sorgen und körperliche Beschwerden durch die Schule) gehen mit einer höheren Zustimmung zu den Aussagen zur Nutzung sozialer Medien einher.¹⁹

3.4 Unterstützungsangebote in der Schule

52% der Schüler:innen geben an, dass sie sich schon einmal mit einem persönlichen oder schulischen Problem an ihre Klassenlehrperson gewandt haben. 41% haben sich schon einmal an eine andere Lehrperson gewandt und 29% an die Schulsozialarbeit.

Abbildung 11: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen, wie hilfreich die Gespräche mit den Personen/Anlaufstellen waren.



Diejenigen Schüler:innen, welche sich bereits mit einem Anliegen an eines oder mehrere der Unterstützungspersonen gewandt hatten, wurden gebeten, eine Beurteilung abzugeben, wie hilfreich dieser Austausch war (Abbildung 11). Die Mehrheit der Schüler:innen hat die Gespräche mit den jeweiligen Personen dabei als eher hilfreich oder hilfreich wahrgenommen (Klassenlehrperson: 72%; Andere Lehrperson: 70%; Schulsozialarbeit: 61%). Jeweils 12% beurteilten den Austausch mit der Klassenlehrperson resp. einer anderen Lehrperson als (eher) nicht hilfreich. Bei der Schulsozialarbeit waren 18% dieser Meinung. Bei der Interpretation dieser Resultate ist zu beachten, dass die meisten Befragten sich nicht zu den Fragen äussern konnten. Die Anzahl Rückmeldungen reichte dabei von 241 (Austausch mit der Schulsozialarbeit) bis 436 (Austausch mit Klassenlehrpersonen).

Die Schüler:innen, die sich an ihre Klassenlehrpersonen gewandt haben, taten dies, weil sie ihnen vertrauen und Unterstützung bei schulischen Fragen oder persönlichen Problemen suchen. Anlass sind häufig Schwierigkeiten im Unterricht, Fragen zu Aufgaben aber auch psychosoziale Belastungen wie Stress, Konflikte oder belastende Erlebnisse. Positive Erfahrungen zeigen sich darin, dass Lehrpersonen helfen, zuhören, Dinge erklären und Gespräche anbieten: «Mir wurde vieles zu viel, schulisch und persönlich. Es war hilfreich mal darüber zu sprechen.» Es gab zum Teil auch negative Rückmeldungen, wenn Probleme nicht ernst genommen werden oder Hilfe ausbleibt: «Mein Klassenlehrer ist aus der alten Generation und glaubt nicht an meine Probleme.»

Einige Schüler:innen wenden sich bei Fragen oder Problemen gerne an andere Lehrpersonen, weil sie diesen mehr vertrauen oder sie häufig sehen: «Ich habe mich an meine Lieblinglehrerin gewandt, weil ich ihr sehr vertraue und ich weiss das sie mir immer hilft.» Gründe dafür sind persönliche Anliegen, Streit mit Mitschüler:innen, Traurigkeit oder auch schulische Schwierigkeiten. Die Erfahrungen sind überwiegend positiv, da die Lehrpersonen zuhören, unterstützen und bei Problemen helfen. Manchmal fühlen sich Schüler:innen aber auch nicht gut verstanden.

Schüler:innen wenden sich an die Schulsozialarbeit, wenn sie Unterstützung bei persönlichen Problemen wie Mobbing, Stress oder familiären Schwierigkeiten brauchen. Die SSA wird oft als vertraute Ansprechperson gesehen, bei der man über Belastendes sprechen kann: «Ich habe mich an die Schulsozialarbeiterin gewandt,

¹⁹ r_s zwischen $-.369$ und $.322$, $p < .001$.

weil ich mich oft selbst verletzt habe vor Stress.» Einige berichten, dass ihnen die Hilfe und Tipps der Schulsozialarbeit geholfen haben, ihre Situation besser zu bewältigen: «Es hat geholfen die Probleme zu verstehen». Es gibt aber auch negative Erfahrungen: Manche fühlten sich nicht ernst genommen oder dass ihre Probleme nicht gelöst wurden. Einige berichten, die Schulsozialarbeit hätte sie kaum unterstützt.

3.5 Soziales Umfeld

3.5.1 Unterstützung im Umfeld

Bei der allgemeinen Unterstützung, die den Schüler:innen zur Verfügung steht (nicht nur bezogen auf die Schule), zeigt sich eine hohe wahrgenommene Unterstützung durch Freund:innen. Die Anteile der Schüler:innen, welche den in Tabelle 11 dargestellten Aussagen zugestimmt haben (Angabe von «stimme in etwa zu», «stimme zu» oder «stimme völlig zu»), liegen zwischen und 73% und 80%. Die wahrgenommene Unterstützung ist dabei bei weiblichen Befragten höher als bei männlichen.²⁰

Tabelle 11: Anteil der Schüler:innen, die auf einer 7-stufigen Antwortskala (1=stimme überhaupt nicht zu, 2=stimme nicht zu, 3=stimme eher nicht zu, 4=weder noch, 5= stimme in etwa zu, 6= stimme zu, 7= stimme völlig zu) bei den folgenden Aussagen 5 oder höher angegeben haben.

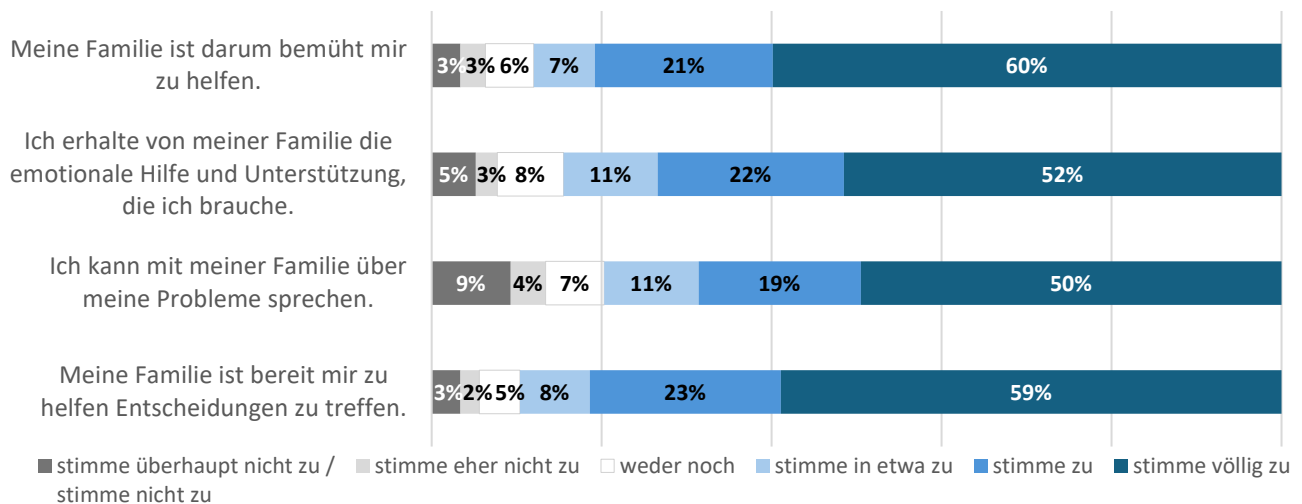
		≤ 13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	Gesamt (%)
Meine Freundinnen und Freunde sind darum bemüht mir zu helfen.	weiblich (n=391)	87.2	87.3	90.9	87.5
	männlich (n=425)	72.6	73.7	67.9	72.7
	Gesamt (n=834)	79.6	79.5	77.4	79.4
Ich kann mich auf meine Freundinnen und Freunde verlassen, wenn etwas schief läuft.	weiblich (n=392)	85.4	85.4	90.9	85.7
	männlich (n=425)	78.8	78.4	53.6	76.9
	Gesamt (n=835)	81.8	81.3	69.8	80.8
Ich habe Freundinnen und Freunde, mit denen ich meine Freuden und Sorgen teilen kann.	weiblich (n=391)	87.2	84.8	100.0	87.0
	männlich (n=423)	72.0	71.2	57.1	70.7
	Gesamt (n=832)	79.1	77.3	75.5	78.1
Ich kann mit meinen Freundinnen und Freunden über meine Probleme reden.	weiblich (n=391)	83.9	77.8	95.5	82.1
	männlich (n=425)	66.4	69.6	53.6	66.8
	Gesamt (n=833)	74.5	73.2	71.7	73.8

Weiter zeigt Abbildung 12, dass auch eine sehr hohe Unterstützung seitens der Familie wahrgenommen wird. Die Anteile der Schüler:innen, welche den dargestellten Aussagen zugestimmt haben (Angabe von «stimme in etwa zu», «stimme zu» oder «stimme völlig zu»), liegen zwischen 80% und 90%. Bei den Aussagen «Ich erhalte von meiner Familie die emotionale Hilfe und Unterstützung, die ich brauche» und «Ich kann mit meiner Familie über meine Probleme sprechen» zeigt sich zudem, dass 16- 17-Jährige weniger Unterstützung seitens ihrer Familie wahrnehmen als die jüngeren Schüler:innen.²¹

²⁰ Geschlechtereffekte χ^2 (1, n=829-832) zwischen 44.37 und 69.03, $p < .001$

²¹ Alterseffekte $F(2, 805)=6.53$, $p < .001$; χ^2 (2, n=831) $p < .001$.

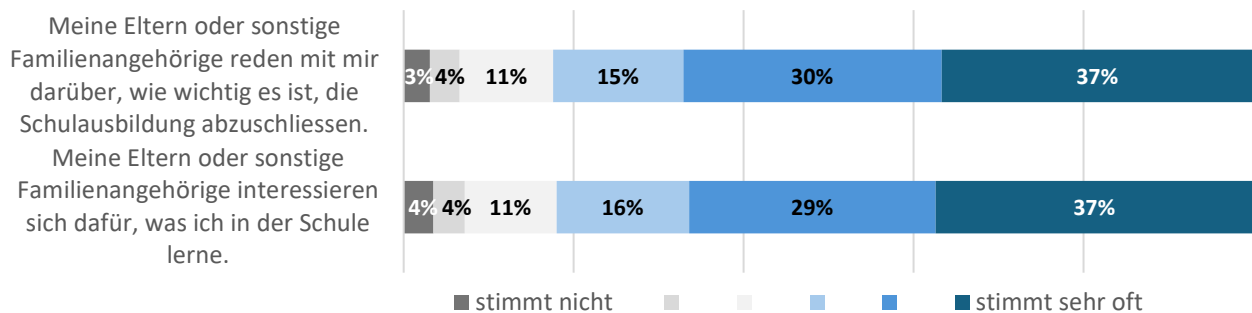
Abbildung 12: Prozentuale Antwortanteile zur Unterstützung durch die Familie (n=864-865).



3.5.2 Bildungseinstellung

In rund zwei Dritteln der Familien scheint Bildung wichtig zu sein. So bewerten 67% der Schüler:innen die Aussage, dass ihre Eltern oder sonstige Familienangehörige mit ihnen darüber reden, wie wichtig es ist, die Schulausbildung abzuschliessen, mit 5 oder 6 (stimmt sehr oft) auf einer 6-stufigen Antwortskala (Abbildung 13). Ebenso hoch (66%) ist dieser Anteil für die Aussage «Meine Eltern oder sonstige Familienangehörigen interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne». 7% resp. 8% der Schüler:innen stimmen diesen Aussagen aber deutlich nicht zu (Angabe von 1 (stimmt nicht) oder 2). Weiter zeigt sich, dass sich aus Sicht der unter 14-Jährigen ihre Eltern oder sonstigen Familienangehörigen stärker dafür interessieren, was sie in der Schule lernen, als bei den 16- 17-Jährigen.²²

Abbildung 13: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Bildungseinstellung (n=858 & 859).



²² Alterseffekt χ^2 (2, n=833) p =.008.

4 Resultate Eltern und Erziehungsberechtigte

4.1 Stichprobe

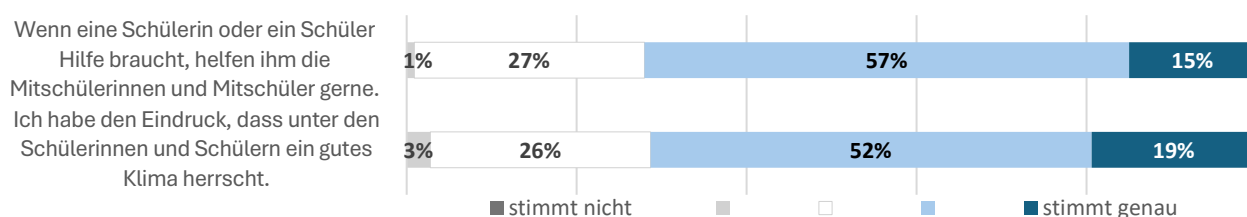
Von den 308 eingegangenen Rückmeldungen haben 234 Elternteile (76%) die Befragung allein ausgefüllt und 74 (24%) gemeinsam als Eltern. Die Mehrheit der Befragten (73%) ist weiblich, 27% sind männlich. Das Durchschnittsalter beträgt 46 Jahre (SD=5.9). Gefragt nach ihrer höchsten abgeschlossenen Ausbildung gibt knapp die Hälfte der Eltern einen Lehr-, Berufsschul- oder Fachmittelschulabschluss an. Zudem haben 9% eine Maturität und 36% einen Abschluss auf Tertiärstufe. Weitere 5% haben einen obligatorischen Schulabschluss oder keine Ausbildung.

4.2 Schulklima

4.2.1 Klassenklima

Bezüglich des Klassenklimas aus Elternsicht (Abbildung 14) zeigt sich, dass knapp drei Viertel der befragten Eltern (72%) der Aussage zustimmen, dass die Mitschüler:innen gerne helfen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler Hilfe braucht (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf der 5-stufigen Antwortskala). 27% der Eltern gab den in der Mitte liegenden Wert 3 an, nur 1% stimmen nicht zu (Wert 2). Ähnlich hoch (71%) ist die Zustimmung zur Aussage «Ich habe den Eindruck, dass unter den Schülerinnen und Schülern ein gutes Klima herrscht.». 26% gaben den in der Mitte liegenden Wert 3 an, nur 3% stimmten nicht zu (Bewertung 2).

Abbildung 14: Prozentuale Antwortanteile zum Klassenklima aus Elternsicht (n=305)



In den offenen Fragen zeigt sich ebenfalls, dass viele Eltern das Klassenklima als gut bis sehr gut wahrnehmen. Diese positive Wahrnehmung entsteht vor allem dadurch, dass die Kinder zu Hause von einem guten Klassenklima erzählen. Weitere Gründe sind der gute Zusammenhalt und die Freundschaften unter den Schüler:innen, die zum Teil auch in der Freizeit gepflegt werden und schon lange Bestand haben. Eltern sagen zum Beispiel: «Meine Tochter freut sich alle zu sehen. Sie berichtet, dass sie es gut untereinander haben». Die Eltern nehmen auch das gegenseitige Helfen, die Unterstützung, die Ihre Kinder in der Schule erfahren, als Bereicherung wahr.

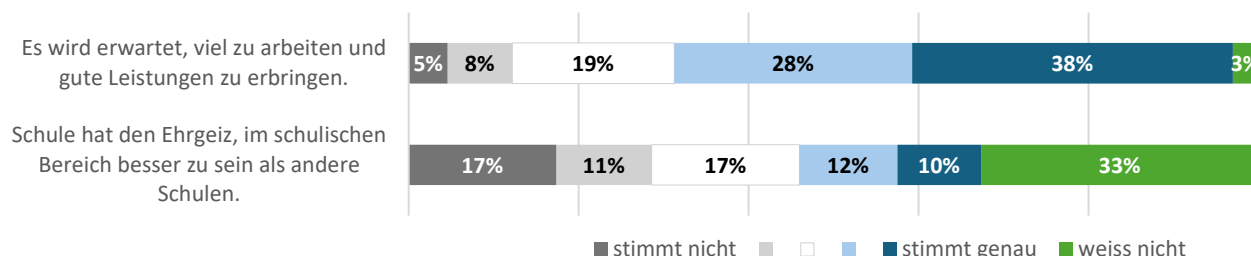
Eltern berichten jedoch auch häufig von einem eher schlechten Klassenklima. Sie nennen dabei insbesondere die Bildung von Gruppen, die sich oft gegeneinanderstellen: «Gruppenbildung - Kind hat Pech, wenn es nicht dazugehört einschliesslich Mädchen- gegen Jungen-Gruppen». Auch berichten Eltern von vielen Unsicherheiten zwischen den Schüler:innen: «Kein Zusammenhalt, kein Teamgeist, Angst für den Mitschüler einzustehen, da die Konsequenzen zu gross sind» und es besteht Konkurrenzkampf. Auch findet basierend auf den Berichten der Eltern Diskriminierung fremdsprachiger Schüler:innen und Mobbing statt: «Mobbing passiert, ohne dass wirklich hingeschaut wird». Aus der Sicht der Eltern wirken die Lehrpersonen teilweise nicht unterstützend. «LP's sprechen nichts im Klassenplenum an oder auch Kids direkt nicht. Es wird viel zu viel weggeschaut».

4.2.2 Betonung von Leistung an den Schulen

Bezüglich der Betonung von Leistung durch die Schule stimmen zwei Drittel (66%) der Eltern der Aussage zu «An unserer Schule wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie viel arbeiten und eine gute Leistung erbringen.» (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf der 5-stufigen Antwortskala). Umgekehrt stimmen insgesamt 13% dieser Aussage nicht zu (Bewertung von 1 (stimmt nicht) oder 2) (Abbildung 15).

22% der Eltern stimmten der Aussage zu, dass «die Schule den Ehrgeiz hat, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen.» Umgekehrt stimmten 28% dieser Aussage nicht zu und 17% gaben weder noch als Antwort an. Auffallend ist, dass ein Drittel (33%) diese Frage mit «weiss nicht» beantwortet hat.

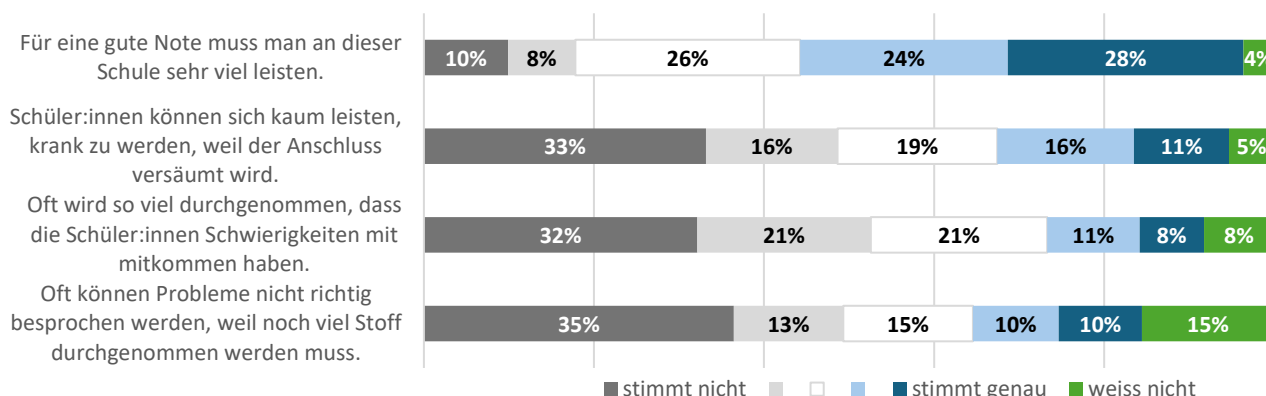
Abbildung 15: Prozentuale Antwortanteile zur Betonung von Leistung durch die Schule aus Elternsicht (n=304)



4.2.3 Unterrichtsklima

Die Hälfte der Eltern (52%) ist der Meinung, dass man für eine gute Note an dieser Schule sehr viel leisten muss (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf der 5-stufigen Antwortskala), während 18% dem nicht zustimmen (Bewertung von 1 (stimmt nicht) oder 2). 27% der Eltern stimmen zu, dass durch Kranksein der Anschluss versäumt wird, hingegen lehnen fast die Hälfte (49%) diese Aussage ab. 19% der Eltern zudem der Ansicht, dass der Stoffumfang so hoch sei, dass die Schüler:innen Schwierigkeiten hätten, mitzukommen. Etwa 53% widersprechen dem. Auch die Aussage, dass Probleme im Unterricht oft nicht richtig besprochen werden könnten, weil zu viel Stoff durchgenommen werden müsse, stösst bei vielen Eltern auf Widerspruch: Fast die Hälfte (48%) stimmt dem nicht zu, während nur 20% zustimmen (Abbildung 16).

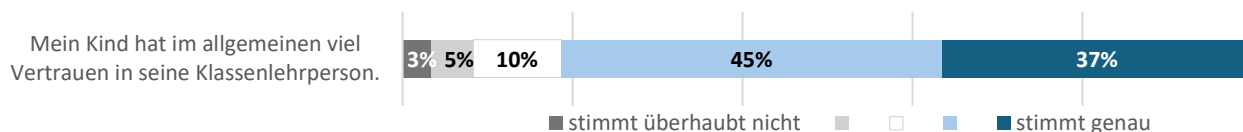
Abbildung 16: Prozentuale Antwortanteile zum Unterrichtsklima aus Elternsicht (n=303-305)



4.2.4 Vertrauen in Lehrpersonen

Ein Grossteil der Eltern ist der Meinung, dass ihr Kind im Allgemeinen viel Vertrauen in seine Klassenlehrperson hat. Insgesamt stimmen 82% der Eltern dieser Aussage zu, davon 45% eher und 37% genau. Lediglich 8% der Eltern stimmen nicht zu (Bewertung von 1 (stimmt überhaupt nicht) oder 2), während 10% sich weder zustimmend noch ablehnend äussern (Abbildung 17).

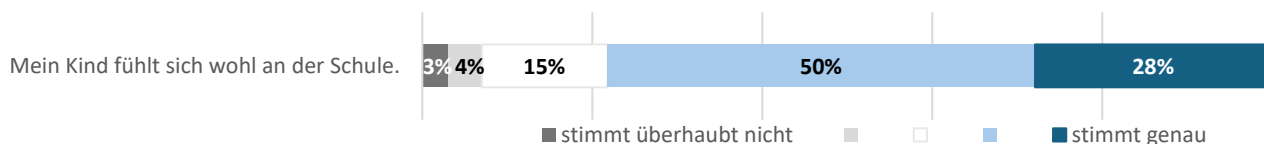
Abbildung 17: Prozentuale Antwortanteile zum Vertrauen des Kindes in die KLP aus Elternsicht (n=299)



4.2.5 Wohlfühlen an der Schule

Insgesamt geben 78% der Eltern an, dass die Aussage «Mein Kind fühlt sich wohl an dieser Schule» stimmt oder genau stimmt (Abbildung 18). Lediglich 7% stimmen der Aussage überhaupt nicht oder nicht zu, während 15% weder noch angeben.

Abbildung 18: Prozentualer Antwortanteil zum Wohlfühlen an der Schule aus Elternsicht (n=299)



In den qualitativen Daten berichten Eltern von Faktoren, die zum Wohlbefinden der Schüler:innen an ihrer Schule beitragen. Dabei finden sich zahlreiche Aspekte des Schulklimas wieder, welche bereits in den vorhergehenden Unterkapiteln thematisiert wurden. So sagen sie, dass gute Beziehungen zu den Mitschüler:innen, die schon lange bestehen, wichtig sind für das Wohlbefinden: «Das Wichtigste sind die Freundschaften. Wenn gute Freundschaften vorhanden sind, dann kann man auch den Stress und den Aufwand in der Schule besser verarbeiten.» Auch sind die guten Beziehungen zu den Lehrpersonen für die Eltern wichtig und das familiäre Umfeld an den Schulen wird sehr geschätzt: «Wir haben eine sehr familiäre Atmosphäre an der Schule, alle kennen alle. Das führt dazu, dass wir viele Konflikte etc. im Keim ersticken können.» Auch sind für die Eltern die Werte, die die Schule vertritt, wichtig. Eltern berichten zum Beispiel, dass es «Zeit für Klassenspirit, Diskussionskultur, Lob, Bestätigung, Förderung der Persönlichkeit» gibt. Eltern berichten ausserdem, dass das Leistungsniveau für ihr Kind passend ist und dass sie das Handyverbot sehr unterstützen.

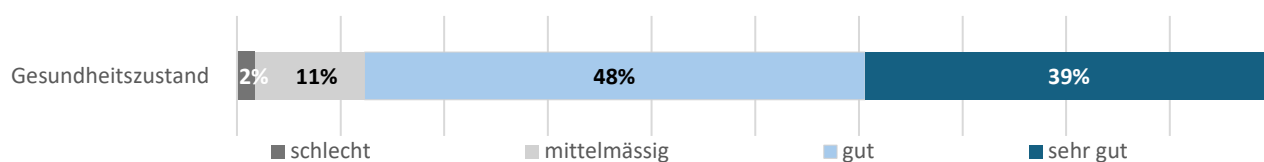
Eltern äussern sich auch dazu, warum sich Schüler:innen nicht wohlfühlen. Häufig sind aus der Sicht der Eltern die Lehrpersonen ein Grund: «Unklare Ansagen, Verschieben der Prüfungstermine oder chaotische Arbeitsweisen der Lehrpersonen tragen dazu bei.» Auch werden zum Teil Mitschüler:innen genannt für den Grund des Unwohlseins: «Lärm und Unruhe im Klassenzimmer, schlechtes Benehmen und respektloses Verhalten der Mitschüler.» Manchmal werden der Leistungsdruck und die Art des Lernens kritisiert.

Einzelne Fächer und der schnelle Wechsel zwischen diesen sowie der Frühunterricht sind aus der Sicht der Eltern problematisch zu bewältigen. Die Werte der Schule, der geringe Fokus auf die psychische Gesundheit, sowie organisatorische Belange werden ebenfalls angesprochen: «Trotzdem fehlen an der Schule wichtige Inhalte und Räume für echte Themen wie Mobbing, Ausgrenzung und gegenseitiger Respekt. Solche Themen müssten viel stärker präsent sein – auch um Kinder wirklich zu erreichen, nicht nur schulisch, sondern menschlich». Aus Sicht der Eltern tragen auch Hänseleien, Konkurrenzkampf, Gruppendynamiken, Diskriminierung und Mobbing bis hin zu Handgreiflichkeiten dazu bei, dass sich Schüler:innen nicht wohlfühlen. Sie sagen zum Beispiel: «Es gibt nicht mehr vieles. Mobbing prägt ihr Schulleben.»

4.3 Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen aus Elternsicht

Die überwiegende Mehrheit der Eltern (87%) schätzen den Gesundheitszustand ihrer Kinder positiv ein: 48% bewerten ihn als gut, weitere 39% sogar als sehr gut. Lediglich 11% der Eltern geben einen mittelmässigen und nur 2% einen schlechten Gesundheitszustand an (Abbildung 19).

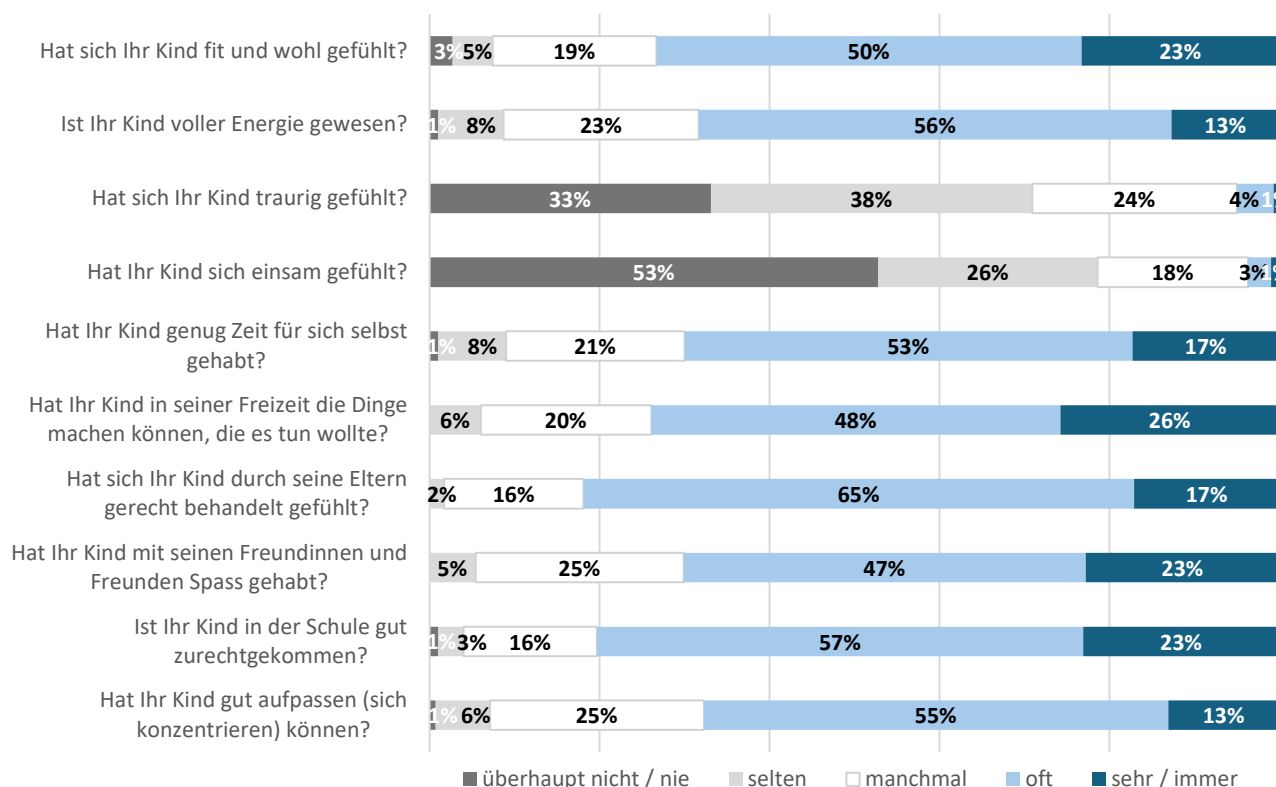
Abbildung 19: Prozentuale Antwortanteile zum Gesundheitszustand des Kindes aus Elternsicht (n=302)



4.3.1 Gesundheitsbezogene Lebensqualität der Kinder

Die Mehrheit der Eltern gibt an, dass sich ihr Kind in der letzten Woche oft oder immer fit und wohl gefühlt hat (73%). Ebenso berichten 69% der Eltern, dass ihr Kind häufig oder immer voller Energie gewesen sei. Ein geringer Anteil (8% bzw. 9%) gibt an, dass dies selten oder nie der Fall war. Was die emotionalen Aspekte betrifft, fällt auf, dass über zwei Drittel der Eltern (71%) berichten, dass sich ihr Kind nie oder nur selten traurig gefühlt hat, während 5% dies oft oder immer beobachtet haben. Bei einem Viertel (24%) ist dies manchmal der Fall. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Einsamkeit: 79% der Eltern geben an, dass ihr Kind sich nie oder selten einsam gefühlt hat, 18% berichten von gelegentlicher Einsamkeit, und nur 4% stimmen der Aussage „oft oder immer einsam“ zu. Auch in Bezug auf die Freizeitgestaltung wird die Situation überwiegend positiv eingeschätzt: 70% der Eltern berichten, dass ihr Kind oft oder immer genug Zeit für sich selbst hatte, und 74% geben an, dass es in der Freizeit meist die Dinge tun konnte, die es wollte. Im familiären Umfeld fühlen sich die meisten Kinder laut Einschätzung der Eltern gerecht behandelt: 82% stimmen dieser Aussage zu. Freundschaften spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. 70% der Eltern berichten, dass ihr Kind oft oder immer Spass mit Freund:innen hatte. Bezogen auf die Schule geben 80% der Eltern an, dass ihr Kind dort gut zurechtkommt. 68% berichten, dass sich ihr Kind gut konzentrieren konnte. Ein Viertel (25%) gibt jedoch an, dass dies nur manchmal der Fall sei (Abbildung 20).

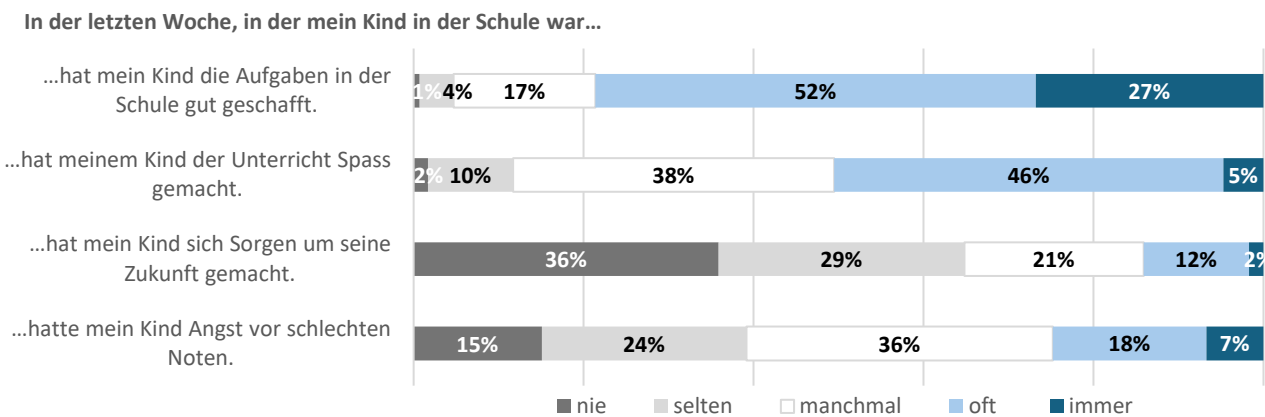
Abbildung 20: Prozentuale Antwortanteile zur Lebensqualität des Kindes aus Elternsicht (n=298-300)



Bezogen auf den schulischen Alltag berichten 79% der Eltern, dass ihr Kind oft oder immer gut mit den Aufgaben in der Schule zurechtkommen sei. 17% geben an, dass dies nur manchmal der Fall gewesen sei, während 5% dies selten oder nie beobachtet hätten. Etwas zurückhaltender fallen die Einschätzungen zur Freude am Unterricht aus: 51% der Eltern geben an, dass ihr Kind häufig oder immer Spass am Unterricht gehabt habe, 38% nennen manchmal, während 12% berichten, dass ihr Kind selten oder nie Freude am Unterricht empfunden habe. Zwei Drittel der Eltern (65%) geben an, dass sich ihr Kind nie oder nur selten Sorgen um die Zukunft mache. Bei 14% der Kinder seien diese Sorgen nach Einschätzung der Eltern präsent, während 21% der Eltern angeben, dass ihr Kind sich manchmal solche Sorgen gemacht habe. Ängste vor schlechten Noten werden von

39% der Eltern als selten bis nie angegeben, 36% berichten, dass ihr Kind manchmal Angst vor schlechten Noten gehabt habe. Ein Viertel (25%) habe sogar oft oder immer solche Ängste (Abbildung 21).

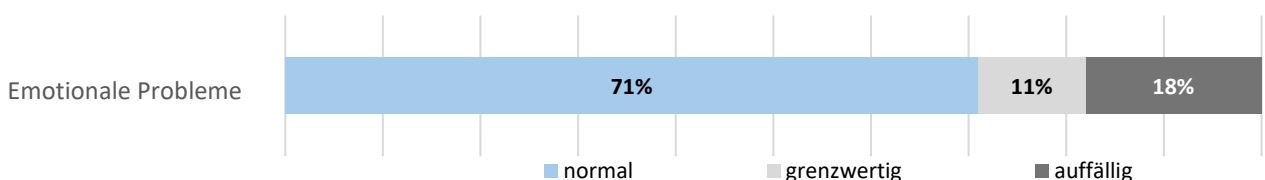
Abbildung 21: Prozentuale Antwortanteile zur Lebensqualität des Kindes aus Elternsicht (n=298-299)



4.3.2 Emotionale Probleme

Um emotionale Probleme der Schüler:innen aus Elternsicht zu erheben, wurde eine Subskala des SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) von Klasen et al. (2003) verwendet. Die Subskala setzt sich aus fünf Aussagen zusammen (i.e., «Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit», «Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt», «Oft unglücklich oder niedergeschlagen, weint häufig», «Nervös in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen» und «Hat viele Ängste, fürchtet sich leicht»). Die Aussagen werden jeweils mit 0 (nicht zutreffend), 1 (teilweise zutreffend) und 2 (eindeutig zutreffend) bewertet. Basierend auf den Antworten wird ein Summenwert von 0-10 berechnet, wobei Werte von 0-3 als «normal», ein Wert von 4 als «grenzwertig» und Werte von 5-10 als «auffällig» gelten.

Abbildung 22: Prozentuale Anteile der Schüler:innen, welche anhand des aus den Elternangaben gebildeten Summenwertes hinsichtlich emotionaler Probleme als «normal», «grenzwertig» oder «auffällig» einzustufen sind. n=296.

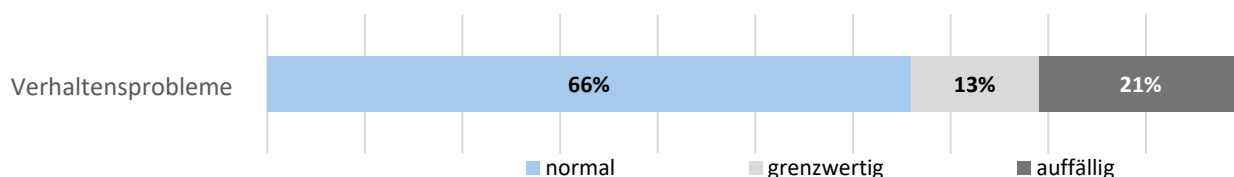


Über alle Befragten hinweg zeigt sich, dass in 71% der Fälle die emotionalen Probleme der Schüler:innen aus Elternsicht im normalen Bereich liegen (Abbildung 22). Dagegen werden 11% als grenzwertig und 18% als auffällig eingestuft.

4.3.3 Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

Um Verhaltensprobleme der Schüler:innen mit Gleichaltrigen aus Elternsicht zu erheben, wurde ebenfalls eine Subskala des SDQ (Klasen et al., 2003) verwendet. Die Subskala setzt sich wiederum aus fünf Aussagen zusammen (i.e., «Einzelgänger / Einzelgängerin, spielt meist alleine», «Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin», «Im Allgemeinen bei anderen Kindern / Jugendlichen beliebt», «Wird von anderen gehänselt oder schikaniert» und «Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern / Jugendlichen»). Die Aussagen werden jeweils mit nicht zutreffend (0), teilweise zutreffend (1) und eindeutig zutreffend (2) bewertet. Basierend auf den Antworten wird ein Summenwert von 0-10 berechnet, wobei Werte von 0-2 als «normal», ein Wert von 3 als «grenzwertig» und Werte von 4-10 als «auffällig» gelten.

Abbildung 23: Prozentuale Anteile der Schüler:innen, welche anhand des aus den Elternangaben gebildeten Summenwertes hinsichtlich Verhaltensproblemen mit Gleichaltrigen als «normal», «grenzwertig» oder «auffällig» einzustufen sind. n=299.

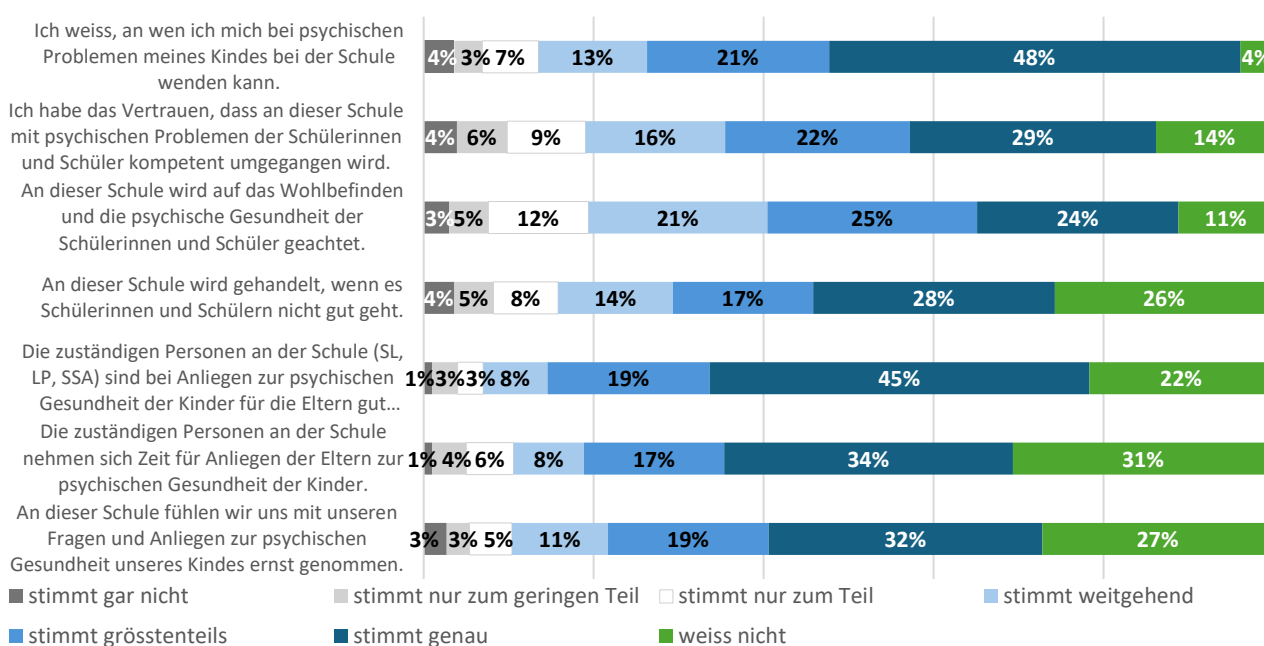


Über alle Befragten hinweg zeigt sich, dass in 66% der Fälle die Verhaltensprobleme der Schüler:innen mit Gleichaltrigen aus Elternsicht im normalen Bereich liegen (Abbildung 23). Dagegen werden 13% als grenzwertig und 21% als auffällig eingestuft.

4.4 Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule

Abbildung 24 zeigt, dass ein Grossteil der Eltern weiss, an wen sie sich bei psychischen Problemen ihrer Kinder in der Schule wenden können: 82% stimmen dieser Aussage weitgehend, grösstenteils oder genau zu. Auch das Vertrauen der Eltern, dass an der Schule kompetent mit psychischen Problemen der Schülerinnen und Schüler umgegangen wird, ist bei rund zwei Dritteln (67%) vorhanden. Ähnlich hoch fällt die Zustimmung zur Aussage aus, dass an der Schule auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler geachtet wird (70%). Immerhin 20% stimmen dem jedoch nicht oder nur zum Teil zu. Ebenfalls etwas zurückhaltender äussern sich die Eltern zur Frage, ob an der Schule gehandelt wird, wenn es Schülerinnen oder Schülern nicht gut geht: 59% stimmen hier weitgehend oder stärker zu und es fällt auf, dass ein Viertel der Befragten (26%) bei dieser Aussage mit weiss nicht geantwortet hat. Bezogen auf die Erreichbarkeit der zuständigen Personen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schulsozialarbeit) bei Anliegen zur psychischen Gesundheit geben fast drei Viertel (72%) der Eltern an, dass diese gut erreichbar seien und sich grösstenteils Zeit nehmen (59%). Auch das Gefühl, mit Fragen und Anliegen zur psychischen Gesundheit des eigenen Kindes ernst genommen zu werden, wird mehrheitlich positiv bewertet: 62% stimmen dieser Aussage zu. Gleichzeitig zeigt sich, dass insbesondere bei den Fragen zum Handeln der Schule, zur Erreichbarkeit, zur zeitlichen Verfügbarkeit sowie zum Ernstgenommen werden der Anteil an weiss nicht Antworten mit 22% bis 31% vergleichsweise hoch ist.

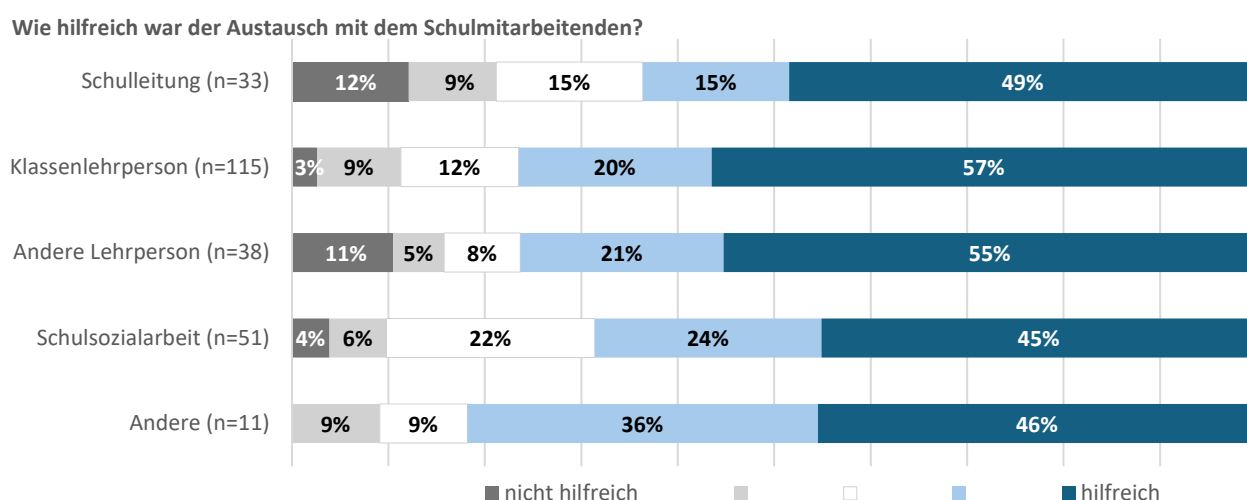
Abbildung 24: Prozentuale Antwortanteile zum Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule (n=301-304)



4.5 Unterstützungsangebote in der Schule

Abbildung 25 zeigt, wie hilfreich der Austausch mit verschiedenen schulischen Mitarbeitenden von den Eltern eingeschätzt wurde. Am häufigsten als hilfreich wird der Kontakt zur Klassenlehrperson beurteilt: 77% der Eltern, die sich dazu geäußert haben ($n=115$) bewerten den Austausch mit ihr als hilfreich (Bewertung von 4 oder 5 auf der fünfstufigen Antwortskala), nur 11% empfanden diesen als nicht hilfreich (Bewertung von 1 oder 2). Auch der Austausch mit anderen Lehrpersonen ($n=38$) wird überwiegend positiv wahrgenommen: 76% der Eltern empfanden diesen als hilfreich, während 16% ihn als nicht hilfreich einstufen. Der Kontakt zur Schulsozialarbeit ($n=51$) wurde von 69% der Eltern als hilfreich bewertet. 10% beurteilten ihn hingegen als nicht hilfreich. Etwas differenzierter fällt die Einschätzung zur Schulleitung aus: Zwar geben 64% der Eltern ($n=33$) an, dass der Austausch mit der Schulleitung hilfreich war, jedoch bewerteten ihn insgesamt 21% als nicht hilfreich. In der Kategorie Andere (z.B. externe Psycholog:in, Klassenassistent oder Schulsekretariat) fällt die Einschätzung überwiegend positiv aus: 82% der Eltern stuften den Austausch als hilfreich ein, wobei nur wenige Eltern ($n=11$) solche Angebote nutzen.

Abbildung 25: Prozentuale Antwortanteile zu den Unterstützungsangeboten aus Elternsicht



Die offenen Antworten zeigen, dass die Erfahrungen, wenn sich Eltern mit einem Anliegen zur psychischen Gesundheit ihres Kindes an Personen in der Schule gewendet haben, sehr unterschiedlich sind. Etwa die Hälfte der Eltern, die etwas geschrieben haben, berichtet von einer hilfreichen und nachhaltigen Unterstützung: «Wir wurden aufgefangen und man hat sehr gut Rücksicht genommen, Zeit für die Trauer gegeben, LPs waren immer für unser Kind da! Wir waren sehr dankbar für diese Fürsorge von allen Seiten!» Zudem berichten Eltern, dass sowohl das Kind als auch sie selbst ernst genommen wurden und sofort Zeit für Gespräche und Unterstützung für ihre Probleme bereitgestellt wurden. Es wird hervorgehoben, dass der Umgang mit sozialen Medien, Eingewöhnungsproblemen und das proaktive Verhalten der kontaktierten Personen («Ihr Hauptlehrer hatte bereits im Vorfeld gemerkt, dass was nicht stimmt und uns kontaktiert») dazu beitragen, die psychische Gesundheit der Schüler:innen zu stärken.

Andere Eltern hingegen berichten von nicht erhaltener Hilfe: «Personen/Stellen sind zwar bemüht, verständnisvoll zu sein, jedoch sind sie mit Themen zur psychischen Gesundheit überfordert und können keine wirkliche Unterstützung anbieten». Auch wird von den Eltern von überforderten Lehrpersonen («Man merkt deutlich, dass viele Lehrpersonen mit diesen Themen überfordert sind – was absolut verständlich ist») und daraus resultierenden fehlender Unterstützung berichtet. Auch kritisieren einzelne Eltern, dass die Hilfe nicht nachhaltig gewesen sei und berichten von nicht angegangenem Mobbing und anhaltender Diskriminierung.

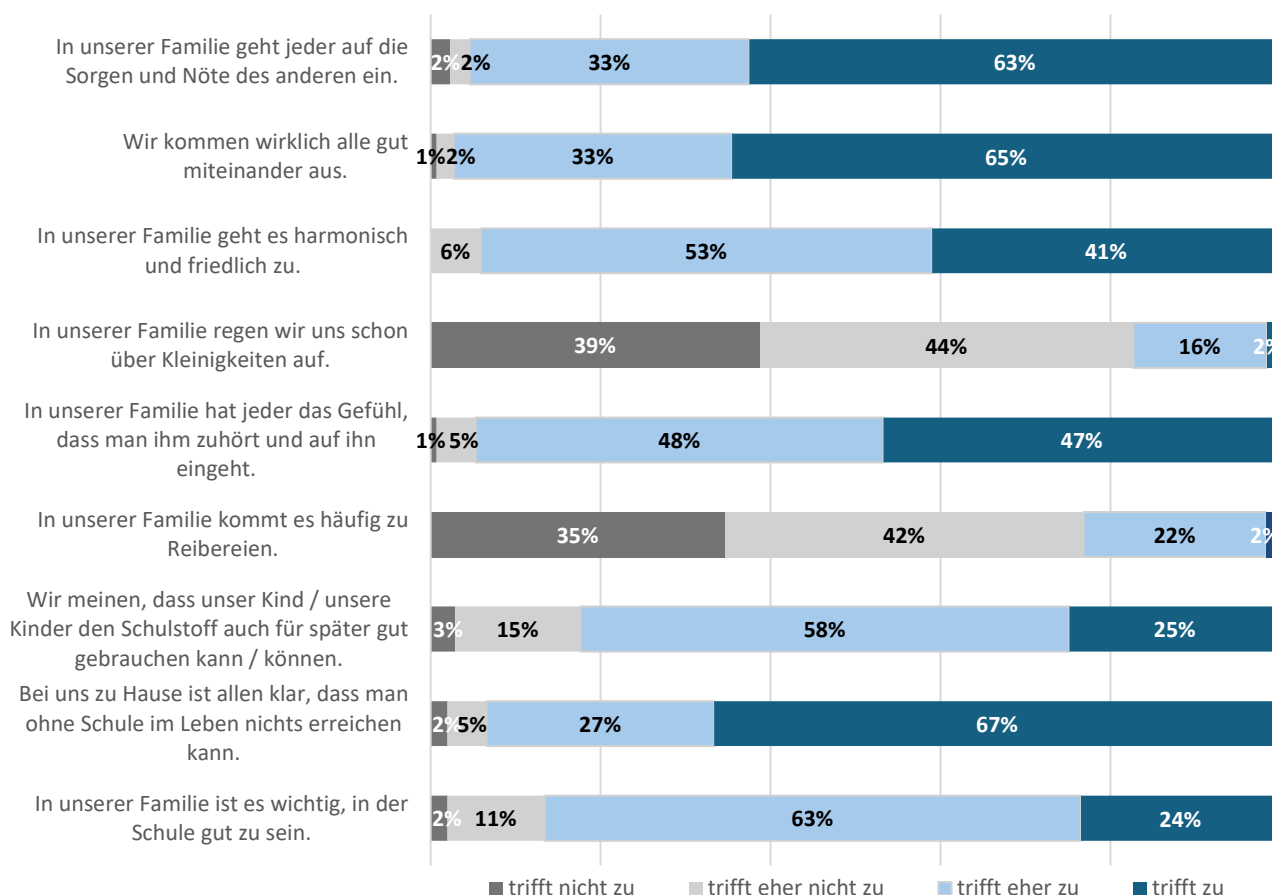
Einige Eltern fragen nach mehr Fachpersonal: «Psychische Gesundheit ist ein komplexes Feld, das nicht einfach nebenbei im Schulalltag mitgetragen werden kann. Aus meiner Sicht gehört das nicht in die Verantwortung der Lehrpersonen, sondern in die Hände von Fachleuten.»

4.6 Soziales Umfeld

4.6.1 Familienklima

Abbildung 26 zeigt die Ergebnisse zur Einschätzung des Familienklimas. Fast alle Eltern (96%) geben an, dass in ihrer Familie auf die Sorgen und Nöte der anderen eingegangen wird («trifft zu» oder «trifft eher zu»). Ebenso berichten 98% der Eltern, dass sie gut miteinander auskommen. Auch das Familienleben insgesamt wird überwiegend als positiv wahrgenommen: 94% stimmen der Aussage zu, dass es in ihrer Familie friedlich und ausgeglichen zugeht. Demgegenüber zeigen sich bei konfliktbezogenen Aussagen etwas niedrigere Zustimmungswerte. 83% der Eltern stimmen der Aussage nicht zu, dass man sich über Kleinigkeiten aufregt, und 77% geben an, dass es in ihrer Familie nicht häufig zu Reibereien kommt. Allerdings bestätigen 95% der Eltern, dass in ihrer Familie jeder das Gefühl hat, gehört und ernst genommen zu werden.

Abbildung 26: Prozentuale Antwortanteile zum Familienklima und zur Bildungseinstellung (n=303-307)



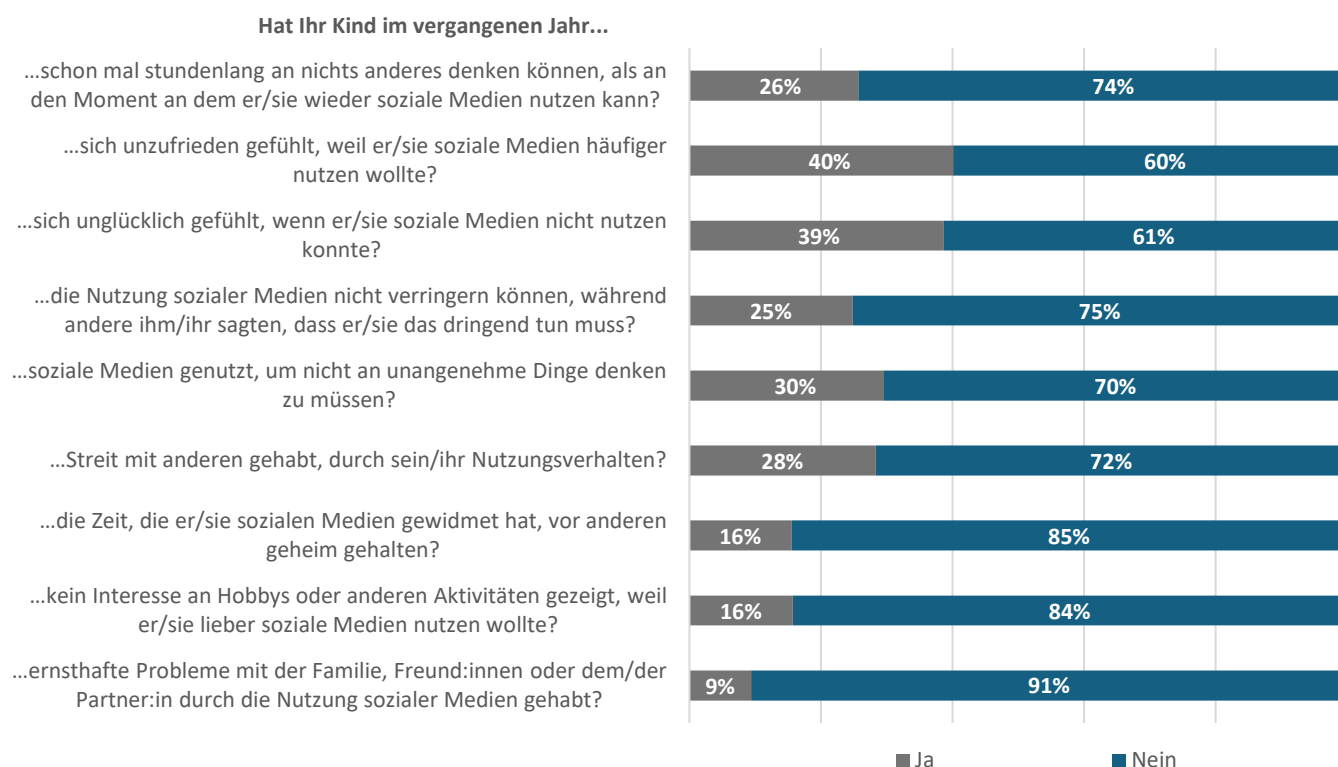
4.6.2 Bildungseinstellung

Neben dem emotionalen Klima wurde auch die Bedeutung von Schule innerhalb der Familie abgefragt (siehe letzte drei Fragen in Abbildung 26). 83% der Eltern sind der Meinung, dass ihre Kinder den Schulstoff auch später im Leben gut gebrauchen können. Besonders deutlich fällt die Zustimmung zur Aussage aus, dass ohne Schule im Leben nichts erreicht werden kann: 94% der Befragten stimmen hier zu. Auch schulischer Erfolg wird in den meisten Familien als bedeutend erachtet: 87% der Eltern geben an, dass es in ihrer Familie wichtig ist, in der Schule gut zu sein.

4.7 Soziale Medien

In der Erhebung wurde, basierend auf der Einschätzung der Eltern, 18% der Kinder als problematische Social-Media-Nutzer:innen eingestuft. Die Klassifizierung erfolgt anhand der Selbsteinschätzung in der Social Media Disorder Scale (SMDS) unter Anwendung desselben Cut-off-Werts wie bei den Schüler:innen (≥ 5 , siehe auch Austermann et al., 2021). Umgekehrt bedeutet das, dass die Mehrheit der Eltern (82%) von unproblematischen Social-Media Nutzungsgewohnheiten ihrer Kinder berichtet. Abbildung 27 zeigt die Häufigkeiten der einzelnen Items. Ein Viertel (26%) der Eltern gibt an, dass ihr Kind schon einmal stundenlang an nichts anderes denken konnte als an den Moment, in dem es wieder soziale Medien nutzen darf. Auffallend ist, dass 40% angeben, dass sich ihr Kind unzufrieden gefühlt habe, weil es soziale Medien häufiger nutzen wollte, als es möglich war. In einem ähnlichen Rahmen (39%) liegt der Anteil der Jugendlichen, die sich unglücklich fühlten, wenn sie keinen Zugang zu sozialen Medien hatten. Ein Viertel der Eltern (25%) berichtet, dass ihr Kind die Nutzung sozialer Medien nicht reduzieren konnte, obwohl andere dies dringend geraten hätten. Rund ein Drittel (30%) der Jugendlichen nutzte soziale Medien, um sich von unangenehmen Gedanken abzulenken. Ebenso geben 28% der Eltern an, dass es aufgrund des Nutzungsverhaltens ihres Kindes bereits zu Streit gekommen sei. Etwas seltener ist der Versuch, die Nutzungsdauer zu verheimlichen: 16% der Eltern berichten, dass ihr Kind die Zeit, die es in sozialen Medien verbringt, bewusst vor anderen geheim gehalten habe. Ein ebenso grosser Anteil (16%) gibt an, dass das Kind kein Interesse an Hobbys oder anderen Aktivitäten gezeigt habe, weil es lieber soziale Medien nutzen wollte. In 9% der Fälle kam es laut den Eltern sogar zu ernsthaften Problemen mit Familie, Freund:innen oder dem/der Partner:in infolge der Social-Media-Nutzung.

Abbildung 27: Prozentuale Antwortanteile zu sozialen Medien aus Elternsicht (n=301-307)



5 Resultate Schulmitarbeitende

5.1 Stichprobe

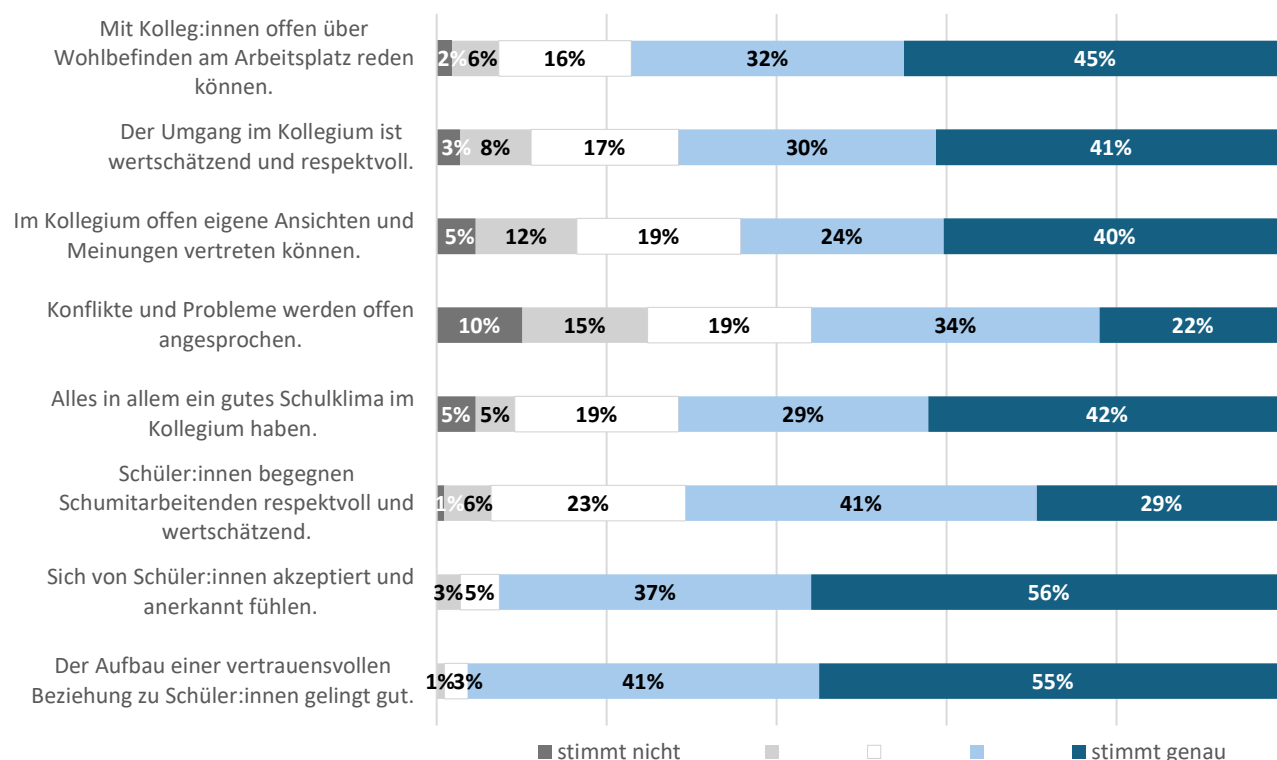
An der Befragung nahmen 109 Schulmitarbeitende teil. 54% der Befragten sind weiblich und 59% jünger als 50 Jahre. Bei knapp der Hälfte der Befragten (48%) handelt es sich um Klassenlehrpersonen, 34% sind Fachlehrpersonen, 6% zählen zum schulischen Assistenzpersonal und 12% üben eine andere Funktion aus (z.B. Schulleitende oder Schulsozialarbeitende). 40% der Befragten arbeitet schon länger als 20 Jahre in derselben Funktion, 28% zwischen 11 und 20 Jahren und 32% noch keine 10 Jahre. Die grosse Mehrheit der Befragten (84%) arbeitet in einem Pensum zwischen 71% und 100%.

5.2 Schulklima

Die Mehrheit der Befragten (71%) stimmt der Frage mit einer 4 oder 5 (stimmt genau) auf einer 5-stufigen Antwortskala zu, dass alles in allem ein gutes Schulklima im Kollegium herrscht (siehe Abbildung 28). 10% der Schulmitarbeitenden stimmen der Aussage jedoch nicht zu. Weiter könne man mit Kolleg:innen über das Befinden bei der Arbeit reden (77%) und der Umgang im Kollegium sei wertschätzend und respektvoll (71%). Leicht geringere Zustimmung finden die Fragen zu offenem Austausch: Rund zwei Drittel (64%) stimmen der Aussage zu, dass im Kollegium offen eigene Ansichten und Meinungen vertreten können und 56% sind der Ansicht, dass Konflikte und Probleme offen angesprochen werden.

Drei weitere Fragen betreffen ihre Beziehung zu den Schüler:innen. Die grosse Mehrheit der Befragten fühlt sich von den Schüler:innen akzeptiert und anerkannt (93%) und es gelingt den allermeisten (96%) gut, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schüler:innen herzustellen. Auch geben 70% an, dass Schüler:innen ihnen respektvoll und wertschätzend begegnen.

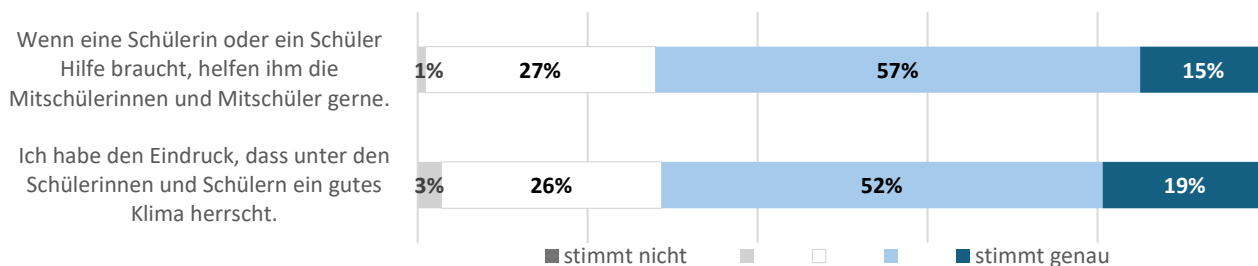
Abbildung 28: Prozentuale Antwortanteile zum Schulklima aus Sicht der Schulmitarbeitenden (n=109)



5.2.1 Klassenklima

Die Mehrheit der Befragten schätzt das Klima zwischen den Schüler:innen positiv ein. 72% der Befragten stimmen der Aussage zu (Antwortkategorie 4 und 5), dass Schüler:innen sich gegenseitig helfen bzw. 71% haben den Eindruck, dass unter den Schüler:innen ein gutes Klima herrscht (Abbildung 29). Je ein gutes Viertel der Schulmitarbeitenden (27% resp. 26%) stimmt den Aussagen weder zu noch lehnt es diese ab.

Abbildung 29: Prozentuale Antwortanteile zum Klassenklima (n=107; n=108)



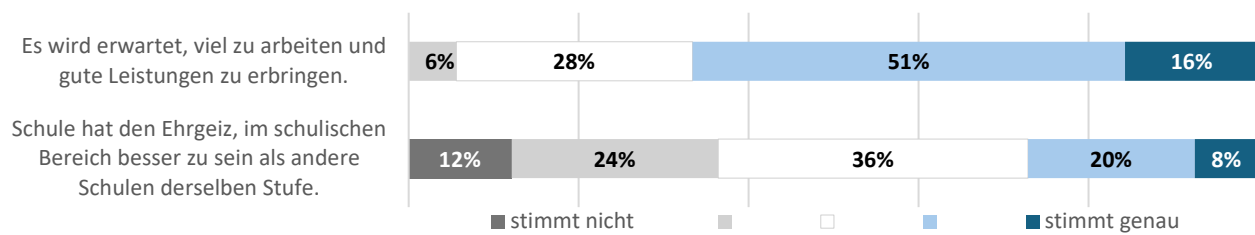
Auch in den offenen Antworten berichten viele Schulmitarbeitenden von einem positiven Schulklima unter den Schüler:innen. Sie sagen zum Beispiel: «Sie (SuS) arbeiten gerne zusammen. In den Pausen kann ich beobachten, dass sie es lustig untereinander haben. Es gibt keine Konflikte bei Partner- oder Gruppenarbeiten. Sie wählen ihre Arbeitspartner gerne selber, akzeptieren aber auch problemlos, wenn sie einmal eingeteilt werden. Es wird gelacht, ganz wichtig.» Schulmitarbeitende berichten, dass Schüler:innen respektvoll und wertschätzend miteinander umgehen und, dass sie sich in andere einfühlen können und sich hilfsbereit zeigen: «Die SuS sind offen und gehen aufeinander zu. Sie unterstützen sich bei Aufgaben und bei Problemen.» Einige Schulmitarbeitende betonen auch die gut funktionierenden Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und den Mitschüler:innen, die wichtig sind für die psychische Gesundheit dieser: «Die Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrkräften sehr wertschätzend behandelt. Die Beziehungsebenen sind völlig in Takt. Die Schülerinnen und Schüler können im Bedarfsfall jede Lehrperson um Hilfe bitten.»

Andererseits berichten die Schulmitarbeitenden, dass sie das Klima nicht immer positiv wahrnehmen. Der Unterschied zwischen dem Klassenzimmer, wo es aus Sicht der Schulmitarbeitenden meist gut läuft, und dem Pausenhof oder den Fluren ist deutlich spürbar: «Ausserhalb des Klassenzimmers ist es jedoch wesentlich rauer.» Auch das Konkurrenzverhalten und die Gruppenbildung wird von den Schulmitarbeitenden genannt: «Es gibt oft Gruppenbildungen. Innerhalb der Gruppen läuft es manchmal gut. Aber die Gruppen untereinander haben oft Konflikte.» Auch kommt es aus der Sicht der Schulmitarbeitenden manchmal zu Diskriminierung «Es ist ein grober und oft respektloser sowie rassistisch angehauchter Umgang untereinander. Viele sind voller Vorurteile und mögen sich nicht.» Auch wird das Mobbing unter den Schüler:innen thematisiert: «Es gibt sehr viel Streit, Zickereien und Mobbing - liegt an der Tagesordnung.»

5.2.2 Betonung von Leistung an den Schulen

Hinsichtlich der Betonung von Leistung an den Schulen sind zwei Drittel der Schulmitarbeitenden (67%) der Ansicht, dass von den Schüler:innen erwartet wird, viel zu arbeiten und gute Leistungen zu erbringen (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf der 5-stufigen Antwortskala, siehe Abbildung 30). Bei der Aussage, dass die Schule den Ehrgeiz hat, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen, zeigt sich ein ausgeglichenes Bild. Je ein gutes Drittel (36%) lehnen die Aussage ab oder stehen ihr neutral gegenüber, während sich 28% zustimmend äussern.

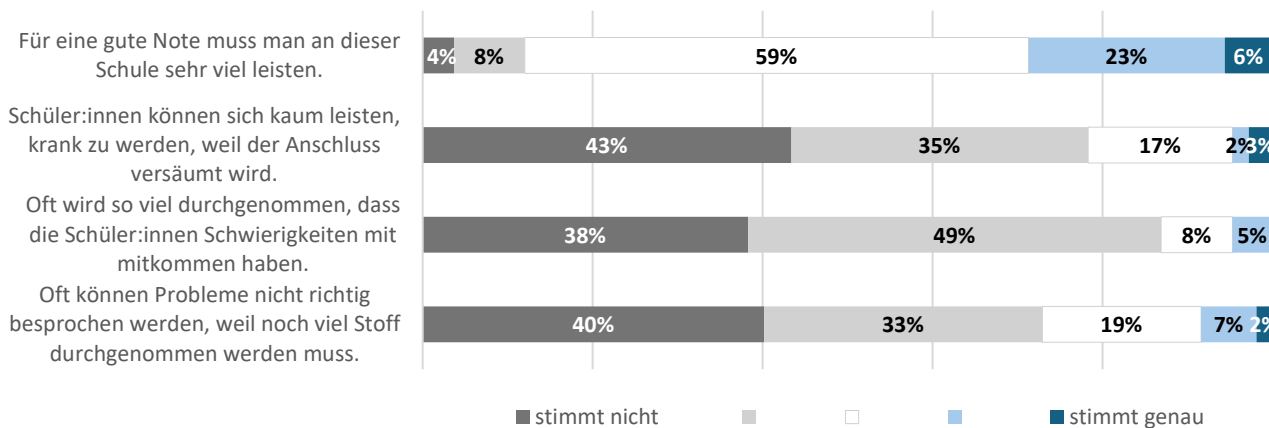
Abbildung 30: Prozentuale Antwortanteile zur Betonung von Leistung aus Sicht der Schulmitarbeitenden (n=107; n=108)



5.2.3 Unterrichtsklima

59% äussern sich neutral zur Aussage, dass für gute Noten viel gearbeitet werden muss an ihrer Schule (Bewertung von 3 auf der 5-stufigen Antwortskala, siehe Abbildung 31). Die Zustimmung fällt diesbezüglich mit 29% moderat aus, wobei lediglich 6% genau zustimmen. Nur eine kleine Minderheit der Befragten (5%) ist der Ansicht, dass es sich Schüler:innen kaum leisten können, krank zu werden, weil sonst der Anschluss verpasst wird. Auch die Aussagen zum Unterrichtsdruck («Oft wird so viel durchgenommen, dass die Schüler:innen Schwierigkeiten mit mitkommen haben» und «Oft können Probleme nicht richtig besprochen werden, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss») treffen bei den allermeisten Schulmitarbeitenden auf Ablehnung (87% resp. 73%).

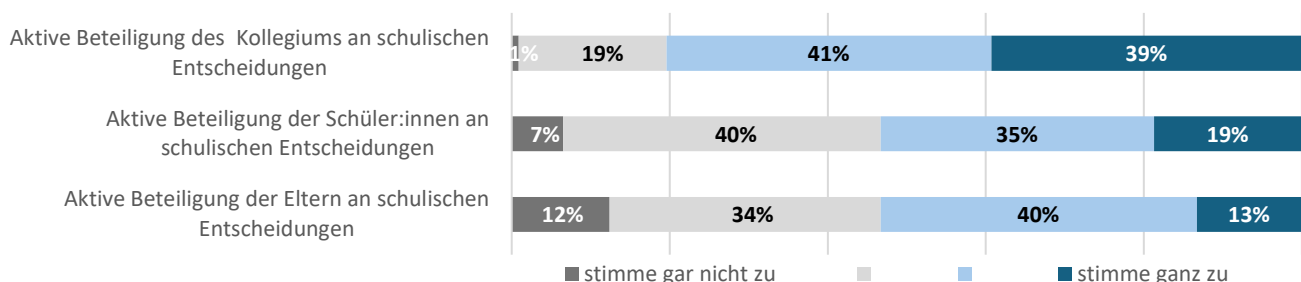
Abbildung 31: Prozentuale Antwortanteile zum Unterrichtsklima (n=106 -108)



5.2.4 Mitwirkung an der Schule

Mitwirkungsmöglichkeiten sind ein weiterer Aspekt des Schulklimas. Die allermeisten Befragten (80%) stimmen der Frage (ganz) zu, dass die Schule dem Kollegium Möglichkeiten bietet, sich aktiv an schulischen Entscheidungen zu beteiligen (Abbildung 32). Die Zustimmung bzgl. der Mitwirkungsmöglichkeiten von Schüler:innen (54%) und Eltern (53%) an der Schule ist hingegen deutlich geringer.

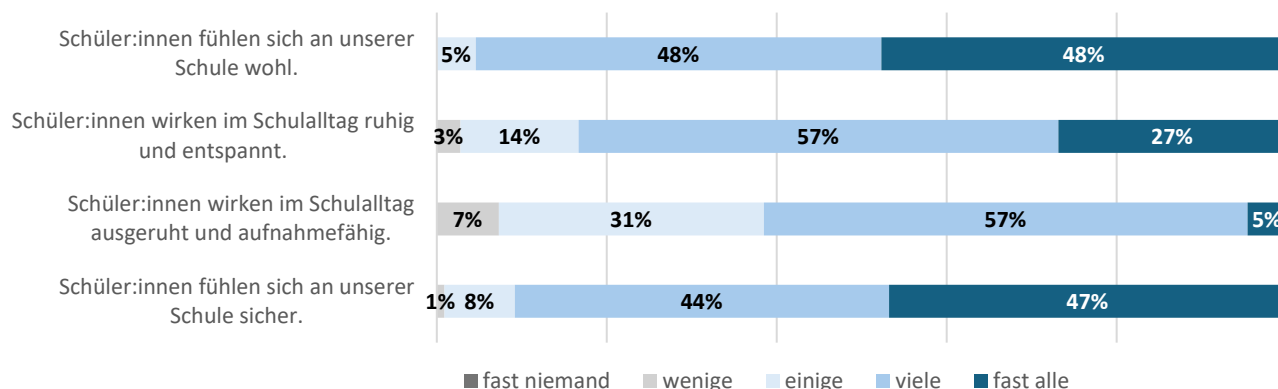
Abbildung 32: Prozentuale Antwortanteile zu Partizipation in der Schule (n=105- 107)



5.3 Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen

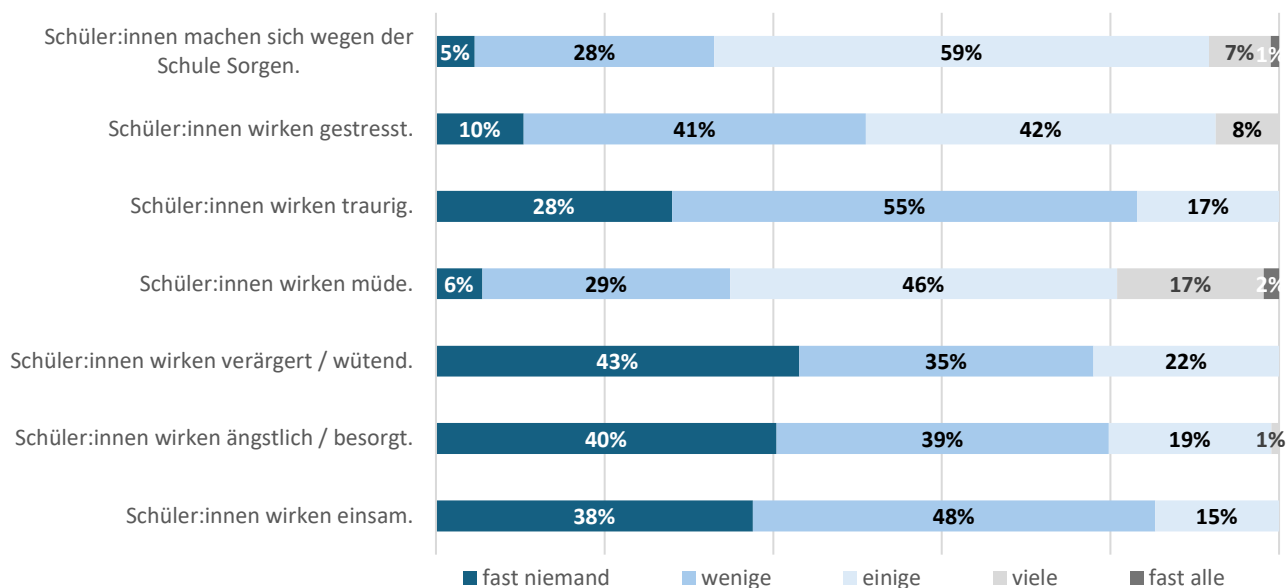
Die allermeisten Befragten geben an, dass sich fast alle bzw. viele der Schüler:innen an der Schule wohl und sicher fühlen (96% bzw. 91%). Zudem finden 84%, dass die Schüler:innen im Schulalltag ruhig und entspannt wirken. Mit 62% geben noch knapp zwei Drittel an, dass viele oder fast alle Schüler:innen ausgeruht und aufnahmefähig wirken (Abbildung 33).

Abbildung 33: Prozentuale Antwortanteile zur allgemeinen psychischen Gesundheit (n=108-109)



Dahingegen ist der Anteil der Schulmitarbeitenden, welche finden, dass die Schüler:innen sich wegen der Schule Sorgen machen, eher moderat. Rund ein Drittel (33%) finden, dass dies auf wenige Schüler:innen resp. fast niemanden zutrifft (siehe Abbildung 34). Vor allem Müdigkeit und Stress machen sich aus Sicht der Schulmitarbeitenden bei den Schüler:innen bemerkbar. So finden 65%, dass zumindest einige der Schüler:innen müde wirken 17% davon sind der Ansicht, dass dies auf viele Schüler:innen zutrifft und immerhin 2% geben an, dass fast alle Schüler:innen müde wirken. Beim Stress ist die Hälfte der Befragten (50%) der Ansicht, dass einige oder viele Schüler:innen gestresst wirken. Diese Anteile sind bei Traurigkeit (17%), Verärgerung/Wut (22%), Ängstlichkeit/Besorgtheit (20%) und Einsamkeit (15%) deutlich geringer.

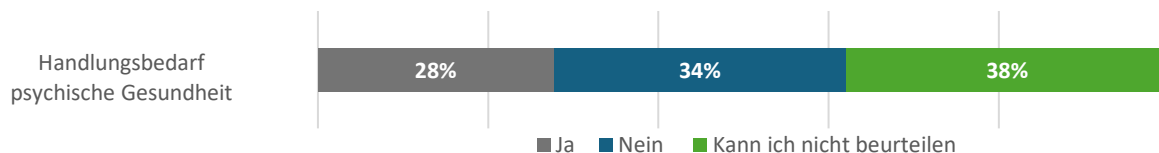
Abbildung 34: Prozentuale Antwortanteile zur allgemeinen psychischen Gesundheit (n=106-109)



5.3.1 Handlungsbedarf in Bezug auf die Förderung der psychischen Gesundheit

Die Frage, ob sie konkreten Handlungsbedarf an ihrer Schule bezogen auf die Förderung der psychischen Gesundheit der Schüler:innen sehen, beantworten 28% der Schulmitarbeitenden mit Ja und 34% mit Nein. 38% der Befragten können dies nicht beurteilen (Abbildung 35).

Abbildung 35: Handlungsbedarf (n=108)



In den offenen Antworten äussern Schulmitarbeitende vielfältige Wünsche nach Handlungsbedarf. Einige Schulmitarbeitende fühlen sich mit der jetzigen Situation überfordert und fragen nach mehr Unterstützung wie zusätzliche Ressourcen und Zeit. Sie sagen zum Beispiel: «Wir können eh nur die allernotwendigsten Fälle weiterleiten. Vieles bleibt an uns Klassenlehrpersonen hängen [...] Alles zusammen führt dazu, dass man selbst als erfahrene LP immer wieder überfordert ist. Ich kann mir im Moment definitiv nicht vorstellen diesen Beruf energetisch bis zur Pension auszuüben.» Zusätzlich fragen Schulmitarbeitende nach mehr Ausbildung und Weiterbildung zu diesem Thema. Sie fordern zum Beispiel: «Vermehrt neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung, Entwicklungsforschung in die Pädagogik einfließen lassen. Diesbezüglich Weiterbildungen für Lehrpersonen obligatorisch einführen.»

Des Weiteren sprechen sie von der Notwendigkeit besserer Teamarbeit und Partizipation des Kollegiums: «Was ist uns als Team wichtig? Was wird absolut nicht toleriert? Wie gehen wir gemeinsam gegen unerwünschtes Verhalten vor?» Auch wünschen sich Schulmitarbeitende klare Abläufe für das Handeln im Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit der Schüler:innen: «Ein klar erkennbarer roter Faden für ein mögliches Vorgehen fehlt.» Der Handlungsbedarf wird auch bei niederschweligen Angeboten für Schüler:innen gesehen: «Thematisierung von psychischer Gesundheit, Angebote wie Autogenes Training, Glücksfach usw.»

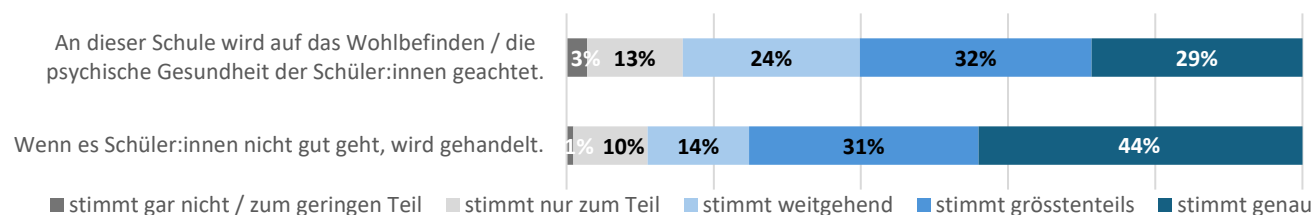
Einige Schulmitarbeitende fragen nach Ressourcenerweiterung des Fachpersonals: «Eine Psychotherapeutin, die fixe Besprechungsstunden anbietet.» Zudem sehen sie Handlungsbedarf hinsichtlich verstärkter Aufklärungsarbeit für Schüler:innen («Wir beschäftigen uns bereits mit psychischer Gesundheit an unserer Schule (Workshops, Thematisierung in Ethik und Religionen oder LBO...). Das Thema halte ich persönlich aber für derart wichtig, dass noch mehr getan werden kann») und erhöhter Sensibilisierung aller Beteiligten sowie Massnahmen gegen Absentismus: «Es zeigt sich vermehrt Schulabsentismus. Da bräuchte es dringend Strukturen, die Schüler:innen wieder motivieren in die Schule zu kommen.»

5.4 Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule

5.4.1 Stellenwert des Themas und wahrgenommene Verantwortung

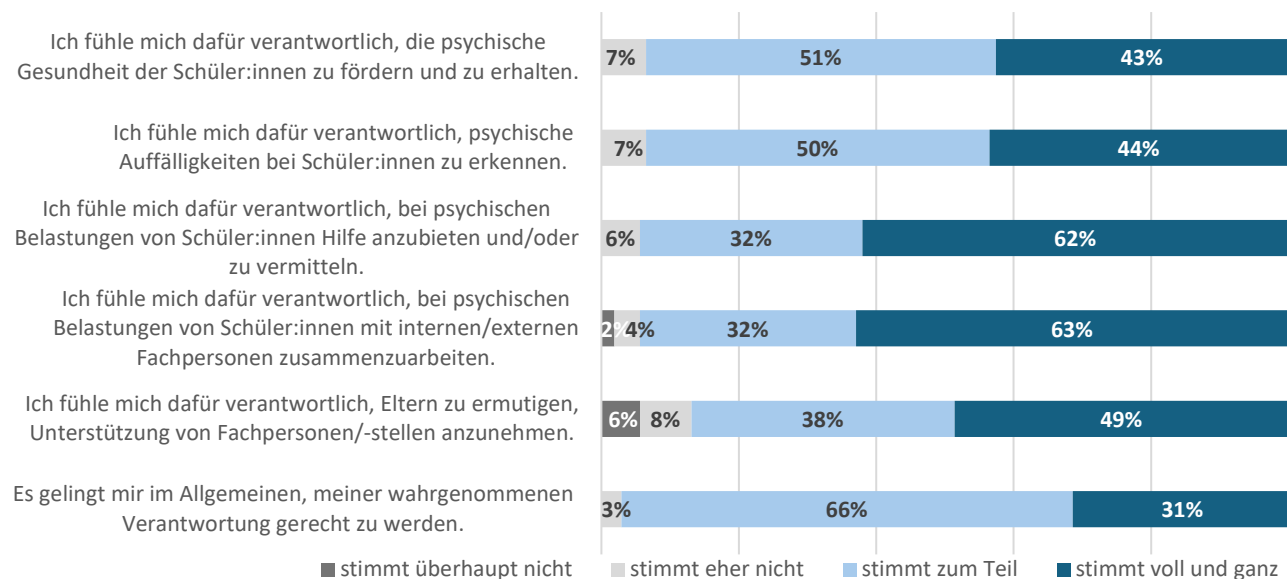
85% der Befragten stimmen weitgehend bis genau der Aussage zu, dass an ihrer Schule auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schüler:innen geachtet wird (Abbildung 36). Die entsprechende Zustimmungsrate auf die Frage, ob bei schlechtem Wohlergehen bei Schüler:innen gehandelt wird, beträgt 89%.

Abbildung 36: Prozentuale Antwortanteile zum Stellenwert der psychischen Gesundheit (n=108; n=109)



91% der Befragten stimmen der Frage zu, dass an ihrer Schule alle gemeinsam für das Wohlbefinden der Schüler:innen verantwortlich sind (nicht abgebildet). Die Schulmitarbeitenden wurden auch dazu befragt, wie sie ihre Verantwortung in Bezug auf die Förderung der psychischen Gesundheit einschätzen (siehe Abbildung 37). Am stärksten stimmen die Befragten voll und ganz zu in Bezug auf das Anbieten von Hilfen (62%) und der Zusammenarbeit mit entsprechenden internen und externen Fachpersonen (63%). Etwas geringer ist das Verantwortungsgefühl dafür, die psychische Gesundheit der Schüler:innen zu fördern und zu erhalten (43%), psychische Auffälligkeiten bei Schüler:innen zu erkennen (44%) bzw. Eltern zu ermutigen, Unterstützung von Fachpersonen anzunehmen (49%).

Abbildung 37: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur wahrgenommenen Verantwortung (n=105-108)



5.4.2 Umsetzung der Verantwortung

Zwei Drittel (66%) der Befragten sind der Auffassung, dass es ihnen im Allgemeinen gelinge, die von ihnen wahrgenommene Verantwortung teilweise umzusetzen; 31% stimmen der Frage voll und ganz zu. Die Gründe, warum Schulmitarbeitende ihrer Verantwortung nicht gerecht werden können, sind vielfältig. Zum einen zeigt sich, dass die Mitarbeitenden das Gefühl haben, zu wenig Kompetenzen im Bereich der psychischen Gesundheit der Schüler:innen zu haben. Sie sagen zum Beispiel: «Fehlende Ausbildung, Unsicherheit». Zum anderen fehlt es ihnen an Ressourcen und Zeit sowie an Unterstützung durch Fachpersonal.

Einige Fach- und oder Teilzeitlehrpersonen geben an, dass sie aus ihrer Sicht keine Zuständigkeiten haben, auch weil sie nicht in ausreichendem Masse Beziehungen zu den Schüler:innen aufbauen können: «Als Fachlehrperson kenne ich die Kinder weniger gut als Klassenlehrpersonen und Heilpädagoginnen». Zudem sind Abläufe und Zuständigkeiten oft nicht klar definiert, was zu Hilflosigkeit führt «Fehlendes Wissen resp. was gehört in meine Verantwortung, was in die Verantwortung der Eltern? Inwiefern darf oder muss ich den Eltern in ihre Erziehungshoheit eingreifen?»

Wenige Lehrpersonen berichten auch, dass sie diese Verantwortung nicht übernehmen möchten, da eine Abgrenzung für sie wichtig ist: «Ich bin in erster Linie Lehrerin und nicht Psychologin oder Sozialarbeiterin.»

5.4.3 Handlungsbedarf in Bezug auf Verantwortungsübernahme

Der Bedarf, dass Schulmitarbeitende ihre Verantwortung besser wahrnehmen können, ist vielfältig. Sie wünschen sich eine bessere Zusammenarbeit mit Fachpersonal oder im Kollegium. Aussagen wie: «Mehr Zeit und Zeitgefässe mit den SuS» zeigen, dass sie mehr Zeit benötigen für die psychische Gesundheit der Schüler:innen.

Auch wünschen sie sich mehr Aus- und Weiterbildung zum Thema psychische Gesundheit und Wohlbefinden, bspw. mittels Schulungen an anonymisierten Fällen. Sie fordern auch klare Abläufe und Zuständigkeiten oder Anlaufstellen, an die sie sich wenden können, wenn sie Auffälligkeiten bemerken: «Externe Unterstützung (Psychologen) im Haus. Klare Abläufe. Mehr Entlastung unterrichtsseitig = mehr Zeit für Betreuung.» Des Weiteren wünschen sie sich weniger Druck bei der Stoffvermittlung, um mehr Zeit für Soziales und das Thema psychische Gesundheit zu haben.

5.4.4 Aktivitäten zur Förderung der psychischen Gesundheit / zur Prävention psychischer Belastungen bei Schüler:innen

34% der Befragten geben an, dass im vergangenen Jahr an ihrer Schule Aktivitäten zur Förderung der psychischen Gesundheit oder zur Prävention psychischer Belastungen der Schüler:innen durchgeführt wurden, 28% verneinen die Frage und 36% können die Frage nicht beantworten. In einer offenen Frage wurden die Schulmitarbeitenden gefragt, welche Aktivitäten durchgeführt wurden. Durchgeführte Aktivitäten umfassen Workshops die Schulmitarbeitende in Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitern und Fachpersonen der Suchtprävention organisierten. Zusätzlich werden Projektstage, Glückstage, "Mein Körper gehört mir" - Programme, Gorilla-Tage, Fortbildungen für Lehrkräfte (SCHILF) und spezielle Veranstaltungstage zu Mädchenthemen organisiert. Nach Aussagen der Schulmitarbeitenden stehen die Lehrpersonen auch für persönliche Gespräche zur Verfügung und leiten Achtsamkeitsübungen in der Klasse an. Ausserdem gibt es einen Klassenrat und regelmässig angebotene Feedbackmöglichkeiten für Schüler:innen. Zusätzlich wurden Gespräche mit den Eltern geführt und eine Vertrauenslehrerin speziell für Mädchen etabliert. Es fanden Ausflüge, Schulreisen und Ausstellungsbesuche statt und die Lerninhalte wurden reflektiert.

Viele Schulmitarbeitende sind mit dem Aktivitäten zufrieden. Einige sind sogar sehr zufrieden, da ein niederschwelliges Angebot und Fachpersonen wie Schulsozialarbeitende bereits vieles auffangen: «Schulsozialarbeiter ist sehr präsent, auch der Schulleiter hat ein sehr waches Auge auf das Befinden der Schülerinnen und Schüler. Die Wege sind sehr kurz, die Hemmschwelle zu reagieren ist sehr niedrig». Allerdings wird auch der Wunsch nach einem männlichen und einer weiblichen Schulsozialmitarbeitenden geäussert: «Aus meiner Sicht bräuchte es auf der Realschule in jedem Schulhaus problemlos die Möglichkeit mit einer weiblichen und männlichen SSA sprechen, arbeiten zu können. Nicht für mich als LP, jedoch für die Teenager.»

Andere Schulmitarbeitende finden, dass noch mehr getan werden könnte: «Ich finde es gut, dass das Thema angesprochen wird. Wir können in dem Bereich aber sicher noch mehr tun.» Und wieder andere sehen Verbesserungspotenzial in den durchgeführten Aktivitäten, da zwar einige Massnahmen ergriffen werden, diese jedoch wenig Wirkung zeigen: «Die Veranstaltung war sehr lehrreich, jedoch müssten Massnahmen in der Schule umgesetzt werden.»

5.4.5 Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen

In einem weiteren offenen Frageblock wurden die Schulmitarbeitenden zu ihren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen befragt, wobei diese nicht näher spezifiziert wurden. Im Allgemeinen wurde die Zusammenarbeit als wirkungsvoll und hilfreich bewertet werden. Ungefähr die Hälfte der Personen, die sich bei dieser offenen Frage äussern, berichten, dass die Zusammenarbeit gut funktioniert. Am häufigsten werden hier die Schulsozialarbeiter genannt.: «Die multiprofessionelle Zusammenarbeit v.a. mit der Schulschen Sozialarbeit funktioniert bestens». Lehrpersonen erfahren kompetente, hilfreiche und konstruktive Unterstützung in ihrem Schulalltag.

Die andere Hälfte, die auf die offene Frage reagiert haben, berichten wiederum, dass die Wartezeiten zu lange sind und bei diesem Thema schnelle Hilfe benötigt wird: «Die wenigen Erfahrungen waren leider negativ: externe Fachpersonen arbeiten komplett in einem anderen Setting als die Schule es tut. Sie sind als Feuerwehr in Krisensituationen wenig hilfreich, weil deren Termine oft weit auseinander liegen und deren Arbeit eher langfristig ist.» Auch berichten sie über Schwierigkeiten bei der Terminvereinbarungen für Workshops und Sitzungen und dass die Zusammenarbeit viel zusätzliche Zeit neben dem regulären Unterricht beansprucht.

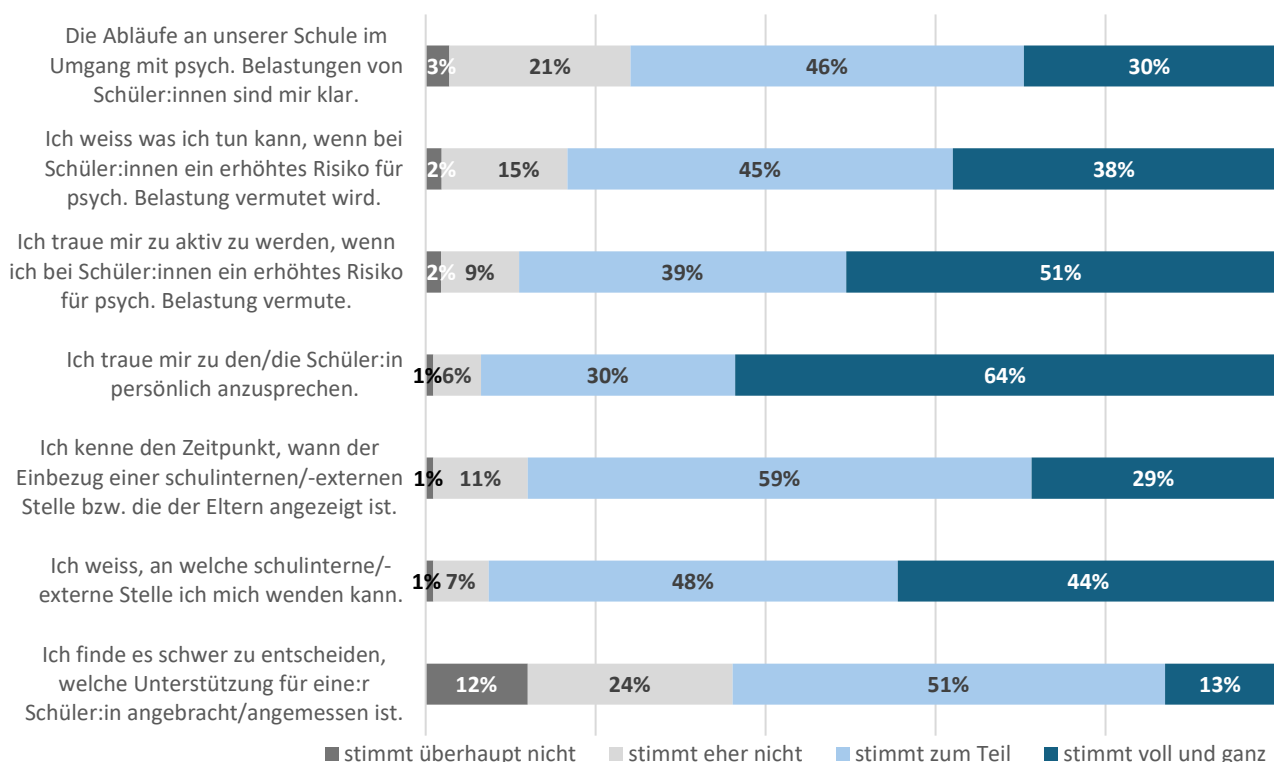
Die Schulmitarbeitenden haben verschiedene Verbesserungswünsche bezüglich der Zusammenarbeit mit schulexternen Fachstellen. Sie betonen, dass eine verstärkte Präsenz der Fachstellen an den Schulstandorten hilfreich wäre und dass mehr Ressourcen schneller verfügbar gemacht werden sollten: «In akut auftretenden Fällen, schnelle und unkomplizierte Hilfsangebote. Unterstützung der LP, die täglich mit der Problematik konfrontiert ist.» Zudem sollten «klare Zuständigkeiten und Ansprechpersonen» definiert sein: «Wir haben erlebt, dass in einzelnen dringlichen Fällen keine Person sich zuständig gefühlt hat oder die zuständige Person keine Stellvertretung hatte und im Urlaub war» und es sollte «Unterstützung als Prävention, nicht erst im Notfall» zur Verfügung stehen. Es wird ausserdem gefordert, dass die Programme besser bekannt gemacht werden, um eine intensivere Nutzung zu ermöglichen.

5.4.6 Erfahrungen und Handlungskompetenzen im Umgang mit psychischen Belastungen von Schüler:innen

Die Hälfte der Befragten (50%) fühlt sich im Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Belastungen als erfahren bzw. sehr erfahren, 36% fühlen sich teilweise erfahren und 15% geben an, sich wenig erfahren bzw. nicht erfahren zu fühlen.

Die subjektiven Handlungskompetenzen der Schulmitarbeitenden wurden anhand verschiedener Aussagen zu Handlungsoptionen in konkreten Situationen, in denen es um psychische Belastungen von Schüler:innen geht, untersucht. Die Fragen lehnen sich zum Vergleichsweck an eine Zürcher Studie (Robin et al., 2022) an. Die Ergebnisse sind der Abbildung 38 zu entnehmen.

Abbildung 38: Prozentuale Antwortanteile zur Handlungskompetenz (n=107-108)



Die Schulmitarbeitenden stimmen den Aussagen, dass sie sich trauen, die Schüler:innen persönlich anzusprechen und aktiv zu werden, wenn sie ein erhöhtes Risiko für eine psychische Belastung vermuten, am stärksten zu (64% resp. 51% vollumfängliche Zustimmung). Immerhin noch 44% wissen, an welche Stellen sie sich bei Bedarf wenden können und 38% wissen, was sie bei einem vermuteten erhöhten Risiko tun können.

Bezüglich des Zeitpunkts, wann der Einbezug von schulinternen/-externen Stellen bzw. der Eltern angezeigt ist und der Klarheit über die Abläufe an der Schule im Umgang mit psychischen Belastungen ist die vollumfängliche Zustimmung mit 29% resp. 30% etwas geringer. Bezüglich der Abläufe äussert sich zudem rund ein Viertel der Befragten (24%) dahingehend, dass diese ihnen eher nicht oder überhaupt nicht klar sind. Weiter

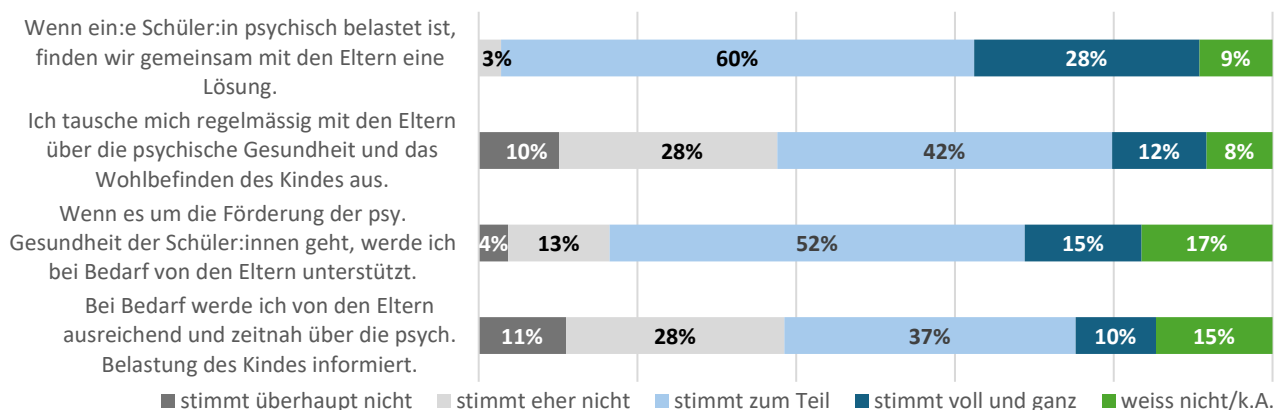
geben knapp zwei Drittel (64%) an, dass sie es teilweise oder gänzlich schwer finden zu entscheiden, welche Unterstützung angemessen ist.

5.4.7 Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf psychische Belastung deren Kinder

Die Schulmitarbeitenden wurden gebeten, die Zusammenarbeit mit Eltern zu bewerten, wenn es um die psychische Gesundheit deren Kinder geht (siehe Abbildung 39). Die fehlenden Werte lassen vermuten, dass ein Teil der Befragten keinen direkten Kontakt zu Eltern hat. Die Anteile der Personen, welche den Aussagen voll und ganz zustimmen, belaufen sich von 10% (bei Bedarf ausreichend und zeitnah von den Eltern informiert werden über psychische Belastungen des Kindes) bis 28% (gemeinsam mit den Eltern eine Lösung finden bei psychischen Belastungen).

Die meisten Befragten bewerten die Elternzusammenarbeit nur in Teilen als positiv («stimmt zum Teil»). Dies betrifft vor allem das Finden gemeinsamer Lösungen und die von den Eltern erhaltene Unterstützung. Auch bei der Frage, ob sie sich regelmässig mit den Eltern zur psychischen Gesundheit und dem Wohlbefinden der Kinder austauschen, stimmen 42% der Befragten nur teilweise zu. Hingegen finden 38%, dass dies eher nicht oder überhaupt nicht zutrifft. Ähnlich hoch (39%) ist die Ablehnung bei der Frage, ob sie bei Bedarf ausreichend und zeitnah von den Eltern informiert werden.

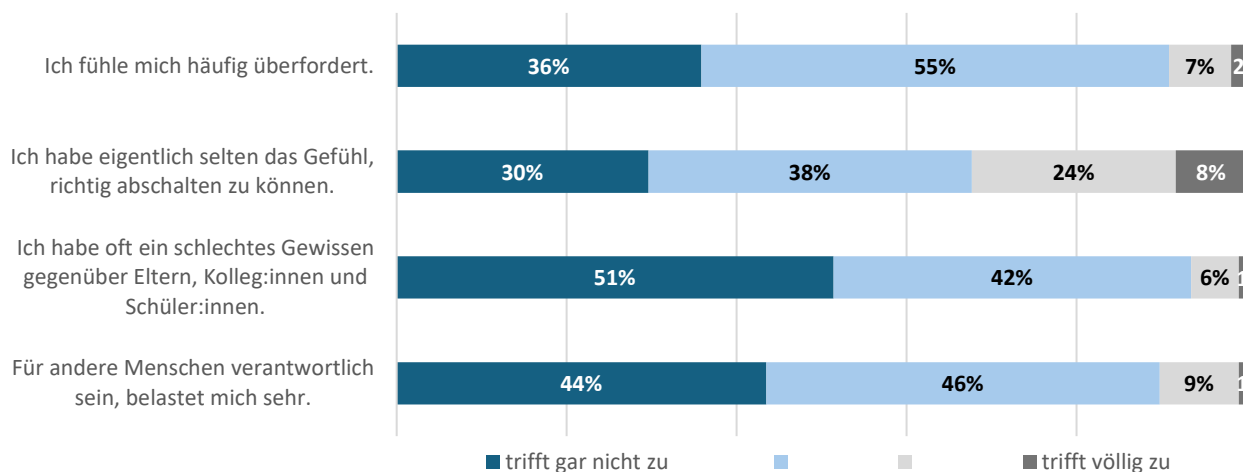
Abbildung 39: Prozentuale Antwortanteil Zusammenarbeit Eltern (n=109)



5.4.8 Arbeitsbelastung und Unterstützungsangebote

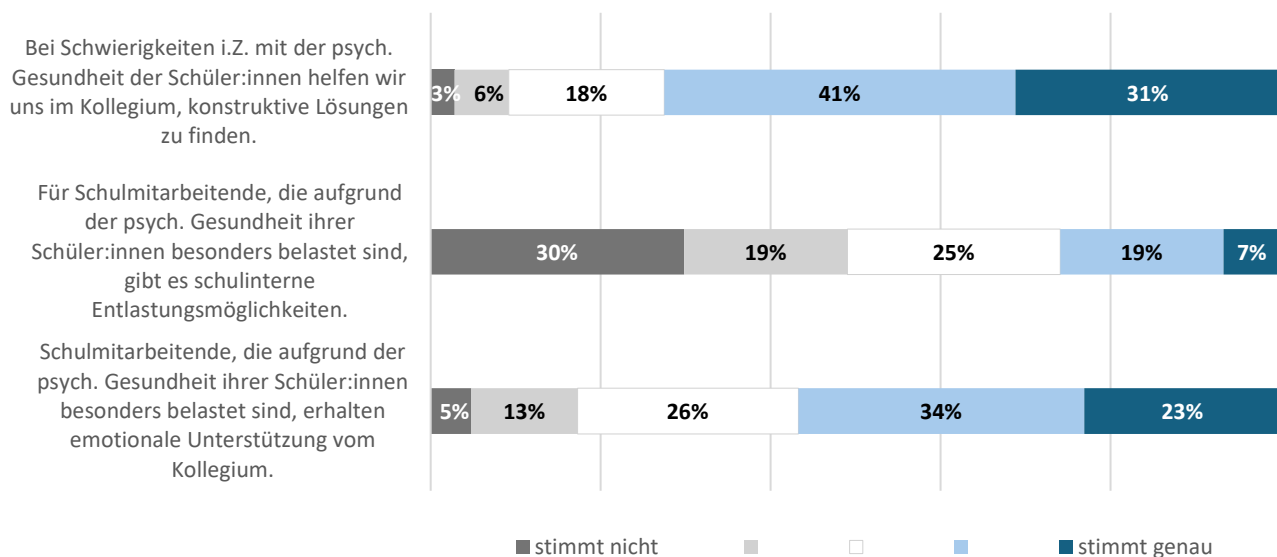
Hinsichtlich der Arbeitsbelastung im Berufsalltag stimmen 9% der Befragten der Aussage «Ich fühle mich häufig überfordert.» (völlig) zu (Abbildung 40). Rund ein Drittel der Befragten (32%) hat das Gefühl, nicht richtig abschalten zu können. Hingegen ist der Umstand, Verantwortung für andere Menschen zu tragen, nur für wenige (10%) belastend. Weiter empfinden lediglich 7% der Befragten ein schlechtes Gewissen gegenüber Eltern und Kindern.

Abbildung 40: Prozentuale Antwortanteile zur Arbeitsbelastung (n=107-109)



Schliesslich wurden die Schulmitarbeitenden zur kollegialen Unterstützung und zu schulischen Entlastungsmöglichkeiten befragt, die sie im Hinblick auf psychisch belastete Schüler:innen erhalten (siehe Abbildung 41). Während die Mehrheit der Frage zustimmt, dass sie kollegiale Unterstützung bei der Lösungsfindung (72%) bzw. emotionale Unterstützung im Kollegium (57%) erhalten (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf der 5-stufigen Antwortskala), befindet lediglich ein Viertel (26%) der Befragten, dass es schulinterne Entlastungsmöglichkeiten gibt für Schulmitarbeitende, die aufgrund der psychischen Gesundheit ihrer Schüler:innen besonders belastet sind (Bewertung von 1 (stimmt nicht) oder 2).

Abbildung 41: Prozentuale Antwortanteile zu Unterstützungsangeboten (n=104-109)



Bei den offenen Antworten fragen die Schulmitarbeitenden nach mehr Unterstützung durch zeitliche Entlastung und mehr Ressourcen wie Schulsozialarbeit: «Lehrpersonen sind in erster Linie dafür ausgebildet, angestellt und bezahlt, um (Fach)Inhalte (Fachkompetenzen) zu vermitteln. Viele Lehrer tun sich schwer, wenn es um die Vermittlung persönlicher und sozialer Skills geht. Wenn es dann auch noch um die psychische Gesundheit geht, sind Lehrpersonen überfordert und brauchen dringend Unterstützung. Diese Unterstützung muss greifbar und nah sein. Idealerweise Fachpersonal im Haus.» Schulmitarbeitende möchten sich zusätzliche Kompetenzen in Form von Aus- und Weiterbildung aneignen: «Wir bekommen Flaschen und Taschen, aber wirklich einen Workshop für LPs (Schilf) oder für SuS eine Thementag gibt es nicht.» Sie betonen auch die Bedeutung der Partizipation der Eltern und Familien sowie die Zusammenarbeit mit ihnen: «Es braucht mehr

Hilfe für die Eltern, damit weniger in die Schule getragen wird und mehr frühzeitig erkannt wird. Zudem sind die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen und haben mehr Wirkung auf ihr Kind als Lehrpersonen.»

Die Schulmitarbeitenden verlangen zudem eine klare, unterstützende Führung und eine Sensibilisierung der Gesellschaft für die psychische Gesundheit: «Grundsätzlich möchte ich sagen, dass es immer noch (es ist zwar besser geworden) ein Thema ist, welches mit Scham besetzt ist und viele (Jugendliche, Lehrpersonen sowie Erwachsene) sich nicht trauen, davon zu erzählen.» Schulmitarbeitende thematisieren zudem den Einfluss der sozialen Medien und sehen dort dringenden Handlungsbedarf, um zu verhindern, dass diese zur Belastung für die Jugendlichen und der Schule werden: «Die problematische Nutzung sozialer Medien – etwa durch Cybermobbing, den Druck permanenter Erreichbarkeit oder den ständigen Vergleich mit anderen – stellt eine grosse Herausforderung dar, auch wenn in der Schule bereits Aufklärungsarbeit geleistet wird. Diese Belastungen tragen Jugendliche mit in die Schule, wo sie sich spürbar auf das soziale Miteinander und in der Folge auch auf das Lernverhalten auswirken.»

6 Einordnung der Ergebnisse

6.1 Psychische Gesundheit

Die durchgeführte Studie geht der Frage nach, wie es um die psychische Gesundheit der Schüler:innen an den Real- und Oberschulen im Fürstentum Liechtenstein steht. Dazu wurde eine Vielzahl von Daten zur psychischen Gesundheit erhoben. Diese werden im Folgenden zusammengefasst und mit den Ergebnissen repräsentativer Studien zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Beziehung gesetzt.

Insgesamt zeigt sich, dass vier Fünftel der befragten Schüler:innen mit ihrem Leben eher bis sehr zufrieden sind und zwei Drittel ihren Gesundheitszustand als gut bis ausgezeichnet einschätzen. Mithilfe des WHO-Wohlbefindens-Index schätzen die Schüler:innen zudem ihr allgemeines psychisches Wohlbefinden in den letzten zwei Wochen ein. Der Kurzindex wird international als Screeninginstrument eingesetzt, um bei auffälligen Werten weitere Abklärungen zu treffen. Gemäss ihren Aussagen war lediglich rund die Hälfte der Schüler:innen in den letzten zwei Wochen vor der Befragung in mittlerer oder guter Stimmung. *Damit fallen Schüler:innen der Real- und Oberschulen in Liechtenstein durch tendenziell geringere Werte auf:* Im Vergleich zu 11- bis 15-jährigen Schüler:innen aus der Schweiz im Jahr 2022 liegt der Anteil der Schüler:innen mit mittlerer oder hoher Stimmung rund 15% tiefer (Delgrande Jordan et al., 2023).

Neben dem hohen Anteil an niedergeschlagener Stimmung treten auch psychoaffektive Beschwerden vergleichsweise häufig auf. Für diese Altersgruppe typische Beschwerden sind Müdigkeit, Gereiztheit und Konzentrationsschwierigkeiten. Rund ein Viertel der befragten Schüler:innen gibt jedoch an, täglich oder mehrmals pro Woche Gefühle von Angst, Sorgen und Traurigkeit zu erleben. Auch die Schlafqualität gilt als wesentlicher Einflussfaktor für die körperliche und psychische Gesundheit sowie die Entwicklung von Jugendlichen. Zwei Fünftel der befragten Schüler:innen berichten, täglich oder mehrmals pro Woche Schlafschwierigkeiten zu haben.

Neben dem schulischen Stress (siehe Abschnitt 6.2) wurde auch der unspezifische Stress erfragt, also der Stress, der nicht an bestimmte Situationen, beispielsweise die Schule, gebunden ist (Cohen et al., 1983). Stress entsteht insbesondere dann, wenn eine Person das Gefühl hat, die an sie gestellten Anforderungen nicht mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen bewältigen zu können (Lazarus & Folkman, 1984). Die befragten Schüler:innen der Real- und Oberschulen schätzen den im letzten Monat wahrgenommenen Stress höher ein als die 11- bis 15-jährigen Befragten in der Schweiz im Jahr 2022. *Rund ein Fünftel der Befragten berichtet über hohen unspezifischen Stress*, was die oben genannten psychoaffektiven Beschwerden wohl miterklärt.

Wie in anderen Studien (Delgrande Jordan et al., 2023) zeigt sich auch in dieser Befragung ein deutlicher Unterschied zwischen den Geschlechtern. *Männliche Befragte weisen bei allen Indikatoren zur psychischen Gesundheit positivere Werte auf als weibliche Befragte.* Dies betrifft das psychische Wohlbefinden, die Lebenszufriedenheit, den Gesundheitszustand und das Stresserleben. Rund zwei Fünftel der Schülerinnen berichten von starkem Stress, was dem Doppelten der gleichaltrigen Schüler entspricht. Aufgrund der geringen Fallzahlen lassen sich keine gesonderten Aussagen zur Gruppe der Jugendlichen mit non-binärer Geschlechtsidentität treffen. In anderen Studien fiel diese Gruppe hingegen durch eine hohe psychische Belastung auf (z.B. Watkinson et al., 2024). Für beide Geschlechter zeigen sich ausserdem bei den meisten Gesundheitsindikatoren die erwarteten Verschlechterungen mit zunehmendem Alter. In den Real- und Oberschulen zeichnen sich 16- bis 17-Jährige (n=53) durch besonders niedrige Werte aus, sowohl beim Wohlbefinden und Stress, wie auch beim schulischen Wohlbefinden (siehe unten). Als Grund ist u.a. anzunehmen, dass die Übergangsphase von Schule zu Lehre bzw. weiterführenden Schulen viel Ungewissheit und Veränderung mit sich bringt.

Als zentrale Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit junger Frauen sind der hohe Erwartungsdruck von Schule und Gesellschaft sowie die hohen eigenen Ansprüche, die zu einem hohen Stresserleben führen, bekannt (Bigler et al., 2024). Ein weiterer zentraler Einflussfaktor ist die Nutzung sozialer Medien. Insbesondere bei Mädchen und jungen Frauen können diese die Selbstwahrnehmung und zwischenmenschliche Beziehungen durch soziale Vergleiche und Cybermobbing negativ beeinflussen (Bigler et al., 2024). Darauf deuten auch einige Ergebnisse dieser Studie hin. Ein problematischer Konsum sozialer Medien (beispielsweise in Bezug auf

das Vernachlässigen anderer Aktivitäten oder die Flucht vor negativen Gefühlen) ist bei den weiblichen Befragten stärker ausgeprägt als bei den männlichen. Diese Geschlechterunterschiede sind ähnlich gross wie in der HBSC-Befragung bei 11-15jährigen in der Schweiz (Delgrande Jordan et al., 2023). Jedoch geben männliche Befragte bei mehreren Indikatoren gleich hohe oder höhere Werte an als weibliche Befragte (zum Beispiel sich oft schlecht fühlen, wenn soziale Medien nicht genutzt werden). *Ein Achtel der Schüler:innen berichtet von einem Social-Media-Konsum, der laut Expert:innen als problematisch gilt.* Aus Elternsicht liegt dieser Anteil sogar noch höher. Ein problematischer Konsum sozialer Medien geht mit einer schlechteren psychischen Gesundheit einher.

Ergänzend zur psychischen Gesundheit wurde bei den Schüler:innen auch das schulische Wohlbefinden erfragt. Ein hohes schulisches Wohlbefinden stärkt die Fähigkeit von Schüler:innen, mit Herausforderungen umzugehen und Probleme in der Schule zu bewältigen (Hascher & Hagenauer, 2020). Es stellt somit eine zentrale Ressource für die psychische Gesundheit dar. Freude und Sorgen in Bezug auf die Schule stehen ausserdem in direktem Zusammenhang mit der Lernmotivation, dem Lernverhalten und den Lernergebnissen (Pekrun, 2014). *Mit Werten über 3.7 auf einer Antwortskala von 1 bis 6 weisen die Befragten im Durchschnitt eine insgesamt positive Einstellung zur Schule auf und erleben in den letzten Wochen auch Freude in der Schule.* Viele Schüler:innen, insbesondere Mädchen und ältere Schüler:innen, berichten jedoch auch von häufigen Sorgen wegen der Schule.

6.2 Schulklima

In der Studie wurden wichtige schulische Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit von Schüler:innen ermittelt. Von zentraler Bedeutung sind dabei das Schulklima und Beziehungen zu Schulmitarbeitenden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen ihrer Schule überwiegend positiv gegenüberstehen. Auch eine grosse Mehrheit der Schulmitarbeitenden und Eltern beschreibt das Schulklima als gut bis sehr gut. Vier Fünftel der Eltern geben an, dass sich ihr Kind an der Schule wohlfühlt.

Fast alle befragten Schulmitarbeitenden fühlen sich von den Schüler:innen akzeptiert und anerkannt. Die allermeisten sind zudem in der Lage, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihnen aufzubauen. Dies bestätigen die Antworten der Schüler:innen (und der Eltern). *Drei Viertel der Schüler:innen fühlen sich von ihrer Lehrperson akzeptiert.* Dieser Wert liegt allerdings rund 10% unter den Schweizer Vergleichszahlen (Delgrande Jordan et al., 2023).

An den Real- und Oberschulen sind auch Leistungsdruck und schulischer Stress zentrale Themen und stellen eine Belastung dar. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen glaubt, dass von ihnen erwartet wird, viel zu arbeiten und gute Leistungen zu erbringen. Dies bejahen auch zwei Drittel der Eltern und Schulmitarbeitenden. Der Leistungsdruck ist bei Eltern und Schüler:innen ein stärkeres Thema als bei Schulmitarbeitenden. Rund die Hälfte der Eltern und zwei Fünftel der Schüler:innen sind der Auffassung, dass für eine gute Note sehr viel geleistet werden muss, während dem weniger als ein Drittel der Schulmitarbeitenden zustimmt. Dasselbe Antwortmuster zeigt sich bei der Aussage, dass Schüler:innen sich nicht erlauben können, krank zu sein, da sie sonst den Anschluss verpassen. Während ein Fünftel der Eltern und Schüler:innen dieser Aussage zustimmt, ist es bei den Schulmitarbeitenden nur eine kleine Minderheit. In den offenen Fragen berichten viele Schüler:innen, dass sie von der Vielzahl an Prüfungen, Hausaufgaben und Projekten, die oft in kurzen Zeiträumen zusammenfallen, überfordert, ausgelaugt und in ihren Freizeitaktivitäten stark eingeschränkt sind. Rund die Hälfte der Schulmitarbeitenden ist der Ansicht, dass viele Schüler:innen gestresst wirken, und ein Achtel der Schüler:innen gibt an, sich von der Schule sehr gestresst zu fühlen.

6.2.1 Zusammenhalt und Mobbing

Ein kritisches Thema an Ober- und Realschulen scheint der Umgang der Schüler:innen untereinander zu sein. Nur etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen bewertet die Klassengemeinschaft als gut bzw. findet, dass sich Mitschüler:innen bei Bedarf unterstützen. Rund ein Fünftel verneint dies. Schulmitarbeitende und Eltern bewerten das Klassenklima deutlich besser als die Schüler:innen: Über zwei Drittel von ihnen gehen von einem guten Klassenklima und gegenseitiger Unterstützung unter den Schüler:innen aus. Aus den offenen Fragen

geht hervor, dass sich negative Bewertungen des Klassenklimas insbesondere auf den Umgang unter Klassenkamerad:innen beziehen. Konkurrenzverhalten, Gruppenbildung, fehlender Zusammenhalt und Mobbing werden von allen befragten Gruppen genannt. Mit verschiedenen Fragen wurde die Häufigkeit von Mobbing ermittelt. *Hervorzuheben ist, dass knapp ein Fünftel der Schüler:innen angibt, ein paar Mal im Monat oder sogar einmal pro Woche oder öfter von anderen ausgegrenzt zu werden.* Diese Zahl ist viermal so hoch wie in der Schweizer PISA-Studie (Erzinger et al., 2023). Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass in der PISA-Studie nur 15-jährige Jugendliche befragt wurden. Laut Aussagen der Schüler:innen betreffen Mobbing-Fälle auch rassistische Diskriminierung und fremdenfeindliche Kommentare. Ausgrenzungserfahrungen können zu sozialer Isolation und bei Betroffenen zu psychischen Belastungen führen (e.g., Brandt et al., 2022). Rund ein Achtel der Schüler:innen an Real- und Oberschulen fühlt sich eigenen Aussagen zufolge täglich oder mehrmals pro Woche einsam. Mobbing scheint damit ein ernstes Problem an Real- und Oberschulen zu sein, worauf nach Einschätzung der Eltern und Schüler:innen noch zu wenig reagiert wird.

Der Umgang unter den Schulmitarbeitenden wird hingegen von der Mehrheit der Befragten als gut bewertet. Laut den Befragten könne man über das eigene Befinden reden und werde respektvoll und wertschätzend behandelt. Die Aussagen, eigene Ansichten und Meinungen offen vertreten zu können und Konflikte und Probleme offen anzusprechen, finden geringere Zustimmung.

6.2.2 Mitwirkung

Die Ergebnisse zeigen, dass sich fast die Hälfte der Schüler:innen Mitgestaltungsmöglichkeiten an ihrer Schule wünscht, während nur knapp ein Drittel das Gefühl hat, die Schule tatsächlich mitgestalten zu können. Eine geringe Mitwirkung ist insbesondere bei der Unterrichtsgestaltung zu beobachten. Je nach abgefragtem Aspekt geben zwei bis drei Fünftel der Schüler:innen an, nur wenige Einflussmöglichkeiten auf den Unterricht zu haben. Sie wünschen sich mehr Mitsprache bei Inhalten und Methoden. Die geäußerten Wünsche betreffen aber auch sozialräumliche Aspekte wie die Gestaltung des Schulraums und der gemeinschaftlich genutzten Räume sowie Schulhausregeln, beispielsweise Kleidervorschriften oder den Unterrichtsbeginn.

Zudem deuten die Daten darauf hin, dass die bestehenden Partizipationsmöglichkeiten nicht immer ausreichend genutzt werden. Während viele das Bedürfnis haben, aktiv in das Schulleben einzugreifen und Veränderungen anzustreben, findet ein Fünftel der Schüler:innen Mitwirkung nicht so wichtig. In den offenen Antworten geben einige als Grund für die Nicht-Beteiligung an, dass sie Angst haben, ausgelacht oder kritisiert zu werden. Auch wird erwähnt, dass die eingebrachten Ideen nicht umgesetzt werden. Dies kann zu Frustration führen und das Vertrauen in die Möglichkeiten der Partizipation schmälern.

Die Wahrnehmung der Mitwirkungsmöglichkeiten durch die Schulmitarbeitenden ist ähnlich. Während rund die Hälfte der Befragten der Meinung ist, dass Schulmitarbeitende Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung an schulischen Entscheidungen haben, gilt dies aus Sicht der Schulmitarbeitenden nicht in gleichem Masse für die Schüler:innen. Die Studienergebnisse weisen somit insgesamt auf den Wunsch der Schüler:innen nach einer aktiveren Rolle bei der Schulentwicklung hin.

6.3 Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule

Die grosse Mehrheit der Eltern weiss, an wen sie sich bei psychischen Problemen ihrer Kinder bei der Schule wenden kann, und bescheinigt den Schulen, dass die zuständigen Personen erreichbar sind, mit psychischen Problemen der Schüler:innen kompetent umgehen und auch handeln, wenn es Schüler:innen nicht gut geht. Von fehlendem Vertrauen in den Umgang mit psychischen Problemen an der Schule berichtet lediglich ein kleiner Teil der Eltern. Die geringe Anzahl an «weiss nicht»-Angaben lässt vermuten, dass Eltern der Ober- und Realschulen in den schulischen Kontext eingebunden sind und daher diese Fragen auch beurteilen können. Kritische Rückmeldungen der Eltern beziehen sich darauf, dass das Thema psychische Gesundheit stärker in den Unterricht integriert werden sollte, insbesondere in Bezug auf die Kompetenzstärkung der Schüler:innen. Diese positiven Einschätzungen der Eltern decken sich mit der Perspektive der Schulmitarbeitenden, von denen die überwiegende Mehrheit der Meinung ist, dass alle an der Schule gemeinsam für das Wohlbefinden

der Schüler:innen verantwortlich sind und auf die psychische Gesundheit der Schüler:innen achten und dass bei Bedarf auch gehandelt wird.

6.3.1 Rolle und wahrgenommene Verantwortung der Schulmitarbeitenden

Die Befragung verdeutlicht, dass die Schulmitarbeitenden der Real- und Oberschulen ein hohes Verantwortungsgefühl in Bezug auf die Förderung der psychischen Gesundheit der Schüler:innen zeigen. Die überwiegende Mehrheit fühlt sich zumindest teilweise verantwortlich, psychische Auffälligkeiten von Schüler:innen zu erkennen und ihnen bei entsprechenden Belastungen Hilfe anzubieten oder zu vermitteln. Ebenso sehen sie es als Teil ihrer Verantwortung, bei psychischen Belastungen mit internen und/oder externen Fachpersonen zusammenzuarbeiten und die Eltern zu ermutigen, Unterstützung von Fachpersonen bzw. -stellen anzunehmen. Es fällt jedoch auf, dass ein Drittel bis zur Hälfte der Befragten den Aussagen zum Verantwortungsgefühl nur teilweise zustimmt. Aus den offenen Antworten geht hervor, dass dies unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass sich einige Fach- und Teilzeitlehrkräfte dafür nicht zuständig sehen, da sie nicht ausreichend Beziehungen zu den Schüler:innen aufbauen können. Einige Lehrkräfte lehnen diese Rolle auch explizit ab. Dies lässt vermuten, dass trotz eines generell hohen Verantwortungsgefühls seitens der Schulmitarbeitenden auch unterschiedliche Ansichten hinsichtlich ihrer Rolle zur Förderung der psychischen Gesundheit der Schüler:innen bestehen.

Für die Förderung der psychischen Gesundheit von Schüler:innen an einer Schule ist es entscheidend, dass die Schulmitarbeitenden die Verantwortung, die sie wahrnehmen, auch in der Praxis umsetzen können. Die Ergebnisse zeigen, dass dies den Befragten mehrheitlich gut gelingt, es gibt aber auch Faktoren, die ein angemessenes Intervenieren erschweren. Dabei führen die Schulmitarbeitenden in den Ober- und Realschulen vor allem mangelnde Erfahrung, Rollenunklarheiten und zu knappe zeitliche bzw. fachliche Ressourcen als Hürden ins Feld. Auf die Frage nach dem Handlungsbedarf werden entsprechende Massnahmen genannt: bessere Zusammenarbeit, klarere Abläufe und gezielte Weiterbildungen, insbesondere aber auch zusätzliche Zeit für die Betreuung der Schüler:innen.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit externen Stellen im Umgang mit psychischen Belastungen von Schüler:innen werden positive Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit hervorgehoben. Diese wird als Hilfe und Unterstützung im Schulalltag empfunden. Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen positiv bewertet. Kritische Rückmeldungen betreffen insbesondere lange Wartezeiten, während oftmals schnelle Hilfe erforderlich ist, sowie fehlende Ansprechpersonen bzw. unklare Zuständigkeiten.

6.3.2 Wissen und Kompetenzen der Schulmitarbeitenden im Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Belastungen

Die Befragung der Schulmitarbeitenden zeigt, dass sich rund die Hälfte der Befragten erfahren im Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Belastungen fühlt. Ein Drittel fühlt sich teilweise erfahren, während ein Achtel angibt, nur über wenig Erfahrung zu verfügen. *Damit fühlen sich die befragten Schulmitarbeitenden der Real- und Oberschulen insgesamt erfahrener als Lehr- und Betreuungspersonen anderer Schulen* (Robin et al., 2021). Ebenfalls positiver als in der Studie von Robin et al. (2021) fallen die Angaben zu den Handlungskompetenzen in Bezug auf psychische Gesundheit (Mental Health Literacy) aus. Über die Hälfte der Befragten traut sich zu, aktiv zu werden, wenn sie bei Schüler:innen ein erhöhtes Risiko für psychische Belastungen vermuten bzw. die betroffene Person persönlich anzusprechen. Rund zwei Drittel der Befragten finden es jedoch eher schwierig zu entscheiden, welche Unterstützung für eine:n Schüler:in angebracht ist. Bezüglich der Abläufe im Umgang mit psychischen Belastungen von Schüler:innen gibt knapp ein Drittel der Schulmitarbeitenden an, dass ihnen diese voll und ganz klar sind. Gut die Hälfte stimmt dem noch zum Teil zu und rund ein Fünftel findet die Abläufe eher unklar. Dabei scheint nicht das Hauptproblem zu sein, dass die Schulmitarbeitenden nicht wissen, an welche schulinternen oder -externen Stellen sie sich wenden können.

6.4 Schulische Unterstützungsangebote und informelle Unterstützung

6.4.1 Nutzung schulinterner Unterstützungsangebote

Aus Sicht der Eltern herrscht weitgehende Klarheit darüber, an wen sie sich im Fall eines psychischen Problems ihres Kindes wenden können. Die Elternbefragung zeigt zudem, dass die zuständigen Personen der Schule bei Anliegen zur psychischen Gesundheit der Kinder gut erreichbar sind. Die Mehrheit der befragten Eltern gibt an, dass sich die zuständigen Personen Zeit für ihre Anliegen und Fragen zur psychischen Gesundheit ihrer Kinder nehmen und dass sie sich dabei ernst genommen fühlen. Da nur ein Viertel der Eltern hierzu keine Auskunft geben konnte, ist davon auszugehen, dass bereits ein beachtlicher Teil der Befragten schulische Unterstützung bei Anliegen zur psychischen Gesundheit ihres Kindes angefordert hat. Die erhaltene Unterstützung wird von den Eltern mehrheitlich als hilfreich bewertet. Der Austausch mit der Schulleitung wird allerdings in rund einem Fünftel der Fälle als wenig hilfreich bewertet. Hierbei handelt es sich vermutlich um besonders schwerwiegende Fälle. Vereinzelt Rückmeldungen von Eltern betreffen die Überforderung von Lehrkräften bei psychischen Problemen und die fehlende Nachhaltigkeit der getroffenen Massnahmen. *Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Beziehungen der Eltern zu den schulischen Unterstützungspersonen tragfähig und gut sind.*

Dieser Eindruck wird durch die Ergebnisse der Schüler:innenbefragung bestätigt. So hat sich bereits über die Hälfte der Schüler:innen mit einem persönlichen oder schulischen Problem an ihre Klassenlehrperson gewandt, knapp ein Drittel hat die Schulsozialarbeit kontaktiert. Ein wichtiger Grund für die Wahl der Ansprechperson ist das bestehende Vertrauen. *Die erhaltene Unterstützung wird von den Schüler:innen mehrheitlich positiv beurteilt.* Die interne schulische Unterstützung wurde einerseits wegen Fragen rund um den Schulstoff, das Lernen und die damit erlebten Belastungen und andererseits wegen zwischenmenschlicher Probleme mit Mitschüler:innen aufgesucht. Kritische Rückmeldungen beziehen sich insbesondere auf die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit. Dies kann damit zusammenhängen, dass ein Teil der in Anspruch genommenen Unterstützung auf Empfehlung einer Lehrkraft erfolgte oder als Zwang erlebt wurde, was dem Nutzen der Unterstützung wenig zuträglich ist. Vereinzelt bemängeln Schüler:innen, dass ihre Probleme von der Schulsozialarbeit nicht gelöst wurden bzw. dass sie nicht ernst genommen wurden.

6.4.2 Unterstützung durch Familie und Gleichaltrige

Die wahrgenommene Unterstützung durch nahe Bezugspersonen ist ein wichtiger Schutzfaktor für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Schüler:innen an Real- und Oberschulen berichten insgesamt über eine hohe soziale Unterstützung. Drei Viertel bis vier Fünftel der befragten Schüler:innen berichten über Freund:innen, auf die sie sich verlassen können, mit denen sie ihre Sorgen teilen und über ihre Probleme reden können. *Jugendliche der Real- und Oberschulen, insbesondere männliche, fallen jedoch durch eine deutlich geringere soziale Unterstützung im Vergleich zur HBSC-Studie (2022) auf.* Mit zunehmendem Alter werden die Unterschiede dabei noch ausgeprägter. Insbesondere stimmen sie seltener zu, mit Freund:innen über Probleme sprechen zu können.

Erfreulich ist das Bild hinsichtlich der familiären Unterstützung: Diese wird von den befragten Schüler:innen sehr positiv eingeschätzt. Lediglich ein Zehntel der Befragten erhalten von ihrer Familie nicht die emotionale Unterstützung, die sie benötigen, oder können mit ihrer Familie nicht über ihre Probleme reden. Erneut berichten ältere Schüler:innen von geringerer Unterstützung. Dadurch entsteht der Eindruck, dass sie insgesamt über weniger soziale Ressourcen verfügen bzw. diese weniger nutzen können als jüngere Schüler:innen. Über alle Alterskategorien hinweg deuten die Ergebnisse aber auf ein positives Familienklima hin, was sich auch in den Antworten der Eltern widerspiegelt. Zur überwiegenden Mehrheit der Befragten wird in der Familie auf die Sorgen der anderen eingegangen und man kommt gut miteinander aus. Die Werte zur wahrgenommenen Unterstützung durch die Familie entsprechen in etwa den in der Schweizer HBSC-Studie genannten Anteilen (Delgrande Jordan et al., 2023). Die Befragungen zeigen allerdings auch, dass die Eltern die psychische Gesundheit ihrer Kinder deutlich besser einschätzen als die Kinder selbst. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie die Situation der Kinder weniger gut kennen, als sie denken.

6.5 Unterschiede zwischen Realschule - Oberschule - Gymnasium

Die Analyse der Ergebnisse erfolgte auch unter Berücksichtigung des Schultyps. Es finden sich drei statistisch signifikante Unterschiede zwischen Real- und Oberschulen: Die Schüler:innen der Realschulen bewerten ihre Einstellung zur Schule positiver und weisen einen leicht höheren schulischen Selbstwert auf als die Schüler:innen der Oberschulen. Zudem kommen einzelne Aspekte von Mobbing (z.B. Drohungen) leicht häufiger vor an Oberschulen. Aufgrund der geringen bzw. in der Mehrheit fehlenden Unterschieden ist aber insgesamt von vergleichbaren Verhältnissen auszugehen.

Die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Pilotstudie am Liechtensteiner Gymnasium (LG) (Zumbrunn et al., 2024) ist nicht uneingeschränkt gegeben, da am LG im Gegensatz zur vorliegenden Studie auch erwachsene Personen im Alter von 18 bis 20 Jahren befragt wurden. Dies ist bei der Interpretation der im Folgenden beschriebenen Unterschiede zu beachten.

Zunächst zeigt sich bei den Indikatoren zur psychischen Gesundheit, dass zwar viele Anteile vergleichbar ausfallen, es aber mehr Schüler:innen an Real- und Oberschulen gibt, die von geringer Lebenszufriedenheit, schlechter Stimmung und/oder emotionalen Problemen berichten als am LG. Männliche Jugendliche an Real- und Oberschulen fallen zudem durch ein erhöhtes Auftreten von körperlichen Beschwerden, problematischem Konsum sozialer Medien und geringer sozialer Unterstützung durch Freund:innen auf als männliche Befragte am LG. In Bezug auf das Schulsystem fällt auf, dass im Vergleich zum LG Leistungsdruck und schulischer Stress an den Real- und Oberschulen etwas geringer ausfallen. Gleichzeitig berichten Schüler:innen an den Real- und Oberschulen jedoch über einen im Durchschnitt leicht niedrigeren schulischen Selbstwert als am LG. Ausserdem entsteht der Eindruck, dass die Beziehungen zwischen den Schüler:innen als belasteter wahrgenommen werden und der Umgang als rauer als am LG. So zeigt sich, dass sich an den Real- und Oberstufen weniger Schüler:innen sicher fühlen und der Anteil Schüler:innen, der von Mobbing berichtet, höher liegt. Von den Lehrpersonen wird als problematischer als am LG erachtet, dass Schüler:innen den Schulmitarbeitenden nicht immer mit Respekt und Wertschätzung begegnen. Hingegen bewerten die Schüler:innen der Real- und Oberschulen die Beziehungen zu den Lehrpersonen positiver als am LG. Mehr Schüler:innen berichten, dass sie sich von ihrer Lehrperson akzeptiert und gesehen fühlen und ihren Lehrpersonen viel Vertrauen entgegenbringen. Schliesslich weisen die Ergebnisse auch darauf hin, dass die befragten Eltern und Schüler:innen den Umgang der Schulen mit psychischen Problemen an den Real- und Oberschulen positiver bewerten als am LG. Die positivere Bewertung der Eltern steht im Einklang damit, dass Schulmitarbeitende sich im Umgang mit psychischen Problemen erfahrener und kompetenter fühlen als am LG.

6.6 Limitationen

Die durchgeführten Befragungen bieten einen umfassenden Überblick zur psychischen Gesundheit der Schüler:innen an den Real- und Oberschulen im Fürstentum Liechtenstein. Dabei werden nicht nur die wichtigsten Indikatoren und Einflussfaktoren im Setting Schule berücksichtigt, sondern die Thematik wird auch aus verschiedenen Perspektiven (Schüler:innen, Eltern und Schulmitarbeitende) beleuchtet. Trotzdem müssen bei der Interpretation der Befragungsergebnisse einige Aspekte mitberücksichtigt werden, welche sich potenziell limitierend auf deren Generalisierbarkeit auswirken können.

Erstens ist bei den Vergleichen mit ähnlichen Erhebungen wie der HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023) oder der PISA-Studie (Erzinger et al., 2023) zu beachten, dass die Ergebnisse nicht direkt übertragbar sind und sich die verschiedenen Befragungen hinsichtlich der Zielgruppen (z.B. Alter der befragten Kinder und Jugendlichen) und Kontexte (z.B. Durchführungsland und Jahr der Befragung) unterscheiden. Wie im vorhergehenden Kapitel erwähnt, ist auch die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen am LG aus dem Jahr 2024 ist nicht uneingeschränkt gegeben, da am LG auch erwachsene Personen im Alter von 18 bis 20 Jahren befragt wurden. Dies unterstreicht die Wichtigkeit des im Fürstentum Liechtenstein geplanten Monitorings bei allen Zyklen des Lehrplans, um aussagekräftige Vergleichswerte zwischen den Schulen und über die Zeit hinweg zu erhalten.

Eine weitere Limitation betrifft die Generalisierbarkeit der Resultate. Bei den Schüler:innen und den Schulmitarbeitenden ist diese durch die hohen Rücklaufquoten (80% resp. 57%) grösstenteils gegeben. Hingegen hat

nur ein Drittel der Eltern an den Befragungen teilgenommen. Dabei kann die Selbstselektion einen Einfluss haben, im Sinne davon, dass insbesondere Personen mit starken Meinungen zum Thema an den Befragungen teilgenommen haben. Weiter besteht die Möglichkeit, dass gerade Personen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, seltener an der Befragung teilgenommen haben, da diese aus technischen Gründen nicht auf andere Sprachen übersetzt werden konnte. Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil psychische Belastungen gerade bei Personen mit ausländischer Nationalität häufiger auftreten (Bundesamt für Statistik, 2024). Entsprechend ist bei der Generalisierung und Interpretation der Elterndaten Vorsicht geboten. Gleiches gilt für die Interpretation der offenen Fragen, da sich hier jeweils nur ein Teil der Befragten geäußert hat.

Schliesslich muss einschränkend hinzugefügt werden, dass Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit ausserhalb des schulischen Bereichs nicht umfassend abgefragt wurden, so dass das Bild unvollständig bleibt.

7 Empfehlungen

Abschliessend werden auf der Basis der Ergebnisse der drei Befragungen und der Literatur mögliche weiterführende Massnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit an den Real- und Oberschulen im Fürstentum Liechtenstein aufgezeigt. Die Ergebnisse beziehen sich auf verschiedene Schulen, die sich in ihren Ausgangslagen sowie ihrem Umgang mit psychischer Gesundheit und Belastung vermutlich unterscheiden. Da diese nicht erhoben bzw. schulspezifisch ausgewertet wurden, können nur allgemeine Empfehlungen formuliert werden. Weiterführende Informationen darüber, wie die psychische Gesundheit von Schüler:innen durch schulische Massnahmen gefördert werden kann, finden sich in den vom bildung+gesundheits Netzwerk Schweiz erarbeiteten Handreichungen (Kunz Heim et al., 2021a, 2021b).

Die Studie zeigt erfreulicherweise, dass vieles an Real- und Oberschulen gut läuft: Der grossen Mehrheit der Schüler:innen geht es gut und die Mehrheit der drei befragten Gruppen ist zufrieden damit, wie die Schulen mit psychischer Gesundheit umgehen und welche Unterstützung sie in dieser Hinsicht anbieten. Dennoch weisen die Ergebnisse der Befragung auf einige Punkte hin, bei denen es sich lohnt, genauer hinzuschauen und gegebenenfalls Massnahmen zu ergreifen. Die Ansatzpunkte lassen sich in drei inhaltliche Blöcke gliedern.

Gestaltung als gesunden Lern- und Arbeitsort:

- *Ein positives Schulklima und tragfähige Beziehungen* zu Mitschüler:innen und Schulmitarbeitenden (insbesondere Lehrpersonen) sind erwiesenermassen wichtige Ressourcen für die psychische Gesundheit von Schüler:innen (siehe Handreichung «Wohlbefinden fördern»). Während die Studienergebnisse erfreulicherweise auf ein insgesamt gutes Schulklima und gute Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen hinweisen, fordern die relativ hohen Anteile von Schüler:innen, die über einen geringen Klassenzusammenhalt, ein teilweise geringes Sicherheitsgefühl an der Schule und häufige Mobbing Erfahrungen berichten, zum Handeln auf. Es ist zu prüfen, worauf dies in den einzelnen Schulen zurückzuführen ist und inwiefern die bestehende Schulpraxis angepasst werden könnte, um den Klassenzusammenhalt zu fördern und Mobbing, Diskriminierung und Ausgrenzung unter Schüler:innen wirksam zu begegnen. Vielversprechend sind zudem schulische Ansätze, welche die soziale Unterstützung unter Jugendlichen fördern, z.B. durch regelmässige Treffen zum gegenseitigen Austausch und zur Beratung (Ackermann & Amstad, 2019). Durch geringe soziale Unterstützung fallen an den Real- und Oberschulen insbesondere Jungen auf, deren Bedürfnisse bei der Umsetzung von Massnahmen speziell zu berücksichtigen wären.
- Die psychische Gesundheit von Schüler:innen zu fördern bedeutet auch, Belastungen, die von der Schule ausgehen, möglichst zu minimieren. An den Real- und Oberschulen kristallisiert sich der subjektiv empfundene *Leistungsdruck* als schulische Belastung heraus. Auch wenn dieser geringer ausfällt als am LG und nicht alle Schüler:innen gleichermassen betrifft, verfügen die Schulen diesbezüglich über Einflussmöglichkeiten. Für die Schulen empfiehlt es sich, das Thema aufzugreifen, die Angemessenheit der Erwartungen zu überprüfen, mögliche Handlungsspielräume zur Reduktion des Leistungsstressses zu eruieren und die Erwartungen an die Schüler:innen klar zu kommunizieren. Fachleute erwähnen die Bedeutung einer koordinierten Planung von Lernkontrollen und die Einführung von speziellen Lern- und Prüfungszeiten, um den Prüfungsstress zeitlich zu begrenzen (Bigler et al., 2024).
- Aus den Studienergebnissen geht auch deutlich das Bedürfnis eines Teils der Schüler:innen nach mehr Mitsprachemöglichkeiten an der Schule hervor, insbesondere in Bezug auf den Unterricht sowie die Umgebungs- und Schulzeitgestaltung. Es scheint, als sei das Ausmass an Mitsprache der Schüler:innen im Unterricht der einzelnen Lehrperson überlassen. Verpflichtende Strukturen könnten hier einen Ausgleich schaffen und helfen, den im Schulgesetz formulierten Anspruch, die Schüler:innen an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen, weiter umzusetzen. Sich zu beteiligen, ist auch eine Frage der Kompetenz, beispielsweise in Bezug auf die Kommunikation eigener Ideen sowie den Umgang mit Erwartungen und Feedback. Es ist zu prüfen, wie Schüler:innen dabei

unterstützt werden können, die bestehenden Beteiligungsstrukturen angemessen und zielführend zu nutzen.

Förderung der psychischen Gesundheit durch spezifische Massnahmen:

- Die relativ hohen Anteile von Schüler:innen, die über häufige schulbezogene Sorgen und ein tiefes emotionales Wohlbefinden berichten, fordern unserer Einschätzung nach zum (verstärkten) Handeln auf, insbesondere in Bezug auf Mädchen und Jugendliche am Übergang zur Ausbildung bzw. weiterführenden Schulen. Es empfiehlt sich, die Schüler:innen für psychische Gesundheit und deren Einflussfaktoren (z.B. wenig Schlaf, häufiger Konsum sozialer Medien) zu sensibilisieren, damit sie sich individuelle Handlungsmöglichkeiten erarbeiten können. Der Fokus sollte dabei auf der Stärkung der Lebenskompetenzen bzw. der im Lehrplan genannten überfachlichen Kompetenzen liegen, insbesondere in Bezug auf Stressbewältigung, Emotionsregulation, Problemlösekompetenz und Stärkung der Selbstwirksamkeit. Dabei kann auf eine Reihe erprobter Ansätze im Setting Schule zurückgegriffen werden (Ackermann & Amstad, 2019). Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse ist darauf zu achten, dass die Massnahmen möglichst passgenau auf die Bedürfnisse der genannten Kinder und Jugendlichen zugeschnitten sind. Idealerweise sollten die Aktivitäten gemeinsam mit den Schülerinnen entwickelt und umgesetzt werden (erprobte Beispiele im Hinblick auf partizipative Verfahren zur Gesundheitsförderung finden sich bei Fuchs et al., 2023). Gut umgesetzte Schulprojekte zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen haben nachweislich positive Auswirkungen auf das Verhalten und die schulischen Leistungen von Jugendlichen (Bigler et al., 2024).
- In der Studie konnten Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit, die ausserhalb der Schule liegen, nicht umfassend abgefragt werden. Der von einem Teil der Schüler:innen berichtete hohe unspezifische Stress deutet vermutlich auf allgemeinere gesellschaftliche Bedingungen hin, die mit Verlust- und Existenzängsten oder Gefühlen der Überforderung einhergehen. Schulische Einflussmöglichkeiten bestehen jedoch in Bezug auf den Umgang mit Smartphones und anderen Geräten. Aufgrund des hohen Anteils von Schüler:innen mit problematischem Social-Media-Konsum sollten die geltenden Regeln geprüft, diskutiert und ggf. verändert werden.

Kompetenter Umgang mit möglichen psychischen Problemen von Schüler:innen:

- Die Ergebnisse weisen erfreulicherweise auf ein hohes Verantwortungsgefühl der Schulmitarbeitenden und einen grundsätzlich kompetenten Umgang der Schulen mit möglichen psychischen Problemen hin. Mangelnde Erfahrung und fehlende zeitliche Ressourcen erschweren laut einem Teil der Schulmitarbeitenden eine adäquate Intervention. Es empfiehlt sich daher, die Schulmitarbeitenden in den notwendigen Kompetenzen zu stärken und zu prüfen, wie die zeitlichen Ressourcen für die Begleitung der Schüler:innen ggf. erhöht werden können. Aufgrund des vergleichsweise hohen Anteils psychisch belasteter Schüler:innen an Real- und Oberschulen kann dies bedeuten, Lehr- und Fachkräfte für Verhaltensweisen von Schüler:innen zu sensibilisieren, die auf mögliche psychische Probleme hinweisen (siehe Handreichung „Hinschauen und Handeln“). Dies kann in Form von Weiterbildungen zum Thema psychische Gesundheit oder durch die Förderung des intra- und interdisziplinären Austauschs geschehen.
- Auch muss sichergestellt werden, dass die Lehr- und Fachpersonen an den Real- und Oberschulen wissen, wie bei psychischen Auffälligkeiten vorzugehen ist und ab welchem Zeitpunkt schulinterne und -externe Unterstützungsangebote beigezogen werden sollen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass diese Abläufe für einen Teil der Schulmitarbeitenden unklar sind. Für das Setting Schule liegen erprobte Handlungsansätze zur Früherkennung und Frühintervention bei psychischen Problemen vor (vgl. Kunz Heim et al., 2021a). Es bewährt sich, ein im Vorfeld festgelegten Handlungsplan einzusetzen, in dem das schrittweise Vorgehen und die Zuständigkeiten der Lehr- und Fachpersonen klar geregelt sind.

8 Literaturverzeichnis

- Ackermann, G., & Amstad, F. (2019). *Orientierungsliste KAP 2019*. Gesundheitsförderung Schweiz. https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/migration/documents/Orientierungsliste_GFCH-2019-08_-_Interventionen_und_Massnahmen_fuer_die_KAP.pdf
- Ahnert, J., Vogel, H., & Lukasczik, M. (2016). Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Früherkennung depressiver Symptome bei Schülern. *PPmP - Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie*, 66(03/04), 136–143. <https://doi.org/10.1055/s-0042-101415>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Austermann, M. I., Thomasius, R., & Paschke, K. (2021). Assessing Problematic Social Media Use in Adolescents by Parental Ratings: Development and Validation of the Social Media Disorder Scale for Parents (SMDS-P). *Journal of Clinical Medicine*, 10(4), 617. <https://doi.org/10.3390/jcm10040617>
- Barrense-Dias, Y., Chok, L., & Surís, J.-C. (2021). A picture of the mental health of adolescents in Switzerland and Liechtenstein. *Lausanne: Unisanté—Centre universitaire de médecine générale et santé publique*. <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/323>
- Bertelsmann Stiftung. (2008). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland—Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Beitrag/Berichtsband_final_formatiert_2008.pdf
- Bigler, C., Pita, Y., & Amacker, M. (2024). *Psychische Gesundheit von jungen Frauen. Mandat für die Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz*. Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung Universität Bern. https://promotionsante.ch/sites/default/files/2024-05/Bericht_2024-05_Psychische%20Gesundheit%20von%20jungen%20Frauen.pdf
- Bilz, L. (2023). Psychische Gesundheit in der Schule. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(S1), 8–12. <https://doi.org/10.1007/s00608-022-01031-7>
- Boers, E., Afzali, M. H., Newton, N., & Conrod, P. (2019). Association of Screen Time and Depression in Adolescence. *JAMA Pediatrics*, 173(9), 853. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1759>
- Brandt, L., Liu, S., Heim, C., & Heinz, A. (2022). The effects of social isolation stress and discrimination on mental health. *Translational Psychiatry*, 12(1), 398. <https://doi.org/10.1038/s41398-022-02178-4>
- Bundesamt für Statistik. (2024). *Schweizerische Gesundheitsbefragung—Gesundheit der Migrationsbevölkerung*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/migrationsbevoelkerung.html>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Delgrande Jordan, M. D., Schmidhauser, V., & Balsiger, N. (2023). *Santé et bien-être des 11 à 15 ans en Suisse – Situation en 2022, évolution dans le temps et corrélats*. Addiction Suisse. https://www.hbsc.ch/pdf/hbsc_bibliographie_388.pdf
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), (DKJS). (2019). *Wellbeing als Faktor für Bildungserfolg Diskurs, Studien und Praxisbeispiele*. WEB_GTB_Journal_Wellbeing_2019.pdf (ganzttaegig-lernen.de)
- Dey, M., Marti, L., & Venzin, V. (2018). Nachbefragung des Schulpersonals. *Ergänzung zur Schweizer Befragung von Jugendlichen/jungen Erwachsenen zur psychischen Gesundheitskompetenz und Stigma. Erste Resultate zuhanden der an der Studie teilnehmenden Schulen*. ISGF Bericht, Bd, 391, 2018.

- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13)*. <https://unizsalzburg.elsevierpure.com/en/publications/linzer-fragebogen-zum-schul-und-klassenklima-f%C3%BCr-die-8-13-klasse>
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und burnout in psychosozialen berufen*. Asanger. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48022-3>
- Erzinger, A. B., Pham, G., Prosperi, O., & Salvisberg, M. (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. <https://boris.unibe.ch/187037/>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann Verlag.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2020). Swiss adolescents' well-being in school. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(2), 367–390. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.5>
- Hibell, B., Andersson, B., Bjarnasson, T., Ahlström, S., Balakireva, O., Kokkevi, A., Morgan, M., & Lambrecht, P. (2004). *The ESPAD report 2003. Alcohol and other drug use among students in 35 European countries*. Council of Europe. http://www.espad.org/sites/espad.org/files/The_2003_ESPAD_report.pdf
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Keller, R., Luder, R., Paccaud, A., & Pastore, G. (2020). Elternsicht auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien. *Schulzufriedenheit, Elternmitwirkung und Einstellungen zu schulischen Fragen der Inklusion und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4476185>
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2003). *Die deutsche Fassung des strengths and difficulties questionnaire (SDQ-Deu)-Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde*. <https://pada.psycharchives.org/bitstream/7bdce4f0-0375-4d27-9901-3987b129b96a>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa. <https://katalog.ub.uni-leipzig.de/Record/0004752322>
- Kunz, D., Zumbrunn, A., Chenaux, F., & Pannatier, G. (2021). *Empfehlungen zur Förderung der psychischen Gesundheit von Schüler*innen*. FHNW und Radix im Auftrag des BAG.
- Kunz Heim, D., Zumbrunn, A., Chenaux, F., & Pannatier, G. (2021a). *Hinschauen und Handeln—Empfehlungen zum Umgang mit möglichen psychischen Problemen bei Schüler*innen*. FHNW und Radix im Auftrag des BAG. <https://www.ressourcenplus.ch>
- Kunz Heim, D., Zumbrunn, A., Chenaux, F., & Pannatier, G. (2021b). *Wohlbefinden fördern—Empfehlungen zur Förderung der psychischen Gesundheit von Schüler*innen*. FHNW und Radix im Auftrag des BAG. <https://www.ressourcenplus.ch>
- Kunz Heim, D., Zumbrunn, A., & Widmer, F. (2023). *Zwischen Klinik und Schule—Empfehlungen zur Begleitung von Schüler*innen, die einen temporären Aufenthalt in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik benötigen*. bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz, Bundesamt für Gesundheit.
- Kurth, B. M. (2018). Kiggs Welle 2- Erste Ergebnisse aus Querschnitts- und Kohortenanalysen. *Journal of Health Monitoring*, 3(1). <https://doi.org/10.17886/RKI-GBE-2018-003>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Neuenschwander, M., Bölsterli, J., Prieth, V., Rösti, I., & Zavery, A. (2022). *Förderung der Selbstregulation in Schule und Familie-FOSSA*. <https://irf.fhnw.ch/entities/publication/af82ca9c-3646-4835-8897-852485b30b09>
- OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018—Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter Sekundarstufe 1 (5.–8. Schulstufe)*.
- PH FHNW. (2008). *Evaluation Lehrpersonen*. Zentrum Lehrer*innenbildungsforschung.

- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H. G., Rost, J., & Schiefele, U. (2007). *Programme for International Student Assessment 2003 (PISA 2003) (Version 1)*. IQB: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.
- RADIX. (2024). *Sprint 3.2—Das Umfragetool*. https://www.feel-ok.ch/de_CH/schule/sprint/sprint_-_das_umfragetool.cfm
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (2000). *Fragebogen zur Lebensqualität von Kindern & Jugendlichen—Kid- und Kiddo-Kindl-R - Elternversion*.
- Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M., & Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: Development, current application, and future advances. *Quality of Life Research*, 23(3), 791–803. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0428-3>
- Robin, D., Albermann, K., & Dratva, J. (2022). Schulprogramme zur Förderung der psychischen Gesundheit. Die psychische Gesundheitskompetenz von Lehrpersonen als wichtiger Umsetzungsfaktor. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 19(1), 59–67.
- Robin, D., Albermann, K., & Dratva, J. (2023). Schulprogramme zur Förderung der psychischen Gesundheit. Die psychische Gesundheitskompetenz von Lehrpersonen als wichtiger Umsetzungsfaktor. *Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-01008-1>
- Robin, D., Messerle, N., Mehdiyeva, R., Albermann, K., & Dratva, J. (2021). *Psychische Gesundheitskompetenz von Lehr- und Betreuungspersonen: Eine Befragung von Lehr- und Betreuungspersonen im Hinblick auf psychische Belastungen, Störungen und Erkrankungen von Schülerinnen und Schülern in Winterthur*. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/23295>
- Sevecke, K., Wenter, A., Haid-Stecher, N., Fuchs, M., & Böge, I. (2022). Die psychische Gesundheit unserer Kinder und Jugendlichen und deren Behandlungsmöglichkeiten im Drei-Länder-Vergleich (Ö, D, CH) unter Berücksichtigung der Veränderungen durch die COVID-19-Pandemie. *neuropsychiatrie*, 36(4), 192–201. <https://doi.org/10.1007/s40211-022-00438-9>
- Thorshaug, K., Schwegler, C., & Müller, F. (2021). *Wie erheben wir Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischen Status? Methodische Ansätze zur Evaluation der Zielgruppenerreichung. Studie zuhanden der Stiftung Gesundheitsförderung Schweiz*. Interface Politikstudien Forschung Beratung.
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(3), 167–176. <https://doi.org/10.1159/000376585>
- Tuch, A., & Schuler, D. (2020). Psychische Gesundheit. In Gesundheitsobservatorium (Hrsg.), *Gesundheit in der Schweiz. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Nationaler Gesundheitsbericht 2020* (S. 108–135). Geusndheitsobservatorium.
- Van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in human behavior*, 61, 478–487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- Watkinson, R. E., Linfield, A., Tielemans, J., Francetic, I., & Munford, L. (2024). Gender-related self-reported mental health inequalities in primary care in England: A cross-sectional analysis using the GP Patient Survey. *The Lancet Public Health*, 9(2), e100–e108. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(23\)00301-8](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(23)00301-8)
- Wertfein, M. (2006). *Emotionale Entwicklung im Vor- und Grundschulalter im Spiegel der Eltern-Kind-Interaktion* [PhD Thesis, lmu]. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/00005997/>
- Zumbrunn, A., Lienert, P., Widmer, F., Klöti, T., & Bühler, S. (2024). *Psychische Gesundheit der Schüler:innen am Liechtensteinischen Gymnasium – Resultate der Online-Befragungen bei Schüler:innen, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Schulmitarbeitenden*. HSA FHNW.

Zumbrunn, A., Zinniker, M., & Kunz Heim, D. (2017). *Bedarfsanalyse von Massnahmen zur Förderung der Psychischen Gesundheit im Bildungsbereich (BPGB)—Bericht Teilprojekt 3. Situationsanalyse und Bedürfniserhebung hinsichtlich der Förderung von Psychischer Gesundheit an Schweizer Schulen*. bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz, Bundesamt für Gesundheit.

9 Anhang

Tabelle 12: Themen der Schüler:innenbefragung und verwendete Erhebungsinstrumente.

Thema	Erhebungsinstrument
Schulklima	
Verbundenheit mit der Schule / Sicherheitsgefühl	Frage aus dem Umfragetool von feel-ok (RADIX, 2024)
Schulisches Wohlbefinden	Kurzform der Skala von Hascher (2004)
Klassen- und Unterrichtsklima	Fragen aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
Stress aufgrund der Arbeit für die Schule	Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Einstellung gegenüber Lehrpersonen	Fragen aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Mobbing	Fragen aus der PISA-Befragung (Erzinger et al., 2023)
Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen	
Lebenszufriedenheit	Frage aus dem Umfragetool von feel-ok (RADIX, 2024)
Gesundheitszustand	Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Psychisches Wohlbefinden	Deutsche Version des WHO-5 Well-Being Index (Topp et al., 2015), verwendet in HBSC (Delgrande Jordan et al., 2023) und UNICEF-Studie (Barrense-Dias et al., 2021)
Wahrgenommener Stress	Deutsche Version der Cohen Perceived Stress Scale (Cohen et al., 1983), verwendet in HBSC (Delgrande Jordan et al., 2023)
Psychoaffektive Beschwerden	Fragen aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023), eigene Frage zu Einsamkeit und Konzentrationsschwierigkeiten hinzugefügt
Unterstützungsangebote an der Schule	
Nutzung der Unterstützungsangebote / Nützlichkeit des Austauschs / Hürden	Eigene Fragen, angelehnt an Bertelsmann Stiftung (2008)
Mitwirkung	
Gesamtpartizipation und deren wahrgenommene Wichtigkeit	Angepasste Frage der Bertelsmann Stiftung (2008), eigene Frage
Umfeld	
Unterstützung durch Freund:innen	Fragen aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Unterstützung durch die Familie	Fragen aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Bildungseinstellung in der Familie	Angepasste Fragen aus PISA-Studie 2003 (Prenzel et al., 2007)
Social Media	
Problematische Nutzung	Deutsche Version der Social Media Disorder Scale (Van den Eijnden et al., 2016), verwendet in HBSC (Delgrande Jordan et al., 2023)

Soziodemografie

Sozioökonomischer Status

Deutsche Übersetzung der Frage aus der ESPAD survey⁴⁰ (Hibell et al., 2004), verwendet in Barrense-Dias et al. (2021).

Migrationshintergrund

Frage aus Thorshaug et al. (2021)

Tabelle 13: Themen der Elternbefragung und verwendete Erhebungsinstrumente.

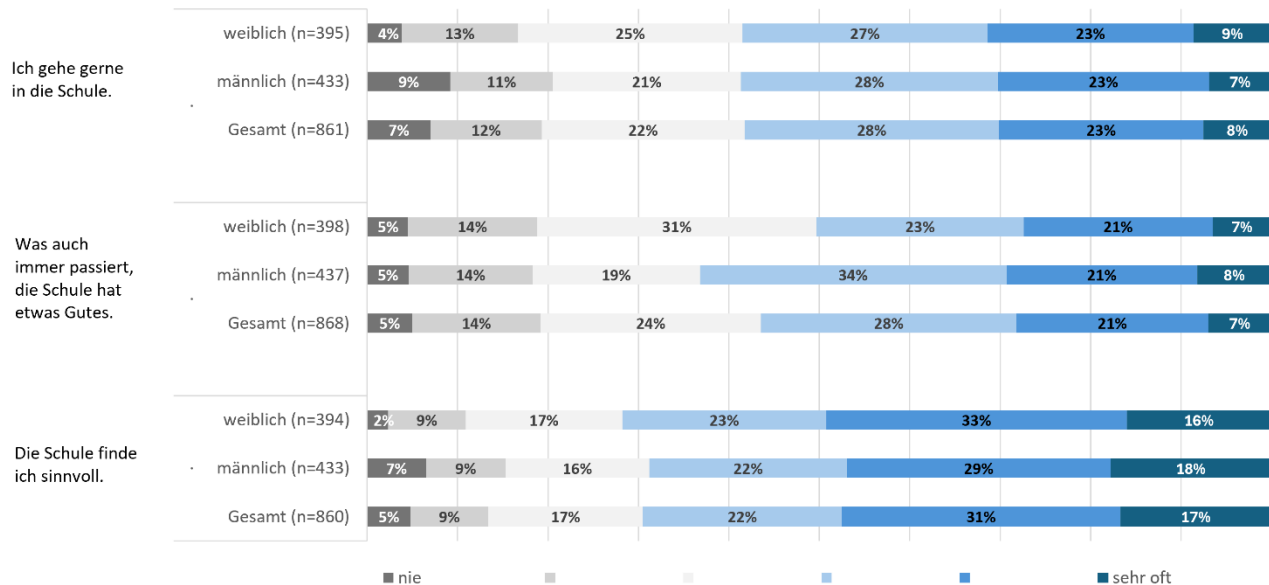
Thema	Erhebungsinstrument
Schulklima	
Schulklima allgemein	Fragen aus der Lehrpersonenevaluation (PH FHNW, 2008)
Leistungsdruck	Fragen aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
Vertrauen in Lehrpersonen	Angepasste Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Stress aufgrund der Arbeit für die Schule	Angepasste Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen	
Allgemeine Gesundheit	Angepasste Frage aus der Kiggs-Studie (Kurth, 2018)
Gesundheitsbezogene Lebensqualität	Elternversion des KIDSCREEN-10 (Ravens-Sieberer et al., 2014) Subskala Schule aus KINDL-R Elternversion (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000)
Emotionale Probleme & Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Subskalen aus deutscher Elternversion des SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) (Klasen et al., 2003)
Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule	
Umgang mit Problemen	Angepasste Fragen aus der Lehrpersonenevaluation (PH FHNW, 2008); Eigene Fragen
Kontakt mit den Eltern	Angepasste Fragen aus der Lehrpersonenevaluation (PH FHNW, 2008); Eine angepasste Frage aus Keller et al., (2020)
Unterstützungsangebote an der Schule	
Nutzung der Unterstützungsangebote, Nützlichkeit des Austauschs	Eigene Fragen
Umfeld	
Familienklima aus Elternsicht	Skala aus Wertfein (2006)
Bildungseinstellung	Angepasste Fragen aus PISA-Studie 2003 (Prenzel et al., 2007)
Social Media	
Problematische Nutzung aus Elternsicht	Elternversion der Social Media Disorder Scale (SMDS-P) (Austermann et al., 2021)
Soziodemografie	
Sozioökonomischer Status	Deutsche Übersetzung der Frage aus der ESPAD survey40 (Hibell et al., 2004), verwendet in Barrense-Dias et al. (2021), eigene Frage zum höchsten Ausbildungsabschluss
Migrationshintergrund	Frage aus Thorshaug et al. (2021)

Tabelle 14: Themen der Schulmitarbeitendenbefragung und verwendete Erhebungsinstrumente.

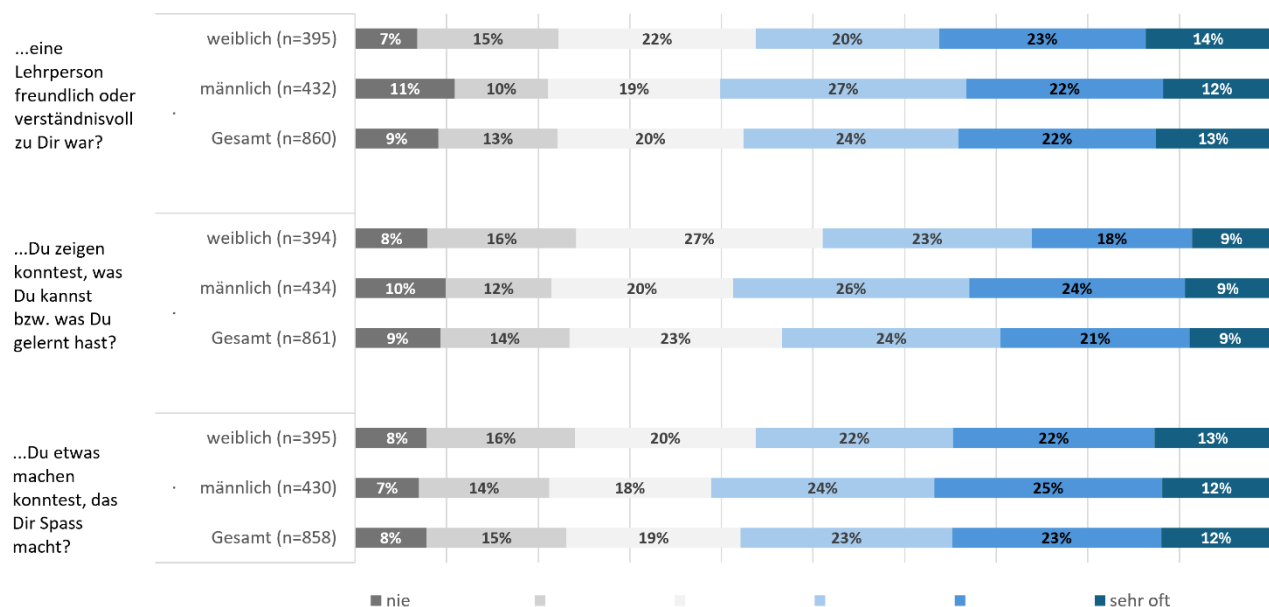
Thema	Erhebungsinstrument
Schulklima	
Schulklima zwischen Schulmitarbeitenden / zwischen Schüler:innen und Schulmitarbeitenden	Fragen aus der Lehrpersonenevaluation (PH FHNW, 2008), Antwortskala aus Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
Schulklima zwischen Schüler:innen	Fragen aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
Leistungsdruck	Fragen aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
Schulinterne Entlastung für Schulmitarbeitende	Fragen aus Ahnert et al. (2016), Antwortskala von Eder (1998)
Stress aufgrund der Arbeit für die Schule	Angepasste Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen	
Allgemeine psychische Gesundheit	Eigene Fragen, angelehnt an HBSC (Delgrande Jordan et al., 2023), Hascher (2004) und Kunz Heim et al., 2023)
Handlungsbedarf	Eigene Frage
Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule	
Haltung der Schule / Umgang mit Problemen	Eigene Fragen
Erfahrung und Kompetenzen im Umgang mit psychischen Belastungen	Angepasste Fragen aus Robin et al. (2021)
Wahrgenommene Verantwortung	Fragen angelehnt an Zumbrunn et al. (2017)
Angebot von Aktivitäten zur Förderung der psychischen Gesundheit	Angepasste Fragen aus Robin et al. (2022), eigene Fragen
Zusammenarbeit mit schulexternen Fachstellen	Fragen angelehnt an Kunz Heim et al., 2023)
Zusammenarbeit mit Eltern	Fragen angelehnt an Neuenschwander et al., (2022)
Belastung im Berufsalltag	Fragen aus Enzmann & Kleiber (1989), verwendet in Robin et al. (2021)
Mitwirkung	
Beteiligung	Fragen aus TALIS 18 (OECD, 2018)
Bildungseinstellung	Angepasste Fragen aus PISA-Studie 2003 (Prenzel et al., 2007)
Soziodemografie	
Alterskategorien	Frage aus Dey et al. (2018)
Arbeitspensum	PH FHNW (2008)
Schulfunktion	Frage aus Robin et al. (2022)

Abbildung 42: Prozentuale Antwortanteile nach Geschlecht für die Subskalen des schulischen Wohlbefindens

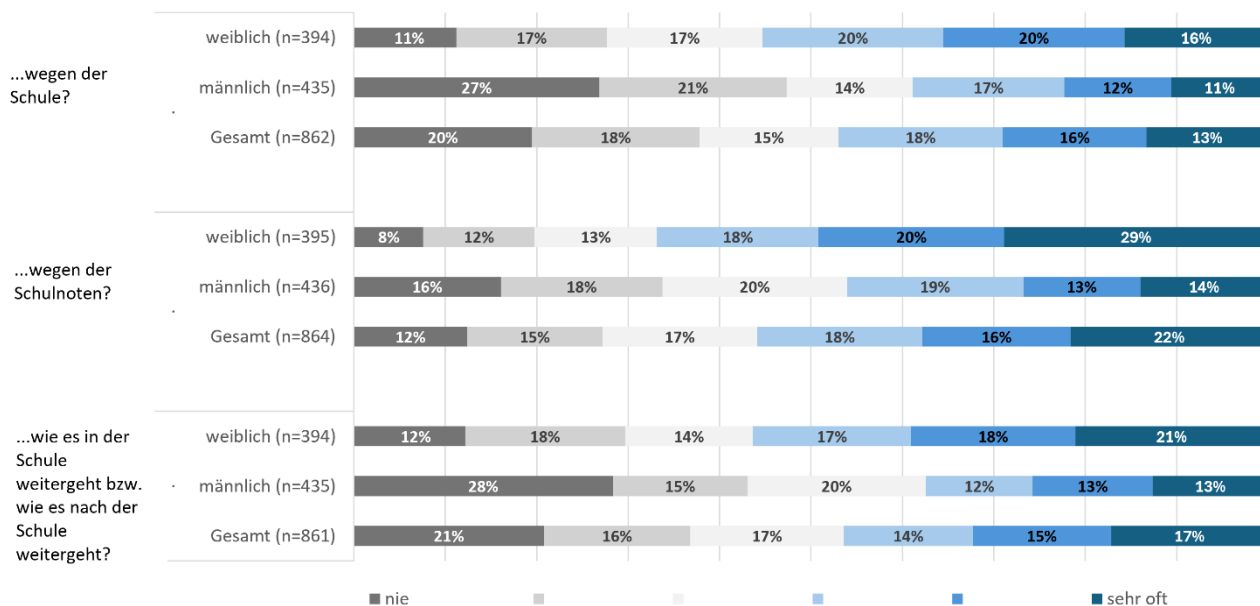
Positive Einstellung Schule. Einleitungstext: «Zuerst möchten wir gerne wissen, wie es Dir in der Schule so geht.»



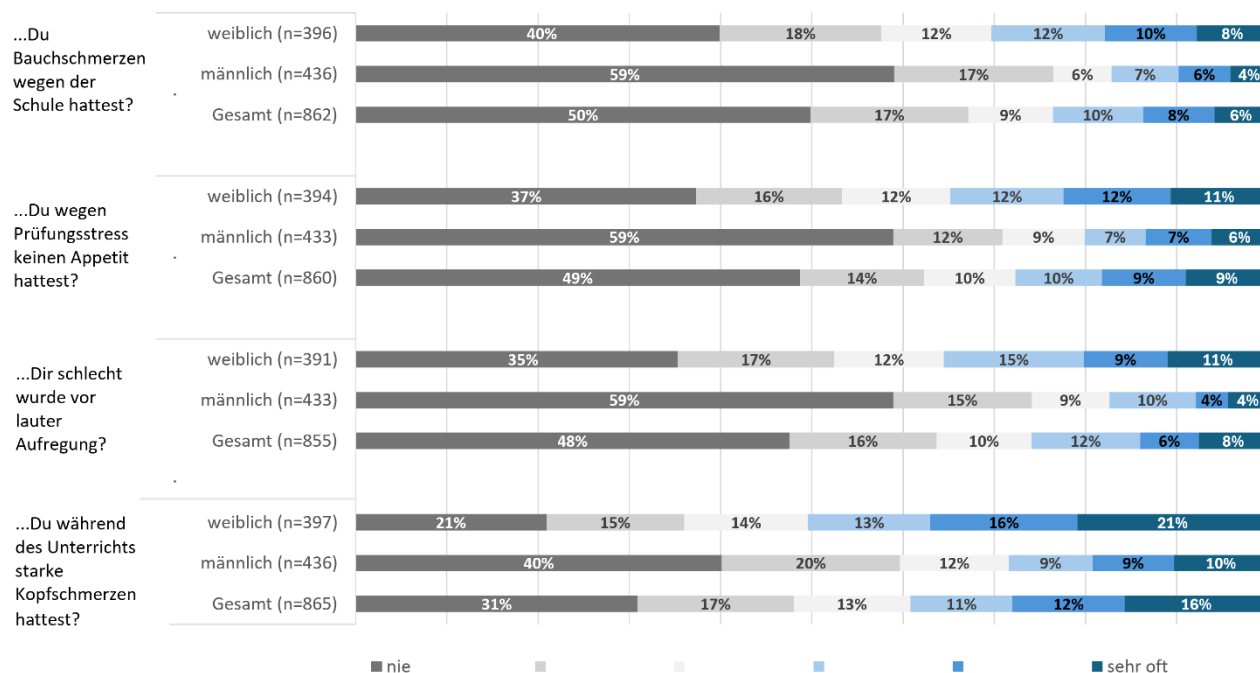
Freudeerleben in der Schule. Einleitungstext: «Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass Du Dich in der Schule gefreut hast, weil...»



Sorgen wegen der Schule. Einleitungstext: «Hast Du Dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht...»



Körperliche Beschwerden. Einleitungstext: «Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass...»



Schulischer Selbstwert. Einleitungstext: «Und wie treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?»

