



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Erinnertes schulisches Wohlbefinden und seine Bedeutung für
aktuelles Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und
Studienleistung

verfasst von | submitted by
Hannes Karrer BSc

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von | Supervisor:

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

Mitbetreut von | Co-Supervisor:

Dr. Julia Holzer BEd BSc MSc

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Theoretischer Hintergrund.....	5
2.1	Retrospektive: Erinnerungen und ihre Bedeutung für aktuelles Wohlbefinden und die Selbstwahrnehmung	5
2.2	Wohlbefinden	8
2.2.1	Konzeptualisierung und Bedeutung von multidimensionalem und kontextspezifischem Wohlbefinden	8
2.2.2	Wohlbefinden im Bildungskontext	10
2.2.3	Erinnertes schulisches Wohlbefinden und aktuelles Wohlbefinden im Studium	13
2.3	Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung	15
2.3.1	Akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung.....	15
2.3.2	Zusammenhänge zwischen Wohlbefinden und akademischem Selbstkonzept sowie akademischer Leistung	18
2.3.3	Erinnertes Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung im Studium.....	20
2.4	Forschungsfragen und Hypothesen	21
3	Methode.....	25
3.1	Stichprobe und Erhebung	25
3.2	Messinstrumente	26
3.2.1	Erinnertes schulisches Wohlbefinden	26
3.2.2	Wohlbefinden im Studienkontext	27
3.2.3	Akademisches Selbstkonzept	27
3.2.4	Akademische Leistung	28
3.3	Statistische Datenanalyse	29
4	Ergebnisse	30
4.1	Erinnertes schulisches Wohlbefinden und Wohlbefinden bei Studierenden.....	31
4.2	Das akademische Selbstkonzept als Mediator des Effekts zwischen erinnertem schulischem Wohlbefinden und der aktuellen Studienleistung.....	34
5	Diskussion.....	38
5.1	Interpretation der Ergebnisse.....	38
5.1.1	Erinnertes schulisches Wohlbefinden und Wohlbefinden im Studium.....	39
5.1.2	Erinnertes schulisches Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung.....	41
5.2	Limitationen und Ausblick.....	45
5.3	Fazit.....	48
6.	Literaturverzeichnis.....	50

7.	Tabellenverzeichnis	61
8.	Abbildungsverzeichnis.....	62
9.	Anhang	63

1 Einleitung

Die Förderung und Erforschung von Wohlbefinden wurde in den letzten Jahrzehnten von immer größerem Interesse für Staaten und Organisationen, und gilt als bedeutender Wohlstandsindikator (OECD, 2019). Wohlbefinden kann durch unterschiedliche Aspekte des menschlichen Lebens dargestellt werden, wie beispielsweise Lebenszufriedenheit, positive Emotionen, Optimismus und die Abwesenheit von negativen Emotionen, allesamt Aspekte, welche zu höherer Lebenserwartung und besserer Gesundheit führen (Diener & Chan, 2011).

Aktuelle Definitionen von Wohlbefinden sind multidimensional, das heißt, es werden neben hedonistischen Aspekten, wie zum Beispiel Freude und Genuss, auch eudaimonische Aspekte, wie beispielsweise persönliches Wachstum oder Authentizität, berücksichtigt (Holzer et al., 2022a; Huta & Waterman, 2014). Eudaimonische Aspekte in die Definition von Wohlbefinden zu integrieren verbessert das Verständnis der Bedeutung von Wohlbefinden, besonders für die Entstehung von Stärken und Resilienzen (Huppert & So, 2013). Wohlbefinden wird somit als Prozess verstanden, der Entwicklungen fördert (Deci & Ryan, 2008).

Der Lebensabschnitt des Hochschulstudiums ist mit vielen Schwierigkeiten und Anpassungen verbunden und so kann diese Zeit eine Herausforderung für die psychische Gesundheit von jungen Erwachsenen darstellen (Kirsch et al., 2017). Ressourcen für den Umgang mit dieser Lebensphase können frühere Bildungserfahrungen sein. Da Jugendliche einen großen Teil ihres Alltags im Schulkontext verbringen, formen sich dort die Grundlagen für das spätere intellektuelle Kapital, aber auch für späteres Wohlbefinden (Eccles & Roeser, 2011).

Auch in der psychologischen Bildungsforschung ist es wichtig Wohlbefinden mehrdimensional zu definieren, da durch diese Herangehensweise differenziert betrachtet werden kann, welche Aspekte des Wohlbefindens in der Schule für die Entwicklung der Menschen förderlich sind (Waters, 2011).

Untersuchen zeigen auf, dass schulisches Wohlbefinden mit zahlreichen wünschenswerten Outcome-Variablen der Bildungsforschung, wie beispielsweise der Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen (Hascher & Hagenauer, 2011) oder der Bildungsleistung in einem positiven Zusammenhang steht (Bücker et al., 2018). Im Verlauf der Schulkarriere konnten förderliche Effekte des schulischen Wohlbefindens gefunden werden (Seligman et al., 2009; Waters, 2011), jedoch gibt es wenig Untersuchungen zu Wohlbefinden in der Bildungskarriere

über die Schulzeit hinaus und diese erheben selten mit kontextspezifischen Messinstrumenten oder berücksichtigen nicht die Multidimensionalität des Konstrukts (Besser & Zeigler-Hill, 2014; Olsson et al., 2013).

Genau hier will die Masterarbeit ansetzen, wobei um die Bedeutung des im Bildungskontext Schule empfundenen Wohlbefindens in der Bildungskarriere näher zu beleuchten, in der vorliegenden Studie auf die retrospektive Erhebung von erinnertem Wohlbefinden gesetzt wird, ein Vorgehen, dass in dieser Form noch nicht gewählt wurde. Erinnerungen stellen kognitive Repräsentationen des tatsächlich erlebten Wohlbefindens dar (Conway, 2005), sie werden in das aktuelle Selbst eingebettet und neu definiert und können konstruktiv zu aktuellem Wohlbefinden beitragen (Klausen & Hasandedic-Dapo, 2022). Inwiefern dieses erinnerte schulische Wohlbefinden mit dem späteren Wohlbefinden im Studium zusammenhängt, soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden. Im zweiten Teil der Arbeit wird der Zusammenhang von Wohlbefinden und Leistungserbringung genauer betrachtet. Affektive Erinnerungen an frühere Leistungssituationen können auf die spätere Leistungserbringung einen Einfluss haben, weil sie die Fähigkeitsrepräsentationen mitbestimmen, die sich wiederum auf die Leistungserbringung auswirken (Eccles & Wigfield, 2002). Dementsprechend will die Arbeit untersuchen, ob auch mehrdimensionales erinnertes schulisches Wohlbefinden, vermittelt über das akademische Selbstkonzept, mit der Studienleistung von Studierenden zusammenhängen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Retrospektive: Erinnerungen und ihre Bedeutung für aktuelles Wohlbefinden und die Selbstwahrnehmung

Die Masterarbeit will schulisches Wohlbefinden über den Weg der Retrospektive, also der Erinnerung an früher empfundenes Wohlbefinden erheben. Im folgenden Kapitel werden die für dieses Vorhaben wichtigsten Punkte aus der psychologischen Forschung zu Erinnerungen angeführt und ihre Validität für die geplante Erhebung besprochen.

Erinnerungen sind zentrale Inhalte des kognitiven Erlebens, wobei man zwischen verschiedenen Erinnerungsbegriffen und Gedächtnissystemen unterscheiden kann.

So differenziert man in der Psychologie zwischen expliziten Gedächtnisinhalten, die bewusste Anstrengung benötigen und impliziten, also unbewussten Inhalten, sowie zwischen dem deklarativen, also dem Fakten betreffenden, und dem prozeduralen Gedächtnis, welches das Ausführen von Handlungen betrifft (Gerrig & Zimbardo, 2011).

Das deklarative Gedächtnis lässt sich wiederum in das episodische und das semantische Gedächtnis unterteilen, wobei ersteres sich auf die individuellen, spezifischen Erlebnisse einer Person bezieht, zweiteres auf kategoriale Inhalte wie die Bedeutung von Konzepten und Wörtern (Gerrig & Zimbardo, 2011). Eine weitere Form des Gedächtnisses ist das autobiografische Gedächtnis, welches zum Teil mit dem episodischen Gedächtnis gleichgesetzt wird oder aber auch als eigene Kategorie betrachtet wird, da es ebenfalls semantische Inhalte miteinbezieht (Pohl, 2007). So sind autobiografische Erinnerungen auf komplexe, subjektiv bedeutsame Ereignisse bezogen (Jungert, 2013).

Dieser Kategorisierung folgend setzt sich die Arbeit mit episodischen/autobiografischen Gedächtnisinhalten auseinander, die aus der Vergangenheit rekonstruiert werden.

Diese spielen eine entscheidende Rolle für das Selbst, beziehungsweise die Identität einer Person. So steht das aktuelle Selbst, auch *working self*, in einer reziproken Beziehung mit den autobiografischen Erinnerungen, die aufzeigen, was das Selbst ist, war und sein kann und dabei auch mit den tatsächlich erlebten Begebenheiten korrespondiert. Auf der anderen Seite moduliert das *working self* den Zugang zu den Erinnerungen, indem bestimmte Anteile betont werden, damit ein Gefühl der Kohärenz aufrechterhalten wird (Conway, 2005).

Die Aufrechterhaltung einer kohärenten Lebensgeschichte kann eine gewisse Reduktion der Erinnerungen verursachen, beziehungsweise den Ausschluss bestimmter Erinnerungen in Form von Vergessen nötig machen (Jungert, 2013). Erinnerungen können demnach als durch den Prozess des Erinnerns teilweise modulierte und dynamische Inhalte begriffen werden.

Die zweite zentrale Funktion von Erinnerungen ist die Konsistenz. Auch wenn es manchmal für die Aufrechterhaltung der Selbstwahrnehmung wichtig ist bestimmte Anteile zu betonen, ist es eine zentrale Aufgabe der Erinnerungen ein konsistentes Bild des tatsächlich Erlebten festzuhalten, um eine Orientierung zu geben (Conway, 2005). Diese Orientierungsfunktion ist besonders wichtig, um Probleme zu lösen. Wir wissen zum Beispiel besser, wie wir auf unhöfliches Verhalten reagieren sollen, wenn wir eine ähnliche Situation von früher gut erinnern können (Barzykowski et al., 2019). Auch für Leistungserbringung im Bildungskontext ist die Erinnerung an frühere Leistungssituationen wichtig, um sich zu orientieren, da diese Erinnerung die Einschätzung unserer Fähigkeiten beeinflusst (Eccles & Wigfield, 2002).

Es scheint weitgehend anerkannt, dass Erinnerungen auch für Wohlbefinden ein wichtiger Einflussfaktor sein können, wobei die Erinnerungen an vergangene Geschehnisse in das aktuelle Selbst eingebettet werden (Conway & Pleydell-Pearce, 2000). Auch konnte der Einfluss emotionaler Erinnerungen auf die Entstehung positiver Emotionen in schwierigen Situationen, die wiederum ein wichtiger Faktor für Resilienz sind, nachgewiesen werden (Philippe et al., 2009). Dementsprechend könnten positive Erinnerungen als Ressourcen dienen.

Erwähnt werden soll jedoch auch, dass Erinnerungen, obwohl sie natürlich mit dem tatsächlich Erlebten in engem Zusammenhang stehen, auch in Bezug auf Wohlbefinden dieses nicht einfach abbilden. Der sogenannte *positivity effect*, als Attributionsfehler, beschreibt hierbei die Fähigkeit positive Ereignisse besser zu erinnern als negative und somit das Wohlbefinden zu steigern (Klausen & Hasandedic-Dapo, 2022). Es sind aber nicht nur Verzerrungen, die einen Einfluss auf das Wohlbefinden haben können. Ebenso macht die Erinnerung, beispielsweise an eher negativ bewertete Ereignisse, es häufig möglich auch damit verbundene positive Aspekte wahrzunehmen und anzuerkennen, welche im Moment des Erlebens eher vernachlässigt wurden, oder umgekehrt. So scheint der Wert von Erinnerungen dynamisch veränderbar, aber gerade als solcher ein wichtiger Faktor für das aktuelle Wohlbefinden (Klausen & Hasandedic-Dapo, 2022).

Laut Klausen & Hasandedic-Dapo (2022) hängt der Wert einer Erinnerung für das Wohlbefinden stark davon ab, ob der frühere und der aktuelle Kontext zueinander passen. Demnach könnten Erinnerungen an die Schulzeit auch mit Wohlbefinden in späteren Bildungskontexten, wie dem Studium, zusammenhängen, was in dieser Arbeit genauer untersucht werden soll.

Da sich die vorliegende Arbeit mit Erinnerungen an Wohlbefinden in der Schule auseinandersetzt, soll im Folgenden noch kurz auf die Forschungslage zu Erinnerungen an die Schulzeit eingegangen werden.

Die Forschung zur Erinnerung an die Schulzeit konnte feststellen, dass Personen mehr soziale, als lernbezogene Erinnerungen haben (Barzykowski et al., 2019; Walls et al., 2001). In ihrer Studie fanden Walls et al. (2001) heraus, dass besonders bei Erinnerungen an die frühe Schulzeit häufig negative Erinnerungen präsent werden, wie Verletzungen, Krankheit und Peinlichkeiten, während in den letzten Schuljahren mehr positive Erinnerungen, wie Schulerfolg, Freundschaften und Ausflüge aufgezählt werden. Der Effekt, dass vermehrt soziale Erinnerungen auftreten, scheint besonders stark auf die spätere Schulzeit zuzutreffen, da hier für die Identitätsformation soziale Beziehungen von besonderer Bedeutung sind, welche im autobiografischen Gedächtnis verankert werden (Barzykowski et al., 2019).

Aus den relevanten Erkenntnissen der Erforschung von Erinnerungen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Erinnerungen, trotz gewisser möglicher Verzerrungen, die Funktion haben konsistent zu sein und tatsächlich erlebtes Empfinden möglichst akkurat abzubilden (Conway, 2005). Die aktuelle Arbeit will sich diese Konsistenzfunktion von Erinnerungen zunutze machen, um das zurückliegende schulische Wohlbefinden von Studierenden retrospektiv als erinnertes schulisches Wohlbefinden zu erheben. Dieses hat eine repräsentative Funktion für tatsächlich erlebtes schulisches Wohlbefinden und soll es möglichst konsistent abzubilden.

2.2 Wohlbefinden

2.2.1 Konzeptualisierung und Bedeutung von multidimensionalem und kontextspezifischem Wohlbefinden

Man kann in der Psychologie zwei Traditionen in der Erforschung von Wohlbefinden unterscheiden. In der ersten werden hedonistische Aspekte von Wohlbefinden untersucht, welche beispielsweise Freude, Genuss und Abwesenheit von Stress beinhalten. Oft wird hier von subjektivem Wohlbefinden gesprochen. Wird zu der hedonistischen Konzeption noch die kognitive Evaluation über die Zustände des eigenen Lebens hinzugefügt, kommt man zum Konzept der Lebenszufriedenheit, das auch zu den hedonistischen Definitionen von Wohlbefinden gehört (Deci & Ryan 2008).

In der zweiten Tradition gelangen eudaimonische Aspekte, wie Bedeutung, Authentizität und persönliches Wachstum, zu mehr Aufmerksamkeit in der Forschung (Deci & Ryan, 2008). In der Philosophie bezieht sich Eudaimonie nicht auf den subjektiven Zustand eines Menschen, sondern beschreibt, was im Leben erstrebenswert ist. In der modernen Psychologie werden damit häufig subjektive Erfahrungen des positiven Funktionierens, also *positive functioning*, wie zum Beispiel Selbstverwirklichung, Reife, Offenheit für Erfahrungen etc. beschrieben, die mit dem Streben nach dem Lohnenswerten im Leben einhergehen (Huta & Waterman, 2014).

Vor allem das Forschungsinteresse an multidimensionalem Wohlbefinden, also einem Wohlbefinden, das hedonistische und eudaimonische Aspekte zusammenführt, hat in den letzten Jahren stark zugenommen (z.B. Deci & Ryan, 2008; Schueller & Seligman, 2010, Holzer et al., 2022a). Eine solche Definition von Wohlbefinden beinhaltet, dass ein Mensch seine Potentiale entfalten und aufblühen kann (Huta & Waterman, 2014), was besonders für die Schule als wichtiger Entwicklungskontext eine richtungsweisende Betrachtungsweise ist (Hascher & Hagenauer, 2011).

Das Entfalten von Potentialen wird unter dem Begriff des *flourishing*, also des Aufblühens in vielen Studien als Überbegriff für komplexes, eudaimonische Aspekte integrierendes Wohlbefinden erforscht (vgl. Howell, 2009; Huppert & So, 2013).

Huppert und So (2013) haben für *flourishing* einen konzeptuellen Rahmen erstellt, welcher Wohlbefinden als Gegenüber von psychischer Erkrankung definiert und nicht bloß als die Abwesenheit davon. Als zentrale Konstrukte werden unter anderem Kompetenz, emotionale

Stabilität, Engagement, Bedeutung und Sinn, Optimismus, positive Emotionen, positive Beziehungen, Resilienz, Vitalität und Selbstvertrauen genannt.

Schueller (2012) spricht hier von Ressourcen und Eigenschaften, die es Menschen ermöglichen den unterschiedlichen Anforderungen im Leben adaptiv zu begegnen und daran zu wachsen.

Nach Seligman (2018) beruht Wohlbefinden auf fünf gleichberechtigten Dimensionen: *Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning* und *Accomplishment*.

Positive Emotions beschreiben Valenzbewertungen von empfundenen positiven Emotionen (Butler & Kern, 2016). *Engagement* bezeichnet in der Positiven Psychologie häufig das von Csikszentmihalyi (2000) beschriebene Flowleben, welches sich durch völliges Aufgehen in einer Tätigkeit auszeichnet und Konzentration, Fokus und Versunkenheit beinhaltet. In anderen Kontexten, wie der Arbeit, wird Flow mit Dimensionen wie Hingabe und Elan beschrieben. Über alle Bereiche hinweg beinhaltet *Engagement* sowohl kognitive, emotionale und behaviorale Aspekte (Butler & Kern, 2016). Bei *Relationships* geht es um die sozialen Beziehungen, die grundlegend für das menschliche Leben sind. *Meaning* wird im Sinne einer Richtung oder eines Lebenssinns definiert und beinhaltet das Gefühl, dass das eigene Leben wertvoll ist und etwas zählt. *Accomplishment*, also Errungenschaften, kann objektiv oder subjektiv betrachtet werden, wobei subjektive Errungenschaften zum Beispiel das wirksame Arbeiten an Zielen und das Erreichen dieser sein können (Butler & Kern, 2016).

Auf der Grundlage dieser Dimensionen haben Butler und Kern (2016) den PERMA-Profiler entwickelt, der die fünf Komponenten von Wohlbefinden in diesem Sinne erhebt. Wohlbefinden wird hier als ein dynamischer Zustand des *positive functioning*, also des psychosozialen positiven Funktionierens definiert, der alle Komponenten benötigt, um optimal zu sein.

Basierend auf dem PERMA-Modell und dem thematisch verwandten Konzept des *positive youth development* (Lerner, et al., 2009) haben Kern et al. (2016) auch ein Messinstrument für Jugendliche entwickelt, das auf der Idee des *flourishing* basiert. Das EPOCH-Modell mit den Dimensionen *Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness* und *Happiness* beschreibt fünf Aspekte, die eine Grundlage für das Wohlbefinden von Jugendlichen darstellen. *Engagement* beschreibt die Fähigkeit zur Konzentration, beziehungsweise Fokus, sowie Involviertheit und Interesse an Aktivitäten und Aufgaben. Bei *Perseverance* geht es um

das Durchhaltevermögen, also die Fähigkeit, Ziele konsequent und trotz Hindernissen zu verfolgen. *Optimism* bezeichnet einen hoffnungsvollen und zuversichtlichen Blick auf die Zukunft und die Tendenz, die Dinge positiv zu sehen, sowie Negatives als temporär und external zu deuten. *Connectedness* bezieht sich auf positive soziale Beziehungen mit anderen Menschen, das Gefühl gemocht, umsorgt und geschätzt zu werden, sowie Freundschaft und Unterstützung für andere bereit zu stellen. *Happiness* beschreibt eine konstante, anhaltend gute Stimmung und Zufriedenheit mit dem eigenen Leben (Kern et al., 2016).

Neben der Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Wohlbefinden ist der jeweilige Kontext für das genauere Verständnis relevant (Bradshaw et al., 2011). Um den unterschiedlichen Lebensbereichen gerecht zu werden, wird in der aktuellen Forschung die bereichsspezifische Erhebung von Wohlbefinden, beispielsweise schulisches Wohlbefinden, gefordert (Huebner et al., 2014).

Wenn Wohlbefinden möglichst vollständig erhoben werden soll, ist es demnach wichtig, Messinstrumente zu verwenden, die alle entscheidenden Aspekte in Form einzelner Dimensionen abbilden. Diese machen es wiederum in einem spezifischen Kontext, wie dem Bildungskontext möglich, individuelle Stärken und Schwächen abzubilden (Bürger et al., 2023).

Der vorliegenden Studie ermöglicht diese Konzeption ein Wohlbefinden abzubilden, das nicht nur aus generellen positiven Gefühlen besteht, sondern das Befinden der Person in einem Lern- und Leistungskontext mit Dimensionen, wie beispielsweise *Perseverance* oder *Engagement*, abzubilden, welche in einem nahen theoretischen Verhältnis zum erfolgreichen Lernen und Studieren stehen. Es wird durch die Multidimensionalität möglich, die Komponenten getrennt voneinander auf die Bedeutung für die spätere Bildungskarriere und das dort empfundene Wohlbefinden zu untersuchen.

2.2.2 Wohlbefinden im Bildungskontext

Um die Wichtigkeit der Erforschung von Wohlbefinden im Bildungskontext zu unterstreichen, werden im folgenden Kapitel Befunde zu psychischer Gesundheit und Wohlbefinden aus den Bildungskontexten Hochschule und Schule besprochen.

Das frühe Erwachsenenalter ist eine besonders sensible Zeit, was die Entstehung psychischer Erkrankungen angeht (Cujipers et al., 2019). Studierende sind eine vulnerable Gruppe, die fast doppelt so häufig Psychotherapie in Anspruch nimmt wie gleichaltrige Erwerbstätige

(Techniker Krankenkasse, 2015). Dies könnte daran liegen, dass die Studienzeit für viele junge Menschen von großen Herausforderungen geprägt ist, beginnend bei finanziellen Fragen und einem hohen Maß an Selbstorganisation. Die Anforderungen im Studium sind hoch und umfassen unter anderem Prüfungsdichte, Zeitdruck und die Bewältigung von großen Stoffmengen (Kirsch, et al., 2017).

In dieser herausfordernden Lebensphase stellt Wohlbefinden eine wertvolle Ressource für ein erfolgreich bewältigtes Leben dar. In der Untersuchung von Kirsch et al. (2017) gaben Studierende soziale Indikatoren von Wohlbefinden, also beispielsweise das Gefühl von anderen verstanden zu werden, als bedeutendste Ressource für die Bewältigung von Anforderungen an.

Die Faktoren, die Wohlbefinden im Studium beeinflussen, sind vielseitig, komplex und individuell und können von verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Als entscheidende Phase hierbei kann jedoch der Übergang von Schule zu Studium und die damit einhergehenden Anpassungen gesehen werden (Hofmann et al., 2017), und es ist von großer Bedeutung für den tatsächlichen späteren Bildungserfolg welche Erwartungen Schüler*innen schon während der Schulzeit an ihre Bildungskarriere haben (Liu et al., 2009).

Die Schule als zentraler Entwicklungskontext, hat hier einen starken Einfluss auf die kognitive, sowie auf die emotionale Entwicklung von Jugendlichen. Da diese einen großen Teil ihres Alltags im Schulkontext verbringen, formen sich dort wichtige soziale Beziehungen und die Grundlagen für das spätere intellektuelle Kapital, aber auch für späteres Wohlbefinden, werden gelegt (Eccles & Roeser, 2011). Beispielsweise wurde Selbstwirksamkeit in sozialen Beziehungen von Schüler*innen über einen Zeitraum von zwei Jahren mit mehr positiven Gefühlen und höheren Zukunftserwartungen in Zusammenhang gebracht (Caprara et al., 2006). Jugendliche beginnen eigene Entscheidungen über ihr Lebensumfeld zu treffen und setzen Grundsteine für ihre Zukunft, wie zum Beispiel für ihr späteres Gesundheitsverhalten (Hoyt et al., 2012). Die Gesellschaft fordert von Jugendlichen sich an sozialen Mustern auszurichten und es stehen zentrale Entwicklungsaufgaben an, wie zum Beispiel der Beziehungsaufbau zu Gleichaltrigen, das Erreichen der Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen auf emotionaler Ebene, sowie die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere (Köck, 2010).

Es konnte festgestellt werden, dass die Bedingungen, die Jugendliche in der Schule für ihre Entwicklung benötigen, den jeweiligen Entwicklungsbedürfnissen entsprechen müssen. Wenn es ungünstige Entwicklungsbedingungen gibt, kann dies zu negativen Anpassungen führen, was beispielsweise das Vertrauen in die eigenen intellektuellen Fähigkeiten betreffen kann, aber auch die Motivation und das Selbstkonzept (Eccles et al., 1993). Schlechte Erfahrung in der Schule sind eine Quelle von Stress, der sich negativ auf den weiteren Bildungsverlauf auswirkt (Alexander et al., 2003).

Wohlbefinden spielt also eine zentrale Rolle im Bildungskontext und in zahlreichen Untersuchungen konnten die positiven Auswirkungen von schulischem Wohlbefinden nachgewiesen werden, wobei erwähnt werden muss, dass schulisches Wohlbefinden sehr heterogen operationalisiert wird (Hascher, 2008; Holzer et al., 2021). Folgt man einer multidimensionalen Konzeptualisierung und betrachtet einzelne Komponenten von schulischem Wohlbefinden oder auch Wohlbefinden als Gesamtfaktor, lassen sich zahlreiche Zusammenhänge finden.

So fanden sich beispielsweise Zusammenhänge mit Indikatoren von schulischem Wohlbefinden, die sich förderlich auf das Lernklima im Klassenzimmer auswirken (Hascher, 2004), in Verbindung mit hoher Zielsetzungsfähigkeit stehen (Lyubomirsky et al., 2005), sowie gute Beziehungen und Schulleistung zu fördern (Waters, 2011). Schulisches Wohlbefinden (Kaplan, 2017), sowie soziale Verbundenheit (Mameli et al., 2018) werden mit besserer psychischer Gesundheit in Verbindung gebracht (Kaplan, 2017).

Auch längerfristig scheinen positive Erfahrungen in der Schule, wie aktives Engagement beim Lernen, eine Ressource für Jugendliche darzustellen, die für die Identitätsbildung von Bedeutung ist (Erentaitė et al., 2018).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Wohlbefinden schon in der Schulzeit die Entwicklung und Entfaltung unterstützt und einen wichtigen Aspekt des schulischen Curriculums darstellen sollte (Waters, 2011). Für Studierende ist das Empfinden von Wohlbefinden eine wichtige Ressource mit den neuen Lebensumständen an der Hochschule umzugehen (Kirsch et al., 2017) und da früheres Wohlbefinden in vergleichbaren Kontexten für späteres Wohlbefinden förderlich sein kann (Klausen & Hasandedic-Dapo, 2022), will die vorliegende Arbeit die Rolle von schulischem Wohlbefinden für das Wohlbefinden von Studierenden betrachten.

2.2.3 Erinnertes schulisches Wohlbefinden und aktuelles Wohlbefinden im Studium

Aktuelle Theorien zu Wohlbefinden nehmen an, dass wir die Fähigkeit unsere Potentiale auszunützen und unterschiedlichen Lebenssituationen adaptiv zu begegnen, erlernen können und dieses *positive functioning* eine Ressource darstellt. Jedoch ist nur wenig über die Beziehung zwischen Wohlbefinden von Erwachsenen und der zugrunde liegenden früheren Entwicklung, wie beispielsweise sozial-emotionalem oder akademischem *functioning* in der Schulzeit, bekannt. Die meisten Studien, die sich mit den positiven Auswirkungen von Aspekten von Wohlbefinden in der Schulzeit beschäftigen, betrachten eher psychopathologische und gesundheitliche Aspekte, wie beispielsweise weniger depressive Symptome und bessere Gesundheit im Erwachsenenalter (vgl. Hoyt et al., 2012) anstatt späteres Wohlbefinden selbst zu untersuchen oder fokussieren nur auf die Adoleszenz (vgl. Lyons & Huebner, 2016).

In ihrer Validierungsstudie zu EPOCH gehen Kern et al. (2016) davon aus, dass Wohlbefinden bei Schüler*innen mit späterem Wohlbefinden im Erwachsenenalter, gemessen durch PERMA, zusammenhängt, da es einige Hinweise darauf gibt, dass die Faktoren von EPOCH positive Auswirkungen auf das spätere Leben haben. Wohlbefinden sollte also eine Ressource darstellen, die auch längerfristig von Vorteil sein kann (Olsson et al., 2013). So wird *Engagement* bei Jugendlichen mit höherer Lebenszufriedenheit und besserem Bildungsabschluss im jungen Erwachsenenalter in Verbindung gebracht (Chan et al., 2014). *Perseverance* erhöht die Chance auf einen Schulabschluss beziehungsweise in einem Job zu bleiben (Eskreis-Winkler et al., 2014). *Optimism* wird mit größerer Lebenszufriedenheit in Zusammenhang gebracht (Carver et al., 2010). *Social Connectedness* bei Jugendlichen sagt späteres Wohlbefinden voraus (Olsson et al., 2013). *Happiness* in der Adoleszenz steht in Zusammenhang mit mehr Gesundheit und weniger depressiven Symptomen bei jungen Erwachsenen (Hoyt et al., 2012).

Besser und Zeigler-Hill (2014) konnte die Schutzwirkung von Komponenten von Wohlbefinden wie *Optimism* und *Happiness* auf späteres Selbstwertgefühl für Studierende nachweisen, sie haben jedoch nicht untersucht, ob auch späteres Wohlbefinden von früher empfundenen Wohlbefinden profitiert. Nur wenige Studien untersuchen die Entwicklung von Wohlbefinden im Bildungsbereich über einen längeren Zeitraum hinweg (Olsson et al., 2013), oder die Entwicklung von Wohlbefinden im Übergang von Schule zum Studium (Malinaukas &

Dumciene, 2017). Eine Untersuchung der Bedeutung von kontextspezifischem schulischem Wohlbefinden als eine Ressource für späteres Wohlbefinden konnte bei meiner Literaturrecherche in dieser Form nicht gefunden werden.

Erinnerungen an Wohlbefinden sind ein wichtiger Einflussfaktor für aktuelles Wohlbefinden (Conway & Pleydell-Pearce, 2000), wobei insbesondere jene Erinnerungen, deren Kontext zu dem aktuellen Kontext passt, von Bedeutung sind (Klausen & Hasandedic-Dapo, 2022). Weiter haben sie eine Funktion als kognitive Repräsentationen von tatsächlich empfundenen Wohlbefinden (Conway, 2005), was ihre Bedeutung für aktuelles Wohlbefinden unterstreicht. Erinnerungen an ein im Schulkontext, welcher für die emotionale Entwicklung von Jugendlichen entscheidend ist, empfundenes Wohlbefinden könnten deshalb für das im Studium empfundene Wohlbefinden von Bedeutung sein.

2.3 Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung

Eccles und Wigfield (2002) beschreiben in ihrem Erwartungs-Wert-Modell, dass Erwartung an die Erfolgswahrscheinlichkeit sich stark auf Entscheidungen auswirkt, die für die Leistungserbringungen relevant sind. Die Erfolgserwartung ihrerseits wird neben gesetzten Zielen und Identitätsvorstellungen stark vom Fähigkeitsselbstkonzept einer Person beeinflusst, das wiederum unter anderem von affektiven Erinnerungen geprägt ist. Im Erwartungs-Wert-Modell ist die Bewertung und damit das Empfinden früherer Leistungserfahrungen im Bildungskontext, neben Persönlichkeitseigenschaften einer Person, von großer Bedeutung für das Fähigkeitsselbstkonzept. Dieses wiederum steht in einer reziproken Beziehung zur Bildungsleistung (Marsh & Martin, 2011).

In den folgenden Kapiteln soll nun noch näher auf theoretische und empirische Zusammenhänge von Wohlbefinden mit Bildungsleistung eingegangen werden. Es wird ein zentrales Konzept der Bildungsforschung, das akademische Selbstkonzept, vorgestellt und wichtige Zusammenhänge der drei Variablen Wohlbefinden, akademische Leistung und akademisches Selbstkonzept werden besprochen.

2.3.1 Akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung

Akademische Leistung wird in der Praxis meist in Form von Noten operationalisiert (Neuendorf et al., 2023). Sie gilt sowohl in der Schule als auch im Studium als ein zentraler Indikator für erfolgreiche Bildung. Es gibt zahlreiche unterschiedliche Faktoren, die eine ausschlaggebende Rolle für das Erbringen von guten Studienleistung spielen. Dies sind sowohl sozioökonomische Faktoren als auch Intelligenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Lebenszufriedenheit, Optimismus, Motivation, Zielsetzungsfähigkeit, Flow (Adil et al., 2020; Antaramian, 2017; Cobo-Rendón et al., 2020). Immer wieder wird die akademische Leistung mit dem Selbstkonzept in Verbindung gebracht.

Beim akademischen Selbstkonzept handelt es sich um die kognitiven Repräsentationen der Fähigkeiten einer Person, also die Vorstellungen, die Individuen von sich selbst und ihren Fähigkeiten haben (Dickhäuser et al., 2002; Shavelson et al., 1976). Das Selbstkonzept ist ein wichtiger Teil unserer Selbstwahrnehmung und wird durch die Erfahrungen mit unserem

Umfeld geformt. Das Selbstkonzept ist zentral, um Handlungen von Personen zu beschreiben, da einerseits die Selbstwahrnehmung entscheidend dafür ist, wie die Person handelt, und andererseits auch die Handlungen, die eine Person setzt, entscheidend dafür sind, wie sie sich wahrnimmt (Shavelson et al., 1976). Ausschlaggebend für die Ausprägung des Selbstkonzepts einer Person sind verstärkende Einflüsse unserer Umgebung und bedeutender Mitmenschen.

Als wichtige Eigenschaft des Selbstkonzepts wird seine Vielschichtigkeit, also der Aufbau in unterschiedlichen Ebenen beschrieben (Bracken, 1996; Burns et al., 2018; Shavelson et al., 1976). So wird eine multifaktorielle hierarchische Struktur angenommen, wobei das allgemeine Selbstkonzept aus einem nicht-akademischen, das sich in ein soziales, ein emotionales und ein physisches untergliedern lässt, und einem akademischen Selbstkonzept besteht. Das akademische Selbstkonzept kann wiederum in Selbstkonzepte zu den jeweiligen Fähigkeitsbereichen unterteilt werden (Shavelson et al., 1976). So gibt es ein mathematisches Selbstkonzept aber auch ein sprachliches (Marsh et al., 1988). Zusammengefasst beschreibt das akademische Selbstkonzept also jene kognitiven Einschätzungen, die wir von unseren Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen haben (Dickhäuser et al., 2002).

Das akademische Selbstkonzept kann sich an einer Bezugsnorm orientieren. Dabei können soziale, individuelle und kategoriale Bezugsnormen die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten beeinflussen. Jedoch kann das akademische Selbstkonzept auch ohne Bezugsnorm betrachtet werden, was von Vorteil ist, wenn keine bestimmte Bezugsnorm bei den befragten Personen als Assoziation forciert werden soll (Dickhäuser et al., 2002).

Zur Entstehung des akademischen Selbstkonzepts ist festzuhalten, dass Kinder bereits im Vorschulalter ein differenziertes Selbstkonzept entwickeln (Marsh et al., 2002). Neben der Kindheit gilt die Adoleszenz, in welcher wir ein Gefühl für die eigene Identität bekommen, als besonders prägend für das Selbstkonzept (Demo, 1992; Harter, 2015). Während das Selbstkonzept in der frühen Kindheit generell hoch, also mit einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten verbunden zu sein scheint, konnten Studien für einzelne Bereiche des Selbstkonzepts einen Rückgang in der frühen bis mittlere Adoleszenz feststellen, der von einem Zuwachs in der späteren Adoleszenz abgelöst wird (vgl. Dusek et al., 1981; King & McInerney, 2014; Liu & Wang, 2005; Marsh et al., 1988).

Grundsätzlich prägt die Schule als wichtiger Sozialisationsraum wie wir uns selbst betrachten und wozu wir uns fähig fühlen (Helbig & Marczuk, 2021) und hat somit einen starken Einfluss auf das Bild, das Jugendliche von Ihren akademischen Fähigkeiten haben (Huang, 2011). So scheint eine besonders kompetitive Schulumgebung die Einschätzung der Schüler*innen zu ihrem akademischen Selbstkonzept negativ zu beeinflussen (Müller-Kalthoff et al., 2017).

Eine wichtige Eigenschaft des Selbstkonzepts ist, dass es als stabil gilt, wobei die spezifischen Selbstkonzepte vom situativen Kontext stärker beeinflusst sind als die generellen Selbstkonzepte, wie das soziale oder das akademische Selbstkonzept (Shavelson et al. 1976). Es wurden nur wenige systematische Schwankungen des Selbstkonzepts über die Zeit hinweg beschrieben (Bracken, 1996). Während in der Kindheit sowie der früheren Adoleszenz dürfte das Selbstbild, beispielsweise durch sozialen Vergleich, stärker beeinflussbar sein. Bei jungen Erwachsenen hingegen scheint sich eine gewisse Stabilität in der Selbsteinschätzung hin zu einer wohlwollenden Selbsteinschätzung zu entwickeln (Demo, 1992).

Für die Studienzeit wird ein positives Selbstkonzept von Studierenden neben dem Empfinden von Selbstwirksamkeit als eine wichtige Ressource eingeschätzt, welche hilft mit den Anforderungen im Kontext Studium zurechtzukommen (Kirsch et al., 2017).

Für den Zusammenhang zwischen akademischem Selbstkonzept und akademischer Leistung lassen sich eindeutige Befunde finden. Da die positive Einschätzung der eigenen Fertigkeiten förderlich für die Leistungserbringung im Bildungskontext ist, gilt ein hohes akademisches Selbstkonzept als Prädiktor für Schulerfolg (Prince & Nurius, 2014; Wouters et al., 2011). Außerdem steht das akademische Selbstkonzept in engem wechselseitigen Zusammenhang mit der Leistung (Marsh & Martin, 2011). Vorangegangene Leistungen legen zu einem Teil fest, wie sich das Fähigkeitskonzept entwickelt, welches dementsprechend auch aus angesammelten Erfahrungen besteht, andererseits beeinflusst das akademische Selbstkonzept stark die Leistung einer Person. Dieser Effekt wird als *self-enhancement* bezeichnet (Dickhäuser, 2006; Guay et al., 2003). Auch Denissen et al. (2007) konnten feststellen, dass sowohl die Leistung als auch das Interesse von Schüler*innen für bestimmte Fächer, über die Zeit gesehen, mit der Einschätzung der eigenen Fertigkeiten zusammenhängen. Ebenso konnte für den Bildungskontext der Universität ein signifikanter Zusammenhang zwischen akademischem Selbstkonzept und Studienleistung festgestellt werden (Rosman et al., 2020).

Je spezifischer die hierarchische Ebene des Selbstkonzepts ist, desto stärkere Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Leistung konnten gefunden werden. Für das akademische Selbstkonzept können beispielsweise höhere Zusammenhänge mit Schulleistung gefunden werden als für ein generelles Selbstkonzept und für das mathematische akademische Selbstkonzept wiederum höhere Korrelationen mit den Mathematiknoten, als dies für das allgemeine akademische Selbstkonzept der Fall ist (Bracken, 1996).

2.3.2 Zusammenhänge zwischen Wohlbefinden und akademischem Selbstkonzept sowie akademischer Leistung

Empirisch konnten zwischen Wohlbefinden und dem akademischen Selbstkonzept klare positive Zusammenhänge gefunden werden. In einer Studie von Marsh et al. (2006) wurde ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Wohlbefinden, als allgemeine Lebenszufriedenheit erhoben, festgestellt. In ihrer Studie zum Zusammenhang zwischen akademischem Selbstkonzept, schulischem Wohlbefinden und inkrementellen impliziten Fähigkeitstheorien von Schüler*innen konnten Lüftenegger et al. (2021) einen positiven Zusammenhang zwischen multidimensional und kontextspezifisch erhobenem schulischem Wohlbefinden in den Dimensionen *Engagement*, *Perseverance*, *Optimism*, *Connectedness* und *Happiness* und dem akademischen Selbstkonzept finden.

Zum Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und akademischer Leistung finden sich unterschiedliche Forschungsergebnisse (Bücker et al., 2018; Bürger et al., 2023; Holzer et al., 2022b; Kaya & Erdem, 2021). In einer Langzeitstudie zu Wohlbefinden und *positive functioning* in der Schule in Form von Schulleistung und Anwesenheit wurde festgestellt, dass Schüler*innen, die ein höheres subjektives Wohlbefinden empfanden, ein Jahr später auch bessere Noten und weniger Fehlstunden hatten (Suldo et al., 2011). Es gibt auch weitere Hinweise darauf, dass Jugendliche, die sich in der Schule wohl fühlen, gute Schulleistungen haben (Hascher & Hagenauer, 2011). Jedoch wurden auch Ergebnisse gefunden, bei denen hohe akademische Leistungen nicht zwingend mit höherem Wohlbefinden einhergehen und umgekehrt (Bücker et al., 2018). In einer Metaanalyse konnten Kaya und Erdem (2021) zwar generell positive Zusammenhänge nachweisen, die Effektgrößen sind jedoch eher klein und variieren je nach Moderator und Studie stark (Kaya & Erdem, 2021).

Betrachtet man Wohlbefinden jedoch als multidimensionales Konstrukt und unterscheidet zwischen den einzelnen Dimensionen, lässt sich ein differenzierteres Bild erstellen.

Beispielsweise scheint es zwischen *Optimism* und Schulerfolg einen Zusammenhang zu geben (Tetzner & Becker, 2018). Ebenso scheint *Perseverance* in einem positiven Zusammenhang mit Leistung zu stehen (Kern et al., 2016). Auch Holzer et al. (2022a) konnten diese beiden Zusammenhänge nachweisen.

Für *Engagement* konnten positive Zusammenhänge mit akademischer Leistung bei Studierenden nachgewiesen werden (Casuso-Holgado et al., 2013; Kern et al., 2016), wobei Holzer et al. (2022a) im Schulkontext einen leichten negativen Zusammenhang feststellten. Für *Connectedness*, sowie *Happiness* existieren heterogene Ergebnisse. Soziale Verbundenheit wurde einerseits als förderlich für Schulnoten befunden (King et al., 2015), andererseits konnten auch negative Zusammenhänge gefunden werden (Holzer et al., 2022a). Obwohl positive Emotionen mit guten Noten in Verbindung gebracht werden können (Pekrun et al., 2004) gibt es auch Hinweise auf einen negativen Zusammenhang für Schüler*innen (Holzer et al., 2022a). Eine weitere Studie zu multidimensionalem Wohlbefinden von Schüler*innen fand zwar in einem personenorientierten Ansatz nach der Erstellung von Wohlbefindensprofilen einen generellen Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Bildungserfolg, dieser Zusammenhang konnte aber nicht für alle Aspekte des schulischen Wohlbefindens gleichermaßen nachgewiesen werden (Holzer, et al., 2022b).

Insgesamt kann man jedoch festhalten, dass viel dafürspricht, dass in der Schule empfundenes Wohlbefinden förderlich für einen guten Bildungserfolg ist, wobei man die verschiedenen Aspekte differenziert betrachten muss. Bückner et al. (2018) schlagen vor, dass mögliche Drittvariablen als Vermittler des Zusammenhangs untersucht werden sollten. Als möglicher Mediator zwischen Wohlbefinden und Schulleistung wurde querschnittlich bereits die Zielsetzungsfähigkeit untersucht (Holzer et al., 2022a). Da das akademische Selbstkonzept positiv mit Wohlbefinden im Bildungskontext verbunden ist, sowie aufgrund seiner prädiktiven Qualität für die akademische Leistung, soll es in der vorliegenden Studie als vermittelnde Variable zwischen schulischem Wohlbefinden und Bildungsleistung betrachtet werden.

2.3.3 Erinnertes Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung im Studium

Nur wenige Längsschnittstudien untersuchen die Auswirkung von früherem Wohlbefinden auf Bildungserfolg und sind dabei nicht kontextspezifisch bei der Erhebung von Wohlbefinden (e.g. Olsson et al., 2013). Gefunden wurden jedoch Wechselwirkungen zwischen subjektivem Wohlbefinden und späterem Erfolg im Berufsleben sowie sozialen Beziehungen, das konnten Lyubomirsky et al. (2005) in einer Metaanalyse feststellen.

Empirisch konnte über einen längeren Zeitraum betrachtet ein Zusammenhang für die Aspekte *Perseverance* und *Optimism* in der Schulzeit mit dem Erreichen von Bildungszielen gefunden werden (Beal & Crocket, 2010). Die PERMA-Komponente *Accomplishment* konnte bei Studierenden über einen längeren Zeitraum spätere Studienleistung vorhersagen (Coborrendón et al., 2020).

Für den Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und akademischer Leistung wurden bereits mögliche Drittvariablen vorgeschlagen und untersucht (siehe 2.3.2 Bückner et al. 2018, Holzer et al., 2022a) und so soll es auch in der vorliegenden Arbeit geschehen. Das akademischen Selbstkonzept wird aus der eigenen Lerngeschichte gebildet und es scheint eindeutig, dass es nicht rein lernbezogene, sondern vor allem emotionale Erfahrungen sind, die sich in unserem Gedächtnis verankern (Hascher, 2010). Die Schulzeit ist als besonders bestimmend für das Selbstkonzept anzusehen (Harter, 2015) und unser Umfeld in der Schulzeit prägt stark, wie fähig wir uns in Bildungsinhalten fühlen (Helbig & Marczuk, 2021). Es konnte der langfristige Zusammenhang zwischen Komponenten von Wohlbefinden und späterer positiver Selbstwahrnehmung bereits festgestellt werden, wobei sich die Untersuchung aber nicht speziell auf den Bildungskontext bezieht (Besser & Zeigler-Hill, 2014). Da affektive Erinnerungen an Leistungssituationen Leistungserwartung in späteren Leistungssituationen beeinflussen kann (Eccles & Wigfield, 2002), könnte das in der Schule empfundene Wohlbefinden, dass eng mit emotionalen Befindlichkeiten verknüpft ist, auch über einen längeren Zeitraum das Bild, das wir von unseren Fähigkeiten haben, mitbestimmen. Dem akademischen Selbstkonzept könnte also für den Zusammenhang zwischen erinnertem schulischen Wohlbefinden und der späteren Leistung im Studium eine Vermittlerrolle zukommen.

2.4 Forschungsfragen und Hypothesen

Ziel der Erhebung ist es die Bedeutung von erinnertem schulischen Wohlbefinden für das aktuelle Wohlbefinden von Studierenden und ihr akademisches Selbstkonzept sowie ihre Studienleistung zu untersuchen.

Die erste Untersuchung will herausfinden, ob das retrospektiv erhobene schulische Wohlbefinden mit späterem Wohlbefinden in einem nachfolgenden Bildungskontext, nämlich dem Studium zusammenhängt. Die aktuelle Forschung unterstreicht die Bedeutung einer multidimensionalen Erhebung von Wohlbefinden, welches alle Faktoren inkludiert, die Einfluss darauf haben, wie sich Menschen in ihren jeweiligen Lebensumständen, wie etwa dem Bildungskontext, entfalten können. Deshalb soll in der vorliegenden Untersuchung sowohl das retrospektiv erhobene Wohlbefinden als auch das aktuelle Wohlbefinden der Studienteilnehmer*innen multidimensional erhoben werden.

Um ein differenziertes Bild zu erhalten, werden die fünf Dimensionen des EPOCH jeweils mit einem Faktor des PERMA z.B. *Positive Emotions* in einer multiplen Regression betrachtet. Da multidimensionales Wohlbefinden es im Bildungskontext ermöglicht unterschiedliche Potentiale und Stärken sichtbar zu machen (Bürger et al. 2023), will die aktuelle Erhebung beleuchten, welche der Facetten schulischen Wohlbefindens das größte Potential haben, für die unterschiedlichen Facetten späteren Wohlbefindens von Studierenden, förderlich zu sein.

Die erste Forschungsfrage lautet dementsprechend: Besteht ein Zusammenhang zwischen den Dimensionen des erinnerten schulischen Wohlbefindens gemessen durch EPOCH und den aktuellen Dimensionen von Wohlbefinden von Studierenden, gemessen durch PERMA? Daraus ergeben sich die nachfolgenden Hypothesen (Abbildung 1).

H1.1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem erinnerten Wohlbefinden gemessen durch die fünf Dimensionen von EPOCH und der aktuellen Wohlbefindens-Dimension *Positive Emotion* von Studierenden, gemessen durch PERMA.

H1.2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem erinnerten Wohlbefinden gemessen durch die fünf Dimensionen von EPOCH und der aktuellen Wohlbefindens-Dimension *Engagement* von Studierenden, gemessen durch PERMA.

H1.3: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem erinnerten Wohlbefinden gemessen durch die fünf Dimensionen von EPOCH und der aktuellen Wohlbefindens-Dimension *Relationships* von Studierenden, gemessen durch PERMA.

H1.4: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem erinnerten Wohlbefinden gemessen durch die fünf Dimensionen von EPOCH und der aktuellen Wohlbefindens-Dimension *Meaning* von Studierenden, gemessen durch PERMA.

H1.5: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem erinnerten Wohlbefinden gemessen durch die fünf Dimensionen von EPOCH und der aktuellen Wohlbefindens-Dimension *Accomplishment* von Studierenden, gemessen durch PERMA.

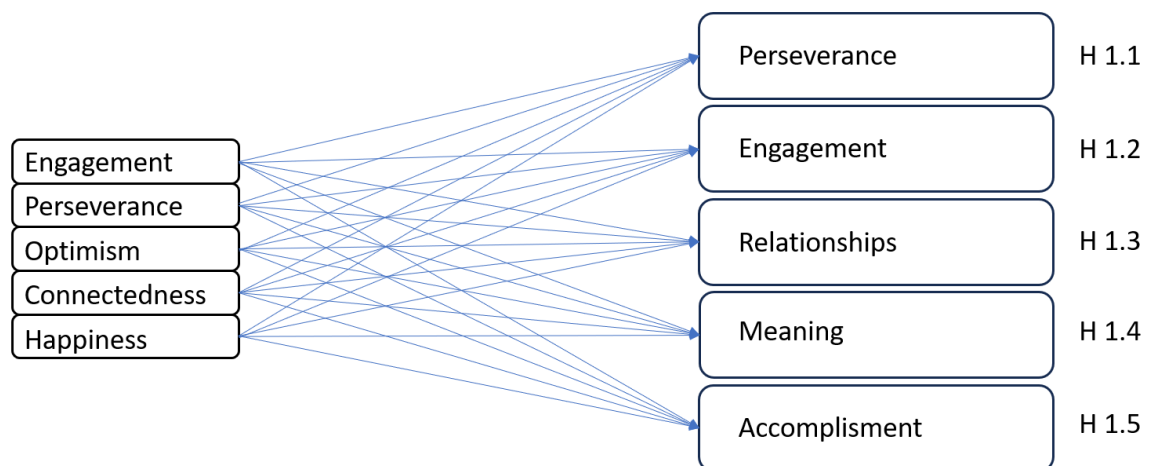


Abb. 1: Darstellung des vermuteten positiven Zusammenhangs zwischen erinnertem schulischen Wohlbefinden und dem aktuellen Wohlbefinden wie in Hypothesengruppe 1 beschrieben. Links befinden sich die 5 EPOCH-Dimensionen die jeweils die Prädiktoren einer rechts dargestellten PERMA-Dimension sind.

Auch für die zweite Forschungsfrage soll Wohlbefinden in den fünf verschiedenen Dimensionen getrennt voneinander untersucht werden. Auch wenn viel dafürspricht, dass schulisches Wohlbefinden insgesamt für die Bildungskarriere förderlich ist (Kern et al., 2016, Waters, 2011) ist es wichtig hier die verschiedenen Aspekte von Wohlbefinden getrennt zu untersuchen, da für die empirischen Zusammenhänge der einzelnen Dimensionen unterschiedliche Befunde vorliegen (Holzer et al., 2022a). Die Arbeit beschränkt sich auf die Untersuchung von schulischem Wohlbefinden als unabhängige Variable und bezieht sich nicht auf das aktuelle Wohlbefinden. Dem liegt die Idee zugrunde, dass gerade das Wohlbefinden

in frühen Bildungskontexten also in der Schulzeit, einer Zeit die als besonders prägend für das akademische Selbstkonzept gilt (Harter, 2015), über dieses langfristig mit anderen wünschenswerten Bildungsauscomes zusammenhängen könnte. Die zweite Forschungsfrage lautet: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem erinnerten schulischen Wohlbefinden, vermittelt über das akademische Selbstkonzept, mit der Studienleistung von Studierenden? Dies wird in der zweiten Hypothesengruppe untersucht (siehe Abbildung 2.).

Da für *Perseverance* und *Optimism* positive Zusammenhänge zum akademischen Selbstkonzept (Lüftenegger et al., 2021) und auch zur Bildungsleistung (Holzer et al., 2022a; Kern et al., 2016; Tetzner und Becker, 2018) bestehen, lauten die ersten beiden Hypothesen wie folgt.

H2.1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der aus der Schulzeit erinnerten EPOCH-Dimension *Perseverance* und dem aktuellen Studienerfolg von Studierenden, mediiert durch das akademische Selbstkonzept.

H2.2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der aus der Schulzeit erinnerten EPOCH-Dimension *Optimism* und dem aktuellen Studienerfolg von Studierenden, mediiert durch das akademische Selbstkonzept.

Für die Dimensionen *Engagement*, *Connectedness* und *Happiness* sind die Studienergebnisse weniger eindeutig, was den Zusammenhang mit akademischer Leistung betrifft (Casuso-Holgado et al., 2013; Holzer et al., 2022a), weshalb die Hypothesen hier explorativ zu verstehen sind. Es soll untersucht werden, ob für die vorhandene Stichprobe hier positive Zusammenhänge bestehen.

H2.3: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der aus der Schulzeit erinnerten EPOCH-Dimension *Engagement* und dem aktuellen Studienerfolg von Studierenden, mediiert durch das akademische Selbstkonzept.

H2.4: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der aus der Schulzeit erinnerten EPOCH-Dimension *Connectedness* und dem aktuellen Studienerfolg von Studierenden, mediiert durch das akademische Selbstkonzept.

H2.5: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der aus der Schulzeit erinnerten EPOCH-Dimension *Happiness* und dem aktuellen Studienerfolg von Studierenden, mediiert durch das akademische Selbstkonzept.

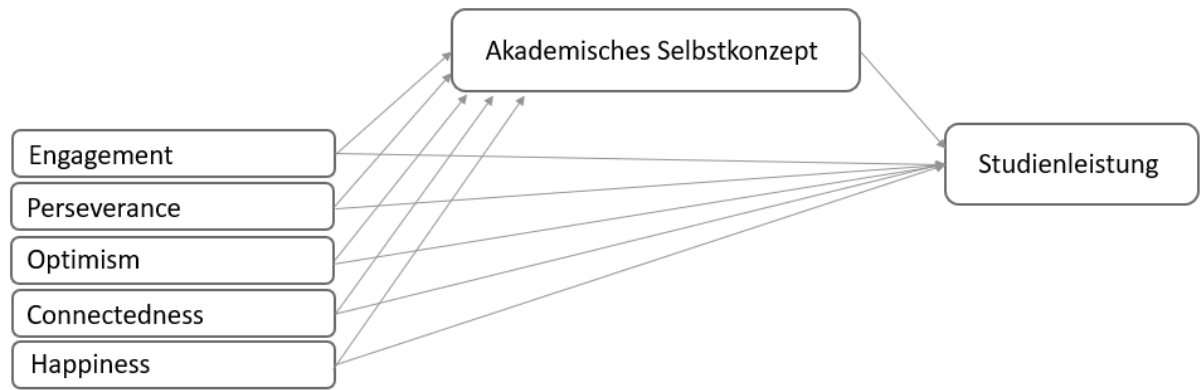


Abb. 2.: Darstellung der fünf Mediationen in Hypothesengruppe 2. Für die fünf EPOCH-Dimensionen als unabhängige Variablen wird jeweils ein indirekter über das akademische Selbstkonzept vermittelt und ein direkter Effekt dargestellt.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Erhebung

Die Gesamtstichprobe der vorliegenden Studie betrug $N=189$. Das Alter der teilnehmenden Personen lag zwischen 18 und 47 Jahren mit einem Altersdurchschnitt von 25.37 ($SD=4.78$) Jahren. Insgesamt gaben 151 Personen (79.9%) an weiblich zu sein, 32 (16.9%) identifizierten sich als männlich und 6 (3.2%) wählten „divers“ als Antwortmöglichkeit aus. Die Schulzeit der Teilnehmer*innen lag im Schnitt 6.89 Jahre zurück ($SD=4.13$). Die Studienteilnehmer*innen gaben 52 unterschiedliche Hauptstudienrichtungen an, wobei 37.5% Psychologie, 6.9% Philosophie, 5.8% Theater-, Film- und Medienwissenschaften, 5.8% Lehramt/Pädagogik, 4.7% Ernährungswissenschaften, 3.1% Wirtschaftswissenschaften, 3.1% Rechtswissenschaften, 2.6% Kultur- und Sozialanthropologie, 2.6% Betriebswirtschaftslehre, 1.6% Biologie und 1.6% Informatik angaben. Außerdem wurden 41 weitere Studienrichtungen angegeben.

Die Erhebung wurde mittels einer Online-Befragung auf der Plattform „Sosci-Survey“ durchgeführt. Um die Verständlichkeit und Durchführbarkeit des Fragebogens zu testen, wurde ein Pretest erstellt, der einer kleinen Stichprobe von 10 Personen vorgegeben wurde. Dadurch konnten Unklarheiten in den Formulierungen entdeckt und ausgebessert werden. Nachfolgend wurde der Fragebogen per E-Mail oder über persönliche Kontakte, sowie über die Social-Media-Kanäle WhatsApp und Facebook verbreitet. Es wurden Gruppen zum Austausch von Studierenden an unterschiedlichen österreichischen Universitäten, wie beispielsweise der Universität Wien, der Technischen Universität Wien oder der Universität für Bodenkultur Wien zum Teilen des Fragebogen-Links ausgewählt. Um die Teilnahme an der Erhebung zu incentivieren, wurden zwei Büchergutscheine im Wert von jeweils zwanzig Euro verlost. Die Bearbeitungsdauer des Fragebogens wurde auf 5 Minuten geschätzt, wobei die tatsächliche Bearbeitungsdauer im Durchschnitt 4.34 Minuten betrug. Der Erhebungszeitraum der Studie erstreckte sich von Ende Dezember 2022 bis Ende Februar 2023. Der Link zum Online-Fragebogen wurde 541-mal aufgerufen, wobei 214 Personen mit dem Ausfüllen begannen und 190 Personen den Fragebogen auch beendeten. Eine Person wurde aufgrund der kurzen Bearbeitungszeit, sowie unklarer Angaben zu den demographischen Fragen ausgeschlossen.

3.2 Messinstrumente

3.2.1 Erinnerter schulisches Wohlbefinden

Um die Erinnerung an das schulische Wohlbefinden der Teilnehmer*innen zu erheben wurde der EPOCH-G-S (Bürger et al., 2023) in die Mitvergangenheitsform übersetzt. Durch die Verwendung des EPOCH-G-S wurde ein multidimensionales, an den Bildungskontext Schule angepasstes Messinstrument eingesetzt. Um die Erinnerungen zu erheben, wurden die Studienteilnehmer*innen in einem Einleitungstext gebeten, sich in ihre Schulzeit zurückzusetzen und die Fragen so zu beantworten, wie sie sich in dieser Zeit gefühlt haben. Die Items wurden in die Mitvergangenheit übersetzt, so wurde beispielsweise aus dem Item „Es gibt Personen in der Schule, die sich wirklich für mich interessieren.“: „Es gab Personen in der Schule, die sich wirklich für mich interessierten.“. Die vollständige Liste der übersetzten Items befindet sich im Anhang. Insgesamt wurden 19 Items verwendet, die aus Aussagen bestehen, welche jeweils einer der EPOCH-Dimensionen zugeordnet werden können. Um *Engagement*, also Konzentration und Aufgehen in schulischen Aufgaben zu erheben, wurden vier Items (z.B. „Wenn ich eine schwierige Aufgabe für die Schule machte, merkte ich gar nicht wie die Zeit verging.“) vorgegeben. Zum Erheben von *Perseverance*, also dem kontinuierlichen Anstreben von schulischen Zielen, auch angesichts von Schwierigkeiten, wurden ebenfalls vier Items (z.B. „Wenn ich eine Schulaufgabe begann, brachte ich sie auch zu Ende.“) verwendet. Für die Dimension *Optimism* bezogen auf die schulische Zukunft wurden drei Items (z.B. „Ich glaubte, dass ich in der Schule alles schaffen könne, egal wie schwierig es war.“) und für *Connectedness*, also soziale Beziehungen und Freundschaften in der Schule vier Items (z.B. „Wenn mir etwas Gutes passierte, wollte ich in der Schule jemandem davon erzählen.“) vorgegeben. Um *Happiness*, also kontinuierlich gute, zufriedene Stimmung zu erheben, wurden wiederum vier Items (z.B. „In der Schule war ich meistens fröhlich.“) vorgegeben. Die Antworten wurden anhand einer 5-stufigen Likert-Skala (von 1=„stimmt gar nicht“ bis 5=„stimmt genau“) erhoben. Wobei höhere Werte einer größeren Zustimmung zur jeweiligen Aussage entsprachen. Um die interne Konsistenz der Skala zu testen wurde Cronbach's Alpha für die fünf EPOCH-Dimensionen berechnet. Die Werte für die fünf Dimensionen lagen zwischen .77 und .91 (*Engagement*=.77, *Perseverance*=.85, *Optimism*=.78, *Connectedness*=.85, *Happiness*=.91). Eine konfirmatorische Faktorenanalyse ergab

ausreichende Anpassungsgüte für ein 5-faktorielles Modell ($\chi^2 (142)=282$; RMSEA=.072. CFI=.931).

3.2.2 Wohlbefinden im Studienkontext

Zur Erhebung von Wohlbefinden im Studienkontext wurde der PERMA-Profiler (Butler & Kern, 2016) in einer deutschsprachigen Version verwendet. Die Items wurden angepasst, um das Wohlbefinden während des Studiums zu erheben. So wurde beispielsweise aus dem Item „Wie oft fühlen Sie sich im Allgemeinen voller Freude?“ das Item „Wie oft fühlst du dich im Studium voller Freude?“. Die vollständige Item-Liste des adaptierten Messinstruments ist im Anhang zu finden. Der Fragebogen besteht aus 15 Items, wobei jeweils 3 Items zur Erhebung einer Dimension von Wohlbefinden verwendet werden. Von den 15 Items, aus denen der Fragebogen besteht, wurden jeweils 3 Items für die fünf Dimensionen *Positive Emotion* (z.B. „Wie oft fühlst du dich im Studium voller Freude?“), *Engagement* (z.B. „Wie oft bist du ganz in dem versunken was du für dein Studium tust?“), *Relationships* (z.B. „Wie zufrieden bist du mit deinen persönlichen Beziehungen im Studium?“), *Meaning* (z.B. „Inwieweit glaubst du, dass du mit dem Studium einem Lebensziel näherkommst?“) und *Accomplishment* (z.B. „Wie oft bist du in der Lage mit deinen Verantwortungen im Studium umzugehen?“) verwendet. Die Antworten wurden mit einer 11-Stufen Likert-Skala (von 1=„gar nicht“ bis 11=„völlig“) erhoben, wobei niedrigere Werte eine geringere Einschätzung und hohe Werte eine höhere Einschätzung der jeweiligen Wohlbefindens-Dimension bedeuteten.

Die internen Konsistenzen der PERMA-Dimensionen wurden mittels Cronbachs Alpha getestet. Die Werte für die fünf Dimensionen lagen zwischen .78 und .87 (*Positive Emotion*=.87, *Engagement*=.77, *Relationships*=.84, *Meaning*=.84, *Accomplishment*=.83). Eine konfirmatorische Faktorenanalyse ergab ausreichende Anpassungsgüte für ein 5-faktorielles Modell ($\chi^2 (80)=224$; RMSEA=. 098. CFI=. 917).

3.2.3 Akademisches Selbstkonzept

Das akademische Selbstkonzept wurde mittels der Skala von Dickhäuser et al. (2002) erhoben. Entsprechend der Stichprobe wurden die Items für Studierende vorgegeben.

Es wurde das allgemeine akademische Selbstkonzept gewählt, was sinnvoll erschien, da ein fachspezifisches Selbstkonzept schwierig auf unterschiedliche Studienrichtungen gleichermaßen anzuwenden wäre. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Selbstkonzeptskala ohne Bezugsnorm verwendet, da eine generelle Fähigkeitsrepräsentation der Studierenden erhoben werden sollte (Dickhäuser et al., 2002).

Da in dieser Studie als retrospektive Befragung die Zusammenhänge vom akademischen Selbstkonzept mittels erinnerten schulischen Wohlbefinden der länger zurückliegende Schulzeit untersucht wird, sollte eine möglichst allgemeine Einschätzung der eigenen akademischen Fähigkeiten der Studienteilnehmer*innen erhoben werden. Dafür wurde die Skala „absolutes Selbstkonzept“ verwendet, welches die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ohne Bezugsnorm darstellt und ohne soziale, oder kategoriale Vergleiche auskommt sowie eine höhere konvergente Validität aufweist als die bezugsnormorientierten Skalen (Dickhäuser et al., 2022). Mittels 5 Items wurde nach einer Einschätzung zu ihren akademischen Fähigkeiten im Studium gefragt (z.B. „Ich halte meine Begabung für das Studium für... niedrig/hoch“). Die Pole der Skalen wurden entgegengesetzt auf einer 7-stufigen Likert-Skala vorgegeben, wobei niedrigere Werte einer geringeren Einschätzung der Fertigkeiten im Studium entsprechen und höhere eine bessere Bewertung dieser darstellten. Die Reliabilität der Skala wurde in Form der internen Konsistenz mittels Cronbachs Alpha von .84 dargestellt und für ausreichend befunden.

3.2.4 Akademische Leistung

Um die akademische Leistung zu erheben, wurden die Prüfungsnoten der letzten drei schriftlichen Prüfungen mittels numerischer Angabe von 1 (Sehr gut) bis 5 (Nicht genügend) erhoben. Die Variable wurde nach der Erhebung umkodiert, so dass der beste Studienerfolg dem höchsten numerischen Wert entspricht. Der Durchschnittswert der errechneten Variablen lag bei 4.05 mit einer Standardabweichung bei 0.74.

3.3 Statistische Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mittels der Software SPSS Statistics von IBM. Für die Mediationsanalysen wurde das PROCESS-Makro für SPSS von Hayes (2022) verwendet und für die konfirmatorischen Faktorenanalysen bei EPOCH-G-S und PERMA wurde JASP verwendet. Für den EPOCH-G-S wurden die Mittelwerte der Items berechnet, die je eine der fünf Dimension beschreiben. Daraus ergaben sich fünf Werte, die jeweils eine Dimension von erinnertem schulischem Wohlbefinden darstellen. Für die Facetten von aktuellem Wohlbefinden von Studierenden wurden ebenfalls fünf entsprechende Mittelwerte der jeweiligen Item-Scores pro Skala gebildet. Um die zweite Hypothese testen zu können wurde der Wert für die Skala des akademischen Selbstkonzepts ohne Bezugsnorm für Studierende, entsprechend den Angaben von Dickhäuser et al. (2002) als Summenscore der fünf Items berechnet. Nach der Umkodierung der letzten drei Prüfungsnoten wurde ein Mittelwert aus den drei umkodierten Variablen errechnet, der die Höhe der Studienleistung auf einer Skala von 1 bis 5 abbildet. Die Normalverteilung der Skalen wurde grafisch überprüft und für die verwendeten Verfahren als ausreichend gegeben bewertet. Die Hypothesen H1.1 bis H1.5 der ersten Forschungsfrage wurden mittels multipler Regressionen getestet, die Hypothese H2.1 bis H2.5 der zweiten Forschungsfrage mittels Mediationsanalysen. Alle Analysen wurden mit einem Signifikanzniveau von $\alpha = 5\%$ berechnet.

Um die Voraussetzungen für die multiple lineare Regression zu testen, wurden zuerst die Interkorrelationen der Werte der unabhängigen Variablen untersucht, um eine Multikollinearität auszuschließen (Field, 2017). Weiters wurden die Autokorrelationen und die Normalverteilung der Residuen graphisch untersucht. Beide Voraussetzungen sind für alle Variablen ausreichend erfüllt.

4 Ergebnisse

Um die Hypothesen der vorliegenden Studie zu prüfen und die Ergebnisse der Modelle richtig einzuschätzen, wurden zu Beginn die Korrelationen der Variablen berechnet und in einer Korrelationstabelle dargestellt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt. Während die EPOCH-Dimensionen und die PERMA-Dimensionen untereinander erwartungsgemäß hohe Korrelationen aufweisen, sind die Korrelationen zwischen den zwei Wohlbefindens-Messinstrumenten auffallend niedrig. Bei einigen Skalen wie *Connectedness* von EPOCH, *Meaning* und *Accomplishment* von PERMA sowie der Studienleistung und dem akademischen Selbstkonzept sind Mittelwerte im höheren Skalenniveau erkennbar.

Tab. 1: Korrelationen und deskriptive Statistik der untersuchten Variable (N=189)

Variablen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EPOCH												
1 Engagement	1											
2 Perseverance	.54**	1										
3 Optimism	.52**	.33**	1									
4 Connectedness	.16*	.17*	.46**	1								
5 Happiness	.36**	.17*	.68**	.67**	1							
PERMA												
6 Perseverance	.04	.14	.001	.08	.06	1						
7 Engagement	.04	.17*	-.01	.10	.04	.85**	1					
8 Relationships	.05	.01	.04	.17*	.17*	.48**	.37**	1				
9 Meaning	.09	.24**	.09	.17*	.12	.70**	.74**	.34**	1			
10 Accomplishment	.17*	.23**	.15*	.18*	.15*	.65**	.64**	.35**	.58**	1		
11 Studienleistung	.16*	.12	.03	-.12	-.06	.22**	.19**	.18*	.05	.30**	1	
12 A. Selbstkonzept	.15*	.17*	.25**	.16*	.25**	.44**	.46**	.32**	.42**	.62**	.39**	1
M	2.79	3.43	3.22	3.88	3.28	7.28	7.86	7.19	8.24	8.21	4.05	5.08
SD	0.79	0.99	0.99	0.92	0.98	1.84	1.74	2.14	2.02	1.67	0.74	0.91

Anmerkung. **die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant. *die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Die Vergleichbarkeit des erinnerten schulischen Wohlbefindens mit dem tatsächlich empfundenen schulischen Wohlbefinden wurde grafisch überprüft, indem die bei

Schüler*innen erhobenen EPOCH-Werte aus einer Studie von Holzer et al. (2022b) den erhobenen Werten gegenübergestellt wurden (Abbildung 3.)

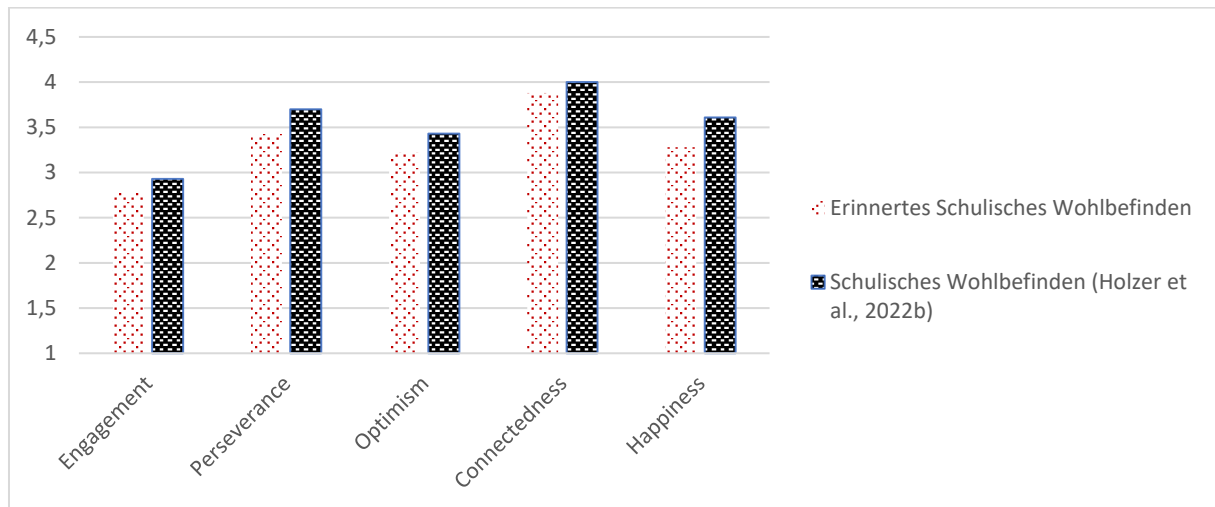


Abb. 3. Vergleich der Mittelwerte der retrospektiv erhobenen EPOCH-Dimensionen mit den Mittelwerten in einer Stichprobe an Schüler*innen. Grobe, grafische Abschätzung, um die Verhältnisse der Dimensionen zu vergleichen

4.1 Erinnertes schulisches Wohlbefinden und Wohlbefinden bei Studierenden

Um die fünf Hypothesen der ersten Forschungsfrage zu testen, wurde jeweils für eine Dimension des aktuellen Wohlbefindens von Studierenden eine multiple Regression gerechnet, wobei jeweils die fünf Dimensionen erinnerten schulischen Wohlbefindens (*Engagement*, *Perseverance*, *Optimism*, *Connectedness* und *Happiness*) als unabhängige Variablen in das Modell eingingen. In der ersten Hypothese (H1.1) war die Skala für *Positive Emotion* des PERMA-Profilers die abhängige Variable und die fünf Dimensionen des EPOCH-G-S die unabhängigen Variablen. Das Modell war nicht signifikant ($R^2=0.032$; $p=0.315$). Für die zweite Hypothese (H1.2) stellte die Skala *Engagement* des PERMA-Profilers die abhängige Variable dar, und die fünf Dimensionen des EPOCH-G-S jeweils die unabhängigen Variablen. Auch hier war das Regressionsmodell nicht signifikant ($R^2=0.048$; $p=0.104$). Die dritte Hypothese (H1.3), in welcher *Relationships* des PERMA-Profilers die abhängige Variable war, war ebenfalls nicht signifikant ($R^2=0.046$; $p=0.120$).

Das Regressionsmodell zur vierten Hypothese (H1.4) war signifikant, jedoch mit einem geringen erklärten Varianzanteil ($R^2=0.08$; $p=0.009$). Von den fünf unabhängigen Variablen war die Dimension *Perseverance* signifikant, was bedeutet, dass für die Dimension *Meaning*

vom aktuellen Wohlbefinden die Erinnerungen an schulisches Wohlbefinden in Form der Dimension *Perseverance* von Bedeutung ist. Die weiteren unabhängigen Variablen waren jedoch nicht signifikant. Für die fünfte Hypothese (H1.5) wurde ebenfalls ein signifikantes Regressionsmodell ausgegeben ($R^2=0.073$; $p=0.015$) und wieder war es die Dimension *Perseverance* des schulischen Wohlbefindens, welche ein signifikantes Ergebnis lieferte. Detaillierte Ergebnisdarstellungen der fünf Regressionsmodelle finden sich in den nachfolgenden Tabellen (Tab. 2 – Tab. 6).

Tab. 2: Ergebnisse der ersten Regressionsanalyse mit der Dimension *Perseverance* des aktuellen Wohlbefindens als abhängige und den fünf retrospektiven EPOCH-Dimensionen als unabhängige Variablen

Abhängige Variable: PERMA Perseverance						
Prädiktoren	<i>b</i>	SE	β	<i>p</i>	95% KI	
					<i>UG</i>	<i>OG</i>
Engagement	-0.20	0.68	-.03	.769	-1.550	1.148
Perseverance	0.93	0.49	.17	.060	-0.041	1.905
Optimism	-0.68	0.60	-.12	.259	-1.864	0.505
Connectedness	0.37	0.60	.06	.539	-0.815	1.554
Happiness	0.47	0.68	.08	.487	-0.861	1.802

Anmerkung: N = 189; $R^2 = 0.032$; korr. $R^2 = 0.005$; F (5.183) = 1.192; $p = .305$

Tab. 3: Ergebnisse der zweiten Regressionsanalyse mit der Dimension *Engagement* des aktuellen Wohlbefindens als abhängige und den fünf retrospektiven EPOCH-Dimensionen als unabhängige Variablen

Abhängige Variable: PERMA Engagement						
Prädiktoren	<i>b</i>	SE	β	<i>p</i>	95% KI	
					<i>UG</i>	<i>OG</i>
Engagement	-0.24	0.64	-.04	.714	-1.497	1.027
Perseverance	1.11	0.46	.21	.017	0.199	2.019
Optimism	-0.73	0.56	-.14	.197	-1.836	0.380
Connectedness	0.60	0.56	.11	.289	-0.511	1.706
Happiness	0.22	0.63	.04	.733	-1.030	1.461

Anmerkung: N = 189; $R^2 = 0.048$; korr. $R^2 = 0.022$; F (5.183) = 1.857; $p = .104$

Tab. 4: Ergebnisse der dritten Regressionsanalyse mit der Dimension *Relationships* des aktuellen Wohlbefindens als abhängige und den fünf retrospektiven EPOCH-Dimensionen als unabhängige Variablen

Abhängige Variable: PERMA Relationships						
Prädiktoren	<i>b</i>	SE	β	<i>p</i>	95% KI	
					<i>UG</i>	<i>OG</i>
Engagement	0.51	0.79	.06	.519	-1.046	2.067
Perseverance	-0.14	0.57	-.02	.806	-1.262	0.982
Optimism	-0.99	0.69	-.16	.151	-2.363	0.369
Connectedness	0.87	0.69	.12	.211	-0.497	2.236
Happiness	1.12	0.78	.17	.153	-0.418	2.654

Anmerkung: N = 189; $R^2 = 0.046$; korr. $R^2 = 0.020$; $F(5.183) = 1.775$; $p = .12$

Tab. 5: Ergebnisse der vierten Regressionsanalyse mit der Dimension *Meaning* des aktuellen Wohlbefindens als abhängige und den fünf retrospektiven EPOCH-Dimensionen als unabhängige Variablen

Abhängige Variable: PERMA Meaning						
Prädiktoren	<i>b</i>	SE	β	<i>p</i>	95% KI	
					<i>UG</i>	<i>OG</i>
Engagement	-0.41	0.73	-.05	.571	-1.850	1.023
Perseverance	1.57	0.53	.26	.003	0.535	2.606
Optimism	-0.27	0.64	-.05	.673	-1.531	0.990
Connectedness	0.92	0.64	.14	.151	-0.340	2.183
Happiness	0.17	0.72	.03	.813	-1.247	1.588

Anmerkung: N = 189; $R^2 = 0.08$; korr. $R^2 = 0.055$; $F(5.183) = 3.185$; $p < .01$

Tab. 6: Ergebnisse der fünften Regressionsanalyse mit der Dimension *Accomplishment* des aktuellen Wohlbefindens als abhängige und den fünf retrospektiven EPOCH-Dimensionen als unabhängige Variablen

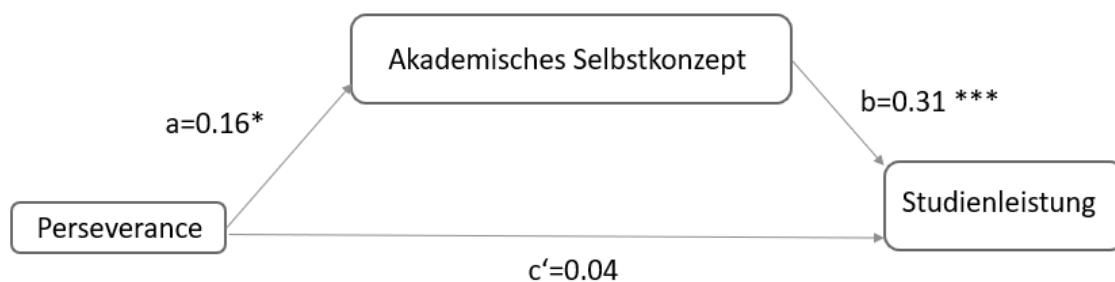
Abhängige Variable: PERMA Accomplishment						
Prädiktoren	<i>b</i>	SE	β	<i>p</i>	95% KI	
					<i>UG</i>	<i>OG</i>
Engagement	0.30	0.61	.05	.626	-0.900	1.492
Perseverance	0.92	0.44	.18	.038	0.053	1.778
Optimism	-0.10	0.53	-.02	.851	-1.150	0.949
Connectedness	0.70	0.53	.12	.217	-0.390	1.710
Happiness	0.21	0.60	.04	.732	-0.975	1.386

Anmerkung: N = 189; $R^2 = 0.073$; korr. $R^2 = 0.048$; $F(5.183) = 2.890$; $p < .05$

4.2 Das akademische Selbstkonzept als Mediator des Effekts zwischen erinnertem schulischem Wohlbefinden und der aktuellen Studienleistung

Um zu untersuchen, ob der Zusammenhang zwischen erinnertem schulischem Wohlbefinden und der aktuellen Studienleistung durch das akademische Selbstkonzept von Studierenden vermittelt wird, wurden fünf Mediationsanalysen gerechnet (siehe Abbildung 2: Mediationsmodelle). Der Mediator der fünf Modelle war jeweils das akademische Selbstkonzept ohne Bezugsnorm und die abhängige Variable war jeweils die durchschnittliche Studienleistung. Als unabhängige Variable wurde eine der fünf Dimensionen des erinnerten schulischen Wohlbefindens des EPOCH-G-S pro Hypothese herangenommen. Die Ergebnisse der fünf Regressionsmodelle sind in den Abbildungen 4 bis 8 dargestellt.

Für das erste Mediationsmodell, das den über das akademische Selbstkonzept vermittelten Effekt der erinnerten Wohlbefindens-Dimension *Perseverance* auf die aktuelle Studienleistung darstellen soll (H2.1), konnte ein signifikanter indirekter Effekt, mit geringer Effektgröße festgestellt werden ($ab=0.05$, 95%KI[.0044;.1008]). Der direkte Effekt von *Perseverance* auf die Studienleistung war hingegen nicht signifikant ($c'=0.04$; 95%KI[-.0753;.1523]), was einer Mediation des Typs *indirect only* entspricht (Zhao et al., 2010). Die Erinnerungen an die Wohlbefindens-Dimension *Perseverance* dürften also vermittelt über die Einschätzung der akademischen Fertigkeiten von Studierenden auf die Studienleistung wirken.

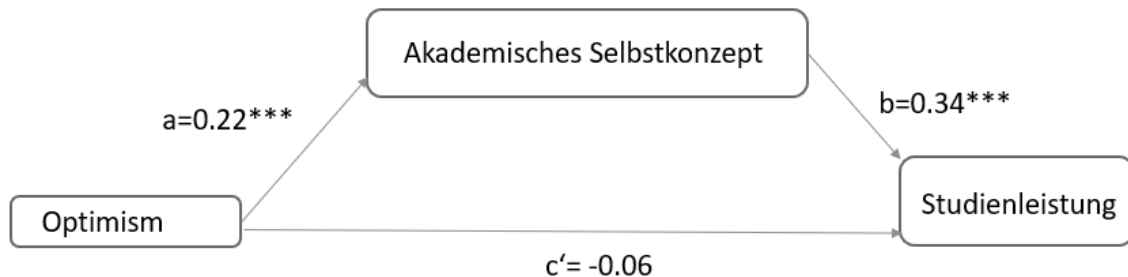


Anmerkungen: Signifikanzen: * $p<.05$., ** $p<.01$., *** $p<.001$; $R^2=0.03$, $N=189$

Abb. 4: Ergebnisse der Mediationsanalyse gemäß Hypothese 2.1. Die unabhängige Variable ist die erinnerte EPOCH-Dimension *Perseverance*, der Mediator ist das akademische Selbstkonzept und die abhängige Variable ist die Studienleistung.

Für das Mediationsmodell zur Dimension *Optimism* wurde ebenfalls ein signifikanter indirekter Effekt mit geringer Effektgröße ($ab=0.08$, 95%KI [.0297;.1293]) sowie ein nicht signifikanter direkter Effekt ($c'=-0.06$; 95%KI [-.1619; .0469]), also eine „*indirect only*“-

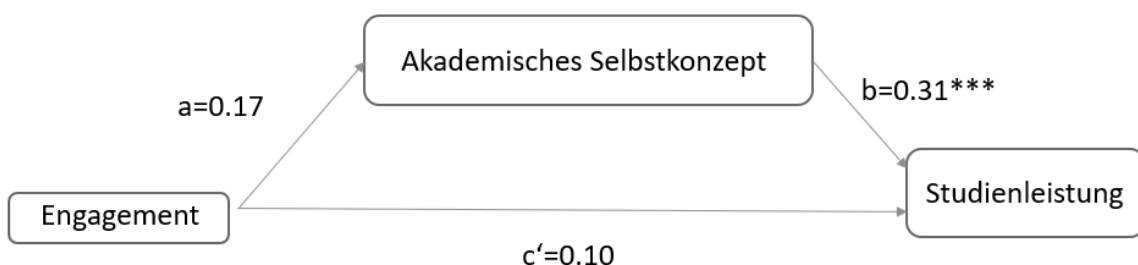
Mediation festgestellt, was bedeutet, dass der Einfluss, der aus der Schulzeit erinnerten Dimension *Optimism* auf die aktuelle Studienleistung ebenfalls über das akademische Selbstkonzept vermittelt wird.



Anmerkungen: Signifikanzen: * $p < .05$., ** $p < .01$., *** $p < .001$; $R^2 = 0.06$, $N = 189$

Abb. 5: Ergebnisse der Mediationsanalyse gemäß Hypothese 2.2. Die unabhängige Variable ist die erinnerte EPOCH-Dimension *Optimism*, der Mediator ist das akademische Selbstkonzept und die abhängige Variable ist die Studienleistung.

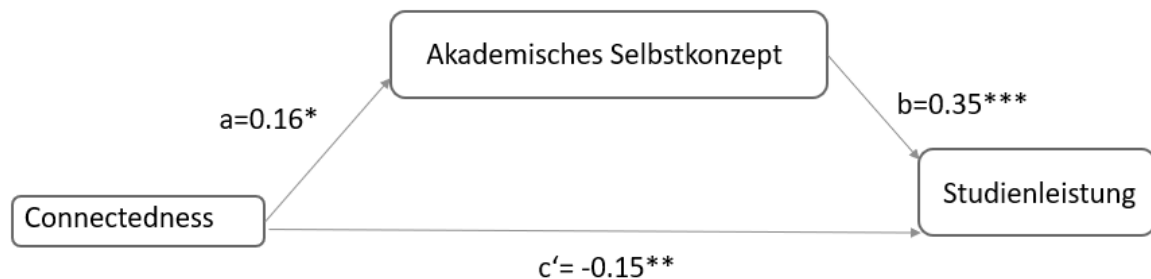
In der nächsten Mediationsanalyse wurde die Hypothese H2.3, die erinnertes schulisches *Engagement* als unabhängige Variable annimmt getestet, wobei weder ein signifikanter indirekter ($ab = 0.05$, $KI[-.0066; .1169]$) noch ein signifikanter direkter Effekt ($c' = 0.10$, $95\%KI[-.0225; .3599]$) festgestellt wurde. Das deutet darauf hin, dass erinnertes schulisches *Engagement* weder direkt im Zusammenhang mit der aktuellen Studienleistung steht noch ein indirekter Effekt, vermittelt über die Einschätzungen der akademischen Fähigkeiten, auf die Studienleistung gegeben ist.



Anmerkungen: Signifikanzen: * $p < .05$., ** $p < .01$., *** $p < .001$; $R^2 = 0.02$, $N = 189$

Abb. 6: Ergebnisse der Mediationsanalyse gemäß Hypothese 2.3. Die unabhängige Variable ist die erinnerte EPOCH-Dimension *Engagement*, der Mediator ist das akademische Selbstkonzept und die abhängige Variable ist die Studienleistung.

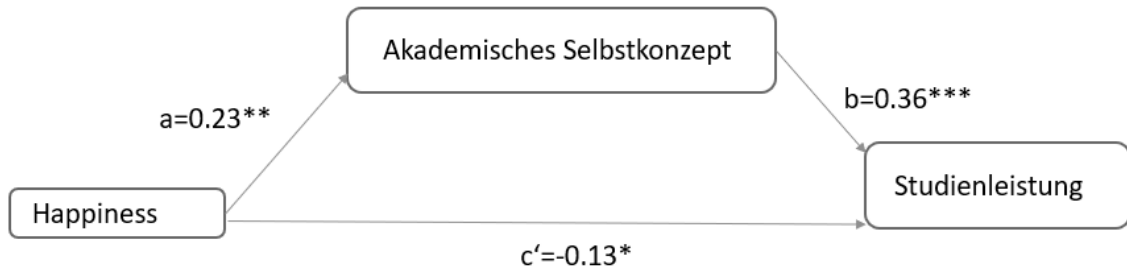
Für Mediation mit *Connectedness* als abhängiger Variable wurde ein signifikanter indirekter Effekt, von geringer Effektgröße ($ab=0.06$, 95%KI [.0064;.1154]) und ein signifikanter negativer direkter Effekt, von mittlerer Effektgröße ($c'=-0.15$; 95%KI [-.2545; -.0436]) festgestellt. Dies deutet auf eine kompetitive Mediation (*competitive mediation* siehe Zhao et al.,2010) hin, welche einerseits für einen über das akademische Selbstkonzept vermittelten Effekt der Dimension *Connectedness* auf die aktuelle Studienleistung spricht, andererseits einen signifikanten negativen direkten Effekt von *Connectedness* auf die aktuelle Studienleistung festmacht. Zhao et al. (2010) schlagen in ihrer Arbeit zur Klassifikation von Mediationen vor, dass dies möglicherweise an einem weiteren unentdeckten Mediator, für den mit dem vermittelten Zusammenhang im Widerspruch stehenden direkten Effekt, liegen könnte.



Anmerkungen: Signifikanzen: * $p<.05$., ** $p<.01$., *** $p<.001$; $R^2=0.03$, $N=189$

Abb. 7: Ergebnisse der Mediationsanalyse gemäß Hypothese 2.4. Die unabhängige Variable ist die erinnerte EPOCH-Dimension *Connectedness*, der Mediator ist das akademische Selbstkonzept und die abhängige Variable ist die Studienleistung.

Für die letzte Dimension *Happiness* (H2.5) wurde ebenfalls eine kompetitive Mediation (*competitive mediation*, siehe Zhao et al., 2010) festgestellt, da sowohl ein signifikanter negativer direkter Effekt mittlerer Größe ($c'=0.13$, 95%KI [-.2419 -.0189]), als auch ein signifikanter positiver indirekter Effekt mit geringer Effektgröße ($ab=0.08$, 95%KI [.027;.1464]) festgestellt wurde. Das spricht einerseits dafür, dass das akademische Selbstkonzept als Mediator für den positiven Zusammenhang zwischen schulischer *Happiness* und der aktuellen Studienleistung angenommen werden kann, andererseits gibt es möglicherweise eine weitere Mediatorvariable, die den kompetitiven Zusammenhang vermittelt (Zhao et al., 2010).



Anmerkungen: Signifikanzen: * $p < .05$., ** $p < .01$., *** $p < .001$; $R^2 = 0.06$, $N = 189$

Abb. 8: Ergebnisse der Mediationsanalyse gemäß Hypothese 2.5. Die unabhängige Variable ist die erinnerte EPOCH-Dimension *Happiness*, der Mediator ist das akademische Selbstkonzept und die abhängige Variable ist die Studienleistung.

5 Diskussion

5.1 Interpretation der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Studie war es, erinnertes schulisches Wohlbefinden zu untersuchen und Zusammenhänge zwischen eben diesem und dem aktuellen Wohlbefinden, dem akademischen Selbstkonzept und der akademischen Leistung anzusehen. Erinnertes Wohlbefinden kann ebenso wie das tatsächlich empfundene Wohlbefinden, als Ressource betrachtet werden, die auch längerfristig von Vorteil sein kann (vgl. Olsson et al., 2013; Seligmann et al., 2009).

Die Verwendung von EPOCH, also eines multidimensionalen Messinstruments, ermöglicht es, die unterschiedlichen Aspekte von Wohlbefinden zu betrachten. Diese Differenzierung ist bedeutsam, da zu den verschiedenen Dimensionen unterschiedliche Ergebnisse gefunden wurden. Generell kann festgehalten werden, dass signifikante Zusammenhänge mit retrospektiv erhobenem Wohlbefinden gefunden werden konnten, die erklärte Varianz aber durchwegs eher gering war. Das wiederum setzt die Größe der Bedeutung von erinnertem schulischem Wohlbefinden in eine Relation, da es grundsätzlich sehr viele aktuelle Einflussfaktoren auf Wohlbefinden, Selbstkonzept und Studienleistung gibt und die Erinnerungen an die Schulzeit hier nur einen sehr kleinen Teil ausmachen können.

Die Verteilung der verschiedenen erinnerten EPOCH Komponenten wurde grafisch mit der Verteilung der EPOCH Komponenten einer Stichprobe an Schüler*innen verglichen (Holzer et al., 2022b). Die Verhältnisse der einzelnen Dimensionen zueinander sind einander zwar sehr ähnlich, jedoch sind die erinnerten EPOCH Komponenten jeweils geringer in ihrer Ausprägung als jene in der Vergleichsstichprobe. Dies könnte zum einen darauf hindeuten, dass die aktuelle Stichprobe, also Studierende aus vorwiegend sozialwissenschaftlichen Fächern, einen bestimmten Anteil an Personen abbildet, welche in der Schulzeit geringere Ausprägungen in den EPOCH Werten haben. Zum anderen könnte dies einem Effekt geschuldet sein, der auf den Prozess des Erinnerns zurückzuführen ist. Besonders für die frühe Schulzeit scheinen negative Erinnerungen präsenter zu sein als positive (Walls et al., 2001) und möglicherweise dient das Erinnern einer negativen Schulzeit der Aufrechterhaltung eines aktuellen positiven Selbstbildes (Conway, 2005), welches auf die Überwindung einer schwierigen Phase mit weniger Wohlbefinden in der Schule aufbaut und zu einer positiveren Phase des freiwillig

gewählten Lebensabschnitts des Studierens führt. Nichtsdestotrotz ist die Verteilung der erhobenen erinnerten EPOCH-Werte jener von tatsächlichem schulischen Wohlbefinden so ähnlich, dass sie als Anhaltspunkt für das in der Schulzeit empfundene Wohlbefinden gesehen werden kann. Somit kann die Untersuchung erste Hinweise für die Bedeutung von schulischem Wohlbefinden über den Schulkontext hinaus geben.

5.1.1 Erinnertes schulisches Wohlbefinden und Wohlbefinden im Studium

Zu der ersten Forschungsfrage, also dem Zusammenhang zwischen erinnertem schulischem Wohlbefinden und dem aktuellen Wohlbefinden im Studium ist festzuhalten, dass die ersten drei Hypothesen (H1.1-H1.3) abgelehnt werden müssen. So sind die Zusammenhänge zwischen den fünf erinnerten EPOCH-Dimensionen und den aktuellen PERMA-Dimensionen *Positive Emotions*, *Engagement* und *Relationships* nicht signifikant. Die Modelle zur vierten und fünften Hypothese (H1.4, H1.5) hingegen waren signifikant. So konnte die aktuelle Studie einen signifikanten Prädiktor in Form der Wohlbefindens-Komponente *Perseverance* auf die beiden im Studium empfundenen Komponenten *Meaning* und *Accomplishment* feststellen. Die Bedeutung des Ergebnisses sollte allerdings in Relation zu der geringen Größe des erklärten Varianzanteils betrachtet werden.

Das Empfinden von Sinn im Studium, sowie die Fähigkeit Ziele im Studium zu erreichen und mit Verantwortung umzugehen, scheinen also zu einem gewissen Grad mit erinnertem schulischem Durchhaltevermögen in Zusammenhang zu stehen. Das beinhaltet auch die Fähigkeit seine Aufgaben und Aktivitäten auch angesichts von Hindernissen zu verfolgen.

Auch in der bisherigen Forschung zu *Perseverance* lassen sich einige Forschungsergebnisse finden, die die positive längerfristige Wirkung von *Perseverance* in der Schulzeit aufzeigen. So konnten Eskreis-Winkler et al. (2014) für Schüler*innen mit Ausdauer und Beharrlichkeit eine erhöhte Chance auf einen Schulabschluss, beziehungsweise bessere Aussichten, danach langfristig im Job zu bleiben, feststellen. Kern et al. (2016) konnten für die EPOCH-Dimension *Perseverance* einen hohen positiven Zusammenhang zu Sinnempfinden feststellen und auch zum Umgang mit Veränderungen in den Gegebenheiten des Lebens. Es ist also nachvollziehbar, dass sich auch die Erinnerung an *Perseverance* positiv auf das Empfinden von Bedeutung im Leben von Studierenden, sowie auch auf das Erreichen von Zielen und den

aktiven Umgang mit Hindernissen, auswirkt. *Perseverance*, also die Fähigkeit Ziele konsequent zu verfolgen, scheint unterstützend zu wirken angesichts der schwierigen Anpassungen, die Schüler*innen beim Eintreten in den tertiären Bildungsbereich erwarten (Hofmann et al., 2017) und dabei zu helfen im Studium Sinn zu empfinden. Auch das Bewältigen der Anforderungen an die Selbstorganisation, welche im Studium erwartet wird und für erfolgreiches Studieren notwendig ist (Kirsch et al., 2017), fällt vermutlich jenen Personen leichter, welche ihr Durchhaltevermögen in der Schulzeit als höher in Erinnerung haben.

Alle anderen erinnerten Dimensionen von erinnertem schulischen Wohlbefinden sind jedoch keine signifikanten Prädiktoren für die verschiedenen Komponenten von aktuellem Wohlbefinden von Studierenden.

Es gibt wenige, ökonomisch aufwendige Langzeituntersuchungen zur Entwicklung und dem Verlauf von Wohlbefinden über eine längere Lebensspanne, jedoch gibt beispielsweise die Studie von Olsson et al. (2013) Hinweise darauf, welche Komponenten von Wohlbefinden über einen längeren Zeitraum wirken. So war für Wohlbefinden von Erwachsenen im Alter von 32 Jahren das Empfinden von sozialer Verbundenheit in ihrer Adoleszenz der größte Prädiktor. In der vorliegenden Studie wurde auf Ebene der Erinnerungen für *Connectedness* als Prädiktor kein signifikantes Ergebnis gefunden. Wie schon erwähnt, unterscheiden sich die erinnerten EPOCH Werte von bei Schüler*innen erhobenen durch die Höhe ihrer Ausprägung. Für die Beantwortung der Forschungsfrage könnte dies unter anderem heißen, dass erinnertes soziales Wohlbefinden von einer geringeren Bedeutung ist als das tatsächlich empfundene Wohlbefinden.

Ebenso könnte die Erinnerung in einer Form integriert worden sein, die sie in eine negative Richtung verändert, eben um Kohärenz mit der aktuellen Selbstwahrnehmung herzustellen (Conway, 2005). Beispielsweise könnte das für die sozialen Aspekte des Wohlbefindens in der vorliegenden Studie dadurch erklärt werden, dass neue soziale Kontakte im Studium und deren Bedeutung, sich von jenen aus der Schulzeit stark unterscheiden. So sind die aktuellen positiven Beziehungen vermutlich von anderen Aspekten geprägt als jene in der Schulzeit. Als die häufigsten Zuschreibungen, was Wohlbefinden im Sinne von *Connectedness* für Schüler*innen bedeutet, konnten Holzer et al. (2021) in einer qualitativen Befragung *soziale Eingebundenheit* und ein *gutes Klassenklima* finden. Für Studienanfänger*innen ist der Verlust dieser gewohnten Peer-Gruppen aus der Schulzeit mit hohem Anpassungsstress verbunden

(Paul & Brier, 2001). Dies könnte dazu führen, dass eine Weiterentwicklung und eventuell auch eine Abgrenzung von dem früher empfunden sozialen Wohlbefinden notwendig ist, da vielleicht gerade jene Studierende, die die soziale Eingebundenheit in der Schule sehr positiv erlebten, die größere Anonymität, beziehungsweise auch die große Gruppe an Kommiliton*innen, als schwierig empfinden. Auch umgekehrt könnte auf diejenigen, die in der Schule soziale Schwierigkeiten hatten, eben diese soziale Neuorientierung erleichternd wirken. Erinnerungen könnten also als Referenz verwendet werden und dadurch in ihrer Ausprägung moduliert werden. Auch in der Forschung zur Bedeutung von zurückliegenden Erfahrungen für das aktuelle Wohlbefinden wird von möglichen Umdeutungen der erinnerten Gegebenheiten gesprochen, um die aktuelle Selbstwahrnehmung zu stützen (Conway, 2005; Jungert, 2013).

5.1.2 Erinnertes schulisches Wohlbefinden, akademisches Selbstkonzept und akademische Leistung

Die zweite Forschungsfrage, also die Untersuchung der möglichen Vermittlerfunktion des akademischen Selbstkonzepts von Studierenden zwischen erinnertem schulischem Wohlbefinden und dem aktuellen Studienerfolg, untersucht mittels der Retrospektive, inwiefern Wohlbefinden in der Schulzeit eine Ressource für ein späteres, gutes Fähigkeitsselbstkonzept bei Studierenden ist und ob es vermittelt über dieses einen Einfluss auf die aktuelle Studienleistung hat. Das akademische Selbstkonzept hat für alle Mediationsmodelle einen signifikanten, positiven Effekt mittlerer Größe auf die Studienleistung gezeigt. So hängt ein positives akademisches Selbstkonzept, auch in der aktuellen Stichprobe, mit einer hohen Studienleistung zusammen. Auch für die erinnerten Komponenten von Wohlbefinden konnten signifikante, positive Zusammenhänge mit dem akademischen Selbstkonzept gefunden werden, einzige Ausnahme war die Dimension *Engagement*, hier war der Effekt nicht signifikant. Die Effekte waren zwar signifikant aber von geringer Größe, was in der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden muss. Auch hier muss erwähnt werden, dass das erinnerte Wohlbefinden dem tatsächlichen ähnlich scheint und somit mit der Literatur zu Wohlbefinden in Relation gesetzt und diskutiert werden kann, es aber nicht gleichgesetzt werden darf.

Für *Perseverance* (H2.1) und *Optimism* (H2.2) konnten, gemäß den aufgestellten Hypothesen, über das akademische Selbstkonzept vermittelte, signifikante positive Effekte auf die Studienleistung festgestellt werden, wobei für beide Effekte ein geringer erklärter Varianzanteil vorhanden war. Hier muss aber beachtet werden, dass für *Perseverance* im Gegensatz zu *Optimism* der direkte Effekt ebenfalls positiv, wenn auch nicht signifikant ist. Das könnte damit erklärt werden, dass *Perseverance* auch inhaltlich näher an der Leistung ist als *Optimism*. Die Erinnerung an die Empfindung von Zuversicht in der Schulzeit scheint dennoch indirekt, über den Weg der Fähigkeitsrepräsentationen, positiv mit der Studienleistung zusammenzuhängen. Den Zusammenhang zwischen *Optimism* und dem akademischen Selbstkonzept konnte schon in früheren Studien nachgewiesen werden (Lüftenegger et al., 2021) und wurde nun auch für retrospektiv erhobene Dimensionen gefunden. Auch konnte der Zusammenhang im Übergang zwischen Schule und Studium beleuchtet werden. Der positive Zusammenhang zwischen *Optimism* und Schulleistung in der Schulzeit wie ihn Holzer et al. (2022a) fanden, scheint zwischen Schule und Studium zumindest für das erinnerte Wohlbefinden nicht mehr vorhanden zu sein. Für die Erinnerungen an *Perseverance* zeigt sich ebenfalls ein signifikanter, über das akademische Selbstkonzept vermittelter, indirekter Effekt und auch ein positiver direkter Effekt auf die Studienleistung. Der direkte Effekt auf die Studienleistung, wie auch der Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept lassen sich also auch auf für retrospektiv erhobenes schulisches Wohlbefinden in die bisherige Forschung integrieren. So wurden auch in anderen Untersuchungen signifikant positive Zusammenhänge zwischen schulischer *Perseverance* und Schulleistung festgestellt (Holzer et al., 2022a; Kern et al., 2016). Auch zwischen dem akademischen Selbstkonzept von Schüler*innen und *Perseverance* konnten positive Zusammenhänge gefunden werden (Lüftenegger et al., 2021).

Auch für zwei der explorativ untersuchten Dimensionen *Connectedness* (H2.4) und *Happiness* (H2.5) konnten über das akademische Selbstkonzept vermittelte, signifikante positive, jedoch kleine, Effekte auf die Studienleistung festgestellt werden, wobei es für *Connectedness* und *Happiness* zusätzlich einen kompetitiven, negativen direkten Effekt der jeweiligen erinnerten Dimension von Wohlbefinden auf die aktuelle Studienleistung gab. Um die kompetitiven Mediationseffekte besser zu erklären könnte eine weiterführende Untersuchung aufschlussreich sein. Zhao et al. (2013) schlagen im Fall einer kompetitiven Mediation die Berücksichtigung möglicher weiterer Mediatoren vor, die den im Widerspruch stehenden,

direkten Effekt vermitteln und besser erklären könnten. So könnten die negativen direkten Effekte von *Happiness* und *Connectedness* auf die aktuelle Studienleistung möglicherweise über eine Variable erklärt werden, die in Konflikt mit dem Erbringen guter Studienleistung steht, wie beispielsweise der grundsätzlichen Priorisierung des Freundeskreises gegenüber Lernaufgaben oder dem größeren Wert, der hedonistischen Aktivitäten zugeschrieben wird. Dies könnte für einen Teil der Stichprobe gültig sein und würde die zwei signifikanten Pfade erklären. Auch Olsson et al. (2013) schlagen beispielsweise vor, dass die sozialen Aspekte von Wohlbefinden, neben einem akademischen Entwicklungsverlauf, einen anderen bedeutenden Pfad von *flourishing* über die Zeit hinweg darstellen könnten.

Es lässt sich also schließen, dass die Erinnerung an eine glückliche Schulzeit zwar zu einem gewissen Grad mit der aktuellen akademischen Selbstwahrnehmung zusammenhängt und, über diese, auch mit der Studienleistung verbunden ist. Grundsätzlich sind aber nicht die Studierenden, die sich als glückliche Schüler*innen in Erinnerung haben, jene, die eine hohe Studienleistung erbringen. Auch für die Schulzeit konnten Holzer et al. (2022a) einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der EPOCH-G-S Dimension *Happiness* und der Schulleistung feststellen. Kern et al. (2016) konnten bei ihrer Validierung der EPOCH-Dimensionen ebenfalls keinen direkten Zusammenhang zwischen *Happiness* und der Schulleistung feststellen, jedoch war *Happiness* in ihrer Studie mit Konstrukten wie dem Empfinden der Meisterung von schwierigen Umständen und persönlichem Wachstum verbunden. So scheinen die glücklichen Gefühle nur vermittelt über andere Konstrukte auch positiv mit Leistungsvariablen zusammenzuhängen, grundsätzlich scheint der Zusammenhang jedoch eher negativ zu sein. Es scheint fraglich, ob Leistung und Erfolg in der Schulzeit oder auch im Studium sich mit glücklichen Gefühlen leicht vereinbaren lassen oder ob jene, die erfolgreich sein wollen, in den hedonistischen Aspekten des Lebens eher zurückstecken müssen, um dies auch zu erreichen. Dieses Ergebnis ist sicherlich besonders, da die Schule als ein wichtiger Entwicklungskontext gilt, in welchem die Jugendlichen eine erhebliche Zeit ihres Tages verbringen (Eccles & Roesner, 2011). Es könnte auch wichtig sein, dass hier ein Raum geschaffen wird, der neben Leistungserfahrungen auch hedonistische Erfahrungen zulässt und fördert. Für *Connectedness* kann man festhalten, dass die Erinnerungen daran, in der Schule ein unterstützendes soziales Netz gehabt zu haben, vermittelt über die aktuelle akademische Selbstwahrnehmung, ebenfalls einen positiven Zusammenhang mit der Studienleistung hat. *Connectedness* steht allerdings auch in einem negativen direkten Verhältnis zu dieser. So

könnten jene Schüler*innen den besonderen Wert auf den Schulerfolg legen, weniger Ressourcen haben ein soziales Netz zu pflegen. Generell gibt die Forschungslage kein eindeutiges Bild zu dem Zusammenhang zwischen *Connectedness* und Bildungserfolg ab (vgl. Holzer et al., 2022a; Olsson et al., 2013),

Für die dritte explorative Untersuchung der Erinnerungen an die Dimension *Engagement* (H2.3) und ihrer Bedeutung für Studienleistung und akademisches Selbstkonzept, konnten hingegen keine signifikanten Effekte gefunden werden. Während Studien zum Zusammenhang von *Engagement* und dem akademischen Selbstkonzept in der Schulzeit eindeutige Zusammenhänge fanden (Lüftenegger et al., 2021) scheinen diese für den Zusammenhang zwischen erinnertem *Engagement* in der Schule und dem akademischen Selbstkonzept im Studium nicht nachweisbar. Dies könnte möglicherweise der Erhebung über die Erinnerung geschuldet sein, da *Engagement* Erfahrungen von Flow-Zuständen beschreibt (Csikszentmihalyi, 2000), also dem Aufgehen in Tätigkeiten. Inwiefern sich eine Erfahrung, die einen so gegenwärtigen Bewusstseinszustand beschreibt, retrospektiv akkurat erinnern lässt ist zwar aus der Erhebung nicht erkennbar, jedoch könnten die Werte der Studierenden geringer ausfallen, da die in der Schule möglicherweise erlebten Flow-Zustände schon weit zurückliegen. Hierfür spricht auch, dass die weniger lernbezogenen Erinnerungen über die Schulzeit in Erinnerung bleiben als emotionale oder soziale (Barzykowski et al., 2019). Die Richtung der Effekte ist aber auch in dieser Forschungsfrage, wie für *Perseverance*, sowohl für den indirekten als auch für den direkten Effekt positiv. Da *Engagement* und *Perseverance* jene Dimensionen von EPOCH darstellen, welche mit dem beharrlich-aktivem Aufgehen in den jeweiligen Aufgaben im Leben einhergehen, also weniger von positiven Emotionen an sich beschrieben werden als die anderen drei Dimensionen, ist dies auch auf Ebene der Items nicht weiter verwunderlich. So sind die eudaimonischen Aspekte *Perseverance* und *Engagement* viel direkter mit Leistungskonstrukten verknüpft als die Dimensionen *Optimism*, *Connectedness* und *Happiness*. Der positive Zusammenhang von hedonistischen Dimensionen des erinnerten schulischen Wohlbefindens mit dem akademischen Selbstkonzept spricht jedenfalls dafür, dass schulisches Wohlbefinden auch abseits der Leistungssituation einen Wert für die Selbstwahrnehmung hat.

5.2 Limitationen und Ausblick

Bei den Limitationen ist nochmals zu erwähnen, dass Informationen, die über Erinnerungen erhoben werden, zwischen Individuen stark variieren können. So können sie einerseits ein repräsentatives Abbild dessen sein, was in der Schulzeit tatsächlich erlebt wurde, aber auch, aufgrund ihrer autobiografischen Relevanz, umgedeutet werden. Da Erinnerungen aber auch einen Konsistenzfunktion haben, also die tatsächlich erlebten Begebenheiten akkurat abbilden sollen (Conway, 2005) wurde sie in der Masterarbeit zur Abbildung des schulischen Wohlbefindens in den Forschungsfragen verwendet. Eine grobe, grafische Überprüfung hält fest, dass die erinnerten EPOCH-Dimensionen sehr ähnlich scheinen, die Werte nur jeweils geringer ausgeprägt sind, weshalb sie als Anhaltspunkt gesehen und mit der Literatur in Bezug gesetzt werden. Abseits der repräsentativen Funktion von erinnertem schulischem Wohlbefinden, können Erinnerungen grundsätzlich aber auch eine autobiografische Ressource darstellen. Gerade als Ressource können sich Erinnerungen sehr unterschiedlich auswirken, da Erinnerungen zur Aufrechterhaltung einer autobiografischen Selbstbetrachtung dienen und auch umgedeutet werden können (Klausen & Hasandedic-Dapo, 2022). Die Bedeutung von Erinnerungen an Wohlbefinden in der Schulzeit variiert (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) und bildet keine eindeutigen empirischen Gesetzmäßigkeiten ab. Dadurch können sich autobiografische Erinnerungen auf später empfundenes Wohlbefinden sehr unterschiedlich auswirken. Diese mögliche Variation lässt sich durch die befragte Stichprobe und die Art der Untersuchung jedoch nicht abbilden. Um das Ausmaß der Verzerrungen einschätzen zu können würde es jedoch beispielsweise einer komplexeren und auch zusätzlich qualitativen Erhebung bedürfen, welche Schüler*innen bis in den Hochschulkontext begleitet.

Eine weitere Limitation ist die eher geringe Stichprobengröße. Auch wenn die Voraussetzungen aufgrund des robusten Verfahrens für vertretbar eingeschätzt wurden, könnte es beispielsweise sein, dass aufgrund der eher kleinen Stichprobengröße, die Abweichungen der Residuen auf der Normalverteilungskurve einen größeren Einfluss hatten, als dies bei einer großen Stichprobe der Fall gewesen wäre.

Es gilt außerdem zu erwähnen, dass die Hauptstudienrichtung mit 37,5% Psychologie und weiters relativ vielen geistes- und sozialwissenschaftlichen und sehr wenig technischen Studienrichtungen sehr ungleich vertreten waren.

Die untersuchte Stichprobe hatte eine geringe Variabilität in einigen der erhobenen Parameter. So waren ein durchwegs hohes akademisches Selbstkonzept, sowie hohe Studienleistung vorhanden. Auch beim aktuellen Wohlbefinden waren die Mittelwerte im oberen Skalenbereich zu verorten. Die daraus resultierende geringe Variabilität könnte eine Erklärung für die geringen Effektgrößen der Regressionen und Mediationen bieten.

Außerdem sollte festgehalten werden, dass die Operationalisierung von Leistung über die letzten drei Studiennoten nur einen Teil dessen widerspiegelt, was unter akademischer Leistung verstanden werden kann (Holzer et al. 2022b). Es wurde eine sehr ökonomische Messmethode verwendet, jedoch ist wichtig zu sagen, dass sich die Gegebenheiten zwischen den Studienfächern stark unterscheiden, was die ungleiche Verteilung der Studienrichtungen wiederum erwähnenswert macht. Außerdem sollte festgehalten werden, dass der Notenschnitt der Stichprobe mit 1,95 vergleichsweise hoch war. Deshalb ist es zentral die gefundenen Effekte in Relation zur Stichprobe zu verstehen. Es handelt sich um eine vermeintlich leistungsstarke Stichprobe.

Auch bei den EPOCH-Dimensionen kann die Selbsteinschätzung möglicherweise problematisch sein wenn nach Erinnerungen gefragt wird. Für *Engagement* wurde von Fuller et al. (2018) festgehalten, dass fast ein Viertel der Befragten angab *Engagement* im Unterricht vorzutäuschen, wenn sie das Gefühl hatten, dass sie jemand beobachtet oder bewertet. Inwiefern diese Vortäuschungen dann in die autobiografische Erinnerung an die Schulzeit übernommen werden und dadurch nicht dem tatsächlichen *Engagement* entsprechen, ist ungewiss. Es kann durchaus als Limitation betrachtet werden, dass die Selbsteinschätzungen der Studierenden verwendet wurde, was über die Ebene der Erinnerungen potenzielle Einschränkungen in der Validität bringen könnte.

Die geringen Effektstärken bei den Regressionsmodellen der ersten Forschungsfrage lassen sich vermutlich dadurch erklären, dass die Skalen zum aktuellen Wohlbefinden wenig Variation aufweisen und durchwegs hoch sind. Für die zweite Forschungsfrage muss festgehalten werden, dass zwar, nach dem Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2002), affektive Erinnerungen das Fähigkeitsselbstkonzept mitbestimmen können und sich dieses wiederum auf die Leistungserbringung auswirkt, jedoch auch viele andere Faktoren für eine erfolgreiche Leistungserbringung bedeutend sind, wie beispielsweise die

Zielsetzungsfähigkeit oder den persönlichen Wert, den die Erbringung der Leistung für eine Person hat.

Die Zusammenhänge wurden in der Untersuchung nur auf Variablenebene beleuchtet, wobei es eventuell spannend wäre Profilanalysen für die retrospektiven Wohlbefindens-Dimensionen durchzuführen und unterschiedliche Wohlbefindens-Profile genauer zu betrachten, wie es beispielsweise Holzer et al. (2022b) in ihrer Studie zum Wohlbefinden von Schüler*innen und der Verbindung mit Selbstwertgefühl und akademischer Leistung durchgeführt wurde. Mithilfe von Profilanalysen zu erinnertem schulischen Wohlbefinden könnten intraindividuelle Unterschiede herausgearbeitet werden, wodurch eventuell besser ersichtlich werden würde, bei welchen Gruppen welche Dimensionen als Ressourcen dienen.

Mittels des erinnerten schulischen Wohlbefindens konnte ein eingeschränkter, aber wertvoller Einblick auf die Bedeutung von schulischem Wohlbefinden für die spätere universitäre Bildungskarriere gegeben. Der Ansatz wurde auch aus ökonomischen Gründen gewählt und ersetzt keine Längsschnittstudie, sondern ist als eigenständige Form der Untersuchung zu sehen. Jedoch könnte eine tatsächliche Längsschnittstudie, die Wohlbefinden zu mehreren Messzeitpunkten, sowohl im sekundären als auch im tertiären Abschnitt der Bildungskarriere erhebt, zum Verständnis der untersuchten Effekte einen größeren Beitrag leisten. Da in der vorliegenden Arbeit die Vergleichbarkeit des erinnerten Wohlbefindens mit Wohlbefinden von Schüler*innen ausschließlich grafisch überprüft wurde, wäre in einer hypothetischen Längsschnittstudie eine zusätzliche Erhebung des erinnerten schulischen Wohlbefindens im tertiären Bereich, welche dann mit den Werten von tatsächlich in der Schulzeit empfundene Wohlbefinden verglichen werden könnte, sinnvoll. Dies würde helfen, die Vergleichbarkeit von retrospektivem Wohlbefinden noch besser einschätzen zu können. Ebenso wäre es interessant bereits in der Schulzeit das akademische Selbstkonzept zu erheben, um herauszufinden, inwiefern die Einschätzungen der Versuchsteilnehmer*innen sich über die Zeit verändern und ob es Interaktionen mit bestimmten Dimensionen von Wohlbefinden gibt und wie sich diese durch den Wechsel in den Bildungskontext Studium verändert. Um erinnertes schulisches Wohlbefinden als langfristige Ressource genauer zu untersuchen, wäre es interessant sich in weiterführenden Untersuchungen nicht nur mit Studierenden, sondern mit verschiedenen Berufsgruppen auseinanderzusetzen, da schulisches Wohlbefinden als Motivation wirken könnte, dass sich junge Erwachsene

überhaupt für ein Studium entscheiden.

5.3 Fazit

Die Bedeutung von multidimensional erhobenem schulischem Wohlbefinden für eine erfolgreiche und von Wohlbefinden geprägte Bildungskarriere hat in den letzten Jahren viele Forschungsvorhaben angeregt (Holzer et al., 2022a). Um Zusammenhänge über einen längeren Zeitraum bis in den Studienkontext abzubilden, wurde in der vorliegenden Arbeit erinnertes schulisches Wohlbefinden von Studierenden als eine zu einem gewissen Grad konsistente Repräsentation des tatsächlich erlebten Wohlbefindens erhoben und seine Zusammenhänge mit dem akademischen Selbstkonzept, der akademischen Leistung sowie dem aktuellen Wohlbefinden von Studierenden betrachtet.

Dass nicht alle Komponenten von Wohlbefinden in erinnerter Form gleichermaßen für Wohlbefinden von Studierenden oder die Bildungsleistung bedeutend sind, konnte aufgrund des mehrdimensionalen Verständnisses von Wohlbefinden herausgearbeitet werden. Insgesamt ist erinnertes schulisches Wohlbefinden nur schwach mit dem aktuellen Wohlbefinden von Studierenden verknüpft, was auch bedeutet, dass eine als schwierig erinnerte Schulzeit nicht unmittelbar das Wohlbefinden im Studium determiniert. Die erklärte Varianz in den Regressionsmodellen ist zwar gering, jedoch deuten die Ergebnisse in der untersuchten Stichprobe darauf hin, dass es für das aktuelle Wohlbefinden von Vorteil ist, wenn höhere Werte in erinnerter *Perseverance* aus der Schulzeit angegeben wurden. Im von anderen und neuen Herausforderungen geprägten Studienkontext, welcher auch einen geringeren Betreuungsschlüssel aufweist als die Schulzeit (Hoffmann et al., 2017), dürften jene Studierende, welche sich als Schüler*in mit viel *Perseverance* erinnern, mehr Sinn empfinden und sich erfolgreicher fühlen.

Das Erwartungs-Wert-Model erklärt laut Eccles und Wigfield (2002) das affektive Erinnerungen an frühere Leistungssituationen auf die spätere Leistungserbringung einen Einfluss haben können, da sie die Fähigkeitsrepräsentationen mitbestimmen. Jedoch ist dies nur einer von vielen Wirkungszusammenhängen, welche bei der Leistungserbringung eine Rolle spielt. Um das Zusammenspiel von Wohlbefinden im Bildungskontext und der Bildungsleistung zu untersuchen konnten mittels retrospektiven schulischen Wohlbefindens

erste Hinweise gefunden werden, wie die potenziellen positiven Auswirkungen von multidimensional definiertem schulischem Wohlbefinden auf die Bildungsleistung, vermittelt werden. Es konnte gezeigt werden, dass es für einige der Dimensionen von erinnertem schulischem Wohlbefinden positive, von der Selbstwahrnehmung vermittelte Zusammenhänge mit der Bildungsleistung gibt.

Die aktuelle Studie konnte mittels einer ungewöhnlichen Erhebungsmethode Hinweise zur Bedeutung holistisch erhobenen schulischen Wohlbefindens für spätere Hochschulbildung geben und ist einen Ansatzpunkt für weitere komplexere Untersuchungen zu Wohlbefinden als Indikator einer erfolgreichen Bildungskarriere.

6. Literaturverzeichnis

- Adil, A., Ameer, S. & Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self-handicapping behavior. *PsyCh Journal*, 9(1), 56–66. <https://doi.org/10.1002/pchj.318>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Dauber, S. L. (2003). *On the success of failure. A reassessment of the effects of retention in the primary grades* (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511500091>
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 4(1), 419. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>
- Ayyash-Abdo, H. & Sánchez-Ruiz, M.-J. (2012). Subjective wellbeing and its relationship with academic achievement and multilinguality among Lebanese university students. *International Journal of Psychology : Journal International De Psychologie*, 47(3), 192–202. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.614616>
- Barzykowski, K., Riess, M., Hajdas, S. & Niedźwieńska, A. (2019). School in our memory: do we remember our time in middle and high school differently? *Journal of Cognitive Psychology*, 31(4), 438–452. <https://doi.org/10.1080/20445911.2019.1621320>
- Beal, S. J. & Crockett, L. J. (2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46(1), 258–265. <https://doi.org/10.1037/a0017416>
- Besser, A. & Zeigler-Hill, V. (2014). Positive Personality Features and Stress among First-year University Students: Implications for Psychological Distress, Functional Impairment, and Self-esteem. *Self and Identity*, 13(1), 24–44. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.736690>
- Bracken, B. A. (Ed.). (1996). *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations* (A Wiley-Interscience publication). New York: Wiley. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/bios/wiley041/95015681.html>
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548–556. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>

- Bürger, S., Holzer, J., Yanagida, T., Schober, B. & Spiel, C. (2023). Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being—A Validation Study. *School Mental Health*.
<https://doi.org/10.1007/s12310-023-09574-1>
- Burns, R. A., Crisp, D. A. & Burns, R. B. (2018). Competence and affect dimensions of self-concept among higher education students: a factorial validation study of an academic subject-specific self-concept. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 649–663. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0369-x>
- Butler, J. & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1–48.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Pacielloi, M. & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia E Psichiatria Sociale*, 15(1), 30-43.
<https://doi.org/10.1017/s1121189x00002013>
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Baron-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC Medical Education*, 13(1), 33. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-33>
- Chan, W. Y., Ou, S.-R. & Reynolds, A. J. (2014). Adolescent civic engagement and adult outcomes: an examination among urban racial minorities. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1829-1843. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0136-5>
- Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V., Páez-Rovira, D. & Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 518–526. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>
- Conway, M. A. & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–288.
<https://doi.org/10.1037/0033-295x.107.2.261>
- Conway, M. A. (2005). Memory and the self☆. *Journal of Memory and Language*, 53(4), 594–628. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2005.08.005>

- Csikszentmihalyi, M. (2000). The contribution of flow to positive psychology. In J. E. Gillham (Ed.), *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman* (pp. 387–395). Templeton Foundation Press.
- Cuijpers, P., Auerbach, R. P., Benjet, C., Bruffaerts, R., Ebert, D., Karyotaki, E. et al. (2019). Introduction to the special issue: The WHO World Mental Health International College Student (WMH-ICS) initiative. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(2), e1762. <https://doi.org/10.1002/mpr.1762>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: an introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Demo, D. H. (1992) The Self-Concept Over Time: Research Issues and Directions. *Annu Rev. Sociol.* 18:303-26.
- Denissen, J. J. A., Zarrett, N. R. & Eccles, J. S. [Jacquelynne S.]. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, 78(2), 430–447. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x>
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(1/2), 5–8. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.12.5>
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), 393–405. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.23.4.393>
- Diener, E. & Chan, M. Y. (2011). Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- Dusek, J. B., Flaherty, J. F. & Hill, J. P. (1981). The Development of the Self-Concept during the Adolescent Years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(4), 1. <https://doi.org/10.2307/1166004>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et al. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.90>
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Engels, N., A. Aelterman, K. Van Petegem, and A. Schepens. 2004. "Factors Which Influence the Well-Being of Pupils in Flemish Secondary Schools." *Educational Studies* 30 (2): 127–143. [doi:10/ 1080.0305569032000159787](https://doi.org/10.1080.0305569032000159787).
- El Ansari, W. & Stock, C. (2010). Is the health and wellbeing of university students associated with their academic performance? Cross sectional findings from the United Kingdom. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(2), 509–527. <https://doi.org/10.3390/ijerph7020509>
- Erentaitė, R., Vosylis, R., Gabrielavičiūtė, I. & Raižienė, S. (2018). How does School Experience Relate to Adolescent Identity Formation Over Time? Cross-Lagged Associations between School Engagement, School Burnout and Identity Processing Styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 760–774. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0806-1>
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A. & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5, 36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036>
- Europäische Kommission (EK) (2005) Grünbuch. Die psychische Gesundheit der Bevölkerung verbessern – Entwicklung einer Strategie für die Förderung der psychischen Gesundheit in der Europäischen Union. EK, Brüssel, S4. https://ec.europa.eu/health/archive/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_de.pdf Zugriff 31.01.2023
- Field. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th edition.). SAGE Publications.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Fuller, K. A., Karunaratne, N. S., Naidu, S., Exintaris, B., Short, J. L., Wolcott, M. D. et al. (2018). Development of a self-report instrument for measuring in-class student engagement reveals that pretending to engage is a significant unrecognized problem. *PloS One*, 13(10), e0205828. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205828>
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2011). *Psychologie* (Always learning, 18., aktualisierte Aufl., [Nachdr.]. München: Pearson Higher Education. Verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8273-7275-8>
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>

- Harter, S. (2015). Self-Development in Childhood and Adolescence. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 492–497). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23019-5>
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie / 40). Münster [u.a.]: Waxmann. Verfügbar unter:
<https://ubdata.univie.ac.at/AC04076904>
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Hascher, T. (2010). Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. *European Educational Research Journal*, 9(1), 13–28. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.1.13>
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (3rd edition). New York, NY: The Guilford Press
- Helbig, M. & Marczuk, A. (2021). Der Einfluss der innerschulischen Peer-Group auf die individuelle Studienentscheidung. *Journal for Educational Research Online*, 2021(2), 30–61. <https://doi.org/10.31244/jero.2021.02.03>
- Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Holm-Hadulla, R. M. (2017). Psychische Belastungen und Probleme Studierender. *Psychotherapeut*, 62(5), 395–402.
<https://doi.org/10.1007/s00278-017-0224-6>
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M. & Schober, B. (2022a). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 102140.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140>
- Holzer, J., Bürger, S., Samek-Krenkel, S., Spiel, C. & Schober, B. (2021). Conceptualisation of students' school-related wellbeing: students' and teachers' perspectives. *Educational Research*, 63(4), 474–496. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1987152>
- Holzer, J., Korlat, S., Bürger, S., Spiel, C. & Schober, B. (2022b). Profiles of School-Related Well-Being and Their Links to Self-Esteem and Academic Achievement. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 189–200. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000498>

- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439760802043459>
- Hoyt, L. T., Chase-Lansdale, P. L., McDade, T. W. & Adam, E. K. (2012). Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviors in young adulthood? *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 50(1), 66–73. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.05.002>
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: a meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505–528. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.001>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R. & Lyons, M. D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Hrsg.), *Handbook of Child Well-Being* (S. 797–819). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Huppert, F. A. & So, T. T. C. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Huta, V. & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Jungert, M. (2013). *Personen und ihre Vergangenheit. Gedächtnis, Erinnerung und personale Identität* (Quellen und Studien zur Philosophie, Bd. 117). Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2012. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110333893>
- Kaplan, Y. (2017). School-Specific Subjective Wellbeing and Emotional Problems among High School Adolescents. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(1), 01-09.
- Karlen, Y., Hirt, C. & Stebner, F. (2021). Fähigkeitstheorien zum selbstregulierten Lernen: Die Bedeutung von impliziten Theorien und Fähigkeitsselbstkonzept für das Lernen und die akademische Leistung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(4), 503–524. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00131-w>
- Kaya, M. & Erdem, C. (2021). Students' Well-Being and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>

- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. & Steinberg, L. (2016). The EPOCH Measure of Adolescent Well-Being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597.
<https://doi.org/10.1037/pas0000201>
- King, R. B. & McInerney, D. M. (2014). Mapping changes in students' English and math self-concepts: a latent growth model study. *Educational Psychology*, 34(5), 581–597.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.909009>
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and wellbeing: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26–38.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- Kirsch, A.-S., Laemmert, P. & Tittlbach, S. (2017). Gesundheitliche Anforderungen und Ressourcen von Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12(3), 181–188.
<https://doi.org/10.1007/s11553-017-0584-3>
- Klausen, S. H. & Hasandedic-Dapo, L. (2022). Memory, emotion and the enactment of wellbeing over time. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03096-w>
- Köck, M. (2010). *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf* (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter:
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781550322>
- Lambert, L., Lomas, T., van de Weijer, M. P., Passmore, H. A., Joshanloo, M., Harter, J. et al. (2020). Towards a greater global understanding of wellbeing: A proposal for a more inclusive measure. *International Journal of Wellbeing*, 10(2), 1–18.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v10i2.1037>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 1. Individual bases of adolescent development* (3rd ed., pp. 524 –585). Hoboken, NJ: Wiley.
- Little, T. D., Chang, R., Gorrall, B. K., Waggenspack, L., Fukuda, E., Allen, P. J. et al. (2020). The retrospective pretest-posttest design redux: On its validity as an alternative to traditional pretest-posttest measurement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(2), 175-183. <https://doi.org/10.1177/0165025419877973>
- Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20–27. <https://doi.org/10.1007/BF03024964>

- Liu, K. S., Cheng, Y. Y., Chen, Y. L., & Wu, Y. Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents' academic achievements. *Adolescence*, 44(176), 911–924.
- Lüftenegger, M., Holzer, J. & Schober, B. (2021). Implizite Fähigkeitstheorien, akademisches Selbstkonzept und schulisches Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 49(4), 567–584. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00130-x>
- Lyons, M. D. & Huebner, E. S. (2016). Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 757–771. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9394-y>
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Malinauskas, R. & Dumciene, A. (2017). Psychological wellbeing and self-esteem in students across the transition between secondary school and university: A longitudinal study. *Psihologija*, 50(1), 21-36. <https://doi.org/10.2298/PSI160506003M>
- Mameli, C., Biolcati, R., Passini, S. & Mancini, G. (2018). School context and subjective distress: The influence of teacher justice and school-specific well-being on adolescents' psychological health. *School Psychology International*, 39(5), 526–542. <https://doi.org/10.1177/0143034318794226>
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366–380. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.366>
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Marsh, H. W., Ellis, L. A. & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376–393. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.38.3.376>
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Marsh, M. & Owens, L. (1988). The Transition From Single-Sex to Coeducational High Schools: Effects on Multiple Dimensions of Self-Concept and on

- Academic Achievement. *American Educational Research Journal*, 25(2), 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312025002237>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403–456.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>
- Müller-Kalthoff, H., Helm, F. & Möller, J. (2017). The big three of comparative judgment: on the effects of social, temporal, and dimensional comparisons on academic self-concept. *Social Psychology of Education*, 20(4), 849–873. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9395-9>
- Neuendorf, C., Jansen, M., Kuhl, P. & Vock, M. (2023). Wer ist leistungsstark? Operationalisierung von Leistungsstärke in der empirischen Bildungsforschung seit dem Jahr 2000. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 37(1-2), 1–19.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000343>
- OECD (2019), *Society at a Glance 2019: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris,
https://doi.org/10.1787/soc_glance-2019-en.
- Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S. & Williams, S. M. (2013). A 32-Year Longitudinal Study of Child and Adolescent Pathways to Well-Being in Adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069–1083. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9369-8>
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M. & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287–316. <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Paul, E. L. & Brier, S. (2001). Friendsickness in the Transition to College: Precollege Predictors and College Adjustment Correlates. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 77–89.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01946.x>
- Philippe, F. L., Lecours, S. & Beaulieu-Pelletier, G. (2009). Resilience and positive emotions: examining the role of emotional memories. *Journal of Personality*, 77(1), 139–175.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00541.x>
- Pohl, R. (2007). *Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Verfügbar unter:
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:24-epflicht-1290523>
- Prince, D. & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145–152.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.05.003>

- Robles-Piña, R. A., Defrance, E. & Cox, D. L. (2008). Self-Concept, Early Childhood Depression and School Retention as Predictors of Adolescent Depression in Urban Hispanic Adolescents. *School Psychology International*, 29(4), 426–441.
<https://doi.org/10.1177/0143034308096434>
- Rosman, T., Mayer, A.-K., Leichner, N. & Krampen, G. (2020). Putting big fish into a bigger pond: self-concept changes in psychology undergraduate entrants. *Journal of Further and Higher Education*, 44(1), 14–28. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1493095>
- Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E. L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139–170.
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Schueller, S. M. (2012). Positive Psychology. In *Encyclopedia of Human Behavior* (S. 140–147). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00284-6>
- Schueller, S. M. & Seligman, M. E. (2010). Pursuit of pleasure, engagement, and meaning: Relationships to subjective and objective measures of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 253–263. <https://doi.org/10.1080/17439761003794130>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
<https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Suldo, S., Thalji, A. & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17–30.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Techniker Krankenkasse (2015) Gesundheitsreport 2015 Gesundheit von Studierenden.
<https://www.tk.de/resource/blob/2034304/47b32c03c8f94de08485134741a5b340/gesundheitsreport-2015-data.pdf>. Zugegriffen: 23.07.2023
- Tetzner, J. & Becker, M. (2018). Think Positive? Examining the Impact of Optimism on Academic Achievement in Early Adolescents. *Journal of Personality*, 86(2), 283–295.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12312>

- Walls, R. T., Sperling, R. A. & Weber, K. D. (2001). Autobiographical Memory of School. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 116–127.
<https://doi.org/10.1080/00220670109596580>
- Wammerl, M., Jaunig, J., Mairunteregger, T. & Streit, P. (2019). The German Version of the PERMA-Profiler: Evidence for Construct and Convergent Validity of the PERMA Theory of Well-Being in German Speaking Countries. *Journal of Well-Being Assessment*, 3(2-3), 75–96. <https://doi.org/10.1007/s41543-019-00021-0>
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90.
<https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H. & Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586–594. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00905.x>
- Zhao, X., Lynch, J. G. & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths about Mediation Analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.
<https://doi.org/10.1086/651257>

7. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Korrelationstabelle.....	30
Tab. 2: Ergebnisse Hypothese 1.1.....	32
Tab. 3: Ergebnisse Hypothese 1.2.....	32
Tab. 4: Ergebnisse Hypothese 1.3.....	33
Tab. 5: Ergebnisse Hypothese 1.4.....	33
Tab. 6: Ergebnisse Hypothese 1.5.....	33

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hypothesengruppe 1	22
Abb. 2: Mediationsmodelle.....	24
Abb. 3: Repräsentativität der Erinnerungen.....	31
Abb. 4: Ergebnisse Hypothese 2.1.....	34
Abb. 5: Ergebnisse Hypothese 2.2.....	35
Abb. 6: Ergebnisse Hypothese 2.3.....	35
Abb. 7: Ergebnisse Hypothese 2.4.....	36
Abb. 8: Ergebnisse Hypothese 2.5.....	37

9. Anhang

Abstract Deutsch

Es ist bekannt, dass Wohlbefinden die positive Entwicklung von Individuen und Gesellschaften fördert, und in letzter Zeit hat es viel Aufmerksamkeit für die Stärkung des Engagements beim Lernen und seinen Einfluss auf die akademische Laufbahn erhalten. Insbesondere multidimensionale und kontextspezifische Konzeptualisierungen von Wohlbefinden scheinen eine wichtige Rolle zu spielen, wenn es darum geht, herauszufinden, was am besten dabei hilft, in der Ausbildung erfolgreich zu sein. Da die Schule ein wichtiger Entwicklungskontext ist, in dem Schüler*innen eine positive Wahrnehmung von sich selbst und ihren Fähigkeiten entwickeln können, untersucht die vorliegende Studie, ob positive Erinnerungen an schulisches Wohlbefinden das aktuelle Wohlbefinden österreichischer Studierender, ihr akademisches Selbstkonzept und damit ihre akademischen Leistungen fördern. Zur Erfassung der Erinnerungen an das schulische Wohlbefinden wurde der EPOCH-G-S zur retrospektiven Erhebung adaptiert und der PERMA-Profiler an den universitären Kontext angepasst. Das allgemeine akademische Selbstkonzept wird mit einer Skala für Universitätsstudierende erfasst und soll die Auswirkungen des erinnerten schulischen Wohlbefindens auf die akademischen Leistungen medieren. 189 österreichische Universitätsstudierenden (Durchschnittsalter=25,37J) beantworteten den Online-Fragebogen. Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen erinnelter *Perseverance* in der Schule und gegenwärtigen Gefühlen von *Meaning* und *Accomplishment*. Das akademische Selbstkonzept vermittelt die Beziehung zwischen dem erinnerten schulischen Wohlbefinden und den Studienleistungen mit Ausnahme von *Engagement*, wobei für *Connectedness* und *Happiness* kompetitive direkte Effekte gefunden wurden. Unter Verwendung der repräsentativen Funktion von Erinnerungen liefert die Studie erste Hinweise auf die Bedeutung des schulischen Wohlbefindens für diejenigen, die sich für ein Studium als Bildungsweg entscheiden.

Abstract

Wellbeing is known to promote the positive development of individuals and societies and has recently gained a lot of attention for the strengthening of engagement in learning and its influence on the academic career. Especially multidimensional and context specific measures seem to play a vital role in finding out what helps best for individuals to function well in their education. As school is known to be an important developmental context, where one can develop a positive perception of oneself and one's skills, the present study investigates whether positive memories of school wellbeing promote the current wellbeing of Austrian university students, their academic self-concept and as a result their academic achievement. To assess memories of school-specific wellbeing the EPOCH-G-S was adapted to survey retrospectively and the PERMA-Profiler was adapted to the university context. General academic self-concept is assessed with a scale for university students and is presumed to mediate the effects of remembered school-wellbeing of university students on their academic achievement. 189 Austrian university students (mean age=25.37) finished the online survey. The results show a significant relationship between remembered perseverance in school and present feelings of meaning and accomplishment. The academic self-concept mediates the relationship between remembered school wellbeing and educational achievement except for engagement in school. Using the representative function of memories, the study provides the first indications of the importance of well-being at school for the later educational career.

Auszug aus dem Fragebogen



0% ausgefüllt

Liebe Teilnehmer*innen!

Vielen Dank für das Interesse an meiner Studie!

Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema Wohlbefinden im Bildungskontext ersuche ich dich den folgenden Fragebogen zu beantworten. Die Befragung richtet sich an Personen die aktuell studieren. Der erste Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Schulzeit und wie sie dir in Erinnerung geblieben ist. Danach wird nach aktuellen, auf das Studium bezogenen, Einschätzungen gefragt. Die Beantwortung der Fragen dauert ca 5 Minuten. Alle Angaben werden selbstverständlich streng vertraulich und anonym behandelt. Unter den Teilnehmer*innen werden zwei Thalia Gutscheine im Wert von 20 Euro verlost. Um an der Verlosung teilzunehmen, bitte ich dich eine Email- Adresse anzugeben. Deine Daten können dadurch nicht nachverfolgt werden, da die Erhebung der Kontakte getrennt erfolgt.

Vielen herzlichen Dank!

Weiter

[B.Sc. Hannes Karrer](#), Universität Wien – 2022

14% ausgefüllt

1. Wie alt bist du?

Jahre

2. Welchem Geschlecht fühlst du dich zugehörig?

☐ weiblich

☐ männlich

☐ divers

3. Wie lange liegt das Ende deiner Schulzeit zurück?

Jahre

4. Welches Fach studierst du? (Hauptstudium)

Weiter

5. In diesem Teil des Fragebogens versetze dich zurück in dein letztes Schuljahr und beantworte die folgenden Fragen so, wie du dich zu dieser Zeit gefühlt hast.

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau
Ich arbeitete so lange an meinen Schulaufgaben, bis ich fertig war.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich ein Problem hatte, gab es in der Schule jemanden, der für mich da war.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hatte viel Spaß in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaubte, dass ich in der Schule alles schaffen könne, egal wie schwierig es war.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich war stets optimistisch, dass ich noch eine gute Schulzeit vor mir haben würde.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich in der Schule etwas Neues lernte, merkte ich nicht, wie die Zeit verging.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mir vornahm für die Schule zu lernen, machte ich es auch.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich war so vertieft in meine Schulaufgaben, dass ich alles um mich herum vergaß.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn es in der Schule einmal schwierig war, glaubte ich, dass alles gut würde.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich eine schwierige Aufgabe für die Schule machte, merkte ich gar nicht wie die Zeit verging.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich eine Schulaufgabe begann, brachte ich sie auch zu Ende.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn mir etwas Gutes passierte, wollte ich in der Schule jemandem davon erzählen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hatte Freund*innen in der Schule, die mir sehr wichtig waren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühlte mich wohl in der Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
In der Schule strengte ich mich sehr an.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich ging sehr gerne in die Schule.	☐	☐	☐	☐	☐
In der Schule war ich meistens fröhlich.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich etwas für die Schule machte, war ich ganz vertieft.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gab Personen in der Schule, die sich wirklich für mich interessierten.	☐	☐	☐	☐	☐

[Weiter](#)

6. Nun folgen Fragen, die dein Wohlbefinden im Studium erheben sollen. Bitte beantworte die Fragen indem du auf einer Skala von „Gar nicht“ bis „Völlig“ bzw. „Nie“ bis „Immer“ das auf dich Zutreffende ankreuzt.

Nie

Immer

Wie oft erreichst du wichtige selbstgesetzte Ziele im Studium?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nie

Immer

Wie oft bist du ganz in dem versunken was du für dein Studium tust?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nie

Immer

Wie oft fühlst du dich im Studium voller Freude?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nie

Immer

Wie oft hast du das Gefühl dich deinen Zielen im Studium zu nähern?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht

Völlig

Ist dein Studium sinnvoll und bedeutsam für dich?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht

Völlig

In welchem Ausmaß erhältst du Hilfe und Unterstützung von Studienkolleg*innen wenn du sie brauchst?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht

Völlig

Inwieweit glaubst du, dass das was du in deinem Studium tust wertvoll und wichtig ist?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht

Völlig

In welchem Maß fühlst du dich interessiert an und begeistert von deinem Studium?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nie

Immer

Wie oft fühlst du dich im Studium positiv?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nie Immer

Wie oft bist du in der Lage mit deinen Verantwortungen im Studium umzugehen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nie Immer

Wie oft vergisst du die Zeit, während du etwas für dein Studium tust, das du genießt?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht Völlig

In wie weit fühlst du dich von deinen Studienkolleg*innen gemocht?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht Völlig

In wie weit glaubst du, dass du mit dem Studium einem Lebensziel näherkommst?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht Völlig

Wie zufrieden bist du mit deinen persönlichen Beziehungen im Studium?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Gar nicht Völlig

Wie zufrieden fühlst du dich mit deinem Studium?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Weiter

57% ausgefüllt

7. Bitte wähle aus inwiefern die folgenden Aussagen auf dich zutreffen.

niedrig

hoch

Ich halte meine Begabung für das Studium für...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

schwer

leicht

Neues zu lernen im Studium fällt mir...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

nicht
intelligent

sehr
intelligent

Meiner Meinung nach bin ich...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

niedrig

hoch

Meine studien-bezogenen Fähigkeiten sind...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

schwer

leicht

Aufgaben im Rahmen des Studiums fallen mir...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Weiter

[B.Sc. Hannes Karrer](#), Universität Wien – 2022

71% ausgefüllt

8. Bitte gib deine letzten drei Prüfungsnoten an (schriftliche Prüfungen)

Prüfungsnote

Prüfungsnote

Prüfungsnote

Weiter

[B.Sc. Hannes Karrer](#), Universität Wien – 2022

86% ausgefüllt

- ☐ Um an der Verlosung der Thaliagutscheine teilnehmen zu können gib bitte hier deine Emailadresse an. Deine Kontaktdaten werden getrennt erhoben und können nicht mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen verknüpft werden.

Weiter

[B.Sc. Hannes Karrer](#), Universität Wien – 2022

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für deine Mithilfe bedanken.

Die Antworten wurden gespeichert, du kannst das Browser-Fenster nun schließen.

Möchten Sie in Zukunft an interessanten und spannenden Online-Befragungen teilnehmen?

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse für das SoSci Panel anmelden und damit wissenschaftliche Forschungsprojekte unterstützen.

E-Mail:

[Am Panel teilnehmen](#)

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig, unverbindlich und kann jederzeit widerrufen werden.

Das SoSci Panel speichert Ihre E-Mail-Adresse nicht ohne Ihr Einverständnis, sendet Ihnen keine Werbung und gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

EPOCH: Adaption Retrospektive

In diesem Teil des Fragebogens versetze dich zurück an das Ende deiner Schulzeit und beantworte die folgenden Fragen so, wie du dich zu dieser Zeit gefühlt hast.

<i>Items</i>	<i>EPOCH (Kern, Benson, Steinberg & Steinberg, 2015, dt. Übersetzung von Bürger et al., 2021)</i>	<i>Retrospektive</i>
Engagement Item 1	Wenn ich eine schwierige Aufgabe für die Schule mache, merke ich gar nicht wie die Zeit vergeht.	Wenn ich eine schwierige Aufgabe für die Schule machte, merkte ich gar nicht wie die Zeit verging.
Engagement Item 2	Wenn ich etwas für die Schule mache, bin ich ganz vertieft.	Wenn ich etwas für die Schule machte, war ich ganz vertieft.
Engagement Item 3	Ich bin so vertieft in meine Schulaufgaben, dass ich alles um mich herum vergesse.	Ich war so vertieft in meine Schulaufgaben, dass ich alles um mich herum vergaß.
Engagement Item 4	Wenn ich in der Schule etwas Neues lerne, merke ich nicht, wie die Zeit vergeht.	Wenn ich in der Schule etwas Neues lernte, merkte ich nicht, wie die Zeit verging.
Perseverance Item 1	Wenn ich eine Schulaufgabe begonnen habe, bringe ich sie auch zu Ende.	Wenn ich eine Schulaufgabe begann, brachte ich sie auch zu Ende.
Perseverance Item 2	Ich arbeite so lange an meinen Schulaufgaben, bis ich fertig bin.	Ich arbeitete so lange an meinen Schulaufgaben, bis ich fertig war.
Perseverance Item 3	Wenn ich mir vornehme für die Schule zu lernen, mache ich es auch.	Wenn ich mir vornahm für die Schule zu lernen, machte ich es auch.
Perseverance Item 4	In der Schule strenge ich mich sehr an.	In der Schule strengte ich mich sehr an.
Optimism Item 1	Ich glaube, dass ich noch eine gute Schulzeit haben werde.	Ich war stets optimistisch, dass ich noch eine gute Schulzeit vor mir haben würde.
Optimism Item 2	Wenn es in der Schule einmal schwierig ist, glaube ich, dass alles gut wird.	Wenn es in der Schule einmal schwierig war, glaubte ich, dass alles gut würde.
Optimism Item 3	Ich glaube, dass ich in der Schule alles schaffen kann, egal wie schwierig es ist.	Ich glaubte, dass ich in der Schule alles schaffen könne, egal wie schwierig es war.

Connectedness Item 1	Wenn mir etwas Gutes passiert, möchte ich in der Schule jemandem davon erzählen.	Wenn mir etwas Gutes passierte, wollte ich in der Schule jemandem davon erzählen.
Connectedness Item 2	Wenn ich ein Problem habe, gibt es in der Schule jemanden, der für mich da ist.	Wenn ich ein Problem hatte, gab es in der Schule jemanden, der für mich da war.
Connectedness Item 3	Es gibt Personen in der Schule, die sich wirklich für mich interessieren.	Es gab Personen in der Schule, die sich wirklich für mich interessierten.
Connectedness Item 4	Ich habe Freunde in der Schule, die mir sehr wichtig sind.	Ich hatte Freunde in der Schule, die mir sehr wichtig waren.
Happiness Item 1	Ich fühle mich wohl in der Schule.	Ich fühlte mich wohl in der Schule.
Happiness Item 2	Ich habe viel Spaß in der Schule.	Ich hatte viel Spaß in der Schule.
Happiness Item 3	Ich gehe sehr gerne in die Schule.	Ich ging sehr gerne in die Schule.
Happiness Item 4	In der Schule bin ich meistens fröhlich.	In der Schule war ich meistens fröhlich.

PERMA Adaption Studienkontext

<i>Items</i>	<i>PERMA-Profiler (Butler, J. & Kern, M. L. 2016, dt. Übersetzung von Wammerl, Jaunig, Mairunteregger & Streit, 2019)</i>	<i>Adaption Studienkontext</i>
Positive emotion Item 1	Wie oft fühlen Sie sich im Allgemeinen voller Freude?	Wie oft fühlst du dich im Studium voller Freude?
Positive emotion Item 2	Wie oft fühlen Sie sich im Allgemeinen positiv?	Wie oft fühlst du dich im Studium positiv?
Positive emotion Item 3	Wie zufrieden fühlen Sie sich?	Wie zufrieden fühlst du dich im Kontext deines Studiums?
Engagement Item 1	Wie oft sind Sie ganz in dem versunken was Sie gerade tun?	Wie oft bist du ganz in dem versunken was du für dein Studium tust?
Engagement Item 2	In welchem Maß fühlen Sie sich im Allgemeinen interessiert und von Dingen begeistert?	In welchem Maß fühlst du dich interessiert an und begeistert von deinem Studium?
Engagement Item 3	Wie oft vergessen Sie die Zeit, während Sie etwas tun, das Sie genießen?	Wie oft vergisst du die Zeit, während du etwas für dein Studium tust, das du genießt?
Relationships Item 1	In welchem Ausmaß erhalten Sie Hilfe und Unterstützung von anderen, wenn Sie sie brauchen?	In welchem Ausmaß erhältst du Hilfe und Unterstützung von Studienkolleg*innen wenn du sie brauchst?
Relationships Item 2	In wie weit fühlen Sie sich geliebt?	In wie weit fühlst du dich von deinen Studienkolleg*innen gemocht?
Relationships Item 3	Wie zufrieden sind sie mit ihren persönlichen Beziehungen?	Wie zufrieden bist du mit deinen persönlichen Beziehungen im Studium?
Meaning Item 1	Führen Sie ein sinnvolles und bedeutsames Leben?	Ist dein Studium sinnvoll und bedeutsam für dich?
Meaning Item 2	Inwieweit glauben Sie, dass das was Sie in Ihrem Leben tun wertvoll und wichtig ist?	Inwieweit glaubst du, dass das was du in deinem Studium tust wertvoll und wichtig ist?

Meaning Item 3	Inwieweit glauben Sie, dass Sie im Leben ein Ziel haben?	Inwieweit glaubst du, dass du mit dem Studium einem Lebensziel näherkommst?
Accomplishment Item 1	Wie oft erreichen Sie wichtige selbstgesetzte Ziele?	Wie oft erreichst du wichtige selbstgesetzte Ziele im Studium?
Accomplishment Item 2	Wie oft haben Sie das Gefühl sich Ihren Zielen zu nähern?	Wie oft hast du das Gefühl dich deinen Zielen im Studium zu nähern?
Accomplishment Item 3	Wie oft sind Sie in der Lage mit Ihren Verantwortungen umzugehen?	Wie oft bist du in der Lage mit deinen Verantwortungen im Studium umzugehen?