

# **Psychische Gesundheit der Schüler:innen am Liechtensteinischen Gymnasium**

## Resultate der Online-Befragungen bei Schüler:innen, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Schulmitarbeitenden

**Andrea Zumbrunn, Pascal Lienert, Franziska Widmer, Tanja Klöti, Sarah Bühler**

**Studie im Auftrag des Schulamts Fürstentum Liechtenstein**

Olten, 10. Dezember 2024

## 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 der Schulleitung des Liechtensteinischen Gymnasiums; Eugen Nägele und sein Team haben uns im ganzen Projektverlauf, insbesondere bei der Durchführung und Koordination der Befragungen, unterstützt und damit massgeblich zum Gelingen des Projekts beigetragen. Weiter gilt unser Dank 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 Schulmitarbeitenden, Eltern und Schüler:innen des Liechtensteinischen Gymnasiums bedanken, welche an den Befragungen teilgenommen und ihre Erfahrungen geteilt haben.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Ausgangslage	5
1.2	Ziele und Fragestellungen der Studie	5
2	Methoden	7
2.1	Befragung Schüler:innen	7
2.2	Befragung Eltern und Erziehungsberechtigte	8
2.3	Befragung Schulmitarbeitende	8
3	Resultate Schüler:innen	9
3.1	Stichprobe	9
3.2	Schulklima	9
3.2.1	Leistungsdruck und Stress durch die Schule	10
3.2.2	Klassengemeinschaft	11
3.2.3	Einstellung gegenüber Lehrpersonen	11
3.2.4	Mitwirkung	11
3.2.5	Mobbing	13
3.3	Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen	13
3.3.1	Schulisches Wohlbefinden	13
3.3.2	Allgemeines psychisches Wohlbefinden	15
3.3.3	Lebenszufriedenheit und selbsteingeschätzter Gesundheitszustand	16
3.3.4	Selbstwirksamkeit	17
3.3.5	Stress	17
3.3.6	Psychoaffektive Beschwerden	18
3.3.7	Ärztliche oder therapeutische Behandlung	18
3.3.8	Körperbild	19
3.3.9	Social Media	20
3.4	Unterstützungsangebote in der Schule	22
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	Wohlfühlen an der Schule	26
4.2.2	Leistungsdruck und Stress durch die Schule	27
4.2.3	Vertrauen in Lehrpersonen	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
5	Resultate Schulmitarbeitende	34
5.1	Stichprobe	34
5.2	Schulklima	34
5.2.1	Beziehungen zwischen Schüler:innen aus Sicht der Schulmitarbeitenden	34
5.2.2	Leistungsdruck und Stress durch die Schule	35
5.3	Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen	35
5.3.1	Handlungsbedarf in Bezug auf die Förderung der psychischen Gesundheit	36
5.4	Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule	36
5.4.1	Stellenwert des Themas und wahrgenommene Verantwortung	36
5.4.2	Umsetzung der Verantwortung	37
5.4.3	Handlungsbedarf in Bezug auf Verantwortungsübernahme	38
5.4.4	Aktivitäten zur Förderung der psychischen Gesundheit / zur Prävention psychischer Belastungen bei Schüler:innen	38
5.4.5	Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen	38
5.4.6	Erfahrungen und Handlungskompetenzen im Umgang mit psychischen Belastungen von Schüler:innen	38
5.4.7	Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf psychische Belastung deren Kinder	39
5.4.8	Arbeitsbelastung und Unterstützungsangebote	40
6	Einordnung der Ergebnisse	41
6.1	Psychische Gesundheit	41
6.2	Schulklima	43
6.2.1	Zusammenhalt und Mobbing	43
6.2.2	Mitwirkung	44
6.3	Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule	44
6.3.1	Rolle und wahrgenommene Verantwortung der Schulmitarbeitenden	44
6.3.2	Wissen und Kompetenzen der Schulmitarbeitenden im Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Belastungen	45
6.4	Schulische Unterstützungsangebote und informelle Unterstützung	45
6.4.1	Nutzung schulinterner Unterstützungsangebote	45
6.4.2	Unterstützung durch Familie und Gleichaltrige	46
6.5	Limitationen	47
7	Empfehlungen	48
8	Literaturverzeichnis	50
9	Anhang	53

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Auch wenn es erfreulicherweise der grossen Mehrheit der Kinder und Jugendlichen psychisch gut geht, gehören psychische Erkrankungen zu den häufigsten Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Mit der Covid 19-Pandemie haben diese 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). Ein gutes Wohlbefinden und eine gute psychische Gesundheit sind nicht zuletzt Voraussetzungen dafür, dass Kinder und Jugendliche gut lernen können (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), 2019).

## 1.2 Ziele und Fragestellungen der Studie

Vor diesem Hintergrund hat das Schulamt des Fürstentums Liechtenstein die Hochschule für Soziale Arbeit FHNW beauftragt, eine Wissensgrundlage zu erarbeiten, die einerseits die Verbreitung von psychischer Gesundheit und psychischen Auffälligkeiten bei Schüler:innen am Liechtensteinischen Gymnasium (LG) aufzeigt und andererseits die bekannten Einflussfaktoren des Settings Schule auf die psychische Gesundheit aus Sicht der Schüler:innen, Schulmitarbeitenden<sup>1</sup> und Eltern / Erziehungsberechtigten<sup>2</sup> beurteilt. Anhand der Ergebnisse sollte geprüft werden, inwieweit Handlungsbedarf besteht und welche Massnahmen bzw. Aktivitäten sich daraus ableiten lassen, um die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu stärken.

Im Fürstentum Liechtenstein hat der Aspekt der Mitverantwortung und Mitsprache der Schüler:innen eine besondere Bedeutung. Laut Schulgesetz (Artikel 9b) des Fürstentums Liechtenstein sind die Schulen aufgefordert, die Schüler:innen an den sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen, soweit nicht ihr Alter oder andere wichtige Gründe dagegensprechen. Die Schulordnungen sollen eine dem Alter und dem Entwicklungsstand entsprechende Mitverantwortung und Mitsprache der Schüler:innen vorsehen. Wie dies gelebt wird, sollte im Rahmen des Projekts ebenso abfragt werden wie die Unterstützung durch Vertrauenslehrpersonen und -schüler:innen, ein weiteres, spezifisches Element der Schulstruktur des LG.

<sup>1</sup> Zu den Schulmitarbeitenden zählen Lehrpersonen, Schulleitungspersonen, pädagogische/therapeutische Fachpersonen sowie schulergänzende Betreuungsfachpersonen.

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

Ein weiteres Ziel des Projekts war es, dass die Erfahrungen, die im Rahmen dieses Pilotprojektes gesammelt werden, für weitere Erhebungen an anderen Schulen im Fürstentum Liechtenstein genutzt werden können. Langfristig möchte das Schulamt ein Monitoring zur psychischen Gesundheit von Schüler:innen aufbauen. Die Befragung sollte daher so gestaltet werden, dass das Erhebungsdesign möglichst gut auf andere Schulsettings bzw. andere Erhebungszeitpunkte übertragbar ist.

Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die Forschungsfragen, die mit den Datenerhebungen beantwortet wurden.

*Tabelle 1: Übersicht über Forschungsfragen*

<b>Forschungsfragen</b>
1. Wie wird die psychische Gesundheit der Schüler:innen im LG eingeschätzt? Von welchen Belastungen und Ressourcen wird berichtet?
2. Wie wird das Schulklima und die Schulkultur an der Schule eingeschätzt? Welche Möglichkeiten zur Mitsprache und Mitverantwortung bestehen in der Schule? Wie wichtig sind diese für die Befragten und inwiefern werden diese genutzt?
3. Wie geht die Schule mit psychischen Problemen um? Wie sehen Schulmitarbeitende ihre Rolle in Bezug auf das Fördern psychischer Gesundheit? Wie schätzen sie ihr Wissen und ihre Kompetenzen diesbezüglich ein?
4. Welche Unterstützungsangebote gibt es an der Schule? Inwiefern werden diese genutzt und was für Erfahrungen werden damit gemacht? Inwiefern fühlen sich die Schüler:innen von der Familie und den Gleichaltrigen unterstützt?

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

Um das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schüler:innen am LG aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, wurden neben den Schüler:innen auch Eltern und Schulmitarbeitende befragt. 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 Fragebögen setzten sich 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 Abschnitten 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 und Altersgruppen mittels varianzanalytischer Verfahren auf statistische Signifikanz überprüft.

Während der Befragung gab es mehrere Gelegenheiten für die Teilnehmenden, mittels offener Fragen ihre Antworten detaillierter zu erläutern. Darüber hinaus gab es zum Abschluss jeder Befragung (bei den Eltern zusätzlich auch nach dem Frageblock zur psychischen Gesundheit ihrer Kinder) eine offene Frage, in der die Befragten die Möglichkeit hatten, ihre Erfahrungen zur psychischen Gesundheit zu teilen, die im Verlauf der Befragung nicht zur Sprache gekommen waren. 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 des LG wurden punktuell in die Erarbeitung und Umsetzung der drei Erhebungen einbezogen. Im Januar 2024 fand ein Austausch statt, an dem das Projektteam Vertreter:innen der Eltern, der Schüler:innen und der Schulmitarbeitenden sowie der Schulleitung die Erhebungsthemen und das geplante Vorgehen vorstellte. Ihre Rückmeldungen flossen in die Überarbeitung der Erhebungen ein. Zudem unterstützten sie das Projektteam bei der Durchführung der Pretests und der Befragungen.

### 2.1 Befragung Schüler:innen

Die Befragung der Schüler:innen wurde im Rahmen eines Pretests auf Verständlichkeit und Funktionalität geprüft. Neben 44 Schüler:innen einer Realschule in Liechtenstein im Alter von 11-14 Jahren waren zwei Schüler:innen des LG am Pretest beteiligt.

Die Datenerhebung fand zwischen dem 21. und 28. Februar 2024 statt. 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 682 Schüler:innen, welche das LG besuchen, haben 560 an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 82%.

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 15 (Anhang) bietet einen Überblick über die in der Befragung behandelten Themen und die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Auf die ergänzende offene Frage am Schluss der Befragung gingen 134 Mitteilungen ein.

## **2.2 Befragung Eltern und Erziehungsberechtigte**

Die Elternbefragung wurde in einem Pretest durch sieben Elternteile geprüft. Bei der Auswahl der Tester:innen wurde darauf geachtet, dass sowohl Personen mit einem Kind am LG als auch Personen, von denen mehrere Kinder das LG besuchen, am Pretest teilnahmen.

Die Datenerhebung fand zwischen dem 15. und 28. April 2024 statt. Der Umfragelink wurde via Schulleitung 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 562 Haushalten, welche den Umfragelink zugeschickt bekommen haben, haben 267 an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 48%.

Der Fragebogen beinhaltete Fragen zum Schulklima, zum Wohlbefinden und zur psychischen Gesundheit 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 16 (Anhang) bietet einen Überblick über die in der Befragung behandelten Themen und die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Auf die beiden ergänzenden offenen Fragen im Verlauf und am Schluss der Befragung gingen 140 Mitteilungen ein.

## **2.3 Befragung Schulmitarbeitende**

Die Befragung der Schulmitarbeitenden wurde im Vorfeld durch fünf Mitarbeitende des LG auf Funktionalität und Verständlichkeit geprüft.

Die Datenerhebung fand zwischen dem 18. April und 5. Mai 2024 statt. Der Umfragelink wurde durch die Schulleitung per Email an Lehrpersonen (inkl. Assistierende mit Lehrfunktion), pädagogische / therapeutische Fachpersonen, schulergänzende Betreuungsfachpersonen und Schulleitungspersonen verschickt. Um den Rücklauf zu erhöhen, wurden nach einer Woche und kurz vor Schliessung des Erhebungsfensters zwei Erinnerungsmails verschickt.

Von den 105 Schulmitarbeitenden, an die der Umfragelink verschickt wurde, haben 50 an der Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 48%.

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 17 (Anhang) bietet einen Überblick über die in der Befragung behandelten Themen und die verwendeten Erhebungsinstrumente.

Auf die ergänzende offene Frage am Schluss der Befragung gingen 17 Mitteilungen ein.

### 3 Resultate Schüler:innen

#### 3.1 Stichprobe

Das durchschnittliche Alter der 560 Schüler:innen, die an der Befragung teilgenommen haben, liegt bei 15 Jahren (Standardabweichung=2.2) und reicht von 11 bis 20 Jahren. 53% der befragten Personen sind weiblich und 38% männlich. Weitere drei Schüler:innen (1%) sind non-binär und 5% haben ein anderes Geschlecht angegeben, wobei die Nennungen fast ausschliesslich humoristischer Art waren. Weitere 24 Personen (4%) haben keine Angabe zum Geschlecht gemacht. Um (a) keine persönlichen Rückschlüsse auf die kleine Anzahl der non-binären Personen zuzulassen und (b) nicht einen relativ grossen Anteil Schüler:innen aufgrund fehlender/humoristischer Angaben von der Analyse auszuschliessen, werden diese im Folgenden in einer Geschlechterkategorie zusammengefasst (i.e. andere Nennungen / keine Angabe).<sup>3</sup>

Weiter werden die Schüler:innen im folgenden Resultatteil in vier Alterskategorien eingeteilt (11- bis 13-Jährige, 14- bis 16-Jährige, 17- bis 18-Jährige und 18- bis 20-Jährige). Diese Kategorisierung berücksichtigt (a) inhaltliche Überlegungen (z.B. die Unterscheidung zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen), (b) Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Erhebungen wie der HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023), (c) die konkreten Fallzahlen aus der vorliegenden Erhebung sowie (d) die Möglichkeit, zwischen Unter- und Oberstufe innerhalb des LG zu unterscheiden (wobei hier keine eindeutige Trennung möglich ist, da lediglich das Alter und nicht die Schulstufe erhoben wurde).

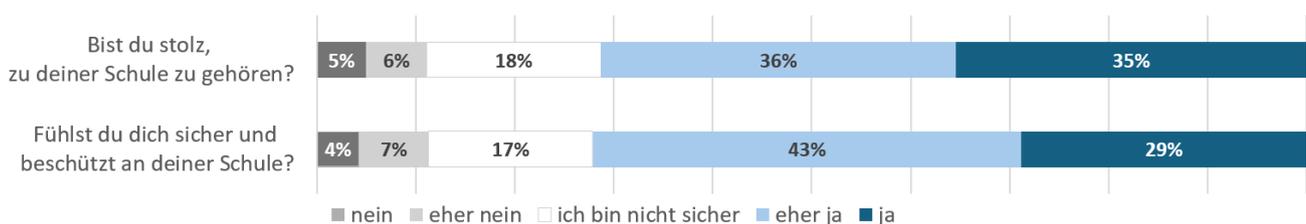
Gefragt nach dem sozioökonomischen Status gibt die Mehrheit (60%) der befragten Schüler:innen an, dass die finanzielle Situation ihrer Familie im Vergleich mit anderen Familien in Liechtenstein im Durchschnitt ist. 27% schätzen den sozioökonomischen Status ihrer Familie überdurchschnittlich ein, 5% unterdurchschnittlich. 8% haben sich zu dieser Frage nicht geäussert.

Als Indikator für den Migrationshintergrund wurde die Sprache erhoben, welche die Schüler:innen zu Hause mit ihrer Familie sprechen. Die Beherrschung der Landessprache Deutsch dient dabei als Indikator für den Migrationshintergrund. In 88% der Fälle wird zuhause Deutsch gesprochen (495 von 560). Von den weiteren Sprachen werden Englisch (n=39), Spanisch (n=27) und Italienisch (n=20) am häufigsten genannt. Bei 21% der Schüler:innen wird zuhause mehr als eine Sprache gesprochen, bei den meisten davon sind es zwei Sprachen (95%).

#### 3.2 Schulklima

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 über 70% (Abbildung 1).

Abbildung 1: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Verbundenheit mit der Schule (n=557) und dem Sicherheitsgefühl (n=559).



<sup>3</sup> Da kaum inhaltliche Rückschlüsse auf das Geschlecht der Personen in dieser Kategorie möglich sind, werden im Folgenden bei der Betrachtung allfälliger Geschlechtsunterschiede lediglich die Kategorien «weiblich» und «männlich» miteinbezogen.

### 3.2.1 Leistungsdruck und Stress durch die Schule

Hinsichtlich der Betonung von Leistung an der Schule ist die grosse Mehrheit der Schüler:innen (84%) der Meinung, dass von ihnen erwartet wird, dass sie viel arbeiten und gute Leistung bringen (Abbildung 2). Zudem stimmt rund die Hälfte (49%) der Befragten der Aussage zu, dass die Schule den Ehrgeiz hat, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen. Knapp drei Viertel (72%) sind der Meinung, dass man für eine gute Note sehr viel leisten muss an der Schule. Bezüglich des Unterrichtsdrucks fällt die Verteilung der Antworten ausgeglichener aus. Rund ein Drittel (30%) ist der Ansicht, dass in einer Stunde oft so viel durchgenommen wird, dass man Schwierigkeiten mit dem Mitkommen hat. Ein ähnlicher Anteil (34%) findet, dass Probleme oft gar nicht richtig besprochen oder diskutiert werden können, weil noch so viel Stoff durchgenommen werden muss. Mehr als ein Drittel der Befragten findet jedoch, dass diese zwei Aussagen nicht zutreffen (36% resp. 40%).

Abbildung 2: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zum Leistungsdruck (Eder, 1998). n=545-559.

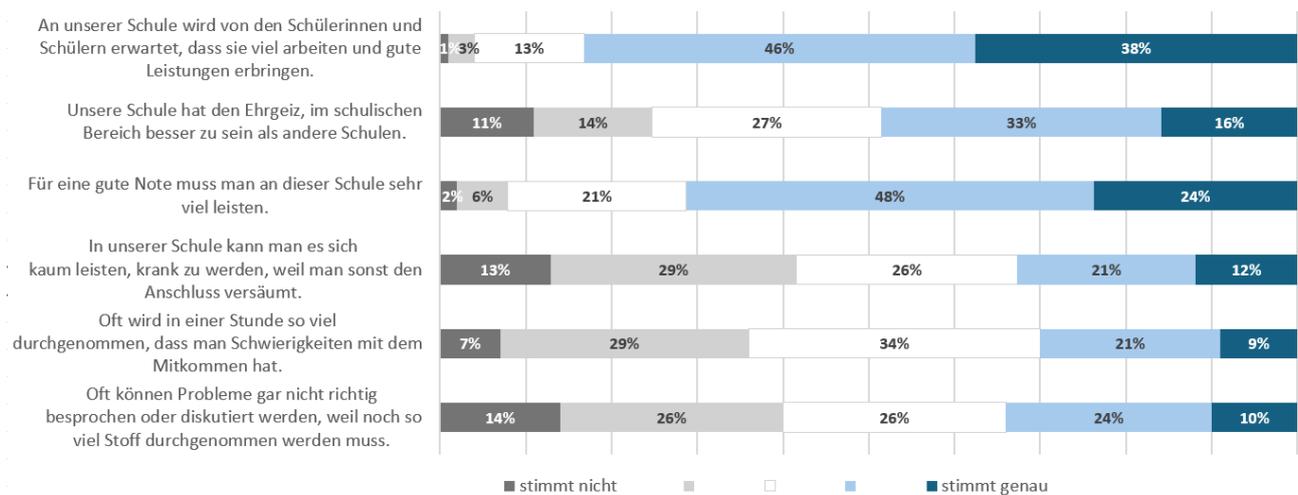
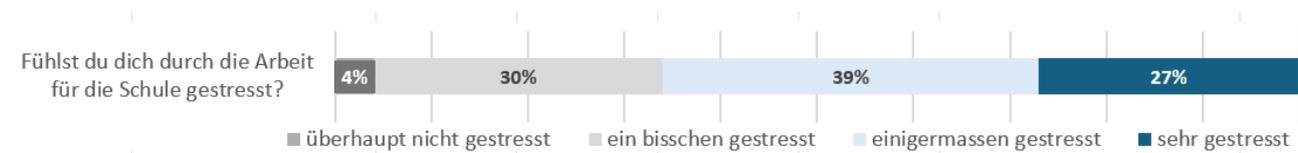


Abbildung 3 zeigt, dass sich die Mehrheit der Schüler:innen (69%) durch die Arbeit für die Schule ein bisschen gestresst oder einigermaßen gestresst fühlt. Während etwas mehr als ein Viertel (27%) angibt, dass sie sich sehr gestresst fühlen, fühlen sich lediglich 4% der Schüler:innen überhaupt nicht gestresst.

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



In den Mitteilungen am Schluss der Befragung thematisieren mehrere Schüler:innen, dass der schulische Leistungsdruck eine grosse Belastung für sie darstellt. Dies zeigt sich in Aussagen, die ein hohes Stressniveau, Prüfungs- und Versagensängste, Gefühle der Überforderung und negative Einflüsse auf die psychische Gesundheit thematisieren. Schüler:innen äussern zum Beispiel: «Viele Schüler an dieser Schule leiden unter Leistungsdruck. Es gibt zwar Regelungen, dass man nicht mehr als 3 Prüfungen pro Woche machen darf, in der Praxis wird jedoch nicht darauf geachtet». «Der Stress der Schule ist zu gross und wirkt sich enorm auf meine Psyche aus». «Zu viel Druck im Gymi momentan. Uns gehts bald nicht mehr gut». Schüler:innen geben zudem an, dass die zeitliche Verteilung von Prüfungen/Hausaufgaben häufig sehr ungünstig liegt. Ein Beispiel ist: «Wir haben bis zu 5 Prüfungen pro Woche aber die Woche darauf nichts, das kann doch nicht sein».

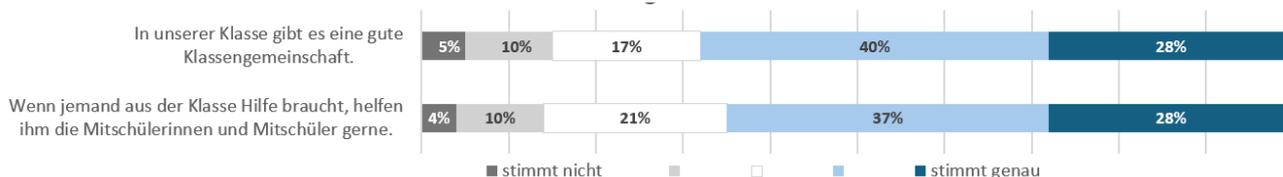
Weiter nennen Schüler:innen Probleme im Unterricht oder in der Klasse: Befragte geben an, dass Lehrpersonen leistungsstarke Schüler:innen bevorzugen und schwache Schüler:innen im Unterricht benachteiligen oder sogar blossstellen, was die Kinder und Jugendlichen psychisch stark belastet. Es scheint so, als dass es sich dabei

um spezifische Lehrpersonen handle, bei denen diese Problematik auch bereits angesprochen/bekannt ist, jedoch keine Verhaltensänderung erzielt werden konnte.

### 3.2.2 Klassengemeinschaft

Rund zwei Drittel der Schüler:innen (68%) stimmen der Aussage zu, dass es in ihrer Klasse eine gute Klassengemeinschaft gibt, zu (Abbildung 4). Ähnlich hoch ist die Zustimmung zur Aussage, dass die Mitschüler:innen gerne helfen, wenn jemand aus der Klasse Hilfe braucht (65%). Eine Minderheit von 5% resp. 4% stimmt den Aussagen zur Klassengemeinschaft jedoch gar nicht zu.

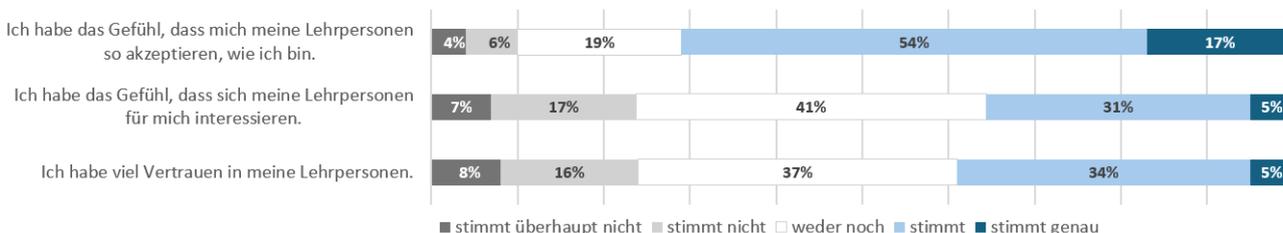
Abbildung 4: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Klassengemeinschaft (Eder, 1998). n=556.



### 3.2.3 Einstellung gegenüber Lehrpersonen

Abbildung 5 zeigt, dass gut zwei Drittel der Schüler:innen (71%) das Gefühl haben, dass ihre Lehrpersonen sie so akzeptieren, wie sie sind. 10% 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 36% resp. 39% etwas geringer aus. Bezüglich beider Aussagen ist rund ein Viertel (jeweils 24%) der Ansicht, dass dies nicht stimme oder überhaupt nicht stimme.

Abbildung 5: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen nach der Einstellung gegenüber Lehrpersonen (Delgrande Jordan et al., 2023). n=556-558.



### 3.2.4 Mitwirkung

18% der Schüler:innen geben an, dass sie an ihrer Schule eher viel oder viel mitgestalten können. Knapp die Hälfte (48%) gibt an, dass dies eher wenig oder wenig der Fall ist. 18% haben noch nie an ihrer Schule mitgestaltet und 17% wissen es nicht oder haben die Frage übersprungen (Abbildung 6). Weiter zeigt die Befragung, dass rund die Hälfte an ihrer Schule schon einmal aktiv mitgestaltet hat, z.B. durch die Organisation von Anlässen. Der Bekanntheitsgrad der abgefragten schulspezifischen Mitgestaltungsmöglichkeiten bewegt sich dabei von 51% (Teilnahme JUBEL-Vollversammlung) bis 88% (Übernahme des Amtes der Klassensprecher:in).

Abbildung 6: Prozentuale Antwortanteile zur Frage nach der Gesamtpartizipation. n=557.

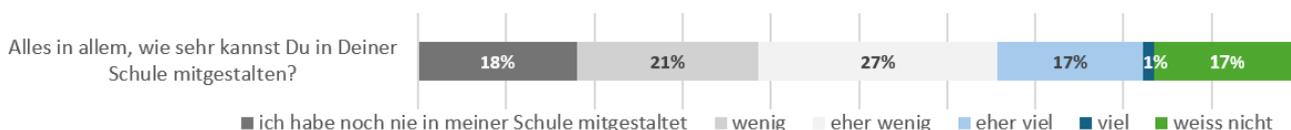
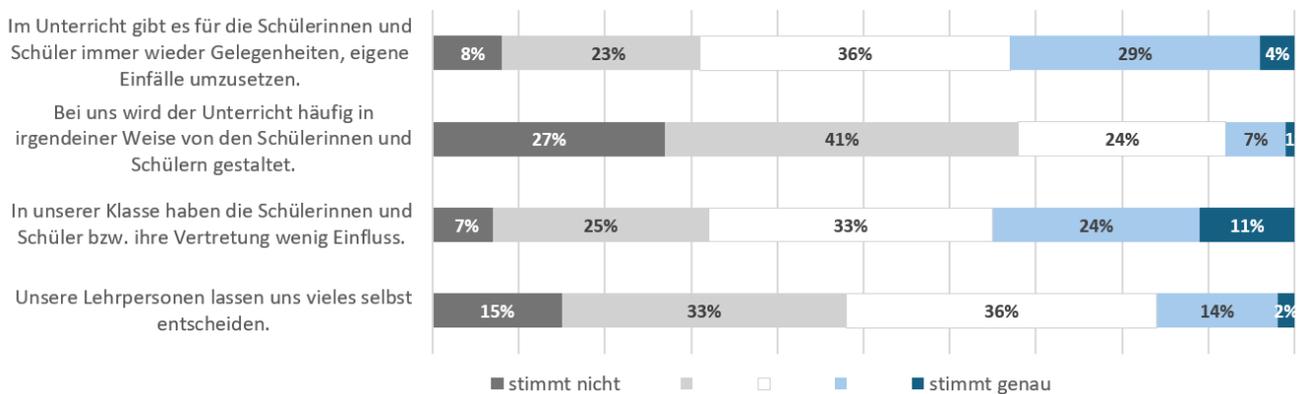


Abbildung 7: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Schüler:innenbeteiligung und Mitsprache (Eder, 1998). n=544-555.



Bezüglich der Schüler:innenbeteiligung und Mitsprache zeigt Abbildung 7, dass rund zwei Drittel (68%) der Schüler:innen der Aussage, dass der Unterricht häufig in irgendeiner Weise von Schüler:innen gestaltet wird, nicht zustimmen (Bewertung von 1 (stimmt nicht) oder 2 auf einer 5-stufigen Antwortskala). Rund die Hälfte (48%) findet zudem nicht, dass sie die Lehrpersonen vieles selbst entscheiden lassen. Zu den Aussagen «Im Unterricht gibt es für die Schüler:innen immer wieder Gelegenheiten, eigene Einfälle umzusetzen» und «In unserer Klasse haben Schüler:innen bzw. ihre Vertretung wenig Einfluss.» präsentiert sich ein ausgeglichenes Bild.

In den offenen Fragestellungen wird hervorgehoben, dass die Schüler:innen die Möglichkeit zur Partizipation bei einer Vielfalt von Anlässen haben: «Es gibt viele tolle Möglichkeiten aber natürlich können wir nicht alles entscheiden und es gibt Vorschriften».

Die Einbringung eigener Ideen, wie beispielsweise im Kontext von "Gymi for Change", ist gefragt und Partizipation kann tatsächlich stattfinden. «Schülerorganisationen wie SOS oder Gymi for Change sind frei zugänglich für alle. Somit kann jeder, der will, die Schule mitgestalten».

Jedoch wird von vielen (59 Nennungen) Schüler:innen betont, dass die gemachten Vorschläge nur spärlich Berücksichtigung finden. «Schüler werden gerne in Diskussionen eingebunden und auf ihre Meinung wird zurückgegriffen. In der Praxis jedoch werden die Ideen und Impulse der Schüler eher nicht berücksichtigt». «Man kann zwar Vorschläge einbringen, diese werden aber kaum umgesetzt».

Die Schüler:innen bringen ebenfalls zum Ausdruck, dass die Möglichkeit zur Partizipation je nach Lehrperson verschieden ist. «Es ist sehr stark von den einzelnen Lehrpersonen abhängig. Manche Lehrpersonen nehmen sich sehr viel Zeit für die einzelnen Schüler:innen und ihre Ideen/Gedanken, teilweise können Schüler:innen sogar ganze Unterrichtslektionen gestalten. Jedoch gibt es auch vermehrt Lehrpersonen, welche Schüler:innen nichts mitgestalten lassen».

Ungeachtet der vorhandenen Möglichkeit, an vielen Stellen des Schulalltags teilzuhaben, scheint das Interesse von Seiten Schüler:innen manchmal nicht vorhanden zu sein. «In der Schule haben wir viele Möglichkeiten die Schule mitzugestalten. Ich halte mich gerne zurück, da ich nicht so interessiert bin».

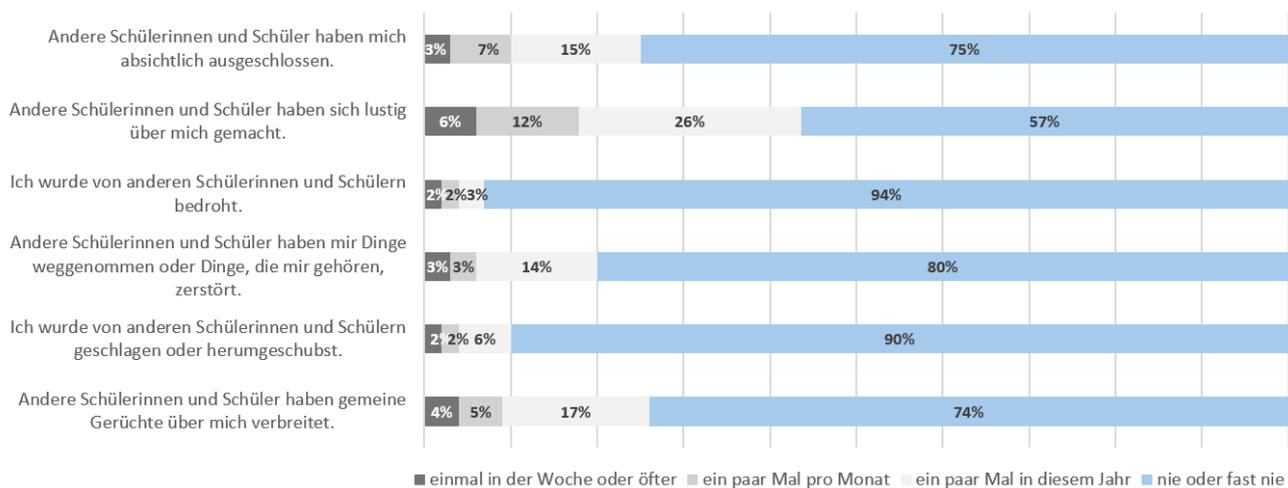
Des Weiteren werden Wünsche im Hinblick auf Partizipation geäußert, die im Grossen und Ganzen in zwei Hauptkategorien eingeteilt werden können. Die eine Kategorie betrifft den Wunsch nach mehr Mitbestimmung im direkten Unterrichtsgeschehen. Hier sehnen sich die Schüler:innen nach einer aktiveren Rolle und Einflussnahme beispielsweise in der Unterrichtsgestaltung oder Themenwahl. Die zweite Kategorie umfasst Wünsche, die sich auf allgemeinere Aspekte der Schulpazipitation beziehen. Hierbei geht es um die generelle Einbeziehung der Schüler:innen in schulische Entscheidungsprozesse oder die Organisation von Schulveranstaltungen und Projekten. Die Äusserungen von Schüler:innen deuten somit auf ein Bedürfnis nach grösserer Partizipation hin, sowohl auf der mikro-didaktischen Ebene des Unterrichts als auch auf der Makroebene der Schulentwicklung. «Manchmal würde man gerne ein bisschen mehr Einfluss auf den Unterricht und auf die

Unterrichtsmethoden haben. Zusätzlich wäre es auch schön, wenn mehr Veranstaltungen von Schüler:innen organisiert werden würden».

### 3.2.5 Mobbing

Abbildung 8 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 57% (Andere Schüler:innen haben sich nie oder fast nie lustig über mich gemacht) bis zu 94% (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. Jeweils 4% der Schüler:innen sind dabei von Drohungen und physischer Gewalt betroffen («Ich wurde von anderen Schülerinnen und Schülern geschlagen oder herumgeschubst»). Zudem geben 10% 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 9%, dass gemeine Gerüchte über sie verbreitet werden.

Abbildung 8: Prozentuale Antwortanteile zu Mobbing in den letzten 12 Monaten (Erzinger et al., 2023). n=557-559



Jedoch teilen Schüler:innen auch mit, dass auf Mobbing reagiert wird und ein unterstützendes Klima herrscht: «Da ich gemobbt wurde, hat mich die Lehrperson zur Schulsozialarbeiterin geschickt und diese hat ein Projekt zur Bekämpfung des Mobbings ins Leben gerufen, seitdem fühle ich mich mehr akzeptiert und das Unwohlsein ist nicht mehr so gross». Und sie sagen: «Ich habe mich einmal mit einem Problem zu meiner Klassenlehrperson zugewandt und sie hat mir mit meinem Problem geholfen und ist auf mich zugekommen. Sie war hilfsbereit und hat mich beraten».

## 3.3 Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen

### 3.3.1 Schulisches Wohlbefinden

Im Folgenden werden die Resultate zu den fünf erhobenen Subdimensionen des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) beschrieben. Die Subdimensionen bestehen jeweils aus drei (Positive Einstellung zur Schule, Freudeerleben in der Schule, Sorgen wegen der Schule, schulischer Selbstwert) resp. vier Fragen (körperliche Beschwerden) mit einer Antwortskala von 1 (nie) bis 6 (sehr oft). Lediglich für die Subdimension des schulischen Selbstwerts wich die Beschriftung der Antwortoptionen ab (1=stimmt nicht, 6=stimmt sehr oft). Für jede Subdimension wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen errechnet. Diese werden in Tabelle 2 bis Tabelle 6 nach Alters- und Geschlechtskategorie dargestellt. Die prozentualen Antwortanteile nach Geschlecht finden sich in Abbildung 38 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 scheint mir sinnvoll» erhoben. Der Mittelwert der

befragten Schüler:innen liegt mit 4.0 in der oberen Hälfte der Antwortskala, was eine eher positive Einstellung zur Schule widerspiegelt.

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

	11-13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		18-20 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=286)	4.1	1.0	4.0	1.0	4.0	0.9	3.9	0.9	4.0	0.9
männlich (n=212)	4.3	0.9	3.9	1.1	4.0	1.2	3.8	1.0	4.0	1.1
andere Nennungen/keine Angabe (n=46)	4.0	1.2	3.5	0.9	3.7	1.4	4.1	0.9	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?», «...dass Du zeigen konntest, was Du kannst bzw. was Du gelernt hast?» und «...dass Du etwas machen konntest, das Dir Spass macht?» erhoben. Der Mittelwert der befragten Schüler:innen liegt mit 3.6 (SD 1.1) knapp in der oberen Hälfte der Antwortskala.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Subdimension «Freudeerleben in der Schule». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	11-13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		18-20 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=286)	3.8	1.1	3.5	1.0	3.6	1.0	3.7	0.9	3.6	1.0
männlich (n=211)	3.9	1.0	3.7	1.0	3.6	1.1	3.1	1.1	3.6	1.1
andere Nennungen/keine Angabe (n=47)	3.6	1.3	2.6	1.2	3.6	1.5	3.1	1.3	3.2	1.4

**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 3.8 (SD 1.4) in der oberen Hälfte der Antwortskala, wobei höhere Skalenwerte grössere Sorgen ausdrücken. Die Sorgen steigen dabei mit zunehmendem Alter an, wobei der Mittelwert der 11- bis 13-Jährigen bei 3.3 liegt und bei den 18- bis 20-Jährigen bei 4.5. Zudem zeigen sich Geschlechterunterschiede, wobei sich weibliche Befragte öfter Sorgen wegen der Schule machen (Mittelwert=4.2) als männliche (Mittelwert=3.3).<sup>4</sup>

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Subdimension «Sorgen wegen der Schule». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	11-13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		18-20 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=286)	3.7	1.3	4.2	1.2	4.3	1.2	4.8	1.2	4.2	1.3
männlich (n=212)	3.0	1.2	3.1	1.5	3.3	1.4	4.0	1.2	3.3	1.4
andere Nennungen/keine Angabe (n=47)	3.0	1.3	3.5	1.7	2.9	1.5	4.8	2.2	3.4	1.6

<sup>4</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,490)=55.66$ ,  $p<.001$ , Alterseffekt  $F(3,490)=10.61$ ,  $p<.001$ .

**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 2.4 (SD 1.3) in der unteren Hälfte der Antwortskala, wobei sich eine leichte Zunahme der körperlichen Beschwerden mit zunehmendem Alter zeigt (M=2.2 für 11- bis 13-Jährige und M=2.7 für 18- bis 20-Jährige). Zudem leiden weibliche Befragte öfter unter körperlichen Beschwerden (M=2.9) als männliche (M=1.9).<sup>5</sup>

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Subdimension «Körperliche Beschwerden». Antwortskala von 1=nie bis 6=sehr oft.

	11-13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		18-20 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=286)	2.7	1.4	2.9	1.3	3.0	1.4	3.0	1.4	2.9	1.4
männlich (n=212)	1.7	0.9	2.1	1.3	1.8	1.1	2.4	1.1	1.9	1.1
andere Nennungen/keine Angabe (n=47)	1.8	1.2	2.2	1.4	2.0	1.4	2.2	1.2	2.0	1.3

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 4.2 (SD 1.1) in der oberen Hälfte der Antwortskala, wobei höhere Werte einen höheren schulischen Selbstwert ausdrücken. Es zeigt sich ein kleiner Geschlechterunterschied, wobei weibliche Befragte einen leicht tieferen schulischen Selbstwert aufweisen (M=4.1) als männliche (M=4.4). Zudem ist der schulische Selbstwert bei Jugendlichen im Alter von 14-17 mit einem Mittelwert von 4.1 etwas tiefer als bei Kindern (11- bis 13-Jährige).<sup>6</sup>

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

	11-13 Jahre		14-15 Jahre		16-17 Jahre		18-20 Jahre		Gesamt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
weiblich (n=286)	4.4	1.0	4.0	1.1	4.0	1.0	4.2	1.0	4.1	1.0
männlich (n=212)	4.6	1.0	4.3	1.1	4.3	1.1	4.4	0.9	4.4	1.1
andere Nennungen/keine Angabe (n=47)	4.3	1.2	4.0	1.4	4.4	0.5	4.1	1.1	4.2	1.2

### 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.

<sup>5</sup> Geschlechtereffekt  $\chi^2(1, n=506)=71.32, p<.001$ , Alterseffekt  $\chi^2(3, n=545)=9.28, p=.026$ .

<sup>6</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,490)=6.30, p=.012$ , Alterseffekt  $F(3,490)=3.05, p=.028$ .

Tabelle 7: Anteil der Schüler:innen mit mittlerer/guter Stimmung (Summenwerte 13 und höher).

	11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 Jahre (%)	Gesamt (%)
weiblich (n=276)	64.7	40.5	41.8	39.5	46.7
männlich (n=204)	65.5	59.6	65.6	58.1	62.7
andere Nennungen / keine Angabe (n=45)	63.2	31.3	100.0	80.0	57.8

Etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen (54%) ist mittlerer oder guter Stimmung. Grundsätzlich sind die Werte bei den weiblichen Befragten signifikant tiefer als bei den männlichen (Tabelle 7). Entsprechend ist der Anteil der Schüler:innen mit niedergeschlagener Stimmung deutlich höher bei den weiblichen Befragten (53%) als bei den männlichen (37%).<sup>7</sup> Zudem sind 11- bis 13-Jährige eher positiver gestimmt als Jugendliche über 16 Jahren.

### 3.3.3 Lebenszufriedenheit und selbsteingeschätzter Gesundheitszustand

Die grosse Mehrheit der Schüler:innen (86%) 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=4.4).<sup>8</sup> Tabelle 8 zeigt dementsprechend, dass bei den Schülern der Anteil mit 91% höher ist, als bei den Schülerinnen (84%). 2% der weiblichen und 1% der männlichen Befragten sind sehr unzufrieden mit ihrem Leben.

Tabelle 8: 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.

		11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 Jahre (%)	Gesamt (%)
Wie zufrieden bist Du mit Deinem Leben?	weiblich (n=285)	87.7	79.0	84.8	87.2	84.2
	männlich (n=210)	94.5	91.7	90.5	87.5	91.4
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	100.0	68.8	100.0	80.0	87.2

Knapp drei Viertel der Schüler:innen (72%) schätzen ihren Gesundheitszustand als gut oder ausgezeichnet ein, wobei weibliche Befragte ihre Gesundheit schlechter einschätzen (M=2.8) als männliche (M=3.1).<sup>9</sup> Bei den weiblichen Befragten ist demnach der Anteil, der seinen Gesundheitszustand als gut oder ausgezeichnet einschätzt, mit 64% tiefer als bei den männlichen mit 79% (Tabelle 9). 5% der Schülerinnen beschreiben ihren Gesundheitszustand als schlecht, im Vergleich zu 4% der Schüler. Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den Altersgruppen der 11- bis 13-Jährigen und der 18- bis 20-Jährigen, wobei letztere ihre Gesundheit tiefer einschätzen.

<sup>7</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,472)=18.76$ ,  $p<.001$ , Alterseffekt  $F(3,490)=2.85$ ,  $p=.0.37$ .

<sup>8</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,487)=13.13$ ,  $p<.001$

<sup>9</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,488)=23.58$ ,  $p<.001$ , Alterseffekt  $F(3,488)=3.46$ ,  $p=.016$ .

Tabelle 9: Anteil der Schüler:innen, die auf einer 4-stufigen Antwortskala (1=schlecht, 2=einigermassen gut, 3=gut, 4= ausgezeichnet) 3 oder höher angegeben haben.

		11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 Jahre (%)	Gesamt (%)
Wie würdest Du Deinen Gesundheitszustand beschreiben?	weiblich (n=284)	73.6	66.7	62.0	48.7	64.4
	männlich (n=212)	89.5	71.7	76.2	81.3	79.2
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	90.5	62.5	100.0	100.0	83.0

### 3.3.4 Selbstwirksamkeit

Zur Messung der Selbstwirksamkeit beantworteten die Schüler:innen die zwei Fragen «Wie oft findest Du eine Lösung für ein Problem, wenn Du Dich genug anstrengst?» und «Wie oft schaffst Du es, das zu tun, was Du Dir vorgenommen hast?». Die 5-stufige Antwortskala umfasste die Optionen «nie», «selten», «manchmal», «meistens», «immer». Aus den Werten der einzelnen Items (0-4) wurde ein Summenwert berechnet mit einem Maximalwert von 8, wobei Werte unter 5 als niedrige, die Werte 5 und 6 als mittlere und die Werte 7 und 8 als hohe Selbstwirksamkeit eingestuft werden (analog zu Delgrande Jordan et al., 2023).

Drei Viertel der Schüler:innen (75%) weisen demnach eine mittlere oder hohe Selbstwirksamkeit auf. Grundsätzlich sind die Selbstwirksamkeitswerte leicht höher bei männlichen Befragten (M=5.4) als bei weiblichen (M=5.1).<sup>10</sup> Tabelle 10 zeigt dementsprechend, dass der Anteil mit einer mittleren oder hohen Selbstwirksamkeit bei den Schülern mit (79%) höher ist als bei den Schülerinnen (72%).

Tabelle 10: Anteil der Schüler:innen mit mittlerer oder hoher Selbstwirksamkeit (Summenwerte 5 und höher).

	11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 Jahre (%)	Gesamt (%)
weiblich (n=284)	75.0	64.2	73.9	74.4	71.5
männlich (n=211)	77.2	83.3	80.6	71.9	79.1
andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	90.5	62.5	60.0	80.0	76.6

### 3.3.5 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.

<sup>10</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,487)=6.77, p=.010$

Tabelle 11: Anteil der Schüler:innen mit hohem Stresserleben (Werte von 10 oder höher auf einer Skala mit Maximalwert 16, M=7.0 und SD=3.0)

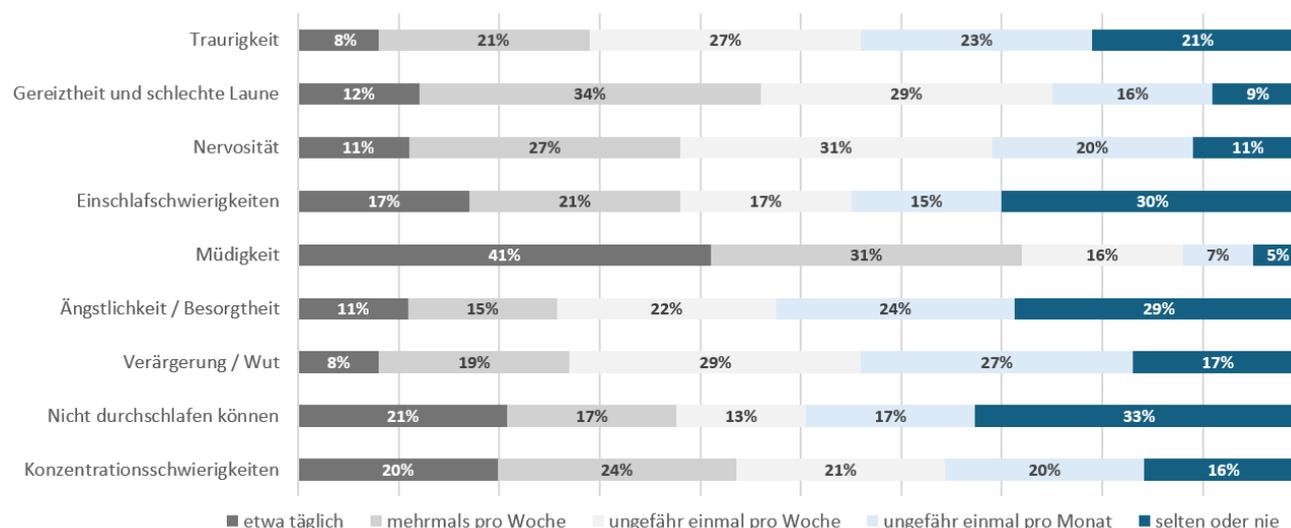
	11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 Jahre (%)	Gesamt (%)
weiblich (n=281)	18.1	32.5	23.3	28.2	25.3
männlich (n=201)	7.8	15.5	11.5	25.8	13.9
andere Nennungen / keine Angabe (n=42)	5.3	14.3	0.0	25.0	9.5

Der Mittelwert der Stress-Summenwerte der Schüler:innen beträgt 7.0 (SD=3.0). Der durchschnittliche Summenwert ist dabei bei Schülerinnen (M=7.5, SD=3.0) höher als bei Schülern (M=6.3, SD=2.9).<sup>11</sup> Tabelle 11 zeigt entsprechend, dass der Anteil weiblicher Befragter mit einem hohen Stresserleben deutlich höher ist (25%) als derjenige männlicher Befragter (14%).

### 3.3.6 Psychoaffektive Beschwerden

Hinsichtlich psychoaffektiver Beschwerden sticht Müdigkeit hervor. Die Mehrheit der Schüler:innen (72%) gibt an, dass sie in den letzten 6 Monaten etwa täglich oder mehrmals pro Woche diese Beschwerde hatten (Abbildung 9). Ebenfalls relativ häufig wird von Gereiztheit und schlechter Laune (46%) und Konzentrationsschwierigkeiten (44%) berichtet. Beachtliche Anteile der Schüler:innen geben zudem an, dass sie mehrmals pro Woche oder täglich ängstlich oder besorgt (26%), verärgert oder wütend (27%) oder traurig sind (29%).

Abbildung 9: Prozentuale Antwortanteile zu psychoaffektiven Beschwerden in den letzten 6 Monaten. n=541-551.



### 3.3.7 Ärztliche oder therapeutische Behandlung

Die Schüler:innen wurden gefragt, ob sie im letzten Jahr in ärztlicher oder therapeutischer Behandlung aufgrund verschiedener psychischer Beschwerden waren. 27 (5%) haben dies bejaht für eine Aufmerksamkeitsstörung (mit oder ohne Hyperaktivität). 28 (5%) waren wegen einer Essstörung in Behandlung, 33 (6%) wegen einer affektiven Störung (z.B. depressive Störung, bipolare Störung) und 35 (6%) aufgrund einer Angststörung. Weitere 70 Schüler:innen (13%) waren aufgrund anderer Beschwerden in Behandlung, welche sie in einer offenen Fragestellung angeben konnten. Dabei wurde neben verschiedenen körperlichen Leiden vor allem Schlafprobleme und Übermüdung, psycho-somatische Probleme wie Bauchschmerzen, Angststörungen,

<sup>11</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,474)=17.32, p<.001$

Depression und Suizidgedanken/-versuche, Selbstverletzung, Aggressionen sowie ganz konkret Borderline-Störung und hypermobiles Ehlers-Danlos Syndrom/PTBS genannt.

Besonders besorgniserregend sind vereinzelte Aussagen von Schüler:innen, welche Verzweiflung und Hilfslosigkeit ausdrücken, welche über den Schulkontext hinausgehen: «Das Leben in diesem Moment fühlt sich an wie eine Schleife, in der man immer mehr und mehr unter Druck gesetzt und getestet wird. Es wird nie enden. Es geht immer weiter.». Eine weitere Schüler:in berichtet: «Manchmal hinterfrage ich mein Leben, und ob es sich noch lohnt zu leben.».

### 3.3.8 Körperbild

Bezüglich der Frage «Es stört mich nicht, wenn ich anders aussehe als Andere» zeigt sich ein geteiltes Bild. Rund die Hälfte der Schüler:innen (52%) stimmt eher zu oder stimmt zu.

Dagegen ist die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen mehrheitlich hoch. 80% aller Befragten sind diesbezüglich eher zufrieden oder zufrieden. Während diese Einschätzung bei drei Viertel der Schüler:innen (74%) zutrifft, ist der Anteil bei den männlichen Befragten mit 89% höher (Tabelle 12). 10% der weiblichen und 6% der männlichen Befragten sind mit ihrem Aussehen nicht zufrieden.<sup>12</sup>

Die Zustimmung zur Aussage, dass sie gerne Teile ihres Körpers austauschen / verändern würden, ist bei Schülerinnen (M=2.5) höher als bei Schülern (M=1.7).<sup>13</sup> 55% der weiblichen Befragten stimmen der Aussage zu oder eher zu. Bei den männlichen Befragten ist dieser Anteil mit 22% deutlich geringer.

18% der männlichen und 12% der weiblichen Befragten wünschen sich (eher), dass sie zunehmen könnten, wobei die Zustimmung zu dieser Aussage bei den Schülerinnen leicht höher ist als bei den Schülern.<sup>14</sup> Bei der Frage, ob sie sich wünschen, dass sie schlanker wären, ergibt sich ein deutlicher Geschlechtsunterschied.<sup>15</sup> Rund ein Fünftel der Schüler (20%) stimmt dem zu oder eher zu. Hingegen wünscht sich fast die Hälfte der Schülerinnen (eher), dass sie schlanker wären (50%).

Bei der Aussage «Ich wünschte mir, dass ich muskulöser wäre.» stimmen männliche Befragte (M=2.8) eher zu als weibliche (M=2.3).<sup>16</sup> Rund zwei Drittel der Schüler (64%) geben an, dass dies zutrifft oder eher zutrifft. Dieser Anteil ist bei den Schülerinnen mit 44% geringer. Zudem ist der Wunsch nach mehr Muskeln bei 14- bis 15-Jährigen und 18- bis 20-Jährigen ausgeprägter als bei 11- bis 13-Jährigen.

<sup>12</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,483)=14.78$ ,  $p<.001$

<sup>13</sup> Geschlechtereffekt  $\chi^2(1, n=503)=60.13$ ,  $p<.001$

<sup>14</sup> Geschlechtereffekt  $\chi^2(1, n=495)=5.14$ ,  $p=.023$

<sup>15</sup> Geschlechtereffekt  $\chi^2(1, n=498)=53.80$ ,  $p<.001$

<sup>16</sup> Geschlechtereffekt  $F(1,486)=26.56$ ,  $p<.001$ , Alterseffekt  $F(3,486)=3.42$ ,  $p=.017$ .

Tabelle 12: Anteil der Schüler:innen, die auf einer 4-stufigen Antwortskala (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu) «trifft eher zu» oder «trifft zu» angegeben haben.

		11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 Jahre (%)	Gesamt (%)
Es stört mich nicht, wenn ich anders aussehe als Andere.	weiblich (n=285)	49.3	50.6	62.0	51.3	54.0
	männlich (n=212)	47.4	41.7	57.1	56.3	50.0
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	42.9	56.3	80.0	40.0	51.1
Ich bin mit meinem Aussehen zufrieden.	weiblich (n=280)	80.3	67.1	75.0	76.3	74.3
	männlich (n=211)	91.1	90.0	84.1	90.6	88.6
	andere Nennungen / keine Angabe	76.2	75.0	80.0	80.0	76.6
Ich würde gerne Teile meines Körpers austauschen/Verändern.	weiblich (n=285)	49.3	59.3	54.3	56.4	54.7
	männlich (n=212)	15.8	23.3	20.6	31.3	21.7
	andere Nennungen / keine Angabe (n=46)	20.0	43.8	40.0	0.0	28.3
Ich wünschte mir, dass ich zunehmen könnte.	weiblich (n=279)	17.1	5.1	16.3	7.9	12.2
	männlich (n=210)	8.8	18.6	17.7	31.3	17.6
	andere Nennungen / keine Angabe (n=44)	0.0	40.0	40.0	40.0	22.7
Ich wünschte mir, dass ich schlanker wäre.	weiblich (n=283)	43.1	51.2	51.1	56.4	49.8
	männlich (n=209)	27.3	20.3	17.5	9.4	19.6
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	28.6	25.0	40.0	0.0	25.5
Ich wünschte mir, dass ich muskulöser wäre.	weiblich (n=284)	29.2	50.6	45.7	51.3	43.7
	männlich (n=210)	56.4	68.3	63.5	71.9	64.3
	andere Nennungen / keine Angabe (n=45)	45.0	73.3	40.0	60.0	55.6

### 3.3.9 Social Media

Die Social Media Disorder Scale (Van den Eijnden et al., 2016) umfasst neun Fragen zur Nutzung sozialer Medien<sup>17</sup> 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 13 zeigt die Anteile der Schüler:innen, welche die entsprechenden Fragen bejaht haben.

<sup>17</sup> 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.

Tabelle 13: 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...»

		11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 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=285)	15.3	26.8	14.1	17.9	18.6
	männlich (n=211)	19.6	10.0	19.0	9.4	15.2
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	23.8	12.5	0.0	40.0	19.1
...Dich regelmässig unzufrieden gefühlt, weil Du mehr Zeit auf sozialen Medien verbringen wolltest?	weiblich (n=284)	26.4	24.4	15.4	25.6	22.2
	männlich (n=211)	17.9	11.7	14.3	12.5	14.2
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	19.0	18.8	0.0	60.0	21.3
...Dich oft schlecht gefühlt, wenn Du soziale Medien nicht nutzen konntest?	weiblich (n=285)	8.3	18.3	6.5	7.7	10.5
	männlich (n=211)	16.1	10.0	4.8	3.1	9.0
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	23.8	12.5	20.0	40.0	21.3
...versucht, weniger Zeit auf sozialen Medien zu verbringen, aber hast es nicht geschafft?	weiblich (n=283)	44.4	70.4	64.1	55.3	59.7
	männlich (n=211)	50.0	45.0	65.1	53.1	53.6
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	33.3	31.3	20.0	80.0	36.2
...regelmässig andere Aktivitäten (z.B. Hobbies, Sport, Lernen) vernachlässigt, weil Du soziale Medien nutzen wolltest?	weiblich (n=284)	12.5	32.1	32.6	33.3	27.5
	männlich (n=210)	21.4	13.6	27.0	31.3	22.4
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	23.8	18.8	20.0	40.0	23.4
...regelmässig Streit mit anderen gehabt wegen Deiner Nutzung von sozialen Medien?	weiblich (n=283)	12.5	14.8	6.5	7.9	10.6
	männlich (n=208)	7.3	6.7	1.6	3.3	4.8
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	14.3	12.5	0.0	20.0	12.8
...regelmässig Deine Eltern oder Freundinnen/Freunde darüber angezogen, wie viel Zeit Du mit sozialen Medien bringst?	weiblich (n=284)	9.7	18.5	8.7	5.1	11.3
	männlich (n=211)	14.3	5.0	7.9	6.3	8.5
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	23.8	12.5	20.0	20.0	19.1
...soziale Medien häufig benutzt, um vor negativen Gefühlen zu fliehen?	weiblich (n=282)	42.3	63.0	62.6	59.0	57.1
	männlich (n=211)	33.9	28.3	36.5	40.6	34.1
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	19.0	31.3	20.0	60.0	27.7

...einen ernsthaften Konflikt mit Deinen Eltern oder Geschwistern gehabt wegen Deiner Nutzung von sozialen Medien?	weiblich (n=284)	9.7	16.0	9.8	15.4	12.3
	männlich (n=211)	14.3	5.0	11.1	3.1	9.0
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	19.0	37.5	20.0	20.0	25.5

Falls sechs oder mehr der Fragen bejaht werden, liegt laut van den Eijnden eine problematische Nutzung vor (siehe auch Delgrande Jordan et al., 2023). Dies ist bei 5% der befragten Schüler:innen der Fall (5% der weiblichen und 3% der männlichen Befragten). 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 sowie das schulische und allgemeine Wohlbefinden bzw. desto häufiger sind psychoaffektive Beschwerden und Stress (allgemein und durch die Schule).<sup>18</sup>

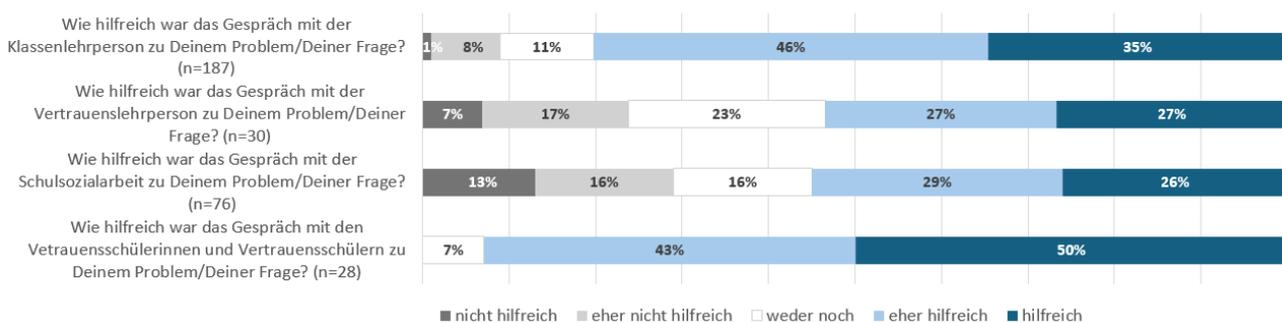
In den offenen Mitteilungen am Schluss der Befragung wird von Schulmitarbeitenden betont, dass Social Media einen wichtigen Faktor der psychischen Gesundheit darstellt. Die Befragten betonen die zunehmende Rolle und die damit verbundenen Herausforderungen, die soziale Medien im Leben junger Menschen spielen: «Das Handy - Stressfaktor für die Jugendlichen - sie finden keine Ruhe mehr - andauernd wird geschrieben - gepostet - gestresst usw. Das Handy im Schulraum - Pausenraum - andauernd - die Kinder sind voll süchtig....». «Ich denke es gibt viele psychische Probleme, die aber auch zu einem grossen Teil von aussen kommen (social media); insgesamt verschlechtert sich die psychische Gesundheit der Schülerinnen (v.a. weiblich) und es gibt wesentlich mehr Probleme als noch vor 15-20 Jahren. Die Schule sehe ich hier nur teilweise in der Verantwortung aber der Medienkonsum in der Schule sollte stärker eingeschränkt werden (die neue Handyregelung funktioniert nur teilweise)».

### 3.4 Unterstützungsangebote in der Schule

35% der Schüler:innen geben an, dass sie sich schon einmal mit einem schulischen oder persönlichen Problem an ihre Klassenlehrperson gewandt haben. 14% haben sich schon einmal an die Schulsozialarbeit gewandt, 5% an die Vertrauenslehrperson, und 5% an Vertrauensschüler:innen.

Bezüglich der Bekanntheit betragen die Anteile der Schüler:innen, welche die jeweiligen schulischen Unterstützungsangebote kennen, 93% für die Klassenlehrpersonen, 90% für die Schulsozialarbeit, 82% für die Vertrauenslehrpersonen und 86% im Fall der Vertrauensschüler:innen.

Abbildung 10: 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 Unterstützungsangebote gewandt hatten, wurden gebeten, eine Beurteilung abzugeben, wie hilfreich dieser Austausch war. Eine überwiegende Mehrheit von 93% beurteilt dabei den Austausch mit den Vertrauensschüler:innen als hilfreich oder sehr hilfreich, negative Rückmeldungen diesbezüglich blieben ganz aus (Abbildung

<sup>18</sup>  $r_s$  zwischen  $-.370$  und  $.375$ ,  $p < .001$ .

10). Auch die übrigen Angebote werden mehrheitlich positiv beurteilt, wobei der Austausch mit der Klassenlehrperson von 81% als hilfreich oder sehr hilfreich beurteilt werden, während dieser Anteil im Fall der Vertrauenslehrpersonen und der Schulsozialarbeit noch 54% resp. 55% beträgt. Rund ein Viertel (24%) der Schüler:innen beurteilte den Austausch mit der Vertrauenslehrperson als nicht hilfreich oder eher nicht hilfreich. Bei der Schulsozialarbeit waren 29% dieser Meinung. Bei der Interpretation dieser Resultate ist zu beachten, dass die meisten Befragten sich zu diesen Fragen nicht äussern konnten. Die Anzahl Rückmeldungen reichte dabei von 28 (Austausch mit Vertrauensschüler:innen) bis 187 (Austausch mit Klassenlehrpersonen).

Diejenigen Schüler:innen, welche sich bereits mit einem Anliegen an eines oder mehrere der Unterstützungsangebote gewandt hatten, wurden gebeten, in einer offenen Frage anzugeben, warum sie sich an diese Person(en) gewandt haben und was hilfreich für sie war oder nicht. Die Erfahrungen mit schulinterner Unterstützung werden sehr unterschiedlich wahrgenommen:

Viele Schüler:innen (84 Nennungen) geben an, dass die angenommene Unterstützung hilfreich war und es ihnen gutgetan hat, sich mit jemandem offen auszutauschen und dabei in ihren Problemen gehört und sich verstanden zu fühlen: «Ich konnte alles erzählen, ohne beurteilt zu werden und sie haben mir oft Verständnis gezeigt». Die Unterstützung hat teilweise auch dazu beigetragen, dass das Problem gelöst oder zumindest abgemildert werden konnte, beispielsweise durch vermittelnde Gespräche zwischen Mitschüler:innen oder durch die Weitervermittlung an eine externe Fachperson.

Andere Schüler:innen geben an, dass die angenommene Unterstützung wirkungslos war. Zwar wurde häufig auf das Problem eingegangen, jedoch konnte keine Lösung oder Linderung herbeigeführt werden. Schüler:innen berichten, dass die angesprochene Person kein Verständnis zeigte und das Problem nicht ernst nahm. Bei den Befragten bleibt der Eindruck, dass die Einflussmöglichkeiten der Unterstützungspersonen nicht ausreichend waren, um auf das Problem angemessen einzugehen. Dies war vor allem bei Mobbing – sei es nun unter Mitschüler:innen oder von der Lehrperson ausgehend - der Fall.

Die Antworten der Schüler:innen belegen, dass die Hauptmotivation, genau die gewählte Person anzusprechen, darin besteht, dass sie zu dieser Person Vertrauen haben, insbesondere auch weil sie davon ausgehen, dass diese Person bereits Erfahrung mit ähnlichen Anliegen hat, und/oder weil die Schüler:innen bereits positive Erfahrungen im Kontakt mit dieser Person gemacht haben. Dies bezieht sich in einigen Fällen speziell auf die Vertrauensschüler:innen: «Diese Personen sind einfach in deinem Alter und sie verstehen dich besser bei deinen Problemen. Ich glaube, die älteren Personen können sich einfach nicht vorstellen, wie weit die heutige Jugend ist.» Auch die Klassenlehrpersonen werden von einigen Schüler:innen in diesem Zusammenhang als Ansprechperson erster Wahl genannt: «Meine Klassenlehrperson ist immer sehr offen und für alle Fragen offen. Man kann mit ihr ein sinnvolles, konstruktives Gespräch führen. Auch bei Reklamationen aus der Klasse setzt sie sich sehr offen ein.» In diesem Zusammenhang wird auch genannt, dass die Klassenlehrperson die naheliegendste Option war, weil sie eben auch am einfachsten verfügbar war bzw. andere Kontakte nicht bekannt oder erreichbar waren. Als ebenfalls wichtige Kriterien wurde die Neutralität sowie die Einflussmöglichkeiten der angesprochenen Person genannt.

Manche Schüler:innen geben an, dass sie die Unterstützung auf Empfehlung einer Lehrperson angenommen haben oder dass sie sich gezwungen fühlten, schulinterne Unterstützung anzunehmen. Diese wird dann auch meist nicht als hilfreich wahrgenommen: «Ich wurde dazu gebracht bzw. gezwungen. Es war nicht hilfreich, sie zeigten sehr wenig Verständnis und die Lösungsansätze kamen nicht in Frage. Können sich schlecht in die Lage anderer versetzen.»

Als Hauptgründe, weshalb die schulinterne Unterstützung aufgesucht wurde, werden von den Schüler:innen einerseits Fragen oder Probleme mit dem Schulstoff, der Unterrichtsgestaltung, den Prüfungen und Noten sowie ganz allgemein beim Lernen angegeben, die dann nicht selten auch mit entsprechendem Stress, Druck und Ängsten verbunden sind. Andererseits wurden Probleme mit Mitschüler:innen angesprochen: Die Schüler:innen gaben an, dass sie selbst von Mobbing betroffen waren, sodass Unterstützung notwendig war. Ebenfalls wird von Problemen mit einer Lehrperson berichtet, wobei die Schüler:innen dies nicht weiter ausführten. Schliesslich stellen individuelle psychische Probleme (Essstörung, Depression, Sucht, Angststörung, ADHS, Suizidgedanken) der Schüler:innen einen Grund dar, schulinterne Unterstützung aufzusuchen.

Bei der offenen Mitteilung am Schluss der Befragung äussern sich Schüler:innen zum Thema Offenheit und Sensibilisierung für die psychische Gesundheit. Schüler:innen schreiben: «Ich finde, man sollte mehr über psychische Gesundheit aufklären, damit man nicht mehr so verurteilt wird, wenn man z.B. Narben von Selbstverletzungen usw. hat». «Es ist wichtig mehr darüber zu sprechen. Denn einige Schüler\*innen trauen sich auch nicht selbstständig darüber zu reden. Es ist ein wichtiges Thema, man kann vieles Lernen. Vielleicht auch Methoden wie man anderen helfen kann».

### 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 sehr hohe wahrgenommene Unterstützung durch Freund:innen, wobei dies bei weiblichen Befragten deutlicher der Fall ist als bei männlichen.<sup>19</sup> Entsprechend sind die Anteile der Schülerinnen, welche die Aussagen mit «stimme in etwa zu», «stimme zu» oder «stimme völlig zu» bewertet haben, noch höher als bei den Schülern (w: 92% bis 95%,; m: 82% bis 88%), siehe Tabelle 14. Zudem ist die wahrgenommene Unterstützung unter 16- bis 17-Jährigen ausgeprägter als unter 11- bis 13-Jährigen.<sup>20</sup>

Tabelle 14: 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.

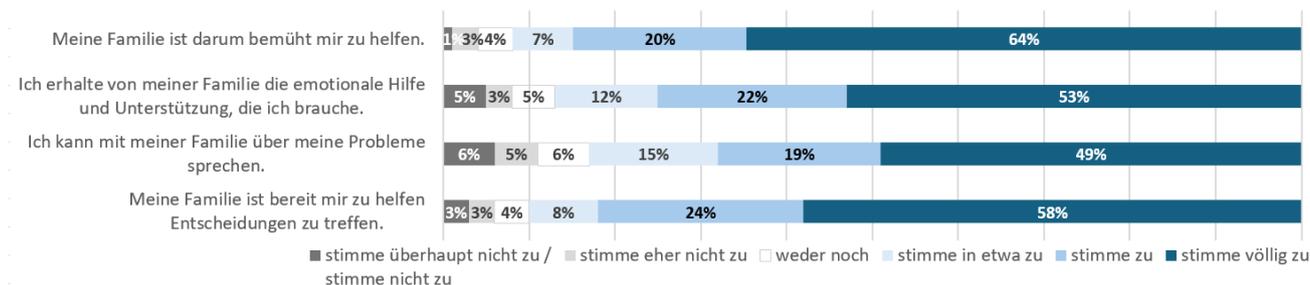
		11-13 Jahre (%)	14-15 Jahre (%)	16-17 Jahre (%)	18-20 Jahre (%)	Gesamt (%)
Meine Freundinnen und Freunde sind darum bemüht mir zu helfen.	weiblich (n=284)	88.9	93.9	97.8	97.4	94.4
	männlich (n=209)	78.6	88.3	82.0	87.5	83.7
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	76.2	68.8	80.0	100.0	76.6
Ich kann mich auf meine Freundinnen und Freunde verlassen, wenn etwas schief läuft.	weiblich (n=284)	94.4	92.7	98.9	92.3	95.1
	männlich (n=210)	77.2	96.7	88.5	90.6	88.1
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	100.0	68.8	100.0	100.0	89.4
Ich habe Freundinnen und Freunde, mit denen ich meine Freuden und Sorgen teilen kann.	weiblich (n=285)	90.4	91.5	96.7	92.3	93.0
	männlich (n=209)	78.6	80.0	82.0	100.0	83.3
	andere Nennungen / keine Angabe (n=46)	85.0	68.8	100.0	100.0	82.6
Ich kann mit meinen Freundinnen und Freunden über meine Probleme reden.	weiblich (n=285)	87.7	90.2	95.6	92.3	91.6
	männlich (n=209)	80.4	83.3	80.3	87.5	82.3
	andere Nennungen / keine Angabe (n=47)	76.2	62.5	100.0	100.0	76.6

<sup>19</sup> Geschlechtereffekte  $\chi^2$  (1, n=501-502) zwischen 18.65 und 44.63,  $p < .001$

<sup>20</sup> Alterseffekte  $\chi^2$  (1, n=540-541) zwischen 9.42 und 17.37,  $p < .001$  bis  $p = .024$

Weiter zeigt Abbildung 11, 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 und 82% und 92%.

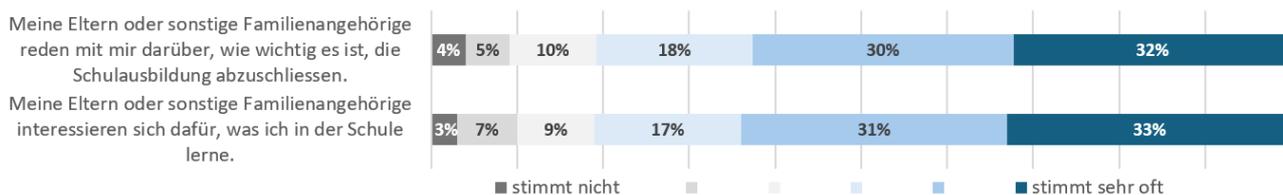
Abbildung 11: Prozentuale Antwortanteile zur Unterstützung durch die Familie (n=552-553).



### 3.5.2 Bildungseinstellung

In rund zwei Dritteln der Familien scheint Bildung wichtig zu sein. So bewerten 62% 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 12). Ähnlich hoch (64%) ist dieser Anteil für die Aussage «Meine Eltern oder sonstige Familienangehörige interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne». 9% resp. 10% der Schüler:innen stimmen diesen Aussagen aber deutlich nicht zu (Angabe von 1 (stimmt nicht) oder 2).

Abbildung 12: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Bildungseinstellung (n=551 & 555).



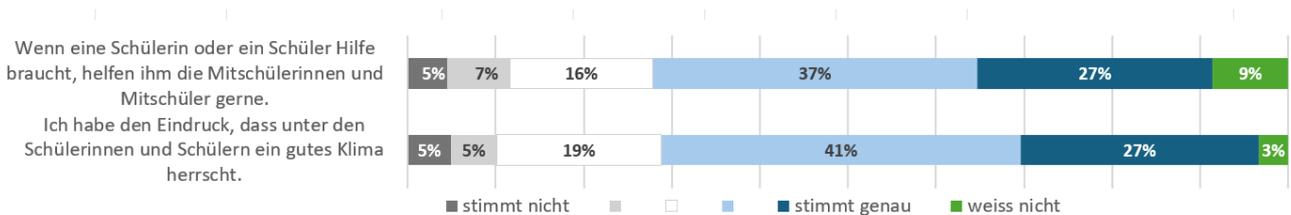
## 4 Resultate Eltern und Erziehungsberechtigte

### 4.1 Stichprobe

Von den 267 eingegangenen Rückmeldungen haben 215 Elternteile die Befragung alleine ausgefüllt und 50 gemeinsam als Eltern (2 fehlende Angaben). Die Mehrheit der Befragten (73%) ist weiblich, 27% sind männlich. 78% der befragten Eltern haben ein Kind, welches das LG besucht und 22% haben mehr als ein Kind an der Schule (zwei Kinder: 19%, drei Kinder: 3%). Gesamthaft wurde die Befragung von den Eltern von 334 Kindern, welche das LG besuchen, ausgefüllt.

### 4.2 Schulklima

Abbildung 13: Prozentuale Antwortanteile zum Schulklima aus Elternsicht (n=266 & 267).



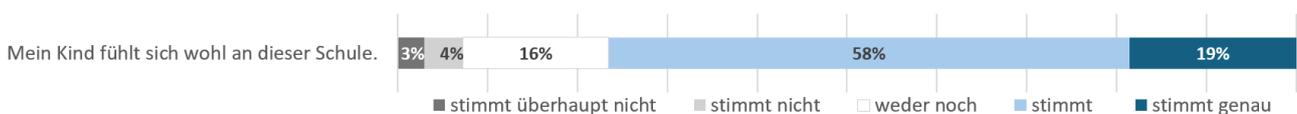
Rund zwei Drittel der befragten Eltern (64%) bewerten die Aussage, dass wenn eine Schülerin oder ein Schüler Hilfe braucht, ihm die Mitschülerinnen und Mitschüler gerne helfen, mit einer 4 oder 5 (stimmt genau) auf einer 5-stufigen Antwortskala (Abbildung 13). Ähnlich hoch (68%) ist die Zustimmung zur Aussage «Ich habe den Eindruck, dass unter den Schülerinnen und Schülern ein gutes Klima herrscht.». 12% resp. 10% sind hingegen der Meinung, dass die Aussagen nicht zutreffen (Bewertung von 1 (stimmt nicht) oder 2).

Bei dem behandelten Thema Schulklima zeigt sich in den offenen Antworten eine Spaltung der Meinungen: Etwa die Hälfte der Eltern, die eine Antwort hinterliessen, zeichnet ein Bild von einem positiven und unterstützenden Schulklima. Dies äussert sich in verschiedenen Ausführungen und Beispielen von Eltern, dass der Klassenzusammenhalt gut ist und die Schulmitarbeitenden und Mitschüler:innen unterstützend sind: «Da mein Kind das Glück hat in einer kleinen Klasse zu sein, ist der Zusammenhalt sehr gross und die Kinder unterstützen sich gegenseitig. Ebenso spürt man das grosse Einfühlungsvermögen und Engagement der Klassenlehrerin welches zu einem guten Umgang untereinander beiträgt.».

Die übrige Hälfte der offenen Antworten zeigt hingegen ein wenig unterstützendes Schulklima. Eltern berichten: «Die Schüler:innen gehen zwar miteinander in die Schule, aber es ist kein Klassenzusammenhalt spürbar». «Der grosse Vergleichs- und Leistungsdruck nimmt Raum für soziale und emotionale Themen, die in dieser Altersspanne wichtig sind. Die Auseinandersetzung mit sich und seinem sozialen Umfeld (Klasse, Schule) passiert in wenigen Gefässen (Projektwochen, Klassenstunden und VS-Anlässen (Vertrauensschüler:innen)). Aus Erzählungen von den Kindern höre ich, dass einige Klassenkameraden:innen unter Angststörungen, dem Druck der Noten und der Leistung leiden und in den Prüfungen anfangen zu weinen und sich unwohl fühlen, bearbeitet wird das Thema jedoch nicht.».

#### 4.2.1 Wohlfühlen an der Schule

Abbildung 14: Prozentualer Antwortanteil zum Wohlfühlen an der Schule aus Elternsicht (n=328).



Rund drei Viertel der Eltern (77%) geben an, dass die Aussage «Mein Kind fühlt sich wohl an dieser Schule» stimmt oder genau stimmt (Abbildung 14). Lediglich 7% stimmen der Aussage überhaupt nicht oder nicht zu.

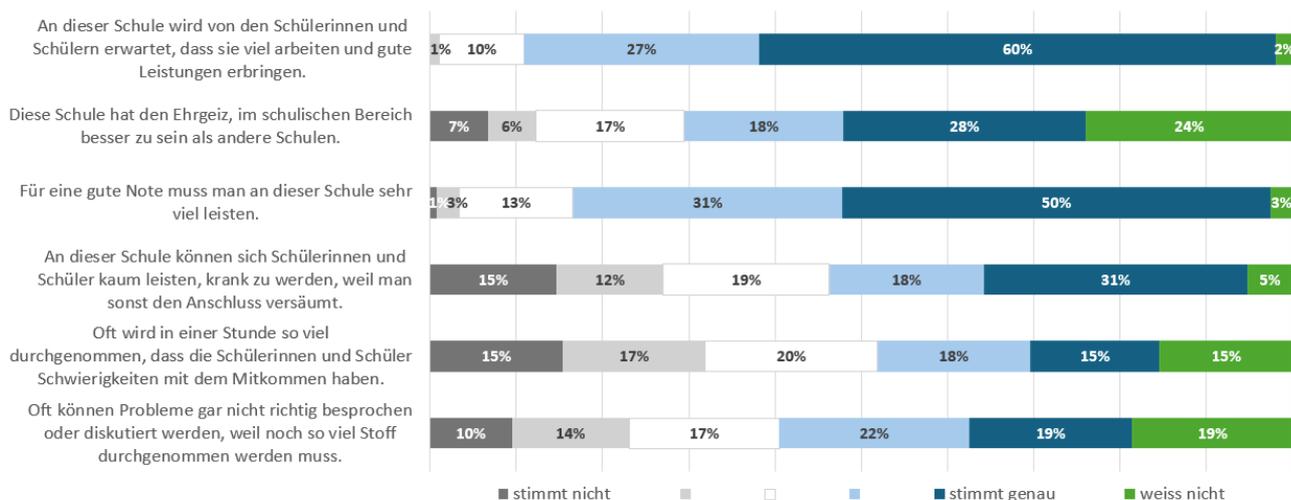
Eltern haben in offenen Antworten ihre Beobachtungen und Erfahrungen zum Wohlbefinden ihrer Kinder in der Schule geteilt. Einige Eltern äußern Zufriedenheit, obwohl der Schulstart für ihre Kinder schwierig war und diese psychisch belastet hat. Andere Eltern berichten, dass ihre Kinder sich in der Schule unwohl fühlen, da Lehrpersonen ohne Freude unterrichten, kaum loben und nur auf Defizite hinweisen, was die Lernfreude der Kinder mindere. Schliesslich wird von vereinzelt Eltern darauf hingewiesen, dass einige Lehrpersonen selbst gestresst und mit den Anforderungen im Umgang mit der Klasse überfordert seien, was das Klassenklima negativ beeinflusse. Eltern berichten, es komme deshalb immer wieder zu Mobbing unter den Mitschüler:innen, was die psychische Gesundheit der Kinder beeinträchtigt.

Die Stärkung der Beziehung zwischen den Eltern und Schulmitarbeitenden werden als wichtig angesehen. Eltern sagen, dass daraus eine verbesserte Unterstützung der psychischen Gesundheit der Schüler:innen resultieren kann. Einzelne Eltern äussern in dem Zusammenhang, dass der bestehende Austausch in der Unterstufe des LG nicht ihren Erwartungen entspreche.

Ebenfalls wird der Beziehungsaufbau zwischen den Schulmitarbeitern und den Schüler:innen als bedeutend betrachtet. «Es wäre gut, wenn sich die Lehrpersonen etwas mehr mit den Kindern auseinandersetzen würden und sich für sie interessieren würden. Das Desinteresse der Lehrer bzw. gar die gezielte Schlechterbehandlung einiger Kinder kann psychische Probleme verursachen. Ohne gefestigte Familienstrukturen scheint das Verhalten der Lehrpersonen eher ein Risikofaktor zu sein.»

#### 4.2.2 Leistungsdruck und Stress durch die Schule

Abbildung 15: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zum Leistungsdruck aus Elternsicht (Eder, 1998). n=264-267.



Bezüglich des Leistungsdrucks gilt anzumerken, dass die Fragen «Unsere Schule hat den Ehrgeiz, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen.» (24%) und die letzten zwei Fragen zum Unterrichtsdruck (15% resp. 19%) relativ oft von den Eltern mit «weiss nicht» beantwortet wurden (Abbildung 15). Die folgenden Angaben beziehen sich lediglich auf die Personen, welche eine Bewertung der Aussagen (stimmt nicht bis stimmt genau) abgegeben haben.

Die Zustimmung (Bewertung von 4 oder 5 (stimmt genau) auf einer 5-stufigen Antwortskala) für die Aussage «An unserer Schule wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie viel arbeiten und eine gute Leistung erbringen.» fällt mit 89% sehr hoch aus. Ebenfalls eine grosse Mehrheit (83%) ist der Meinung, dass man für eine gute Note an dieser Schule sehr viel leisten muss. 61% sind zudem der Ansicht, dass die Schule den Ehrgeiz hat, im schulischen Bereich besser zu sein als andere. Etwas ausgeglichener präsentiert sich das Bild bezüglich der letzten drei Aussagen zum Leistungs- und Unterrichtsdruck. Während die Zustimmung noch zwischen 39% und 50% liegt, stimmt rund ein Drittel (29% bis 38%) den Aussagen nicht zu (Bewertung von 1 (stimmt nicht) oder 2 auf der 5-stufigen Antwortskala).

Abbildung 16: Prozentualer Antwortanteil zum Stress der Kinder durch die Arbeit für die Schule aus Elternsicht (n=329).



Drei Viertel der Eltern (75%) geben an, dass sich ihr Kind durch die Arbeit für die Schule ein bisschen gestresst oder einigermaßen gestresst gefühlt (Abbildung 16). 11% der Eltern geben an, dass sich ihr Kind sehr gestresst fühlt, während 13% der Schüler:innen aus Elternsicht überhaupt nicht gestresst sind.

Auch gibt es bei den Eltern Mitteilungen, die auf einen hohen Leistungsdruck hinweisen. Sie schreiben, dass der Schulstoff so schnell vermittelt wird, dass die Kinder sehr viel zu Hause nacharbeiten müssen. Der hohe zeitliche Druck führt aus ihrer Sicht auch dazu, dass kaum mehr Zeit für Hobbies oder soziale Kontakte besteht, und somit keine Möglichkeit für einen emotionalen Ausgleich vorhanden ist. Dies könne sich gemäss der Aussage eines Elternteils dann auch negativ auf das ganze Familiensystem auswirken: «Das Lernen nimmt seine ganze Zeit in Anspruch, er ist sehr nervös und unausgeglichen. Wir können auch keine Familienausflüge mehr machen, die ganze Familie leidet unter dem Druck». Von den Eltern wird auch angegeben, dass der schulische Stress nicht unbedingt höher ist für Kinder, die Mühe in der Schule haben, auch sogenannte gute Schüler:innen fühlen sich unter Druck gesetzt und überbelastet. Dies habe teilweise auch damit zu tun, dass das Lehrpersonal sehr hohe Erwartungen an die Schulleistung der Kinder hat. Eltern sagen zum Beispiel: «Leistungsdruck sollte überdacht werden. Weshalb ist ein Klassenschnitt von 5.1 nicht genügend? (...) Selbstvertrauen der Kinder stärkt das eher nicht.»

#### 4.2.3 Vertrauen in Lehrpersonen

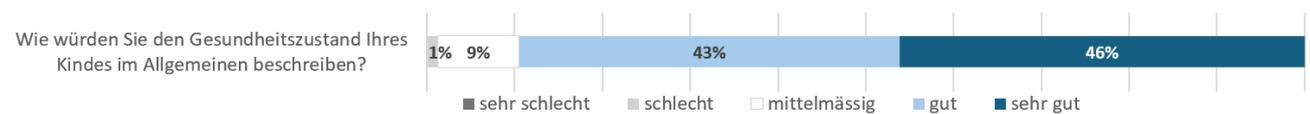
Abbildung 17: Prozentualer Antwortanteil zum Vertrauen der Kinder in Lehrpersonen aus Elternsicht (n=328)



Deutlich mehr als die Hälfte der befragten Eltern (58%) gibt an, dass ihr Kind im Allgemeinen viel Vertrauen in seine Lehrpersonen hat (Abbildung 17). Knapp ein Drittel ist diesbezüglich unentschlossen und 14% stimmen der Aussage nicht zu oder überhaupt nicht zu.

### 4.3 Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen aus Elternsicht

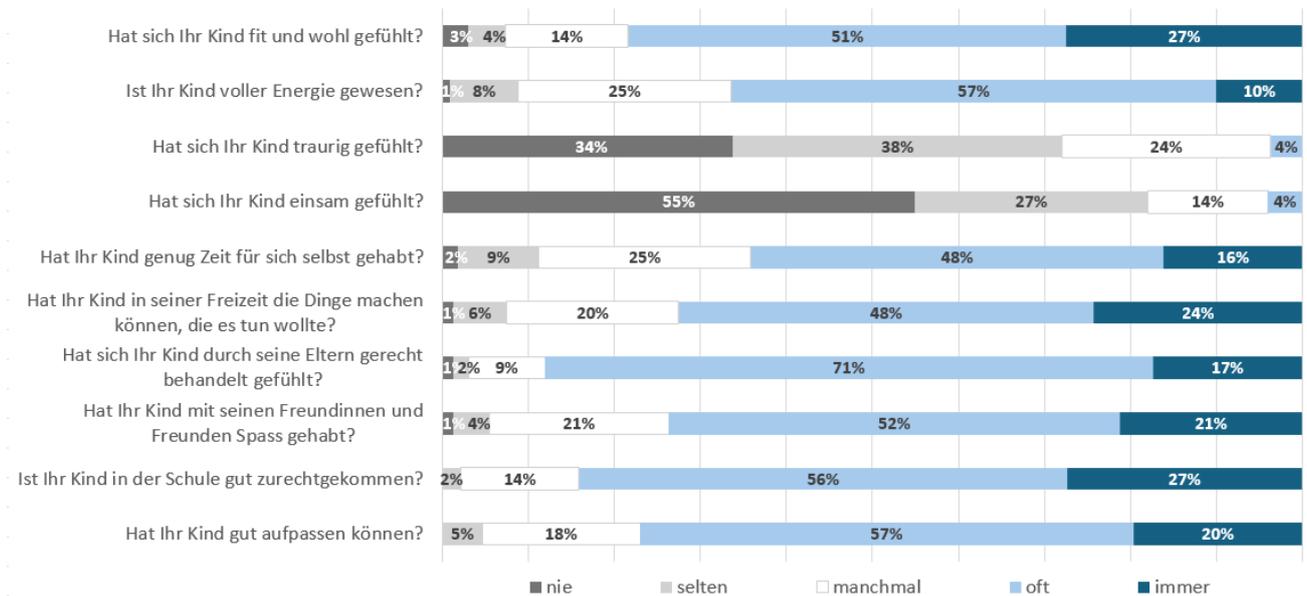
Abbildung 18: Prozentualer Antwortanteil zum allgemeinen Gesundheitszustand der Kinder aus Elternsicht (Kurth, 2018). n=331.



Die allgemeine Gesundheit ihrer Kinder wird von der überwiegenden Mehrheit der befragten Eltern (89%) als gut oder sehr gut eingeschätzt (Abbildung 18). Lediglich 1% der Eltern schätzen den allgemeinen Gesundheitszustand ihres Kindes als schlecht ein. Die Beurteilung «sehr schlecht» wurde von keiner befragten Person gewählt. Bezüglich Geschlechterunterschieden zeigt sich, dass bei männlichen Kindern der Anteil mit guter oder sehr guter Gesundheit aus Elternsicht höher ist (94%) als bei weiblichen (86%).

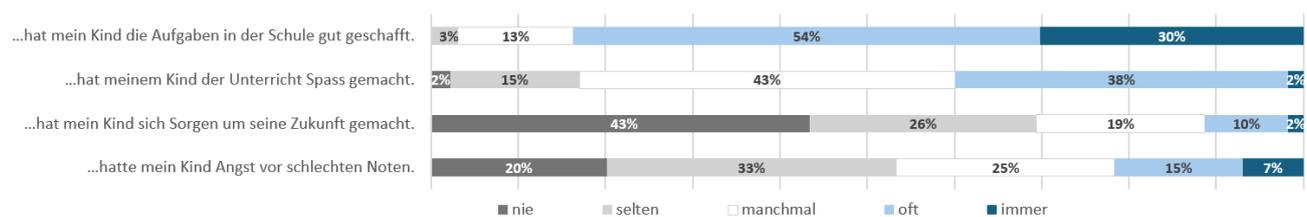
### 4.3.1 Gesundheitsbezogene Lebensqualität der Kinder

Abbildung 19: Prozentuale Antwortanteile zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität (Kidscreen-10, Ravens-Sieberer et al., 2014). Bei der ersten Frage (Hat sich Ihr Kind fit und wohl gefühlt) lautet die Antwortskala 1=überhaupt nicht, 2=ein wenig, 3=mittelmässig, 4=ziemlich, 5=sehr. Die Einleitung zur Frage lautete «Wenn Sie an letzte Woche denken...». n=326-331.



Die meisten Fragen bezüglich der gesundheitsbezogenen Lebensqualität treffen auf mehrheitliche bis hohe Zustimmung (Angaben von «oft» oder «immer» zwischen 64% und 88%, siehe Abbildung 19). Die Fragen, ob sich ihr Kind in der letzten Woche traurig resp. einsam gefühlt hat, wurden jeweils von 4% der Befragten mit «oft» oder «immer» beantwortet. Durchschnittlich bewerten die Eltern die gesundheitsbezogene Lebensqualität von männlichen Kindern höher als von weiblichen,<sup>21</sup> wobei diese Geschlechterunterschiede vor allem bei älteren Schüler:innen ausgeprägt sind.<sup>22</sup> Ausnahmen bilden die Fragen «Ist Ihr Kind in der Schule gut zurechtgekommen?» und «Hat Ihr Kind gut aufpassen können?», wo sich keine Unterschiede zeigen.

Abbildung 20: Prozentuale Antwortanteile zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität im Zusammenhang mit der Schule (Subskala des Kindl-R, (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000). Die Einleitung zur Frage lautete «In der letzten Woche, in der mein Kind in der Schule war...». n=325-328.



Hinsichtlich der gesundheitsbezogenen Lebensqualität im Zusammenhang mit der Schule hat gemäss den Eltern die grosse Mehrheit der Schüler:innen (84%) in der letzten Schulwoche die Aufgaben in der Schule oft oder immer gut geschafft (Abbildung 20). Bei der Frage, ob ihrem Kind der Unterricht Spass gemacht hat, liegt derselbe Anteil bei 40%, wobei dies bei weiteren 43% der Kinder laut ihren Eltern manchmal zugetragen hat. Geschlechterunterschiede zeigen sich bei der Frage an die Eltern, ob sich ihr Kind in der letzten Schulwoche Sorgen um ihre Zukunft gemacht haben: Laut den Eltern machen sich 15% der weiblichen und 8% der männlichen Kinder und Jugendlichen oft oder immer Sorgen um ihre Zukunft. Zudem ist auch der Anteil der Schüler:innen, die gemäss ihren Eltern oft oder immer Angst vor schlechten Noten hatten in der letzten Schulwoche, bei den weiblichen Befragten mit 26% höher als bei den männlichen (17%).

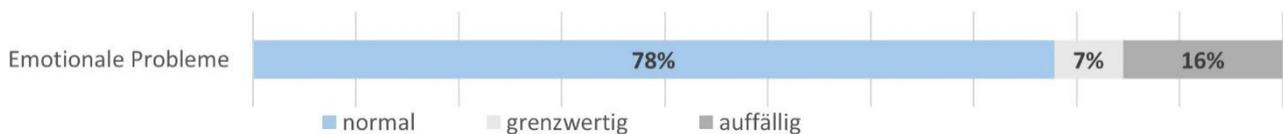
<sup>21</sup> Geschlechtereffekte  $F(1, 304-308)$  zwischen 5.7 und 25.17,  $p < .001$  bis  $p = .018$

<sup>22</sup> Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und Alter  $F(3, 305-308)$  zwischen 3.19 und 6.34,  $p < .001$  bis  $p = .024$ .

### 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 21: Prozentuale Anteile der Schüler:innen, welche anhand des aus den Elternangaben gebildeten Summenwertes hinsichtlich emotionaler Probleme als «normal», «grenzwertig» oder «auffällig» einzustufen sind. n=330.



Über alle Befragten hinweg zeigt sich, dass in 78% der Fälle die emotionalen Probleme der Schüler:innen aus Elternsicht im normalen Bereich liegen (Abbildung 21). Dagegen werden 7% als grenzwertig und 16% als auffällig eingestuft. Es zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede.<sup>23</sup> Während rund ein Fünftel (21%) der Schülerinnen anhand der Angaben ihrer Eltern als auffällig einzustufen sind hinsichtlich emotionaler Probleme, ist der Anteil bei den Schülern mit 10% nur rund halb so hoch.

### 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 22: 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=330.



Über alle Befragten hinweg zeigt sich, dass in 81% der Fälle die Verhaltensprobleme der Schüler:innen mit Gleichaltrigen aus Elternsicht im normalen Bereich liegen (Abbildung 22). Dagegen werden 7% als grenzwertig und 12% als auffällig eingestuft. Der Anteil auffälliger Schüler:innen ist dabei bei beiden Geschlechtern gleich hoch (12%).

<sup>23</sup> Geschlechtereffekte  $\chi^2(1, n=325)=17.77, p<.001$

#### 4.4 Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule

Abbildung 23: Prozentuale Antwortanteile zum Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule (n=264-265).

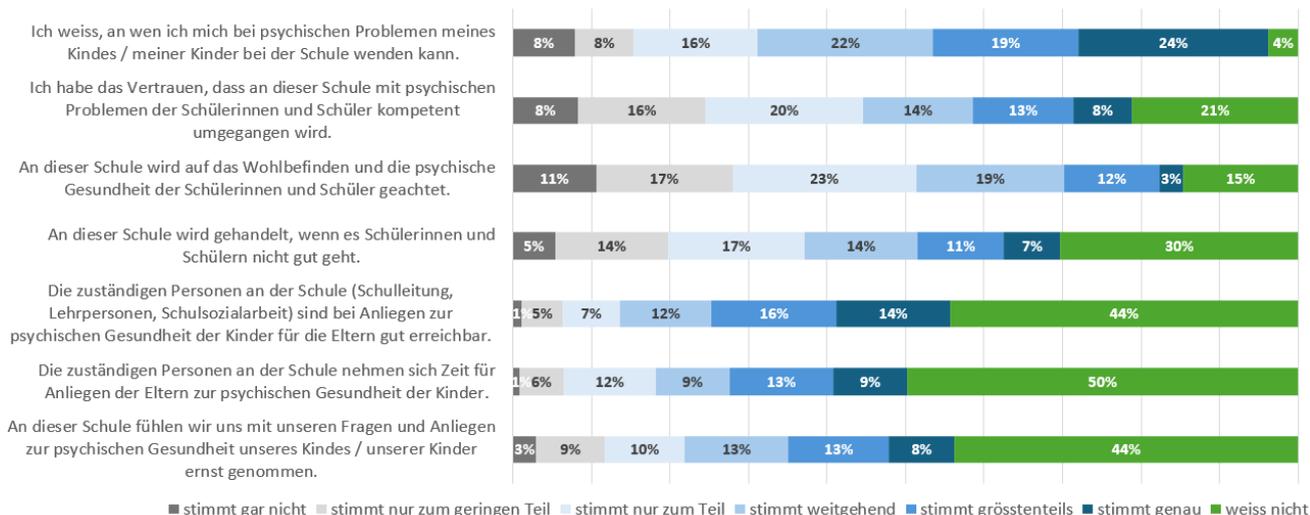


Abbildung 23 zeigt, dass zwei Drittel der Befragten wissen, an wen sie sich bei psychischen Problemen ihrer Kinder bei der Schule wenden können (65% mit einer Bewertung von «stimmt weitgehend», «stimmt grösstenteils» oder «stimmt genau»). Weiter wird ersichtlich, dass ein beachtlicher Teil der Befragten die Aussagen zum Umgang mit psychischer Gesundheit und zu der Haltung der Schule diesbezüglich nicht beurteilen konnte; die «weiss nicht»-Anteile liegen zwischen 15% (es wird auf das Wohlergehen geachtet) und 30% (es wird bei Problemen gehandelt). Unter den Personen, welche die Aussage bewertet haben, stimmt etwas weniger als die Hälfte den Aussagen zu, dass an der Schule mit entsprechenden Problemen kompetent umgegangen wird (44%), dass an der Schule auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schüler:innen geachtet wird (40%) und dass gehandelt wird, wenn es Schüler:innen nicht gut geht (47%). Hingegen ist knapp ein Drittel der Befragten (28% bis 33%) der Meinung, dass dies nicht der Fall ist (Bewertung von «stimmt gar nicht» oder «stimmt nur zum geringen Teil»).

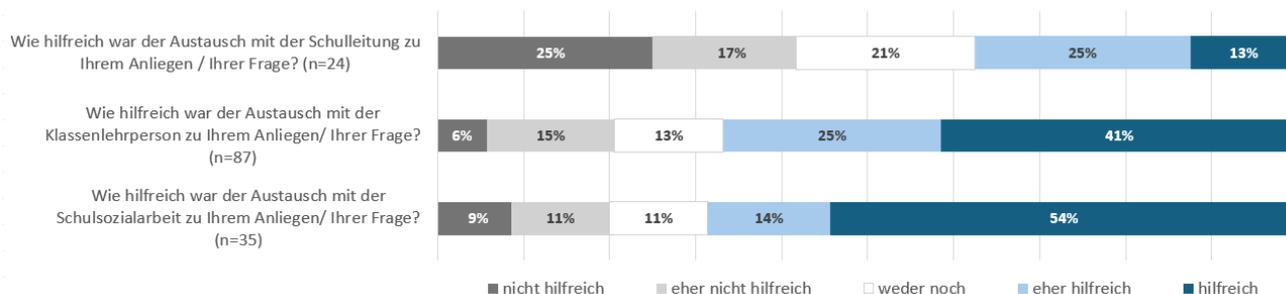
Weitere Aussagen haben sich darauf bezogen, ob sich die zuständigen Personen an der Schule bei Anliegen der Eltern zur psychischen Gesundheit der Kinder gut erreichbar sind und sich für die Anliegen Zeit nehmen und ob sich die Eltern mit ihren Anliegen ernstgenommen fühlen. Bei all diesen Aussagen ist zu beachten, dass fast die Hälfte der Befragten (zwischen 44% und 50%) diese nicht beurteilen konnte und mit «weiss nicht» geantwortet hat. Unter den Personen, welche die Aussagen bewertet haben, fällt die Zustimmung hoch aus, mit Anteilen zwischen 62% (Gefühl, ernst genommen zu werden) und 76% (Erreichbarkeit der zuständigen Personen). Ein Fünftel (20%) fühlt sich mit seinen Fragen und Anliegen nicht ernst genommen (Bewertung von «stimmt gar nicht» oder «stimmt nur zum geringen Teil»).

In den offenen Mitteilungen äussern sich einzelne Eltern zur Sensibilisierung der psychischen Gesundheit an der Schule: «Wäre froh, wenn solche Themen über psychische Gesundheit mit den Kindern offen gesprochen werden, mit Work-Shops usw. Es ist ein sehr wichtiges Thema für die Jugendlichen und ihre Zukunft». Zusätzlich fordern Eltern in einer Einzelrückmeldung eine bessere Kompetenz und Führung im Rektorat zur Entlastung der Lehrpersonen und eine fachliche Anlaufstelle für Schüler und Lehrer. Sie kritisieren die starke Ausrichtung der Schule auf Eigenverantwortung und das Fehlen einer verbindlichen Schulkultur sowie klarer Handlungsanleitungen. Neben dem Leistungsdruck sehen einzelne Eltern auch soziale Medien und den sozialen Druck unter Schülern als wesentliche Faktoren für psychische Probleme. Sie schlagen vor, die Schulkultur auf Sozialkompetenz, Teamarbeit und gegenseitige Wertschätzung zu fokussieren.

#### 4.5 Unterstützungsangebote in der Schule

Ein Drittel (34%) der Eltern hat sich schon einmal mit einem Anliegen zur psychischen Gesundheit ihres Kindes an die Klassenlehrperson gewandt. 14% haben sich an die Schulsozialarbeit gewandt, 9% an die Schulleitung und nur selten haben sich die Eltern an die Vertrauenslehrperson (3%) oder die Elternvereinigung (2%) gewandt. Zusätzlich haben sich 5% der Befragten schon einmal an eine andere Stelle gewandt, nämlich: Sekretariat, andere Fachlehrpersonen sowie andere Eltern.

Abbildung 24: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen, wie hilfreich der Austausch mit den Personen/Anlaufstellen war.



Diejenigen Eltern, welche sich bereits mit einem Anliegen an eines oder mehrere der Unterstützungsangebote gewandt hatten, wurden gebeten, eine Beurteilung abzugeben, wie hilfreich dieser Austausch war. Die Mehrheit der Eltern (68%) beurteilte dabei den Austausch mit der Schulsozialarbeit als eher hilfreich oder hilfreich (Abbildung 24). Ähnlich hilfreich wird der Austausch mit den Klassenlehrpersonen beurteilt (66%). Zum Austausch mit der Schulleitung zeigt sich ein geteiltes Bild, wobei 38% den Austausch als (eher) hilfreich und 42% als (eher) nicht hilfreich beurteilen. Dabei ist zu beachten, dass lediglich 24 Personen diesbezüglich eine Bewertung abgegeben haben.<sup>24</sup>

In einer offenen Frage wurden die Eltern gefragt, warum sie die Unterstützung in Anspruch genommen haben. Als einer der Hauptgründe werden von den Eltern Probleme mit Mitschüler:innen angegeben: Eltern geben an, dass ihr Kind von teilweise massivem Mobbing betroffen war, sodass Unterstützung notwendig war: «Unser Kind (und zwei weitere Kinder derselben Klasse) wurde massiv gemobbt und entwickelte innert kurzer Zeit massive Symptome (notwendige Timeouts, ...).». Vereinzelt wird auch von Gewaltvorfällen berichtet. Des Weiteren werden von Eltern übermässiger Stress, Leistungsdruck und auch Ängste bei ihren Kindern genannt, weshalb sie die Unterstützung in Anspruch genommen haben.

Eltern berichten ebenfalls von ungerechter Behandlung von Seiten der Lehrpersonen. Einzelne Eltern sprechen davon, dass ihr Kind von einer Lehrperson gemobbt wurde: «Mein Kind wurde von einem Lehrer gemobbt - als wir das Gespräch mit der Klassenlehrperson führten, war die Aussage, wir wissen der Lehrer Schüler mobbt, besser das Kind von dieser Lehrperson wegnehmen.». Schliesslich stellen individuelle psychische Probleme (Essstörung, Depression, Sucht, Angststörung, ADHS, Schlafstörungen, Suizidgedanken) der Schüler:innen einen zentralen Grund dar, weshalb schulinterne Unterstützung aufgesucht wurde. Diese stehen auch in Zusammenhang mit Stress wegen Leistungsdruck an der Schule.

Des Weiteren geben Eltern an, dass sie trotz Bedarf keine Unterstützung angenommen haben, weil das notwendige Vertrauen nicht vorhanden war. Einzelne Eltern benennen, dass ihr Kind sich aus diesem Grund (oder aus Enttäuschung über vergangene negative Erfahrungen) auch geweigert hat, obwohl sie sich als Eltern Unterstützung gewünscht hätten. Schliesslich wird vereinzelt von Eltern genannt, dass sie die Probleme selbst gelöst hätten.

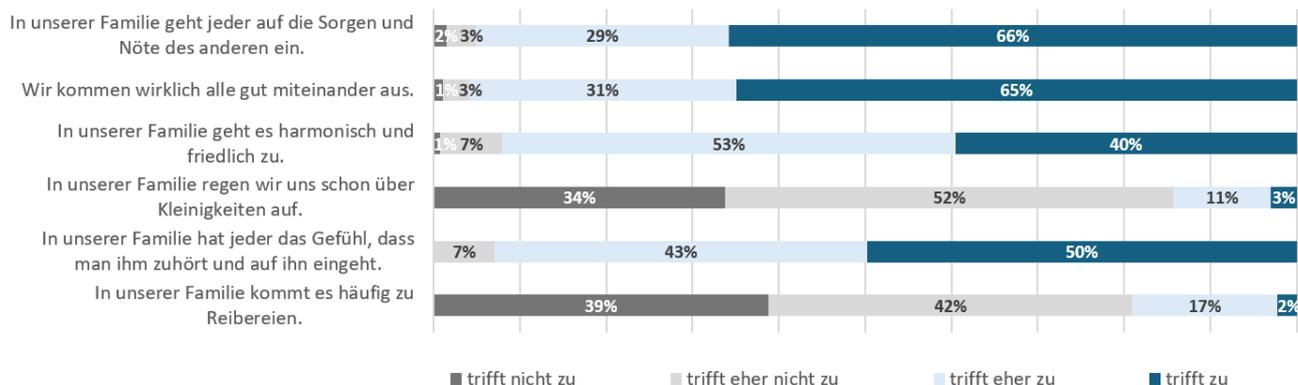
Vereinzelt berichten Eltern, dass bei schweren psychischen Problemen die angebotenen oder empfohlenen Lösungen (z.B. Timeouts) nicht ausreichend bzw. sogar kontraproduktiv waren. Aus Sicht der Schule wurden jedoch positive Erfahrungen mit den entsprechenden Angeboten gemacht.

<sup>24</sup> Bei den übrigen Anlaufstellen (Vertrauenslehrpersonen, Elternvereinigung, Andere) sind die Fallzahlen noch tiefer, weshalb von einer Darstellung und Interpretation der prozentualen Anteile abgesehen wird.

## 4.6 Soziales Umfeld

### 4.6.1 Familienklima

Abbildung 25: Prozentuale Antwortanteile zum Familienklima (n=263-266).



Die in Abbildung 25 abgebildete hohe Zustimmung («stimme zu» oder «stimme eher zu») deutet auf ein mehrheitlich positives Familienklima hin. In zum Teil deutlich über 90% der Haushalte geht jeder auf die Sorgen und Nöte des anderen ein, kommen alle wirklich gut miteinander aus, geht es harmonisch und friedlich zu und her und hat jeder das Gefühl, dass man ihm zuhört und auf ihn eingeht. Hingegen ist die Zustimmung zur Aussage, dass man sich in der Familie schon über Kleinigkeiten aufregt, mit 14% relativ tief. 19% der Befragten geben an, dass es in ihrer Familie häufig zu Reibereien kommt.

### 4.6.2 Bildungseinstellung

Abbildung 26: Prozentuale Antwortanteile zur Bildungseinstellung (n=265)

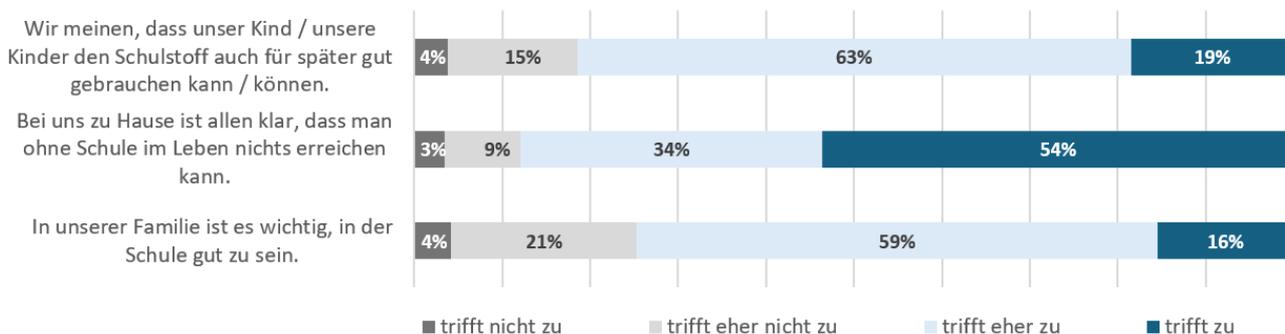


Abbildung 26 zeigt, dass die überwiegende Mehrheit eine positive Einstellung gegenüber Bildung vertritt. 82% der befragten Eltern stimmen dabei der Aussage (eher) zu, dass ihre Kinder den Schulstoff auch für später gut gebrauchen können. Noch höher (88%) ist die Zustimmung zur Aussage, dass bei sich zu Hause allen klar ist, dass man ohne Schule im Leben nichts erreichen kann. Zudem ist es in drei Viertel der befragten Familien (75%) wichtig, in der Schule gut zu sein.

## 5 Resultate Schulmitarbeitende

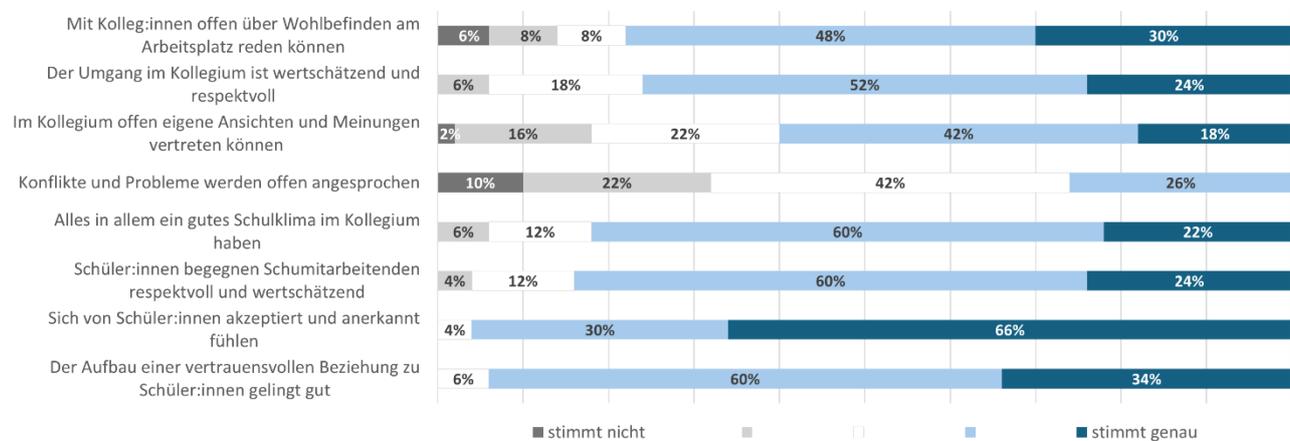
### 5.1 Stichprobe

An der Befragung nahmen 50 Schulmitarbeitende teil. 56% der Befragten sind weiblich und 52% jünger als 50 Jahre. Bei knapp der Hälfte der Befragten (48%) handelt es sich um Lehrpersonen mit Klassenverantwortung, 40% sind Lehrpersonen ohne Klassenverantwortung und rund 10% sind sozialtherapeutische bzw. -pädagogische Fachpersonen bzw. üben eine andere Funktion aus. 40% der Befragten arbeitet schon länger als 20 Jahre in derselben Funktion, 32% zwischen 11 und 20 Jahren und 28% noch keine 10 Jahre. Die Mehrheit der Befragten (72%) arbeitet Teilzeit in einem Pensum bis zu 70%.

### 5.2 Schulklima

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (82%) 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 herrsche (siehe Abbildung 27). Man könne mit Kolleg:innen über das Befinden bei der Arbeit reden (78%) und der Umgang im Kollegium sei wertschätzend und respektvoll (76%). Geringere Zustimmung finden die Fragen zu offenem Austausch: 60% stimmen der Aussage zu, dass im Kollegium offen eigene Ansichten und Meinungen vertreten können und lediglich 26% 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 (96%) bzw. gibt an, dass Schüler:innen ihnen respektvoll und wertschätzend begegnen (84%). Auch gelingt es den allermeisten gut (94%), eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schüler:innen herzustellen.

Abbildung 27: Prozentuale Antwortanteile zum Schulklima zwischen Schulmitarbeitenden / zwischen Schulmitarbeitenden und Schüler:innen (n=50).



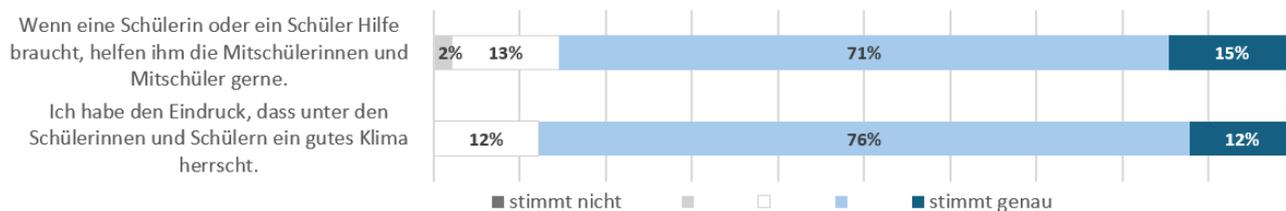
Mitwirkungsmöglichkeiten sind ein weiterer Aspekt des Schulklimas. Zwei Drittel der Befragten stimmt der Frage (eher) zu, dass die Schule dem Kollegium Möglichkeiten bietet, sich aktiv an schulischen Entscheidungen zu beteiligen. Die Zustimmung bzgl. der Mitwirkungsmöglichkeiten von Schüler:innen an der Schule ist deutlich geringer, sie beträgt 54% (bei 4 fehlenden Angaben) und bzgl. der Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern beträgt sie 37% (bei 7 fehlenden Angaben).

#### 5.2.1 Beziehungen zwischen Schüler:innen aus Sicht der Schulmitarbeitenden

Die überwiegende Mehrheit der Befragten schätzt auch das Schulklima zwischen den Schüler:innen positiv ein. 86% der Befragten stimmen der Aussage zu (Antwortkategorie 4 und 5), dass Schüler:innen sich gegenseitig helfen bzw. 88% haben den Eindruck, dass unter den Schüler:innen ein gutes Klima herrscht (Abbildung 28). In den offenen Fragen berichten Schulmitarbeitende von einem guten Schulklima, das «im täglichen Umgang sichtbar wird. Auch in den Pausen - vor allem Mittagspause - sind die Schüler:innen ziemlich entspannt

und es wird ein gutes Klima wahrgenommen». Es gibt aber auch gegenteilige Aussagen wie: «Einige Schüler:innen sind vorsichtig, Privates, Persönliches anderen mitzuteilen. Einige Klassen sind sehr sozial, in anderen verhalten sich Schüler:innen weniger sozial und manchmal hemmen Verhaltensweisen einzelner Schüler, sich den anderen zu öffnen.».

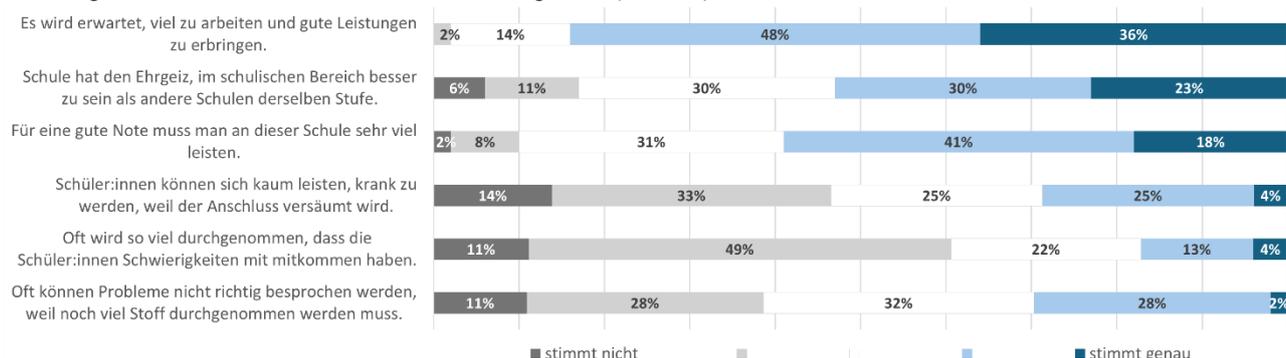
Abbildung 28: Prozentuale Antwortanteile zum Schulklima zwischen Schüler:innen (n=48 & 49).



### 5.2.2 Leistungsdruck und Stress durch die Schule

Der Leistungsdruck am LG wird insgesamt als hoch eingeschätzt. Gemäss 84% der Befragten wird von den Schüler:innen erwartet, viel zu arbeiten und gute Leistungen zu erbringen und 60% stimmen der Aussage zu, dass für gute Noten viel gearbeitet werden muss (Abbildung 29). Gut die Hälfte der Befragten (53%) ist der Ansicht, dass die Schule den Ehrgeiz hat, im schulischen Bereich besser zu sein als andere Schulen. Rund 30% der Befragten sind der Ansicht, dass es sich Schüler:innen kaum leisten können, krank zu sein bzw. dass neben dem durchzunehmenden Stoff Probleme gar nicht richtig besprochen werden können.

Abbildung 29: Prozentuale Antwortanteile zum Leistungsdruck (n=45-50).

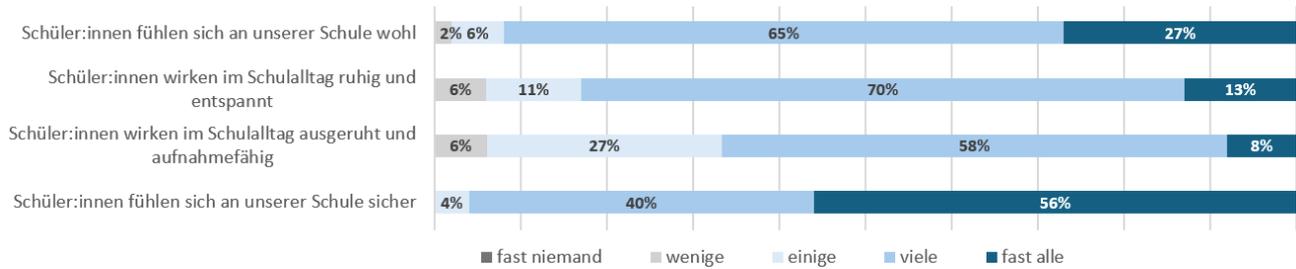


Auch Schulmitarbeitende äussern sich bei den offenen Fragen zum Leistungsdruck, dass er für die Schüler:innen belastend ist. Schüler:innen stünden unter grossem Druck, der nicht nur von der Schule, sondern auch von Freizeitaktivitäten wie Sport und Musik ausgehe. Es gibt Vermutungen über sozialen oder familiären Druck, der Schüler:innen, die besser an der Realschule aufgehoben wären, im Gymnasium hält. Schulmitarbeitende bestätigen den steigenden äusseren Druck und die geringere Belastungsfähigkeit der Schüler:innen durch Hobbys, soziale Medien, Hausaufgaben und Prüfungen. Auch die Digitalisierung wird als Belastung gesehen und es wird eine Rückkehr zum analogen Lernen, praktische Projekte und weniger Druck gefordert.

### 5.3 Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen

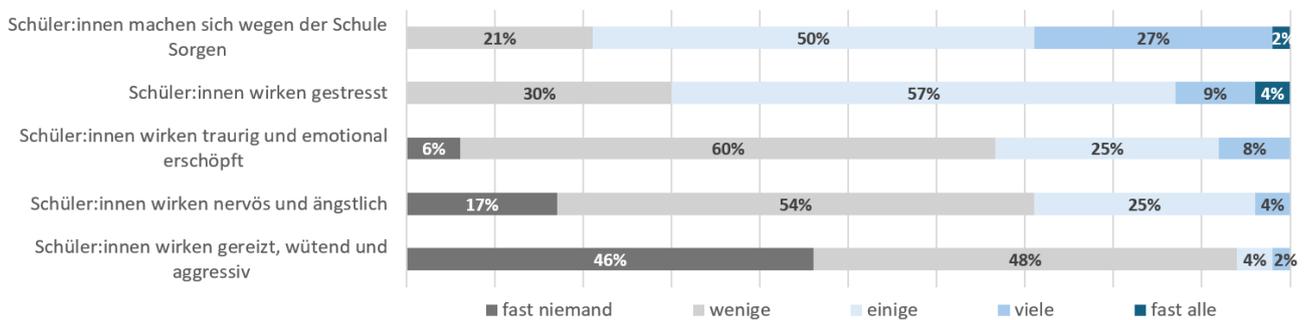
Über 90% der Befragten geben an, dass sich fast alle bzw. viele der Schüler:innen an der Schule wohl und sicher fühlen. Die übrigen Aspekte finden geringere Zustimmung. 33% der Befragten bzw. 18% geben an, dass nur einige oder wenige Schüler:innen im Schulalltag ausgeruht/aufnahmefähig bzw. ruhig und entspannt sind (Abbildung 30).

Abbildung 30: Prozentuale Antwortanteile zur allgemeinen psychischen Gesundheit (n=47-48).



Sorgen und Stress werden am häufigsten genannt: 80% der Befragten sind der Ansicht, dass einige, viele oder fast alle Schüler:innen sich wegen der Schule Sorgen machen und 70% geben an, dass einige, viele oder fast alle gestresst wirken. Diese Anteile sind bei Traurigkeit/emotionaler Erschöpfung (33%) und Nervosität/Angst (ca. 30%) deutlich geringer. Nur 6% der Befragten geben an, dass einige, viele oder fast alle Schüler:innen gereizt, wütend und aggressiv wirken (Abbildung 31).

Abbildung 31: Prozentuale Antwortanteile zur allgemeinen psychischen Gesundheit (n=46-48).



### 5.3.1 Handlungsbedarf in Bezug auf die Förderung der psychischen Gesundheit

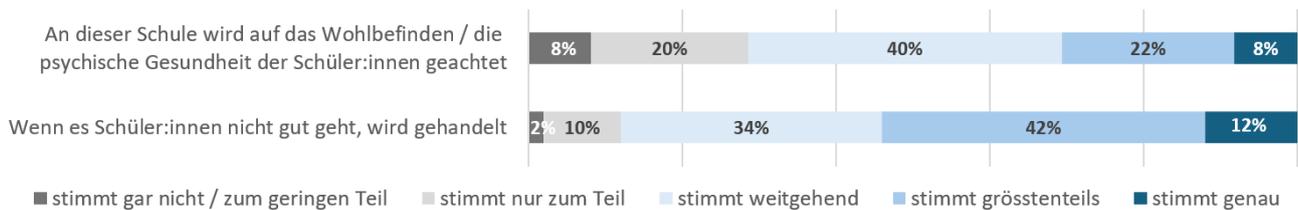
Die Frage, ob sie konkreten Handlungsbedarf an ihrer Schule bezogen auf die Förderung der psychischen Gesundheit der Schüler:innen sehen, beantworteten 35% der Schulmitarbeitenden mit Ja und 14% mit Nein. Rund die Hälfte der Befragten kann dies nicht beurteilen. In der offenen Frage zum Handlungsbedarf thematisieren Schulmitarbeitende den hohen Leistungsdruck: «Etwas weniger Druck. So viele verschiedene Lehrpersonen, so viele verschiedene Fächer und überall müssen die Schüler:innen leisten». Im Weiteren äusserten die Schulmitarbeitenden das Bedürfnis nach mehr Unterstützung und Ressourcen: «Weiterbildung der Lehrpersonen, Aufstocken der Schulsozialarbeit, verpflichtendes Ansprechen von Auffälligkeiten und dies nicht nur von der Klassenlehrperson - keine Lehrperson kann sich einfach rausnehmen wegzuschauen, Entlastung der Klassenlehrperson». «Schulsozialarbeit muss personell verstärkt werden. Es ist wichtig, dass wir uns sachlich und fundiert mit diesem Thema beschäftigen».

## 5.4 Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule

### 5.4.1 Stellenwert des Themas und wahrgenommene Verantwortung

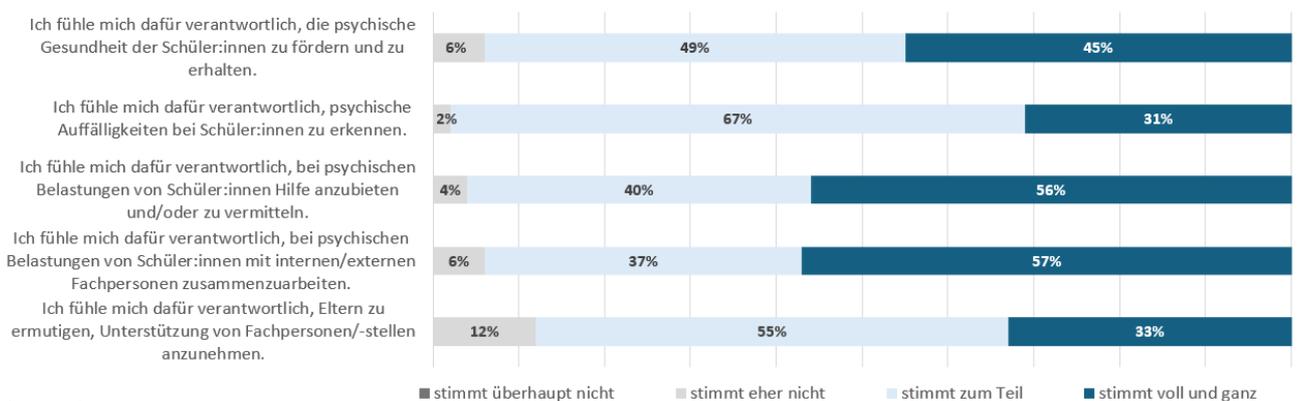
70% der Befragten stimmen weitgehend bis genau der Aussage zu, dass am LG auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schüler:innen geachtet wird (Abbildung 32). Die entsprechende Zustimmungsrate auf die Frage, ob bei schlechtem Wohlergehen bei Schüler:innen gehandelt wird, beträgt 88%.

Abbildung 32: Prozentuale Antwortanteile zum Stellenwert des Wohlbefindens / der psychischen Gesundheit der Schüler:innen und zur Handlungsbereitschaft diesbezüglich (n=49 & 50).



85% der Befragten stimmen der Frage zu, dass am Gymnasium alle gemeinsam für das Wohlbefinden der Schüler:innen verantwortlich sind. Die Schulmitarbeitenden wurden auch dazu befragt, wie sie ihre Verantwortung in Bezug auf die Förderung der psychischen Gesundheit einschätzen (siehe Abbildung 33). Am stärksten stimmen die Befragten voll und ganz zu in Bezug auf das Anbieten von Hilfen (56%) und der Zusammenarbeit mit entsprechenden internen und externen Fachpersonen (57%). Hingegen fühlen sich nur (knapp) ein Drittel voll und ganz verantwortlich dafür, psychische Auffälligkeiten bei Schüler:innen zu erkennen bzw. Eltern zu ermutigen, Unterstützung von Fachpersonen anzunehmen.

Abbildung 33: Prozentuale Antwortanteile zur wahrgenommenen Verantwortung (n=48-49).



#### 5.4.2 Umsetzung der Verantwortung

69% der Befragten sind der Auffassung, dass es ihnen im Allgemeinen gelinge, die von ihnen wahrgenommene Verantwortung teilweise umzusetzen; 29% stimmen der Frage voll und ganz zu. Die Gründe dafür, dass die wahrgenommene Verantwortung teilweise nicht umgesetzt wird, wurden in offenen Antworten beantwortet: Erstens fühlen sich die Schulmitarbeitende im Bereich der psychischen Gesundheit von Schüler:innen nicht ausreichend erfahren: «Weil ich zu wenig Hintergrundwissen habe und keine Fachperson bin». «Mangel an Erfahrung im Umgang mit Schüler:innen». Zweitens berichteten die Schulmitarbeitenden, dass sie nicht genügend Zeit mit den Schüler:innen haben, um Probleme im Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit anzusprechen oder auf mögliche Probleme adäquat zu reagieren: «Ich sehe die Schüler:innen zu wenig. Die Oberstufenklassen sehe ich gerade mal 2 Lektionen/Woche. Gymnasium hat meiner Meinung nach - im Gegensatz zu anderen Schulen - wenig Nähe/Kontakt zu den Schüler:innen». «Wenn man nur Fachlehrperson ist, denkt man oft, dass es mehr die Verantwortung der Klassenlehrperson ist. Das Hauptproblem ist aber, dass ich vor oder nach dem Unterricht meistens nicht die Zeit habe oder den Rahmen finde mit dem betroffenen Schüler».

Als weiterer Grund wird genannt, dass Schüler:innen zu wenig offen sind: «Ich persönlich als Fachlehrerin finde es sehr schwierig, aktiv zu werden, da in der Vergangenheit des Öfteren an Konferenzen von Klassenlehrpersonen gesagt wurde, dass die SchülerInnen nicht reden wollen oder dass auch die Eltern gar nicht kommunizieren».

#### 5.4.3 Handlungsbedarf in Bezug auf Verantwortungsübernahme

In den offenen Antworten konnten sich die Schulmitarbeitenden zudem äussern, was sie bräuchten, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden. Schulmitarbeitende haben erstens das Bedürfnis nach *mehr Ausbildung und Wissen* in diesem speziellen Bereich: «Gezielte Schulungen, die immer wieder aktualisiert werden können». Zweitens sind *zusätzliche Ressourcen*, wie mehr Zeit mit den Schüler:innen, gefragt: «Beispielsweise ein Gefäss, eine bestimmte Freistunde pro Woche, in der Schüler wissen, dass sie zu mir kommen könnten, wenn sie etwas besprechen wollen». Drittens bräuchten sie *mehr Unterstützung im Unterricht*: «Die Belastungen für Lehrpersonen in diesem Bereich werden immer grösser. Die Unterstützung der Lehrpersonen wächst aber nicht in gleichem Masse. Es bräuchte noch mehr Sozialarbeit». Viertens nennen Schulmitarbeitende, dass sie *mehr Austausch zwischen den Lehrpersonen* benötigen, um ihrer Verantwortung gerecht zu werden: «Viel mehr Austausch und verpflichtende pädagogische Konferenzen. Jede Klasse sollte besprochen werden. Ehrliche Aussagen meiner KollegInnen». Und fünftens wünschen sie sich *mehr Klarheit in den Abläufen*, falls Probleme oder psychische Belastungen bei Schüler:innen auftauchen: «Klare Infos. Soll, muss, darf ich auf etwas achten und Personen ansprechen oder nicht».

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

38% 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, 26% verneinen die Frage und 36% können die Frage nicht beantworten. In einer offenen Frage wurden die Schulmitarbeitenden gefragt, welche Aktivitäten durchgeführt wurden. Neben Angeboten zur Freizeitbeschäftigung (Sport, Garten, Wandern, u.a.) und Angebote für einzelne Schüler:innen (ADHS, Depression) nennen die Schulmitarbeitenden Angebote für Klassen (zum Selbstwertgefühl und zur Selbstwahrnehmung) und klassenübergreifende Projekte (zur Ernährung, Gesundheit und Bewegung). Auch die Angebote der Vertrauenslehrpersonen und -schüler:innen werden als dienlich zur Förderung der psychischen Gesundheit genannt, sowie Angebote für Lehrpersonen (Weiterbildung mit einer Psychologin und Weiterbildungen für Vertrauenslehrpersonen). Die Letzteren werden von Schulmitarbeitenden als positiv bewertet.

#### 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, welche im Allgemeinen als wirkungsvoll und hilfreich bewertet werden. Positiv hervorgehoben werden konkret folgende Stellen: Kriseninterventionsteam, Notfallpsychiatrie Chur, Jugendpsychiatrische Dienst des KISPI in St. Gallen, und Psychotherapeut:innen im Allgemeinen. Einzelne Mängel betreffen zu wenig Ressourcen der Lehrpersonen und zu wenig Transparenz in der Kommunikation. Weiter wird genannt, dass zu wenig klare Informationen vorliegen, welche externe Stelle es zu kontaktieren gilt, bzw. eine gewisse Abhängigkeit diesbezüglich von der Schulsozialarbeit vorliegt. Andere Schulmitarbeitende geben an, dass sie wenig bis keine Erfahrung in der Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen oder -stellen haben. Eine Person hebt hervor, dass eine interdisziplinäre Betrachtung des Falles wichtig ist: «Ich würde es begrüßen, wenn die Personen ein Problem von mehreren Seiten beurteilen würden; zu oft wird einseitig die Perspektive der Eltern übernommen.»

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

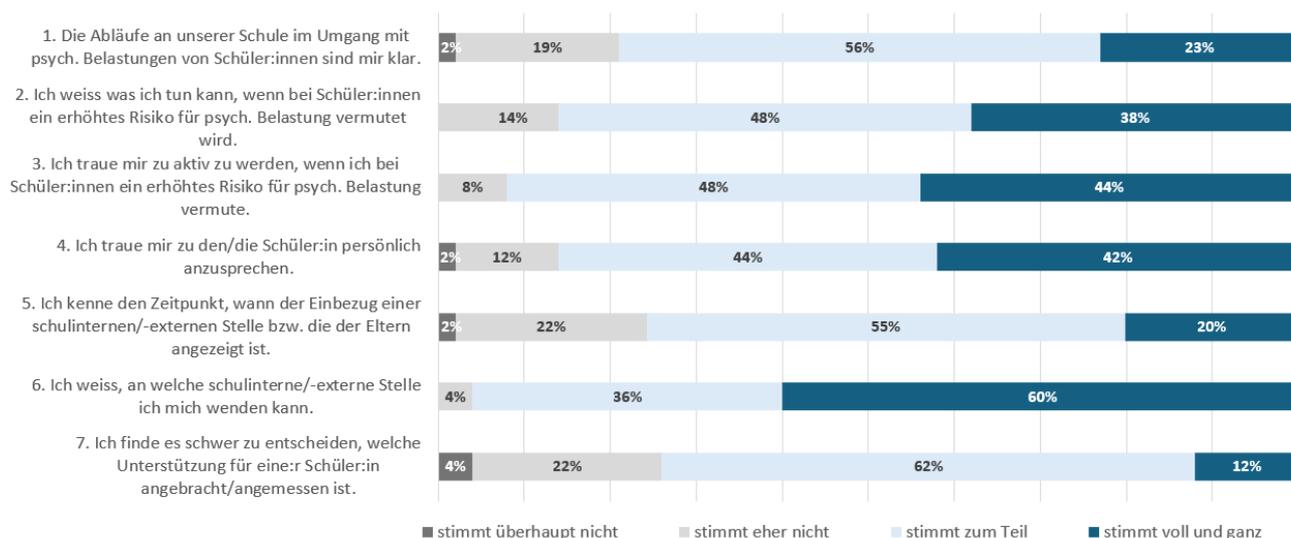
Die Schulmitarbeitenden wurden gefragt, wie sie sich im Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Belastungen einschätzen. 29% fühlen sich diesbezüglich als erfahren bzw. sehr erfahren, 49% fühlen sich teilweise erfahren und 22% geben an, sich wenig erfahren zu fühlen.

Die Handlungskompetenzen der Schulmitarbeitenden wurden anhand verschiedener Aussagen zu Handlungsoptionen in konkreten Situationen, in denen es um psychischen Belastungen von Schüler:innen geht, untersucht. Die Fragen lehnen sich zum Vergleichsweck an eine Zürcher Studie (Robin et al., 2021) an. Die

Ergebnisse sind der Abbildung 34 zu entnehmen. Die grau eingefärbten prozentualen Angaben entsprechen einer tieferen subjektiven Handlungskompetenz. Die blau eingefärbten Prozentangaben entsprechen einer höheren subjektiven Handlungskompetenz.

Zu wissen, was man konkret tun kann und wohin man sich wenden kann, erhält die höchste Zustimmung (Kompetenz 2 und 6), gefolgt von den Fragen, ob sie sich zutrauen, aktiv zu werden (Kompetenz 3) und die betroffenen Schüler:innen anzusprechen (Kompetenz 4). Grössere Unsicherheit besteht im Hinblick auf die Klarheit der Abläufe an der Schule (Kompetenz 1) und den Zeitpunkt der Intervention (Kompetenz 5). Rund ein Viertel der Befragten weist diesbezüglich eine geringe Handlungskompetenz aus. Die grösste Unsicherheit bezieht sich auf die Frage nach der Art der Unterstützung: Rund drei Viertel der Befragten stimmt der Aussage zu, dass sie es (teilweise) schwierig finden, zu wissen, welche Unterstützung für eine Schüler:in angemessen ist (Kompetenz 7).

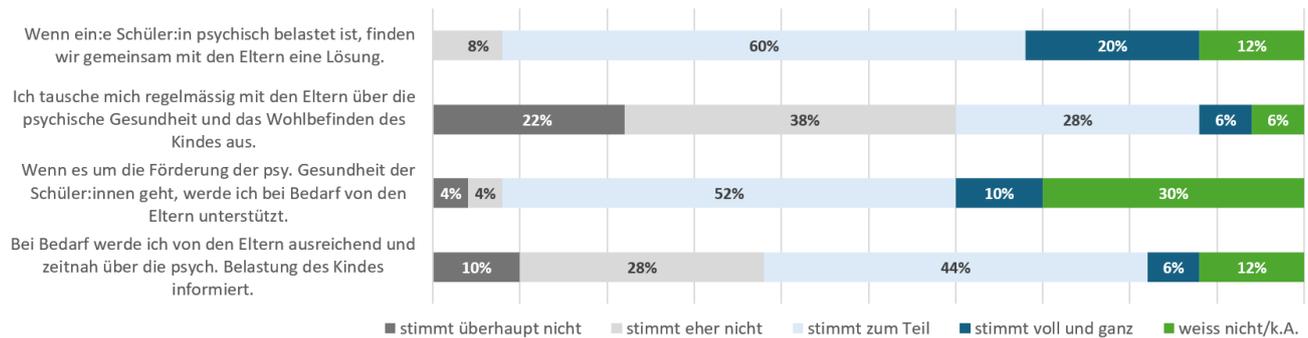
Abbildung 34: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Handlungskompetenz (n=48-50).



#### 5.4.7 Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf psychische Belastung deren Kinder

Ein weiterer Frageblock betraf die Bewertung der Zusammenarbeit mit Eltern, wenn es um die psychische Gesundheit deren Kinder geht. Die vielen fehlenden Werte lassen vermuten, dass ein Teil der Befragten keinen direkten Kontakt zu Eltern hat. Dementsprechend ist der Anteil fehlender Werte bei Lehrpersonen mit Klassenverantwortung, deren Funktion den Elternaustausch beinhaltet, deutlich geringer als bei den übrigen Befragten. Der Anteil Personen, welcher den Fragen voll und ganz zustimmt, beläuft sich auf 6 bis 20%, die meisten Befragten bewerten die Elternzusammenarbeit nur in Teilen als positiv («stimme teilweise zu»). Dies betrifft das gemeinsame Lösungen finden, die von den Eltern erhaltene Unterstützung und die ausreichend und zeitnahe Information der Eltern über die psychische Belastung des Kindes. Anders präsentiert sich die Zustimmung auf die Frage, ob sie sich regelmässig mit den Eltern zur psychischen Gesundheit und dem Wohlbefinden der Kinder austauschen. Dem stimmen nur 34% der Befragten zu (siehe Abbildung 35).

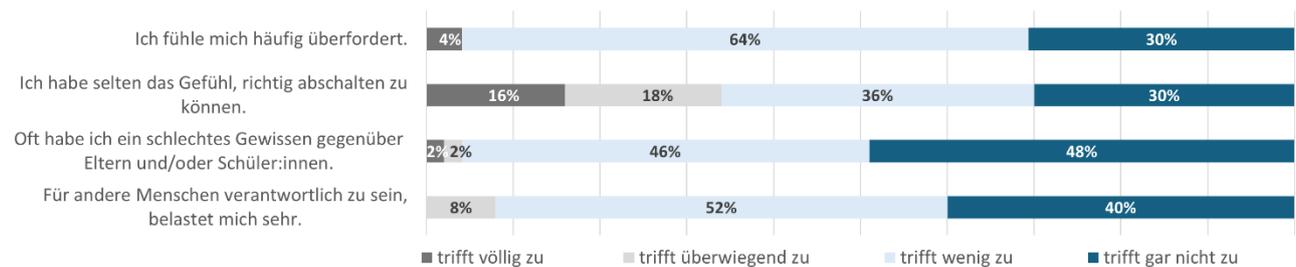
Abbildung 35: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Zusammenarbeit mit den Eltern (n=47-49).



#### 5.4.8 Arbeitsbelastung und Unterstützungsangebote

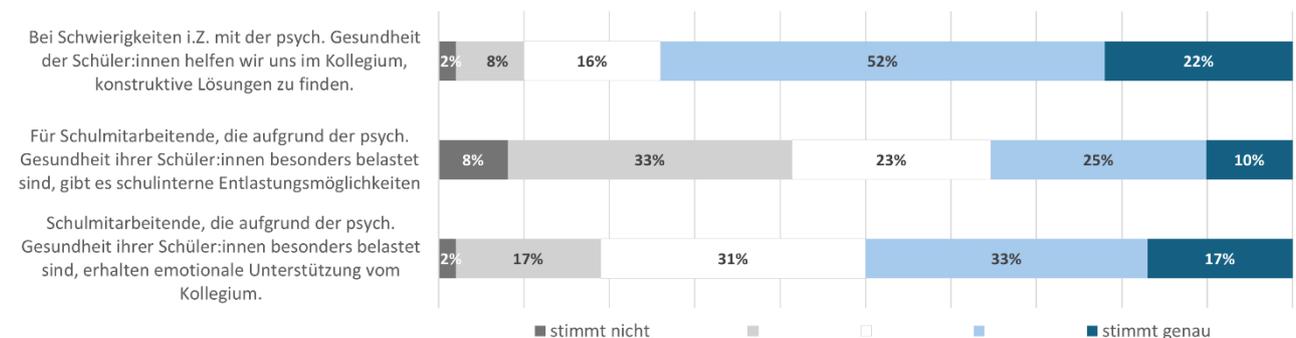
Hinsichtlich der Arbeitsbelastung stimmen 4% der Befragten der Aussage «In meinem Beruf ist man häufig überfordert.» zu (Abbildung 36). Dies ist deutlich weniger als die 20% Zustimmung in der Zürcher Studie (Robin et al., 2021). Wie in der Zürcher Studie hat ein Drittel der Befragten (34%) das Gefühl, nicht richtig abschalten zu können. Hingegen ist der Umstand, Verantwortung für andere Menschen zu tragen, nur für wenige (8%) belastend. Auch empfinden nur sehr wenige Befragte (4%) ein schlechtes Gewissen gegenüber Eltern und Kindern. Diesbezüglich finden sich keine Unterschiede zur Zürcher Studie.

Abbildung 36: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur Arbeitsbelastung (n=49-50).



Schliesslich wurden die Schulmitarbeitenden zur kollegialen Unterstützung und zu schulischen Entlastungsmöglichkeiten befragt, die sie im Hinblick auf psychisch belastete Schüler:innen erhalten. Während die Mehrheit der Frage zustimmt, dass sie kollegiale Unterstützung bei der Lösungsfindung (74%) bzw. emotionale Unterstützung im Kollegium (50%) erhalten, befindet lediglich ein Drittel (35%) der Befragten, dass es schulinterne Entlastungsmöglichkeiten gibt für Schulmitarbeitende, die aufgrund der psychischen Gesundheit ihrer Schüler:innen besonders belastet sind (siehe Abbildung 37).

Abbildung 37: Prozentuale Antwortanteile zu den Fragen zur kollegialen Unterstützung und zu schulischen Entlastungsmöglichkeiten (n=48-50).



## 6 Einordnung der Ergebnisse

### 6.1 Psychische Gesundheit

Bei der durchgeführten Untersuchung handelt es sich um eine Pilotstudie zur psychischen Gesundheit von Schüler:innen am LG. Die Ergebnisse stellen daher eine erste Momentaufnahme dar, für die keine Vergleichswerte aus dem LG vorliegen. Längerfristig ist ein Monitoring zur psychischen Gesundheit aller Schüler:innen im Fürstentum Liechtenstein geplant. Die Untersuchung geht der Frage nach, wie es um die psychische Gesundheit der Schüler:innen am LG 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.

In Bezug auf ihr Leben insgesamt zeigt sich erfreulicherweise, dass die grosse Mehrheit der befragten Schüler:innen mit ihrem Leben eher bis sehr zufrieden ist (86%) und ihren Gesundheitszustand insgesamt als gut oder ausgezeichnet einschätzt (72%). Mit Hilfe des WHO-Wohlbefindensindex schätzten die Schüler:innen zudem ihr emotionales Wohlbefinden ein. Der Kurzindex wird international als Screeninginstrument eingesetzt, um bei auffälligen Werten weitere Abklärungen zu treffen. Für das LG gibt sich diesbezüglich ein beunruhigendes Bild. Nur knapp über die Hälfte der Schüler:innen war in den letzten zwei Wochen vor der Befragung in mittlerer oder guter Stimmung (54%). Der Anteil der Schüler:innen mit niedergeschlagener Stimmung (46%) liegt dabei etwa auf dem Niveau einer Liechtensteinischen Studie aus dem Jahr 2021, wo er 40% betrug (Barrense-Dias et al., 2021) (Altersdurchschnitt: 16.5 Jahre). Der Wert liegt aber über den Schweizer Vergleichszahlen für die 11- bis 15-Jährigen aus dem Jahr 2022 (Delgrande Jordan et al., 2023): Während im LG rund 42% der 11- bis 15-Jährigen von einer niedergeschlagenen Stimmung berichten, waren es in der HBSC-Studie im Jahr 2022 nur rund 33%.

Neben dem hohen Anteil an niedergeschlagener Stimmung treten auch psychoaffektive Beschwerden häufig auf. Nicht überraschend für diese Altersgruppe sind Beschwerden wie Müdigkeit, Gereiztheit und Konzentrationsschwierigkeiten. Rund ein Viertel der befragten Schüler:innen erleben aber auch täglich oder mehrmals pro Woche Gefühle von Angst, Sorgen, Wut und Traurigkeit. Diese Werte sind verglichen mit der HBSC (Schweiz) leicht erhöht. Auch die Schlafqualität gilt als wesentlicher Einflussfaktor für die körperliche und psychische Gesundheit und Entwicklung von Jugendlichen. Je 38% der befragten Schüler:innen am LG berichten, täglich oder mehrmals pro Woche Einschlaf- und Durchschlafschwierigkeiten zu haben, was verglichen mit den Schweizer HBSC-Zahlen deutlich erhöhte Werte sind (31% bzw. 23%). Ausserdem gaben über 10% der Schüler:innen an, im vergangenen Jahr aufgrund psychischer Beschwerden in ärztlicher oder therapeutischer Behandlung gewesen zu sein. Dabei handelte es sich um ADHS/ADS, Essstörungen, affektive Störungen oder Angststörungen.

Neben dem Stress in Bezug auf die Schule (siehe Abschnitt 6.2) wurde der unspezifische Stress erfragt, d. h. der Stress, der nicht an bestimmte Situationen, bspw. 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). Der im letzten Monat wahrgenommene Stress wird von den befragten Schüler:innen durchschnittlich etwas höher eingeschätzt als von den 11- bis 15-jährigen Befragten in der Schweiz (HBSC). Rund ein Fünftel der Befragten berichtet über sehr starken unspezifischen Stress, was wohl zum Teil die oben genannten psychoaffektiven Beschwerden miterklärt. Erfreulicherweise weisen aber drei Viertel der Schüler:innen (75%) eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeit auf, d.h. sie sind der Ansicht, dass sie meistens oder immer eine Lösung bei Problemen finden bzw. es meistens oder immer schaffen, zu tun, was sie sich vorgenommen haben.

Wie in anderen Studien (Delgrande Jordan et al., 2023) zeigen sich auch in dieser Befragung *deutliche Unterschiede nach Geschlecht*. Männliche Befragte weisen bei allen Indikatoren zur psychischen Gesundheit positivere Werte auf als weibliche Befragte. Dies betrifft sowohl das psychische Wohlbefinden, die Lebenszufriedenheit, den Gesundheitszustand wie auch das Stresserleben und die Selbstwirksamkeit. Im Vergleich zur Schweizer HBSC-Studie weisen die 14- bis 15-jährigen Schülerinnen des LG besonders niedrige Werte auf. Bspw. berichten rund 59% von ihnen über eine niedergeschlagene Stimmung (HBSC: rund 40%) und nur 67%

schätzen ihren Gesundheitszustand als gut oder ausgezeichnet ein (HBSC: 87%). Etwa ein Drittel der Schülerinnen berichtet von starkem Stress, doppelt so viele wie gleichaltrige Schüler. Der hohe Erwartungsdruck von Schule und Gesellschaft und die hohen Ansprüche an sich selbst, die zu einem hohen Stresserleben führen, sind als zentrale Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit junger Frauen bekannt (Bigler et al, 2024). Ein weiterer zentraler Einflussfaktor wird in der Nutzung sozialer Medien gesehen. Neben positiven Effekten auf die psychische Gesundheit (Förderung der Identitätsbildung, Gemeinschaftsbildung und Kommunikation) zeigen sich insbesondere bei Mädchen und jungen Frauen auch negative Effekte. So haben soziale Medien das Potenzial, die Selbstwahrnehmung und zwischenmenschliche Beziehungen durch soziale Vergleiche und negative Interaktionen wie Cybermobbing negativ zu beeinflussen und können bei exzessiver Nutzung (ständige Präsenz und Erreichbarkeit) zu chronischem Schlafmangel führen (Bigler et al., 2024). Darauf deuten auch die Ergebnisse der Studie am LG hin: Der problematische Konsum sozialer Medien (z.B. in Bezug auf das Vernachlässigen anderer Aktivitäten) ist bei weiblichen Befragten höher als bei männlichen, was mit einer schlechteren psychischen Gesundheit einhergeht. Deutliche Geschlechterunterschiede zeigen sich schliesslich auch beim Körperbild. Während ein Fünftel der Schüler Teile an ihrem Körper austauschen oder schlanker werden möchte, ist es bei den Schülerinnen etwa die Hälfte. Insgesamt sind jedoch vier Fünftel der Befragten mit ihrem Aussehen mehr oder weniger zufrieden. Für beide Geschlechter zeigt sich ausserdem bei den meisten Gesundheitsindikatoren die erwartete Verschlechterung mit zunehmendem Alter.

Da die Erhebungsinstrumente bei Eltern und Schüler:innen nicht deckungsgleich eingesetzt werden konnten, lassen sich die Ergebnisse der Befragungen nur punktuell vergleichen. Es zeigt sich, dass die Eltern die psychische Gesundheit ihrer Kinder tendenziell besser einschätzen als die Kinder selbst. Dies gilt für den allgemeinen Gesundheitszustand (89% vs. 71%), aber auch für Indikatoren zum psychischen Wohlbefinden. Nach Angaben der Eltern fühlten sich 80% ihrer Kinder in der letzten Woche oft oder immer fit und wohl und 68% fühlten sich oft oder immer voller Energie. Auch die Häufigkeit von emotionalen Problemen in der letzten Woche, bspw. Ängste, Schmerzen und Niedergeschlagenheit, wird geringer eingeschätzt als von den Kindern (15% gegenüber 26% bis 29%). Allerdings sind die zeitlichen Vergleichspunkte nicht dieselben, was den Vergleich erschwert. Die gleichen geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich jedoch auch bei der Befragung der Eltern und bestätigen diese. Auch die Eltern schätzen die psychische Gesundheit ihrer Söhne bei den meisten Indikatoren überwiegend besser ein als die ihrer Töchter.

Ergänzend zur psychischen Gesundheit wurde das schulische Wohlbefinden erfragt. Schulisches Wohlbefinden stärkt die Fähigkeit der 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). Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Schüler:innen am LG im Allgemeinen ein hohes Wohlbefinden in der Schule erleben. Bei der Betrachtung der fünf Dimensionen des Wohlbefindens in der Schule zeigt sich eine mehrheitlich positive Einstellung zur Schule und ein positives akademisches Selbstkonzept mit Werten über 4 auf einer Antwortskala von 1-6. Freude in der Schule erleben die befragten Schüler:innen hingegen in geringerer Masse (3.6). Zudem berichten viele Schüler:innen über häufige Sorgen wegen der Schule (3.8). Die Zahlen lassen sich erneut mit Befragungen aus der Schweiz vergleichen, allerdings nur für Schüler:innen der letzten Oberstufenklassen (Altersdurchschnitt: 15.8). Es zeigt sich, dass die Schüler:innen des LG im Vergleich zu ihren Schweizer Altersgenoss:innen etwas häufiger von Sorgen wegen der Schule (3.3 vs. 3.7) und häufiger von körperlichen Beschwerden im Zusammenhang mit der Schule (2.5 vs. 1.9) berichten. Diese Unterschiede betreffen wiederum vor allem die Mädchen. Sie haben im Vergleich zu den Schweizer Schülerinnen auch eine etwas weniger positive Einstellung zur Schule (4.0 vs. 4.4) und ein etwas geringeres schulisches Selbstwertgefühl (4.0 vs. 4.3). Beides sind Schutzfaktoren gegen psychische Belastung, die dadurch in geringerer Masse zur Verfügung stehen.

Damit zeigen sich im LG insgesamt die gleichen Trends wie in der Schweiz (und anderen Ländern), allerdings auf einem etwas kritischeren Niveau. Zu beachten ist, dass es kurz vor der Befragung der Schüler:innen einen Todesfall im LG gab. Dies könnte einen Einfluss auf die Antworten der Schüler:innen auf die (wenigen) Fragen gehabt haben, die sich auf die zwei Wochen vor der Erhebung bezogen.

## 6.2 Schulklima

Die Ergebnisse zeigen eine überwiegend positive Haltung der Schüler:innen zu ihrer Schule, auch eine grosse Mehrheit des Kollegiums beschreibt das Schulklima als gut bis sehr gut, und es herrscht ein allgemein respektvoller und wertschätzender Umgang. Auch die Meinungen der Eltern zum Schulklima scheinen recht positiv zu sein. Es ist ermutigend, dass rund zwei Drittel der Eltern glauben, dass Mitschüler:innen anderen bei Bedarf gerne helfen und dass ein gutes Klima unter den Schüler:innen herrscht.

Eltern äussern aber auch Bedenken. Darunter sind Berichte über mangelnden Klassenzusammenhalt und grossen Leistungsdruck, der Platz für soziale und emotionale Entwicklung nimmt. Der Leistungsdruck ist auch ein Hauptthema der Schulmitarbeitenden. Die meisten sind der Ansicht, dass von den Schüler:innen erwartet wird, viel zu leisten, und dass für eine gute Note viel gearbeitet werden muss. Dazu können Probleme wegen der Menge des durchzunehmenden Stoffes nicht besprochen werden. Dies kann zu weiterem Stress führen, wenn Schüler:innen das Gefühl haben, dass sie keine Auszeit nehmen können, selbst wenn sie krank sind, und dass ihre Probleme keine Priorität haben.

Auch bei den Schüler:innen ist der Leistungsdruck und Stress in der Schule von zentraler Bedeutung. Eine überwältigende Mehrheit der Schüler:innen glaubt, dass von ihnen erwartet wird, viel zu arbeiten und gute Leistungen zu erbringen. Obwohl auch eine sehr hohe Anzahl von Eltern glaubt, dass diese Erwartung an die Schülern:innen besteht, gibt es eine gewisse Unsicherheit bei den Daten im Hinblick auf die Frage zum Stress. Während nur eine geringe Anzahl von Eltern angibt, dass ihr Kind sich von der Schule gestresst fühlt, berichtet mehr als ein Viertel der Schüler:innen, sich durch die Schule stark gestresst zu fühlen. Des Weiteren ist der Anteil der Schüler:innen, die einen gewissen Stresslevel verspüren, mehr als doppelt so hoch im Vergleich zur Wahrnehmung der Eltern hinsichtlich des Stresses ihrer Kinder. Dies könnte darauf hinweisen, dass der Stress, den die Schüler:innen erleben, von ihren Eltern möglicherweise unterschätzt wird.

Der hohe Leistungsdruck, der von Schüler:innen wahrgenommen und von den gesammelten Daten verdeutlicht wird, ist ein Aspekt des modernen Bildungssystems, der kritischer Überlegung bedarf. Eine Mehrheit von 84% der befragten Schulmitarbeiter:innen anerkennt, dass von den Schüler:innen viel Arbeit und hohe Leistung erwartet wird. Der Druck, gute Leistungen zu erbringen, kann weitreichende Auswirkungen auf das Wohlbefinden und den Stress der Schüler:innen haben. Dies kann bei den Schüler:innen ein Gefühl des kontinuierlichen Wettbewerbs und der Notwendigkeit einer konstanten Leistung hervorrufen.

### 6.2.1 Zusammenhalt und Mobbing

In Bezug auf die Klassengemeinschaft scheint aus der Sicht der Schüler:innen ein guter Zusammenhalt zu bestehen. Auch die Unterstützung unter Mitschüler:innen ist hoch. Die Beurteilungen von Schulmitarbeitenden über die Beziehungen zwischen den Schüler:innen untereinander sind ebenfalls positiv. Auch Eltern berichten, dass die Mitschüler:innen einen guten Zusammenhalt haben und sich gegenseitig unterstützen, wobei einige Aussagen gegenteilig sind und von wenig Unterstützung durch Mitschüler:innen und Lehrpersonen sprechen. Besonders hervorzuheben ist, dass 10% der Befragten angeben, ein paar Mal im Monat oder sogar einmal pro Woche oder öfter von anderen ausgegrenzt zu werden. Diese Zahl ist doppelt so hoch wie in der PISA-Studie (Erzinger et al., 2023), wobei beachtet werden muss, dass in der PISA-Studie nur Jugendliche im Alter von 15 Jahren befragt wurden. Dies zeigt, dass Mobbing trotz der insgesamt niedrigen Raten ein ernstes Problem ist, das weiterhin angegangen werden muss.

Das psychische Wohlbefinden in der Schule scheint allgemein gut zu sein, eine Mehrheit der Eltern stimmt zu, dass ihr Kind sich an der Schule wohl fühlt. Dies ist trotz der genannten Bedenken ein positives Zeichen. Fast alle der befragten Schulmitarbeitenden fühlen sich von den Schüler:innen akzeptiert und anerkannt, und die allermeisten sind in der Lage, eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Schüler:innen aufzubauen. Doch nehmen Schulmitarbeitende die Zusammenarbeit untereinander als verbesserungswürdig wahr. Es fällt auf, dass nur etwas über die Hälfte der befragten Schulmitarbeitenden der Aussage zustimmen, sie könnten offen ihre eigenen Ansichten und Meinungen vertreten, und nur ein Viertel glaubt, dass Konflikte und Probleme offen angesprochen werden. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es Raum für Verbesserungen in der

interkollegialen Kommunikation, Kollaboration und Problemlösung gibt, wenn es um die psychische Gesundheit von Schüler:innen geht.

### 6.2.2 Mitwirkung

Die Ergebnisse zeigen, dass fast die Hälfte der Schüler:innen sich mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten an ihrer Schule wünschen, während knapp ein Fünftel bereits das Gefühl hat, einen hohen Einfluss zu besitzen. Zudem deuten die Daten darauf hin, dass bestehende Partizipationsmöglichkeiten nicht immer ausreichend genutzt werden. Während einige das Bedürfnis haben, aktiv in das Schulleben einzugreifen und Veränderungen anzustreben, ziehen es andere vor, sich zurückzuhalten.

Eine Mehrheit der Schüler:innen wünscht sich zudem mehr Einfluss auf den Unterricht. Wie die Schüler:innen bemerken, variiert die Möglichkeit zur Mitgestaltung je nach Lehrperson stark. Während einige sehr offen für die Ideen und das Engagement der Schüler:innen sind, lassen andere kaum Raum für Partizipation. Es besteht daher ein Bedarf nach mehr verpflichtende Strukturen, die Partizipation im Unterricht fördern.

Die Wahrnehmung der Mitwirkungsmöglichkeiten der Schulmitarbeitenden ist ähnlich. Während zwei Drittel der Befragten der Meinung sind, dass das Kollegium Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung an schulischen Entscheidungen hat, gilt dies aus Sicht der Schulmitarbeitenden nicht in gleichem Masse für die Schüler:innen. Dies zeigt ebenfalls, dass hier Massnahmen zur Steigerung der Schüler:innenbeteiligung erforderlich sind. In den offenen Antworten wurde viel erwähnt, dass die eingebrachten Ideen nicht umgesetzt werden. Dies kann zu Frustration führen und das Vertrauen in die Möglichkeiten der Partizipation schmälern.

Schliesslich zeigen die geäusserten Wünsche, dass viele Schüler:innen nach mehr Verantwortung und Einfluss suchen. Sie möchten sich nicht nur auf Veranstaltungsebene engagieren, sondern auch auf Unterrichtsebene und im Rahmen von Entscheidungsprozessen beteiligt sein. Diese Wünsche sollten ernst genommen und als Wunsch nach einer aktiveren Rolle in der Schulentwicklung interpretiert werden.

## 6.3 Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule

Bei der Wahrnehmung des Umgangs mit psychischer Gesundheit an der Schule zeigt sich ein uneinheitliches Bild. Rund ein Viertel der Eltern, welche die entsprechenden Aussagen bewertet haben, scheint nur wenig Vertrauen darin zu haben, dass an der Schule mit psychischen Problemen der Schüler:innen kompetent umgegangen wird, während etwa ein Drittel (weitgehend) zustimmt. Ähnlich verhält es sich bei den Aussagen, dass an der Schule auf das Wohlbefinden und die psychische Gesundheit der Schüler:innen geachtet wird und gehandelt wird, wenn es Schüler:innen nicht gut geht. Diese etwas gespaltene Sicht der Eltern steht in Kontrast zur Perspektive der Schulmitarbeitenden, von denen die überwiegende Mehrheit der Meinung ist, dass die Schule auf die psychische Gesundheit der Schüler:innen achtet, dass alle an der Schule gemeinsam für das Wohlbefinden der Schüler:innen verantwortlich sind und dass bei Bedarf gehandelt wird.

### 6.3.1 Rolle und wahrgenommene Verantwortung der Schulmitarbeitenden

Die Befragung verdeutlicht, dass die Schulmitarbeitenden grundsätzlich ein ausgeprägtes Verantwortungsgefühl bezüglich der Förderung der psychischen Gesundheit der Schüler:innen an den Tag legen. Die überwiegende Mehrheit fühlt sich zumindest zum Teil verantwortlich, psychische Auffälligkeiten von Schüler:innen zu erkennen und bei entsprechenden Belastungen Hilfe anzubieten oder zu vermitteln. Ebenfalls nehmen es die Schulmitarbeitenden als Teil ihrer Verantwortung wahr, bei psychischen Belastungen mit internen und/oder externen Fachpersonen zusammenzuarbeiten und die Eltern zu ermutigen, Unterstützung von Fachpersonen/-stellen anzunehmen. Bezüglich Letzterem sind jedoch auch 12% der Schulmitarbeitenden der Meinung, dass dies eher nicht in ihren Verantwortungsbereich gehöre.

Anzumerken gilt, dass lediglich ein bis zwei Drittel der Befragten den Aussagen zum Verantwortungsgefühl voll und ganz zustimmen. Dies ist einerseits nachvollziehbar, da zum Beispiel das Erkennen psychischer Auffälligkeiten bei Schüler:innen nicht vollumfänglich durch Lehrpersonen (welche die Mehrheit der befragten Personen ausmachen) erfolgen kann, sondern zusätzlich die Kompetenzen von Fachpersonen erfordert. Trotzdem

regt es zum Nachdenken an, dass die Hälfte der Befragten sich nur zum Teil verantwortlich fühlt, die psychische Gesundheit der Schüler:innen zu fördern und zu erhalten. Zudem fühlen sich zwei von fünf Schulmitarbeitenden nur zum Teil verantwortlich, bei entsprechenden Belastungen Hilfe anzubieten oder zu vermitteln und dabei mit internen oder externen Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Dies weist möglicherweise darauf hin, dass trotz eines generell hohen Verantwortungsgefühls seitens der Schulmitarbeitenden auch unterschiedliche Ansichten hinsichtlich ihrer Rolle zur Förderung der psychischen Gesundheit der Schüler:innen vorhanden sind.

Im Sinne der Förderung der psychischen Gesundheit von Schüler:innen an einer Schule ist jedoch nicht nur entscheidend, dass die Schulmitarbeitenden dies als ihre Verantwortung wahrnehmen, sondern auch, dass sie diese wahrgenommene Verantwortung in der Praxis umsetzen können. Die Resultate zeigen, dass dies den Befragten mehrheitlich gut gelingt, es aber auch Faktoren gibt, welche ein adäquates Intervenieren erschweren. Dabei werden von den Schulmitarbeitenden vor allem mangelnde Erfahrung und zu knappe zeitliche Ressourcen als Hürden ins Feld geführt. Gefragt nach dem Handlungsbedarf werden dann auch Massnahmen genannt, um diese zwei Aspekte zu adressieren, namentlich gezielte Weiterbildungen (wobei bereits durchgeführte Aktivitäten als dienlich bewertet wurden) und zusätzliche Ressourcen in der Form von themenspezifischen Gefässen oder einen Ausbau der Schulsozialarbeit. Aber auch das Bedürfnis nach grösserem Austausch zwischen den Lehrpersonen und klareren Abläufen wird geäussert.

Auch bei der Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen im Umgang mit psychischen Belastungen von Schüler:innen werden knappe Ressourcen der Lehrpersonen und eine gewisse Unklarheit bezüglich der Abläufe – konkret, welche externe Stelle es zu kontaktieren gilt – vereinzelt genannt. Im Allgemeinen wird die Zusammenarbeit mit schulexternen Stellen von denjenigen Schulmitarbeitenden, die bereits Erfahrungen damit gemacht haben, aber positiv bewertet. Dies ist – wenn auch nur zum Teil – auch bei der Zusammenarbeit mit den Eltern der Fall.

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

Die Befragung der Schulmitarbeitenden zeigt, dass rund ein Drittel der Befragten sich sehr erfahren fühlt im Umgang mit Schüler:innen mit psychischen Belastungen. Die Hälfte fühlt sich teilweise erfahren und ein Fünftel hat wenig Erfahrung diesbezüglich. Dies entspricht in etwa den Häufigkeiten aus einer Zürcher Studie (Robin et al., 2021), in der Lehr- und Betreuungspersonen der obligatorischen Schulstufe der Stadt Winterthur befragt wurden. Ebenfalls in ähnlichem Rahmen wie in der Studie von Robin et al. (2021) bewegen sich die Angaben zu den Handlungskompetenzen in Bezug auf psychische Gesundheit (Mental Health Literacy). Was im Vergleich positiv auffällt, sind die hohen Anteile der Schulmitarbeitenden, welche voll und ganz wissen, was sie tun können, wenn bei Schüler:innen ein erhöhtes Risiko für psychische Belastung vermutet wird (38%) und sich zutrauen, aktiv zu werden, wenn sie bei Schüler:innen ein erhöhtes Risiko für psychische Belastung vermuten (44%). Rund ein Viertel der Befragten findet es hingegen 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 rund ein Viertel 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 Problem zu sein, dass die Schulmitarbeitenden nicht wissen, an welche schulinternen oder -externen Stellen sie sich wenden können. Eine gewisse Unsicherheit besteht jedoch bezüglich des Zeitpunkts, zu welchem der Einbezug schulinterner/-externer Stellen resp. der Eltern angezeigt ist.

## 6.4 Schulische Unterstützungsangebote und informelle Unterstützung

### 6.4.1 Nutzung schulinterner Unterstützungsangebote

Es ist erfreulich, dass die vorhandenen Unterstützungsangebote an der Schule den meisten Schüler:innen bekannt sind. Informationsbedarf besteht lediglich in Bezug auf das Angebot der Vertrauenslehrpersonen und

der Vertrauensschüler:innen, welches rund ein Siebtel der Schülerschaft nicht kennt. Auch aus Sicht der Eltern herrscht weitgehende Klarheit, an wen sie sich im Fall eines psychischen Problems ihres Kindes bei der Schule wenden können. Weiter zeigt die Elternbefragung, dass die zuständigen Personen der Schule bei Elternanliegen zur psychischen Gesundheit der Kinder sehr gut erreichbar sind. Die Mehrheit der befragten Eltern gibt auch an, dass die zuständigen Personen sich Zeit nehmen für ihre Anliegen und Fragen und dass sie sich damit ernstgenommen fühlen. Auch wenn ein relativ grosser Anteil diesbezüglich keine Auskunft geben konnte, hat schon ein beachtlicher Teil der befragten Eltern schulische Unterstützung bei Anliegen zur psychischen Gesundheit ihres Kindes angefordert. Die Tatsache, dass nur in Einzelfällen trotz Bedarf keine Unterstützung angenommen wurde, deutet darauf hin, dass die Beziehungen der Eltern zu den schulischen Unterstützungspersonen insgesamt tragfähig und gut sind.

Die schulinterne Unterstützung wurden nach Aussagen von Schüler:innen und Eltern einerseits wegen Fragen rund um den Schulstoff, das Lernen und die damit erlebten Belastungen, andererseits wegen zwischenmenschlichen Problemen aufgesucht, entweder mit Mitschüler:innen oder mit Lehrpersonen. Letzteres hängt vielleicht mit den Aussagen von Eltern und Schüler:innen zusammen, die von einer Benachteiligung und Blossstellung leistungsschwacher Schüler:innen durch einzelne Lehrpersonen und einer Defizitorientierung berichten, die die Kinder psychisch belastet. Am häufigsten suchten die Schüler:innen die Unterstützung der Klassenlehrperson auf, gefolgt von der Schulsozialarbeit und den Vertrauenspersonen. Wichtige Gründe für die Wahl der Ansprechpersonen sind das bestehende Vertrauen, die Offenheit und die Neutralität des Gegenübers, aber auch das Erfahrungswissen, die Verfügbarkeit und die Einflussmöglichkeiten der jeweiligen Person.

Die erhaltene Unterstützung wird von den Schüler:innen mehrheitlich positiv beurteilt, insbesondere der Austausch mit Vertrauensschüler:innen und Klassenlehrpersonen. Kritische Rückmeldungen beziehen sich insbesondere auf die Unterstützung durch Vertrauenslehrpersonen und durch Schulsozialarbeitende. Dies kann damit zusammenhängen, dass ein Teil der angenommenen Unterstützung auf Empfehlung einer Lehrperson erfolgte oder als Zwang erlebt wurde, was dem Nutzen der Unterstützung wenig zuträglich ist. Bemängelt werden aber auch fehlende Lösungen und mangelnde Einflussmöglichkeiten der Unterstützungsperson, insbesondere in Fällen von Mobbing, was möglicherweise auf den geringen Handlungsspielraum der betreffenden Unterstützungspersonen zurückzuführen ist. Von Eltern wird Unterstützung in erster Linie bei der Klassenlehrperson und der Schulsozialarbeit gesucht, die in zwei Drittel der Fälle als gut bewertet wird. Der Austausch mit der Schulleitung wird nur in rund 40% der Fälle als gut bewertet, wobei davon auszugehen ist, dass es sich hierbei um besonders schwerwiegende Fälle handelte. Vereinzelt Rückmeldungen von Eltern lassen den Eindruck entstehen, dass bei schweren psychischen Problemen, die Auszeiten oder temporäre ausserschulische Aufenthalte erforderten, die vom LG angebotenen Lösungen nicht bedürfnisgerecht waren.

#### 6.4.2 Unterstützung durch Familie und Gleichaltrige

Die wahrgenommene Unterstützung durch nahe Bezugspersonen fördert nachweislich die psychische Gesundheit und schützt vor psychischer Belastung (Bachmann, 2020). Die vergleichsweise hohe psychische Belastung der Schüler:innen am LG lässt sich aber nicht durch fehlende soziale Unterstützung erklären. Über 90% der befragten Schüler:innen berichten über Freund:innen, auf die man sich verlassen kann und mit denen man über Probleme reden kann. Bei den von psychischer Belastung stärker betroffenen Schülerinnen fällt die wahrgenommene Unterstützung sogar noch höher aus als bei Schülern. Das gleiche Bild zeigt sich hinsichtlich der familiären Unterstützung, auch diese wird von den befragten Schüler:innen äusserst positiv eingeschätzt. Lediglich 10% der befragten Schüler:innen erhalten von der Familie nicht die emotionale Unterstützung, die sie brauchen bzw. können mit der Familie nicht über ihre Probleme reden. Das überwiegend positive Familienklima spiegelt sich in den Antworten der Eltern wider. Laut über 90% der Befragten wird in der Familie auf die Sorgen des anderen eingegangen und man kommt gut miteinander aus. Die Werte zur wahrgenommenen Unterstützung durch Gleichaltrige und Familie liegen auch über den in der schweizerischen HBSC-Studie genannten Anteilen (Delgrande Jordan et al., 2023). Hingegen finden sich an verschiedenen Stellen Hinweise dafür, dass es den Kindern und Jugendlichen an Zeit für Freizeitaktivitäten und an sozialen Kontakten mit Freund:innen fehlt und damit an emotionalem Ausgleich zur Schule. Gemäss den Eltern haben nur zwei Drittel

bis drei Viertel der Kinder genügend Zeit für sich selbst, für Freizeitaktivitäten, die sie ausüben wollen bzw. für Spass mit Freund:innen. Dies betrifft in besonderem Masse Schülerinnen ab 16 Jahren.

## 6.5 Limitationen

Die durchgeführten Befragungen bieten einen umfassenden Überblick zur psychischen Gesundheit der Schüler:innen am LG. 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 fanden die Befragungen der verschiedenen Zielgruppen nicht zum gleichen Zeitpunkt statt. Zwar lagen die Erhebungszeitpunkte nicht viel mehr als zwei Monate auseinander, trotzdem müssen bei Vergleichen zwischen den verschiedenen Perspektiven allfällige Kontexteinflüsse mitberücksichtigt werden. Neben einem tragischen Todesfall einer Lehrperson im Vorfeld der Schüler:innenbefragung ist dabei auch das Fortschreiten des Schuljahres und damit verbunden ein möglicherweise verändertes Belastungsniveau der Schüler:innen zu beachten. Auch wenn die Fragen hinsichtlich der psychischen Gesundheit der Schüler:innen sich oft auf einen längeren Betrachtungszeitraum beziehen (z.B. die letzten sechs Monate), empfiehlt es sich für allfällige zukünftige Erhebungen, die Befragungen der verschiedenen Zielgruppen im Sinne der Vergleichbarkeit gleichzeitig durchzuführen.

Zweitens ist auch 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. Land, in dem die Befragung durchgeführt wurde) unterscheiden. Um aussagekräftigere Vergleichswerte zu erhalten, wären ähnliche Erhebungen an anderen Schulen im Fürstentum Liechtenstein, resp. regelmässige Befragungen an den gleichen Schulen über einen längeren Zeitraum wünschenswert.

Zuletzt ist hinsichtlich der Stichprobenszusammensetzung zu erwähnen, dass die Teilnehmenden nicht zufällig ausgewählt wurden, sondern selbst entschieden haben, an den Befragungen teilzunehmen. Durch diese Selbstselektion ist denkbar, dass vor allem Personen mit starken Meinungen zum Thema die Fragebögen ausgefüllt haben. Diese Problematik wird allerdings durch die hohen Rücklaufquoten entschärft. So haben 80% der Schüler:innen am LG an der Befragung teilgenommen, was sicher auch der Durchführung im Rahmen einer regulären Schulstunde zu verdanken ist. Aber auch bei den Eltern und Schulmitarbeitenden waren die Rücklaufquoten mit je fast 50% hoch, was für eine gute Generalisierbarkeit der Resultate spricht. Grössere Vorsicht ist diesbezüglich jedoch bei der Interpretation der offenen Fragen geboten, 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 (bspw. Social-Media-Nutzung), so dass das Bild unvollständig bleibt.

## 7 Empfehlungen

Abschliessend werden auf der Basis der Ergebnisse der drei Befragungen und der Literatur Massnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit am LG aufgezeigt. Weiterführende Informationen, 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; Kunz Heim et al., 2021b).

Insgesamt ergeben die Befragungen ein positives Bild der Situation am LG: Der grossen Mehrheit der Schüler:innen geht es gut und die Mehrheit der drei befragten Gruppen ist zufrieden damit, wie das LG mit psychischer Gesundheit umgeht und welche Unterstützung es in dieser Hinsicht anbietet. 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 des Liechtensteinischen Gymnasiums 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»). Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse ist zu prüfen, inwiefern die bestehende Praxis am LG sicherstellt, dass Schüler:innen und Lehrer:innen tragfähige Beziehungen aufbauen können und Mobbing wirksam begegnet wird bzw. Konflikte angesprochen und konstruktiv bearbeitet werden. Gegebenenfalls sind dazu weiterführende Massnahmen zu ergreifen. Vielversprechend sind zudem schulische Ansätze, welche die soziale Unterstützung unter den Jugendlichen fördern, z.B. durch regelmässige Treffen zum gegenseitigen Austausch und zur Beratung (Ackermann & Amstad, 2019). Im LG wäre zu prüfen, inwiefern Vertrauensschüler:innen diese Rolle (vermehrt) übernehmen können. Diesbezüglich geht aus den Studienergebnissen hervor, dass die Funktion der Vertrauensschüler:innen noch wenig bekannt ist.
- Die psychische Gesundheit von Schüler:innen zu fördern bedeutet auch, Belastungen, die von der Schule ausgehen, möglichst zu minimieren. Am LG kristallisiert sich der subjektiv empfundene *Leistungsdruck* als zentrale schulische Belastung heraus. Auch wenn dieser durch andere Faktoren verstärkt wird (siehe Einordnung der Ergebnisse) und nicht alle Schüler:innen gleichermassen betrifft, verfügt die Schule diesbezüglich über Einflussmöglichkeiten. Für das LG empfiehlt es sich, das Thema aufzugreifen, die Angemessenheit der Erwartungen zu überprüfen, mögliche Handlungsspielräume zur Reduktion des Leistungsstress 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 am LG hervor, insbesondere in Bezug auf den Unterricht. Es scheint, als sei das Ausmass an Mitsprache der Schüler:innen 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.

### **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 junge Frauen. 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 Mädchen und jungen Frauen 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).

- Falls noch nicht geschehen, sollten die Rolle und das Vorgehen der Schule und der Schulmitarbeitenden bei der Förderung der psychischen Gesundheit geklärt und an geeigneter Stelle, z.B. im Schulprogramm, verbindlich festgehalten werden. Im Austausch mit den Eltern könnte dies Klarheit und Vertrauen schaffen. Dies ist nach den Ergebnissen der Studie bei einem Teil der Eltern nicht der Fall. Über eine regelmässige Erhebung der (Förderung der) psychischen Gesundheit der Schüler:innen liesse sich diese Zielerreichung längerfristig überprüfen.

#### **Kompetenter Umgang mit möglichen psychischen Problemen von Schüler:innen:**

- Die Ergebnisse weisen auf eine gewisse Rollenunklarheit bzw. verschiedene Ansichten der Schulmitarbeitenden in Bezug auf den Umgang mit psychischen Problemen bei Schüler:innen hin. Um eine einheitliche Praxis zu gewährleisten, wird diesbezüglich eine Rollenklärung empfohlen. Mangelnde Erfahrung und fehlende Ressourcen erschweren laut einem Teil der Schulmitarbeitenden eine adäquate Intervention. Es empfiehlt sich daher, die Schulmitarbeitenden in den notwendigen Kompetenzen zu stärken und benötigte Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Dies heisst unter anderem, Lehr- und Fachpersonen 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 und/oder durch die Förderung des intra- und interdisziplinären Austauschs geschehen.
- Auch muss sichergestellt werden, dass die Lehr- und Fachpersonen am LG 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 am LG 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](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>
- Bachmann, N. (2020). *Soziale Ressourcen. Förderung sozialer Ressourcen als wichtiger Beitrag für die psychische Gesundheit und eine hohe Lebensqualität*. [Broschüre Gesundheitsförderung Schweiz.]. Gesundheitsförderung Schweiz. [https://gesundheitsfoerderung.ch/assets/public/documents/de/5-grundlagen/publikationen/psychische-gesundheit/Broschuere\\_GFCH\\_2020-06\\_-\\_Soziale\\_Ressourcen.pdf](https://gesundheitsfoerderung.ch/assets/public/documents/de/5-grundlagen/publikationen/psychische-gesundheit/Broschuere_GFCH_2020-06_-_Soziale_Ressourcen.pdf)
- 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/Beteiligung/Berichtsband\\_final\\_formatiert\\_2008.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Downloads/Beteiligung/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](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>
- 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](https://www.hbsc.ch/pdf/hbsc_bibliographie_388.pdf)
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS). (2019). *Wellbeing als Faktor für Bildungserfolg Diskurs, Studien und Praxisbeispiele*.
- 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://unisalzburg.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., Prospero, O., & Salvisberg, M. (2023). *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus*. <https://boris.unibe.ch/187037/>
- Fuchs, M., Gerngross, M., Tironi, Y., Casutt, M., & Nowachi, A. (2023). *Partizipation von Jugendlichen in Projekten der Gesundheitsförderung. Leitfaden*. Gesundheitsförderung Schweiz.
- 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](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 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. <https://www.ressourcenplus.ch>
- 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)*.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Bd. 24). International Academy of Education (IAE) Geneva, Switzerland. [http://staging.iaoed.org/downloads/edu-practices\\_24\\_eng.pdf](http://staging.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf)
- 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](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-Stecker, 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>
- 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., Zinniker, M., & Kunz Heim, D. (2017). *Bedarfsanalyse von Massnahmen zur Förderung der Psychischen Gesundheit im Bildungsbereich (BPGGB)—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 15: Themen der Schüler:innenbefragung und verwendete Erhebungsinstrumente.

Thema	Erhebungsinstrument
<b>Schulklima</b>	
Verbundenheit mit der Schule / Sicherheitsgefühl	Frage aus dem Umfragetool von feel-ok (RADIX, 2024)
Schulisches Wohlbefinden	Kurzform der Skala von Hascher (2004)
Leistungsdruck / Gemeinschaft	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)
<b>Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen</b>	
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)
Selbstwirksamkeit	Fragen aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Körperbild	Fragen aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023), eine Frage gelöscht und eine eigene Frage hinzugefügt
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), eine eigene Frage hinzugefügt
Einsamkeitsgefühl	Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Behandlung psychischer Probleme	Eigene Fragen, angelehnt an HBSC (Delgrande Jordan et al., 2023)
<b>Unterstützungsangebote an der Schule</b>	
Nutzung der Unterstützungsangebote / Nützlichkeit des Austauschs / Hürden	Eigene Fragen, angelehnt an Bertelsmann Stiftung (2008)
<b>Mitwirkung</b>	
Mitwirkungsfelder und -intensität / Gesamtpartizipation	Angepasste Fragen der Bertelsmann Stiftung (2008)
Schüler:innenbeteiligung und Mitsprache	Fragen aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
<b>Umfeld</b>	
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)
<b>Social Media</b>	
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 16: Themen der Elternbefragung und verwendete Erhebungsinstrumente.

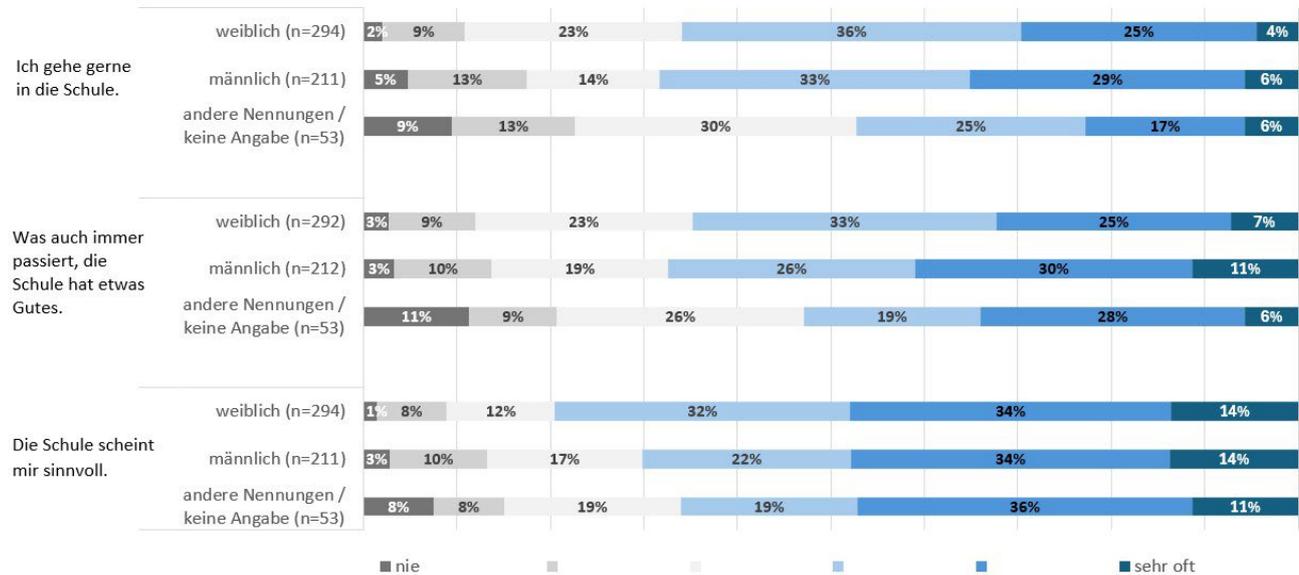
Thema	Erhebungsinstrument
<b>Schulklima</b>	
Schulklima allgemein	Fragen aus der Lehrpersonenevaluation (PH FHNW, 2008)
Leistungsdruck	Fragen aus dem Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
Vertrauen in Lehrpersonen	Angepasste Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
Stress aufgrund der Arbeit für die Schule	Angepasste Frage aus HBSC-Befragung (Delgrande Jordan et al., 2023)
<b>Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen</b>	
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)
<b>Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule</b>	
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)
<b>Unterstützungsangebote an der Schule</b>	
Nutzung der Unterstützungsangebote / Nützlichkeit des Austauschs / Hürden	Eigene Fragen
<b>Umfeld</b>	
Familienklima aus Elternsicht	Skala aus Wertfein (2006)
Bildungseinstellung	Angepasste Fragen aus PISA-Studie 2003 (Prenzel et al., 2007)
<b>Soziodemografie</b>	
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)

Table 17: Themen der Schulmitarbeitendenbefragung und verwendete Erhebungsinstrumente.

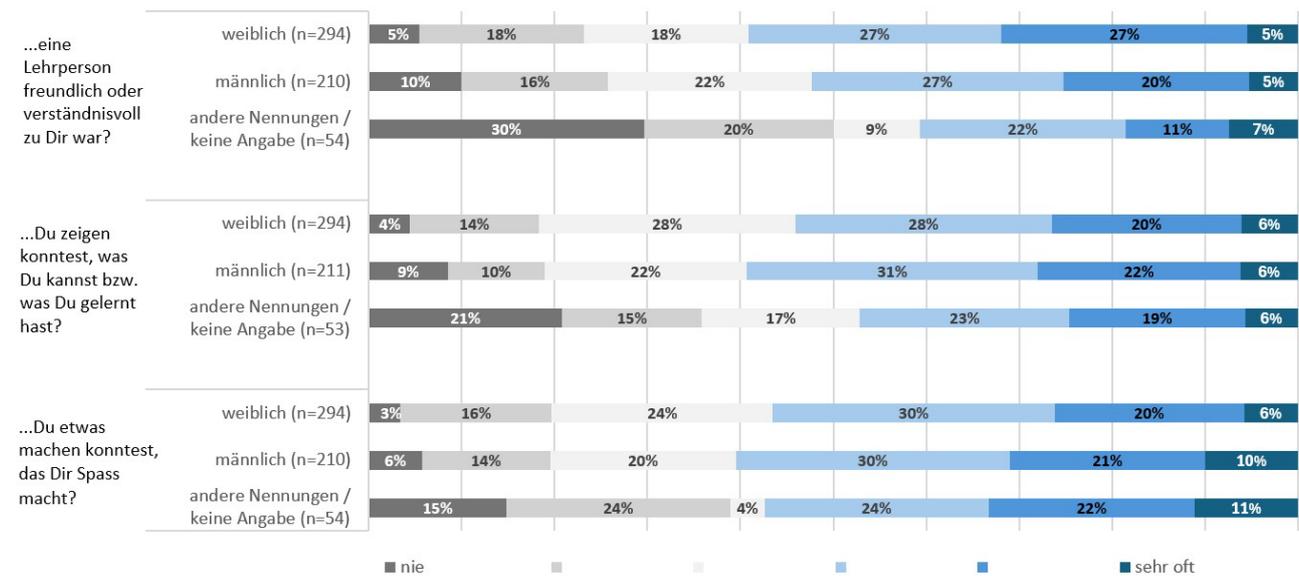
Thema	Erhebungsinstrument
<b>Schulklima</b>	
Schulklima zwischen Schulmitarbeitenden / zwischen Schüler:innen und Schulmitarbeitenden	Fragen aus der Lehrpersonenevaluation (PH FHNW, 2008), Antwortskala aus Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (Eder, 1998)
Schulklima zwischen 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)
<b>Wohlbefinden und psychische Gesundheit der Schüler:innen</b>	
Allgemeine psychische Gesundheit	Eigene Fragen, angelehnt an HBSC (Delgrande Jordan et al., 2023), Hascher (2004) und Kunz Heim et al., 2023)
Handlungsbedarf	Eigene Frage
<b>Umgang mit psychischer Gesundheit an der Schule</b>	
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)
<b>Mitwirkung</b>	
Beteiligung	Fragen aus TALIS 18 (OECD, 2018)
Bildungseinstellung	Angepasste Fragen aus PISA-Studie 2003 (Prenzel et al., 2007)
<b>Soziodemografie</b>	
Alterskategorien	Frage aus Dey et al. (2018)
Arbeitspensum	(PH FHNW, 2008)
Schulfunktion	Frage aus Robin et al. (2022)

Abbildung 38: Prozentuale Antwortanteile nach Geschlecht für die Subskalen des schulischen Wohlbefindens

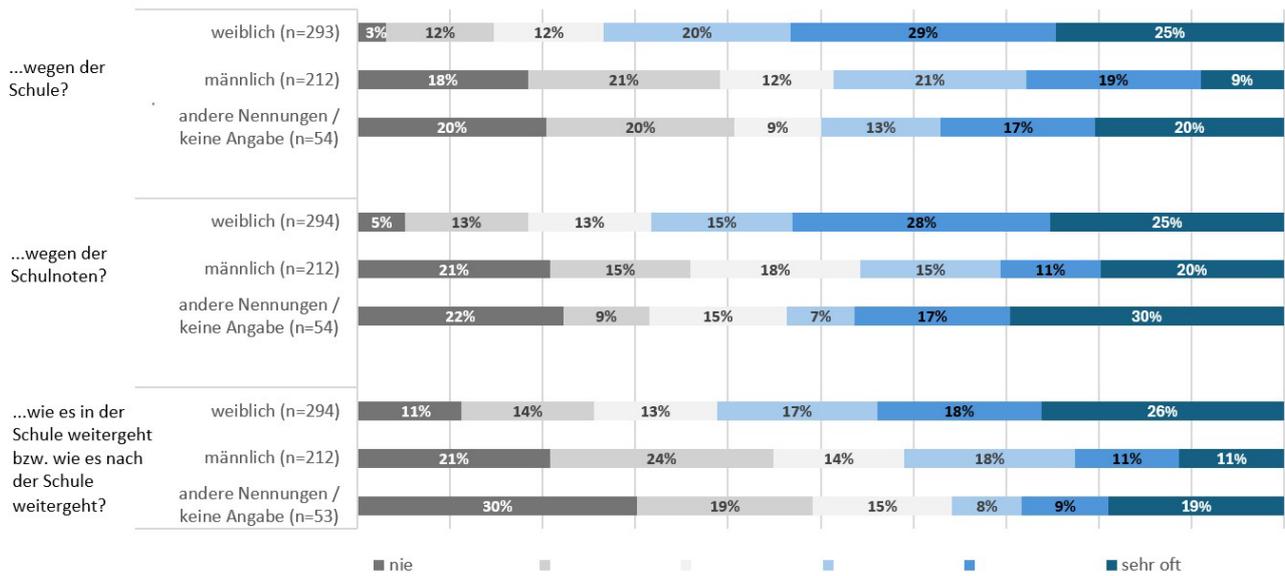
**Positive Einstellung Schule.** Einleitungstext: «Zuerst möchten wir gerne wissen, wie es Dir in der Schule so geht.»



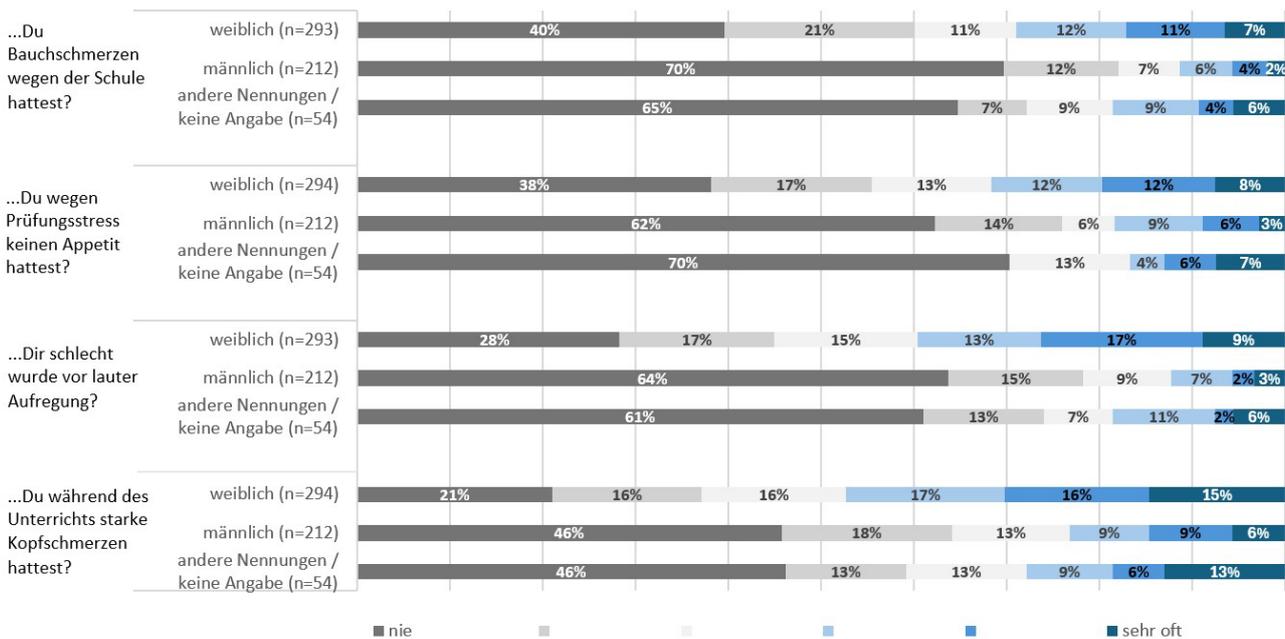
**Freudeerleben in der Schule.** Einleitungstext: «Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass Du Dich in der Schule gefreut hast, weil...»



**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?»

