

Stefanie Gysin

Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern

BELTZ JUVENTA

Stefanie Gysin
Subjektives Wohlbefinden
von Schülerinnen und Schülern

Stefanie Gysin

**Subjektives
Wohlbefinden
von Schülerinnen
und Schülern**

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Stefanie Gysin, Dr. phil., ist Erziehungswissenschaftlerin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) in den Bereichen Forschung und Lehre sowie als Dozentin am Institut Vorschulstufe und Primarstufe NMS der Pädagogischen Hochschule Bern (IVP NMS, PH Bern) tätig. Ihre Arbeits- und Interessenschwerpunkte sind Bildungstheorien und interdisziplinärer Unterricht sowie Emotionen, Motivation und soziale Interaktionen in Schule und Unterricht.

Schweizer Rechtschreibung

Online-Materialien stehen direkt beim Buch unter www.beltz.de zum Download bereit.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3627-5 Print

ISBN 978-3-7799-4621-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz, Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Für meine Eltern

Dank

Mit der vorliegenden Arbeit nimmt eine inhaltlich vielfältige und bereichernde Auseinandersetzung mit Fragen rund um das subjektive Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern ein vorläufiges Ende. An meinem Arbeitsprozess, von den theoretisch-konzeptionellen Überlegungen, über die Auswertung der Interviewdaten, bis hin zur Darstellung und Interpretation der Ergebnisse und des In-Form-Bringens zu einem Ganzen, sind einige Personen beteiligt gewesen, die mich mit fachlichem Rat und persönlicher Unterstützung begleitet haben. Ihnen allen gilt mein besonderer Dank.

Namentlich möchte ich mich zuallererst bei meinem ehemaligen Projektteam des Forschungsprojekts „Faule Jungs und strebsame Mädchen? Zusammenhänge zwischen Geschlechterbildern und Leistungsunterschieden von Schülern im Vergleich zu Schülerinnen“ bedanken. Allen voran Prof. Dr. Elisabeth Grünewald-Huber sowie Prof. Dr. Andreas Hadjar für die bereichernde Zeit in diesem Projekt, ihren Anstoss zu dieser Dissertation und das grosse, mir entgegengebrachte Vertrauen. Ein zusätzlicher Dank gilt noch einmal Prof. Dr. Andreas Hadjar für die wohlwollende und unterstützende Art der Zusammenarbeit und Betreuung in der Zeit meines Dissertationsprojekts. Ebenso möchte ich mich herzlich bei Prof. Dr. Tina Hascher und Prof. Dr. Justin J. W. Powell bedanken, welche als Mitglieder des CET-Komitees und in ihrer Betreuungsfunktion der Dissertation mich bei der Klärung meiner Fragen (im Rahmen von Forschungs-/Doktorandenkolloquien und persönlichen Gesprächen) fachlich wie auch methodisch unterstützten. Auch herzlich bedanken möchte ich mich bei allen Mitgliedern der Prüfungskommission – neben Prof. Dr. Andreas Hadjar waren dies Prof. Dr. Ulla Peters, Prof. Dr. Elena Makarova sowie Prof. Dr. Patrick Sunnen – für deren Interesse und Bereitschaft, sich als Gutachterinnen und Gutachter meiner Doktorarbeit zur Verfügung zu stellen. Es hat mich sehr gefreut, dass wir sie für die Disputation sowie als Gutachterteam meiner Dissertation gewinnen konnten.

Damit ich mich neben meiner Tätigkeit an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) regelmässig meiner Dissertation widmen konnte, sei hier der PH FHNW gedankt, die meine Arbeit am Dissertationsprojekt mit einer Arbeitszeitentlastung finanziell unterstützte. Ebenso herzlich bedanken möchte ich mich bei Prof.

Dr. Christine Künzli David, in deren Professur in an der PH FHNW seit einigen Jahren arbeite, für ihr Interesse und ihre unterstützende Einstellung meinem Dissertationsprojekt gegenüber, die sich unter anderem durch ein grosses Verständnis für meine flexiblen Arbeitszeiten in der Professur auszeichnete, damit ich mich, gerade in der Endphase des Dissertationsprojekts, intensiv meinem Dissertationsthema widmen konnte.

Zudem haben die vielfältige Unterstützung und Mithilfe sowie das Interesse wie auch die positive und motivierte Haltung von Seiten meines familiären Umfelds und meiner Freundinnen und Freunde gegenüber meiner Arbeit viel zum Gelingen dieses Dissertationsprojekts beigetragen. Persönlich und herzlich danken möchte ich hier meiner Gotte und Rudi sowie meiner Oma und meinem Bruder Joel; Fede und Leti für ihr Verständnis in Phasen, in denen ich bei ihnen mit Abwesenheit glänzte, um mich meiner Dissertation zu widmen sowie ihre stets passenden und lieben Worte zur richtigen Zeit und ihr Dabeisein bei der Disputation meiner Dissertation in Luxemburg. Auch Sarah, Jeanne, Marion (und natürlich Chris) möchte ich von Herzen Danke sagen (schön, dass ihr stets mit mir wart ;-). Ein ebenso grosser und herzlicher Dank gebührt Barbara und Annatina für ihre Layout-Künste, ihr wertvolles Mitdenken und die Gestaltung der Arbeit für die Disputation meiner Dissertation, ihre zeitliche Flexibilität und ihr grosses Entgegenkommen in den teilweise stressigen Arbeitsendphasen.

Ein abschliessender grosser Dank gilt meinen Eltern, Guy und Bärbel, für ihr empathisches Dabeisein, „Mitfiebern“ und die vielfältige Unterstützung und wertvolle Mithilfe (z.B. bei Literaturerfassung oder Lektorat) im Rahmen dieser Arbeit. Vielen Dank für die grosse Geduld und dafür, dass ihr mich auf diesem Weg unterstützt habt.

Bern, im Februar 2016

Stefanie Gysin

Inhalt

Kapitel 1

Inhaltliche Rahmung und Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit 13

Kapitel 2

Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in und ausserhalb der Schule 18

- 2.1 Ein kurzer Forschungsüberblick über das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen 19
- 2.2 Forschungsstand zum Wohlbefinden in der Schule 29
- 2.3 Gesundheit, Wohlbefinden, Bildung und deren Zusammenhänge 38

Kapitel 3

Zur Komplexität des Wohlbefindens 44

- 3.1 Das Konzept des subjektiven Wohlbefindens 46
 - 3.1.1 Subjektives Wohlbefinden als eine spezifische Gefühlsqualität 47
 - 3.1.2 Subjektives Wohlbefinden als ein Sammelbegriff für positive Emotionen 49
 - 3.1.3 Subjektives Wohlbefinden als ein mehrdimensionales Konstrukt, bestehend aus kognitiven und emotionalen Faktoren 50
- 3.2 Zusammenfassung und Ausblick 53
- 3.3 Quellen und Ursachen des subjektiven Wohlbefindens 56
 - 3.3.1 Die Theorie der sozialen Produktionsfunktion nach Ormel, Lindenberg, Steverink und Verbrugge (1999) 59
 - 3.3.2 Fazit und Ausblick: Die Produktion beziehungsweise Förderung schulischen Wohlbefindens 60

Kapitel 4

Das Konstrukt des schulischen Wohlbefindens und seine Bedingungsfaktoren 63

- 4.1 Die Komponenten des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) 63
- 4.2 Die Strukturierung der Bedingungsfaktoren aus einer Mehrebenenperspektive 66

4.2.1	Einfach und komplexe Modelle schulischer Determinationsbereiche	66
4.2.2	Mehrebenenmodelle schulischer Wirksamkeit	70
4.2.3	Metaanalysen zu Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen	75
4.2.4	Zusammenfassung und Relevanz für die vorliegende Arbeit	77
4.3	Die Bedingungsfaktoren des Wohlbefindens in der Schule	80
4.3.1	Auf der Ebene des Unterrichts: Unterrichtsqualität und die Beziehung zur Lehrperson	81
4.3.2	Auf der Ebene des Individuums: Lern- und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern	84
4.3.3	Auf der Ebene des Individuums: Lernmotivation/motivationale Orientierungen von Schülerinnen und Schülern	94
4.3.4	Auf der Ebene des Individuums: Das mikrosoziale Umfeld (Eltern und Peers)	102
4.4	Empirische Ergebnisse: Geschlechtsspezifische Unterschiede im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden und seinen Bedingungsfaktoren	106

Kapitel 5

Präzisierung der Forschungsfragen und Untersuchungsmethode

		111
5.1	Präsentation der zu untersuchenden Forschungsfragen	111
5.2	Untersuchungsanlage und Datenerhebung	114
5.2.1	Fallauswahl und Beschreibung der Stichprobe	115
5.2.2	Das Gruppendiskussionsverfahren/die Gruppendiskussion	117
5.2.3	Durchführung sowie Umgang mit der diskursiven Organisation von Gruppendiskussionen	119
5.3	Datenauswertung	122
5.3.1	Transkription der Gesprächsdaten	122
5.3.2	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)	123

Kapitel 6

Präsentation der Ergebnisse

		128
6.1	Aussage- und Codehäufigkeiten in den Gruppendiskussionen der Jungen und Mädchen	129
6.2	Ergebnisse aus den geschlechtergetrennten Gruppendiskussionen: Allgemeine und geschlechtsspezifische Betrachtungen	131
6.2.1	Ebene des Unterrichts I: Die Fach- und Methodenkompetenz der Lehrperson sowie die Bedeutung der Lehrperson für das Klassen- und Lernklima	132

6.2.2	Ebene des Unterrichts II: Charaktereigenschaften der Lehrperson und Merkmale der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/Schülerin	146
6.2.3	Zusammenfassung: Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens auf der Ebene des Unterrichts (I & II)	169
6.2.4	Ebene des Individuums I: Lernrelevante Emotionen sowie motivationale Orientierungen im Zusammenhang mit Lernen und dem (eigenen) Lernverhalten	172
6.2.5	Ebene des Individuums II: Die Bedeutung des mikrosozialen Umfelds (Peers und Eltern/Familie) für das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler	195
6.2.6	Zusammenfassung: Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens auf der Ebene des Individuums (I & II)	215
6.2.7	Ebene des Schulsystems/der Institution Schule und deren Organisation: Die Bedeutung schulischer Rahmenbedingungen für das schulische Wohlbefinden der Jugendlichen	219
6.2.8	Zusammenfassung: Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens auf der Ebene des Schulsystems/der Institution Schule und deren Organisation	229
6.2.9	Abschliessender Überblick über die Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens der Schülerinnen und Schüler auf den Ebenen des Individuums, des Unterrichts sowie des Schulsystems/der Institution Schule und deren Organisation	231
Kapitel 7		
Diskussion der Ergebnisse		244
7.1	Methodische Kritik/Limitationen	264
7.2	Resümee und Ausblick	267
Literatur		269

Kapitel 1

Inhaltliche Rahmung und Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit

Kinder und Jugendliche verbringen einen grossen Teil ihrer Zeit in der Schule und „erleben hier neben der Familie einen zentralen Ort für den Aufbau von Fach- und Sachkompetenz sowie bedeutsame Sozialkontakte“ (Wustmann Seiler, 2012, S. 136). Es herrscht Konsens darüber, dass der Institution Schule für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen eine grosse Bedeutung zukommt, die in den letzten Jahren weiter angewachsen ist (vgl. u.a. Schubarth & Speck, 2008, S. 966). Gemäss Eder (1995, 2007) werden die Schülerinnen und Schüler in der Schule ganz allgemein mit zwei Klassen von Anforderungen konfrontiert: Anforderungen im Leistungsbe- reich (Leistungsanforderungen) sowie Anforderungen im Bereich des Ver- haltens (Verhaltenserwartungen). Folgt man der Entwicklungspsychologie, dann sind der Umgang mit schulischen Anforderungen, das Erreichen eines Bildungsabschlusses und die berufliche Orientierung, insbesondere in der Adoleszenz, als zentrale Anforderungen anzusehen, mit denen Mädchen und Jungen gleichermassen umgehen müssen (Schurt & Waburg, 2007, S. 252). Die Aufgabe der Schule besteht nun zu einem Grossteil darin, diese Anforderungen zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler bei der Erfüllung dieser Anforderungen zu unterstützen, ihnen also schulischen Erfolg und Bildung zu ermöglichen.¹ Eine zentrale Frage, die sich der Schule dabei stellt ist, wie diese Bedingungen schaffen kann, unter denen junge Menschen gut lernen und leben können (Eder, 1995, S. 15 & S. 227).

Zur zentralen Bildungsaufgabe von Schule gehört nicht nur die Errei- chung kognitiver Ziele, sondern auch die Förderung einer positiven affek- tiv-motivationalen Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der

1 So verweisen zum Beispiel Hascher und Hagenauer (2011c) in ihrem Artikel auf den inzwischen bestehenden bildungswissenschaftlichen Konsens, dass Schulerfolg als ein Bündel aus Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen ist. Gemäss pädagogischer Theorie und Empirie meint Schulerfolg nicht nur gute Schulleistungen. Vielmehr sind beispiels- weise auch Interesse, Lernfreude und das Selbstkonzept (z.B. Cortina, 2006; Gruehn, 2000; Lipowsky, 2006) zu berücksichtigen, da diese die weitere Lernbiografie ebenfalls nachhaltig beeinflussen (Hascher & Hagenauer, 2011c, S. 285).

Schule und dem Lernen (Hagenauer & Hascher, 2011, S. 63; Hosenfeld & Helmke, 2004). Welche Bedeutung dabei dem (*Wohl-*)*Befinden* der Lernenden zukommt, wird in jüngster Zeit zunehmend diskutiert (vgl. u.a. Schurt & Waburg, 2007, S. 252; Rohlfs, 2011, S. 103 ff.). Gemäss Hascher und Hagenauer (2011c) gilt es im Zuge der Verbesserung von Schulqualität (für Lehrende und Lernende) emotionale Faktoren gezielt zu berücksichtigen, wobei sich das Wohlbefinden in der Schule dafür „als ein viabler Zugang“ erweist (Hascher & Hagenauer, 2011c, S. 286). So wird schulisches Wohlbefinden als potenzieller Faktor für Lern- und Leistungsmotivation, Bildungserfolg und die Bewältigung negativer Erfahrungen besprochen (Indikations-, Bildungs- und Präventionsfunktion des schulischen Wohlbefindens; vgl. Hascher & Hagenauer, 2011b) wie auch „seit geraumer Zeit als pädagogischer Auftrag und Kernindikator für eine gelungene Schulpädagogik betont“ (Wustmann Seiler, 2012, S. 136 f.; siehe auch Fend & Sandmeier, 2004).

Allgemein kann das Wohlbefinden in der Schule für Kinder und Jugendliche „eine wichtige Quelle für eine positive Entwicklung darstellen“ (Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 15) und repräsentiert nach Hascher (2004) einen Wert, „den es zu stützen und zu fördern gilt“ (Hascher, 2004, S. 277). Denn erst auf der Basis von Emotionen und Motivation und den damit verbundenen subjektiven Bewertungen im (Schul-)Alltag wird pädagogisches Handeln – zum Beispiel in Form einer gewinnbringenden Unterrichtsgestaltung – möglich und effizient, weshalb die Schule dem Wohlbefinden ihrer Schülerinnen und Schüler, neben dem kognitiv orientierten Bereich, auch eine besondere Beachtung schenken sollte (Wustmann Seiler, 2012, S. 137; Hascher, 2004, S. 277). Dies auch deshalb, da Ergebnisse empirischer Untersuchungen eine deutliche Abnahme der Schulzufriedenheit, des schulischen Wohlbefindens wie auch der positiven Bewertung der Schule und des formalisierten Lernens durch die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Grundschulzeit, jedoch vor allem für die Sekundarstufe bestätigen (siehe z.B. Eder, 1995, 2007; Fend, 1997; Wild, 2002; Wild & Hofer, 2000; Hascher, 2004).

„Die gezielte Unterstützung des Wohlbefindens in der Schule beziehungsweise die Prävention eines unerwünschten Rückgangs erfordert die Identifikation seiner Einflussgrössen. Wohlbefinden wird von einer Reihe von Faktoren (mit-)bestimmt und dementsprechend als ein *Mehrquellenphänomen* [Hervorhebung v. Verf.] bezeichnet (Diener, 1984)“ (Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 19). Die Einflussgrössen für das Wohlbefinden in der Schule lassen sich im Wesentlichen auf der *Ebene des Individuums, des Unterrichts* sowie *der Schule/Schulorganisation* ansiedeln (vgl. z.B. Hascher & Hagenauer, 2011b, S. 19 f.; Rohlfs, 2011, S. 112; Wild, 2002, S. 241).

So konnte die Wohlbefindensforschung im Bereich der empirisch-pädagogischen Schulforschung aufzeigen, dass die sozialen Aspekte – zum Beispiel im Sinne sozialer Interaktionen zwischen Schüler/-innen – wie auch das Gefühl der Zugehörigkeit und die soziale Integration in die Schulklasse eine wesentliche Bedeutung für das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. z.B. Eder, 1995, 2007; Hascher, 2004; Hascher & Bailod, 2004; Büchner & Koch, 2001; Koch, 2008; Kanders, Rösner, & Rolff, 1996; Kanders, 2000). Insbesondere geht aus Befunden die Sorge vor Ausgrenzung aus der Klassengemeinschaft hervor, die wiederum die Bildungseinstellungen und Bildungshandlungen von Lernenden beeinflusst. Auch eine positive Beziehung zwischen Schüler/-innen und Lehrperson ist für das schulische Wohlbefinden von grosser Relevanz, wie Studien belegen (vgl. u.a. Wild, 2002; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Eder, 2007, 1995); ebenso wie die Möglichkeit zur Partizipation in Schule und Unterricht oder ein positives Familienklima (vgl. Czerwenka u.a., 1990; Helmke, 1997; Fend, 1997; Gisdakis, 2007). Bedeutsam ist zudem die Tatsache, dass ebenso die Passung der Jugendlichen zur Schule für deren schulisches Wohlbefinden zentral ist. Diese repräsentiert sich beispielsweise durch den Befund, dass sich Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungen in der Schule eher wohl fühlen (Eder, 1995, 2007; Hascher, 2004). Hinsichtlich der angesprochenen Passung zur Schule scheinen gerade die Einflüsse der Institution Schule selbst wie auch ausserschulische Faktoren die Schulfreude und das Wohlbefinden der Lernenden im Zusammenhang mit ihrer (Lern-)Motivation und ihrem Interesse mitzubestimmen (Wild, 2002).

Die Bedeutung des Wohlbefindens in der Schule setzt gerade dort an, wo die Schule vor der Herausforderung steht, nachhaltige und überprüfbare Wissensbestände beziehungsweise Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, um sie auf spätere Lebensaufgaben vorzubereiten. Das schulische Wohlbefinden vermag auch insofern eine wesentliche Rolle auszuüben, als dass der Kompetenzerwerb durch positive Gefühle und Einstellungen der Lernenden gegenüber der Schule unterstützt wird, da diese Emotionen und Haltungen „eine stabilisierende und vertrauensvolle Grundlage für Lernen und Entwicklung bieten“ (Hascher, Hagenauer, & Schaffer, 2011, S. 383; vgl. auch Hascher, 2004; Fend & Sandmeier, 2004, S. 167 ff.). Empirische Daten belegen hier, dass Schülerinnen und Schüler, die über eine positive Einstellung gegenüber dem Lernen und der Schule verfügen, sich wohl fühlen und angenehme Gefühle erleben, auch bessere Schulleistungen erbringen. Umgekehrt begünstigen gute Leistungen die Entstehung positiver Emotionen (Hagenauer & Hascher, 2011, S. 63; Götz u.a., 2004). Zudem zeigen Ergebnisse aus der Schul- und Wohlbefindensforschung (z.B. Fend & Sandmeier, 2004; Gläser-Zikuda & Fuß, 2004) auf,

dass sich positives Befinden in der Schule günstig auf Lernprozesse und Leistungen insgesamt auswirkt – folglich auch auf einige der persönlichen Voraussetzungen der Lernenden, die eine produktive Bewältigung der schulischen Anforderungen begünstigen (Schurt & Waburg, 2007, S. 252; Eder, 1995; Fend, 1997). Diese Tatsache darf gerade auch in der Diskussion um die Schul- beziehungsweise Bildungserfolge und vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Bildungsungleichheiten nicht ausser Acht gelassen werden (vgl. auch Hadjar, 2011; Hascher & Hagenauer, 2011c, S. 285). Bedenkt man nun den zu anfangs erwähnten Anspruch, Schule solle die Lernfähigkeit und -bereitschaft aller Kinder und Jugendlichen fördern, so verdeutlicht dies die Relevanz des schulischen Wohlbefindens zusätzlich (Hascher u. a., 2011, S. 383 f.).

Obschon auf der Grundlage bisheriger Studien nicht einfach von einer Kausalität, das schulische Wohlbefinden habe einen direkten positiven Einfluss auf Lernen und Schulerfolg, ausgegangen werden kann, lässt sich doch dahingehend argumentieren, dass das Wohlbefinden häufig mit schulrelevanten Aspekten zusammenhängt (Hascher u. a., 2011, S. 384). Wie zu Beginn erläutert, verlangt die gezielte Unterstützung des schulischen Wohlbefindens beziehungsweise die Prävention eines unerwünschten Rückgangs nach der Identifikation der Einflussgrössen. Die vorliegende Arbeit geht deshalb der Frage nach, welche Faktoren bedeutungsvoll für das subjektive Wohlbefinden in der Schule aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler sind und ob sich hierbei auch Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen lassen. Bisherige zentrale Befunde zum Wohlbefinden in der Schule zeigen hier wiederholt geschlechtsspezifische Unterschiede. Die Befundlage ist jedoch heterogen (vgl. z.B. Eder, 1995, 2007; Fend, 1997; Hascher, 2004).

Das Dissertationsprojekt nimmt sich der Thematik des *subjektiven Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern in der Schule* an. Gerade die damit einhergehenden Bedingungsfaktoren werden mittels eines qualitativen Zugangs – anhand von geschlechtergetrennten Gruppendiskussionen – vor dem Hintergrund der bisherigen Befundlage näher untersucht. Um eine inhaltlich fundierte Einordnung dieser qualitativen Ergebnisse vornehmen zu können, gibt der erste Teil der vorliegenden Arbeit einen kurzen *Forschungsüberblick über das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in und ausserhalb der Schule* (siehe Kapitel 2). Die in diesem Teil präsentierten empirischen Ergebnisse verdeutlichen zugleich das heterogene Begriffsverständnis wie auch die Diversität und Unsystematik, mit welcher sich die Wissenschaft theoretisch wie auch empirisch an den Wohlbefindensbegriff annähert und sich mit diesem auseinandersetzt. Diese *Komplexität des Wohlbefindens* greift das Kapitel 3 auf und versucht die wesentlichen Defi-

nitionslinien und theoretischen Ansätze darzulegen. Neben den unterschiedlichen Konzepten zum subjektiven Wohlbefinden wird ebenso ein kurzer systematisierter Überblick über dessen Bedingungsfaktoren gegeben, mit abschliessenden Überlegungen zu möglichen Bedingungsfaktoren des schulischen Wohlbefindens. Daran knüpft das Kapitel 4 an und thematisiert – neben dem Konstrukt des schulischen Wohlbefindens – dessen *Bedingungsfaktoren unter Berücksichtigung einer Mehrebenenperspektive*. Auch wird der Blick auf damit einhergehende empirische Ergebnisse gerichtet, wobei zusätzlich eine Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Unterschieden im Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden und seinen Entstehungsfaktoren erfolgt. Der darauffolgende empirische Teil der vorliegenden Arbeit (siehe Kapitel 5) fokussiert auf die zu untersuchenden *Forschungsfragen*, die *Untersuchungsanlage* sowie *Auswertung* der qualitativen Daten in Form von geschlechtergetrennten Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern zu ihrem subjektiven Wohlbefinden in der Schule. Eine *Präsentation dieser Ergebnisse* wird in Kapitel 6 vorgenommen. Den Abschluss der Arbeit bildet die *Diskussion der Ergebnisse* (Kapitel 7), wobei auch auf Limitationen des Untersuchungsansatzes hingewiesen wird und ein Resümee in Form von pädagogischen Konsequenzen erfolgt.

Kapitel 2

Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in und ausserhalb der Schule

Mit der alltäglichen Frage „Wie geht es dir?“ erkundigen wir uns nach dem Befinden unserer Mitmenschen und wollen dabei wissen, ob er oder sie sich gerade wohl fühlt und ob es ihr beziehungsweise ihm gut geht. In unserem Alltag spielt Wohlbefinden eine wichtige Rolle und steht unter anderem für ein subjektives Gefühl, für Zufriedenheit und Gesundheit oder für eine Wunschvorstellung. Neben der Frage nach der genauen Begriffsbestimmung von *Wohlbefinden* (z.B. vor dem Hintergrund eines pädagogisch-psychologischen Wissenschaftsverständnisses) stellt sich ebenso die Frage nach der (aktuellen) Wohlbefindenslage eines Menschen und welche Aspekte zu seinem Wohlbefinden beitragen. Das vorliegende Kapitel 2 wirft einen Blick auf das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen und gibt einen kurzen Überblick über bestehende empirische Daten, die darüber Auskunft geben, wie wohl sich Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft und in den jeweiligen Lebensbereichen fühlen (siehe Abschnitt 2.1). Da insbesondere der Lebensbereich Schule im Zentrum dieser Arbeit steht, interessiert auch die Frage, wie wohl sich Kinder und Jugendliche in der Schule fühlen und welche Faktoren zu ihrem Wohlbefinden beitragen. Hierzu folgt im Anschluss ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Wohlbefinden in der Schule (siehe Abschnitt 2.2). Gerade weil die Schule und (eigene) Schulzeit nicht nur für Wissensvermittlung und Lernprozesse stehen, „sollte neben den Schulleistungen das eigentliche Wohlbefinden der Kinder [und Jugendlichen] nicht ausser Acht gelassen werden. Zu viele Stunden und Jahre verbringen die Schüler [und Schülerinnen] in der Schule, als dass man das Wohlbefinden vernachlässigen könnte“ (Gisdakis, 2007, S. 108). Hinzu kommt, dass Schulqualität nicht nur in fachlichen Leistungsergebnissen zum Ausdruck kommt, sondern sich ebenso in der gegenwärtigen Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler wie „Gesundheit, Gerechtigkeit und ihrem sozialen Wohlbefinden“ äussert (Plath, 1997, zit. nach Gisdakis, 2007, S. 108). So nimmt sich der abschliessende Abschnitt 2.3 der Gesundheit, dem Wohlbefinden und der Bildung von Kindern und Jugendlichen an, mit dem Versuch deren Zusammenhänge kurz darzulegen.

2.1 Ein kurzer Forschungsüberblick über das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen

Die Frage, wie wohl sich Kinder und Jugendliche¹ fühlen beziehungsweise das Konstrukt *Wohlbefinden von Kindern* (auch *Child Well-being*) ist in der internationalen Forschung, so auch im deutschsprachigen Raum, in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus gerückt. Damit verbunden ist ein gesteigertes Interesse, die Meinungen und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen (in repräsentativer Form) zu erfragen (siehe z.B. O'Hare & Gutierrez, 2012; Dinisman, Fernandes, & Main, 2015). Dies auch deshalb, um eine Entscheidungsgrundlage bei der Berücksichtigung der Ansprüche von Kindern und Jugendlichen zu schaffen. Hinzu kommt, dass insbesondere weite Bereiche des jugendlichen Lebens und Erlebens in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion geraten sind (genannt seien hier nur die Schlagworte wie *Jugendkriminalität*, *Jugendgewalt*, *Jugend und Medien* oder *Jugendkulturen*) (vgl. u.a. C. A. Klöckner, Beisenkamp, & Schröder, 2002, S. 21).

Grosse Wirtschaftsorganisationen wie die OECD oder NGOs wie UNICEF richten ihr Augenmerk in ihren Untersuchungen und Berichten ebenso auf die Frage des Wohlbefindens. Seit 2007 untersucht UNICEF regelmässig das Wohlbefinden von Kindern in 29 reichen Industrienationen.² Auch der jährlich erscheinende Bericht *State of the World's Children* von UNICEF³ thematisiert Aspekte des Wohlbefindens in allen Regionen der Welt (vgl. Andresen, Fegter, & Hurrelmann, 2013, S. 29). Diesbezüglich sei auch das internationale Forschungsprojekt *International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)*⁴ erwähnt, welches Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren aus zurzeit zwanzig Ländern zu ihrem subjektiven

-
- 1 In Anlehnung an Oerter und Dreher (2002) erfolgt die zeitliche Strukturierung des Jugendalters über die Unterscheidung von Altersbereichen. In der Entwicklungspsychologie geht der Beginn des Jugendalters mit dem Eintreten der Geschlechtsreife (Pubertät) einher, welche die Kindheit und Jugend voneinander abgrenzt. Grundsätzlich spricht man dort ab dem vollendeten zehnten Lebensjahr von *Jugendalter*. In der internationalen Jugendforschung ist der Begriff *Adoleszenz* im Zusammenhang mit entwicklungsbezogenen Veränderungen im Jugendalter gebräuchlich. Diese unterscheidet wiederum zwischen drei Phasen: (1) frühe Adoleszenz zwischen 11 und 14 Jahren, (2) mittlere Adoleszenz zwischen 15 und 17 Jahren, (3) späte Adoleszenz zwischen 18 und 21 Jahren (Oerter & Dreher, 2002, S. 259; Mayr & Ulich, 2002, S. 45).
 - 2 Siehe zum Beispiel den UNICEF-Bericht *UNICEF Report Card 11. Child well-being in rich countries: a comparative overview (2013)*. Verfügbar unter <http://www.unicef-irc.org/Report-Card-11/> (Zugriff am 01.10.2015).
 - 3 Berichte verfügbar unter <http://www.unicef.org/sowc/> (Zugriff am 01.10.2015).
 - 4 Siehe hierzu auch <http://www.isciweb.org/?CategoryID=175> (Zugriff am 01.10.2015).

Wohlbefinden und ihrer Lebensweise befragt. Das Forschungsprojekt gründet dabei auf der Idee, über das Erfragen des subjektiven Wohlbefindens wesentliche Bestimmungsfaktoren für eine für Kinder förderliche Umwelt und Lebensweise zu eruieren (Dinisman u.a., 2015, S. 2; Rees & Main, 2015).

Im Feld der Erziehungs- und Sozialwissenschaften und mit Blick auf die Kindheits- und Jugendforschung existieren in Deutschland mittlerweile einige empirische Studien, die Kinder/Jugendliche zu relevanten Themen ihres Alltags und zu ihrem Aufwachsen in den verschiedenen Lebensbereichen befragen. Hierzu gehört unter anderem auch das Erfassen ihres Wohlbefindens in unterschiedlichen Settings wie zum Beispiel Familie, Schule, Wohnumgebung oder Peers (Betz & Andresen, 2014, S. 499). Neben Erkenntnissen über die jeweiligen objektiven sozialen Rahmenbedingungen der Kinder und Jugendlichen liegt somit ein weiterer Fokus auf deren subjektiven Einschätzungen, gerade was das Wohlbefinden und die Zufriedenheit betrifft (Andresen, Fegter, u.a., 2013, S. 28 f.). Dass objektive Faktoren des allgemeinen Wohlbefindens und die subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit nicht zwingend identisch sind, zeigte sich beispielsweise in der UNICEF-Studie zur Lage von Kindern in Industrieländern (*UNICEF Report Card 11. Child well-being in rich countries*, 2013). Wo sich die Kinder in Deutschland gemäss objektiver Kriterien (im Sinne von Indikatoren zu materiellem Wohlstand, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Wohnen und Umwelt) in der Spitzengruppe (auf Rang sechs) der 29 Länder befinden, deckt sich dieser Spitzenplatz jedoch nicht annähernd mit ihrer subjektiven Lebenszufriedenheit. Bei der subjektiven Selbsteinschätzung des eigenen Wohlbefindens fallen die deutschen Kinder auf Rang 22 ab (Bertram, 2013, S. 14 f.; Walsen, 2013, S. 20). Dies legt den Schluss nahe, dass das Wohlbefinden einer Person nur bedingt von aussen und mittels objektiver Kriterien ausgemacht werden kann, „weshalb die direkte Befragung eines Individuums von zentraler Bedeutung [ist]. [...] nur das Individuum selbst [kann] als Experte für eigenes Wohlbefinden gelten. Allerdings sollten solche Selbstbeschreibungen um Fremdbeurteilungen ergänzt werden [...]“ (Schwenkmezger, 1991, S. 120).

In Anlehnung an Andresen, Fegter und Hurrelmann (2013) schliesst das Konzept des Wohlbefindens nicht nur an wissenschaftliche Fragen, sondern ebenso an politische und pädagogische Handlungsfelder an. Demzufolge steht das Wohlbefinden „für ein umfassendes Verständnis der Beschaffenheit der Lebenssituation, des Wohlstands und der Teilhabe eines Kindes an der Gesellschaft“ (Andresen, Fegter, u.a., 2013, S. 28). Wo das *Kindeswohl* vor allem den Schutz des Kindes meint, geht das *Wohlbefinden* noch einen Schritt weiter und berücksichtigt zudem die Kinderrechte, die Partizipation wie auch die Handlungsfähigkeit eines Kindes (Andresen, Fegter, u.a., 2013, S. 28). Gemäss Andresen et al. (2013) stehen Forschungsarbeiten zum kind-

lichen Wohlbefinden im Wesentlichen in der Tradition, „einen Beitrag zu kinderfreundlichen Gesellschaften leisten zu wollen“ (Andresen, Fegter, u.a., 2013, S. 28; vgl. auch Eßer, 2014). Insgesamt kann das Wohlbefinden als ein Indikator eines guten Lebens verstanden werden (siehe auch Becker, 1991; Hascher, 2004). Die Frage nach dem *guten Leben* ist gegenwärtig ein intensiv bearbeitetes Thema in der internationalen Child Well-being Forschung (vgl. Ben-Arieh, Casas, FrØnes, & Korbin, 2014). Nach Fegter (2014) lässt sich daraus deren Bestreben ableiten, Wohlergehen umfassender zu bestimmen und nicht nur rein auf den materiellen Wohlstand zu beschränken, weshalb Fragen nach Lebensqualität und dem Guten auf wachsendes Interesse stossen (Fegter, 2014, S. 521).

Mit Blick auf den deutschen Sprachraum kann auf ein paar grosse Studien verwiesen werden, die das Wohlbefinden von sechs- bis vierzehnjährigen Kindern/Jugendlichen aus unterschiedlichen familiären Verhältnissen erheben. Diesbezüglich sei hier auf das *LBS-Kinderbarometer* (C. Klöckner, Beisenkamp, & Hallmann, 2007a, 2007b; Beisenkamp, Klöckner, Hallmann, & Preißner, 2009), die *World Vision Kinderstudien* (Hurrelmann, Andresen, & TNS Infratest Sozialforschung, 2007, 2010; Andresen, Hurrelmann, & TNS Infratest Sozialforschung, 2013; Hurrelmann, Andresen, & Schneekloth, 2013, 2011) oder das *Kinderpanel* und die *AID:A-Studie* des Deutschen Jugendinstituts (Alt, 2005, 2007b, 2008; Rauschenbach & Bien, 2012) verwiesen (vgl. auch Wittmann, Rauschenbach, & Leu, 2011). Dabei ist der überwiegende Teil solcher Studien repräsentativ und quantitativ ausgerichtet. Eine (verstärkt) qualitativ Untersuchung des Wohlbefindens von Kindern hat in diesen Studien nicht beziehungsweise nur sehr dezidiert stattgefunden (Betz & Andresen, 2014, S. 499).

Nach ihrer allgemeinen Lebenszufriedenheit gefragt, welche die Kinder im Alter von sechs bis elf Jahren mit Hilfe einer fünfstufigen Smiley-Skala einschätzen und beantworten konnten (Schneekloth & Pupeter, 2013), äussern sich im Rahmen der *World Vision Kinderstudie von 2013* 59 Prozent der Kinder sehr positiv und weitere 32 Prozent positiv zu ihrer Lebenszufriedenheit. Hingegen bewerten nicht mehr als acht Prozent ihre Lebenszufriedenheit neutral und nur ein Prozent der Kinder explizit als negativ (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 50 f.). Gegenüber der durchgeführten *World Vision Kinderstudie von 2010* (Hurrelmann u.a., 2010, 2011) hat die von den befragten Kindern berichtete Zufriedenheit mit dem eigenen Leben im Jahr 2013 noch einmal leicht zugenommen, von 30 auf 32 Prozent der positiven Einschätzungen (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 50) (vgl. Abb. 1).⁵

5 In der Erhebung zur dritten *World Vision Kinderstudie 2013* wurden 2'535 in Deutschland wohnende Schulkinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren befragt. Die Befra-

»Wie zufrieden ich insgesamt mit meinem Leben bin«

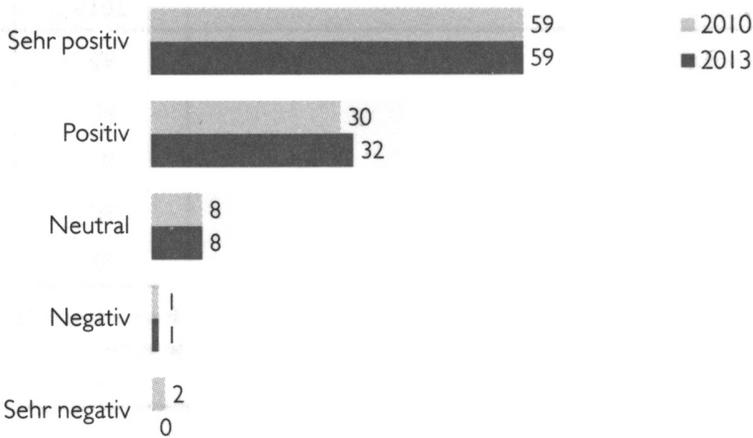


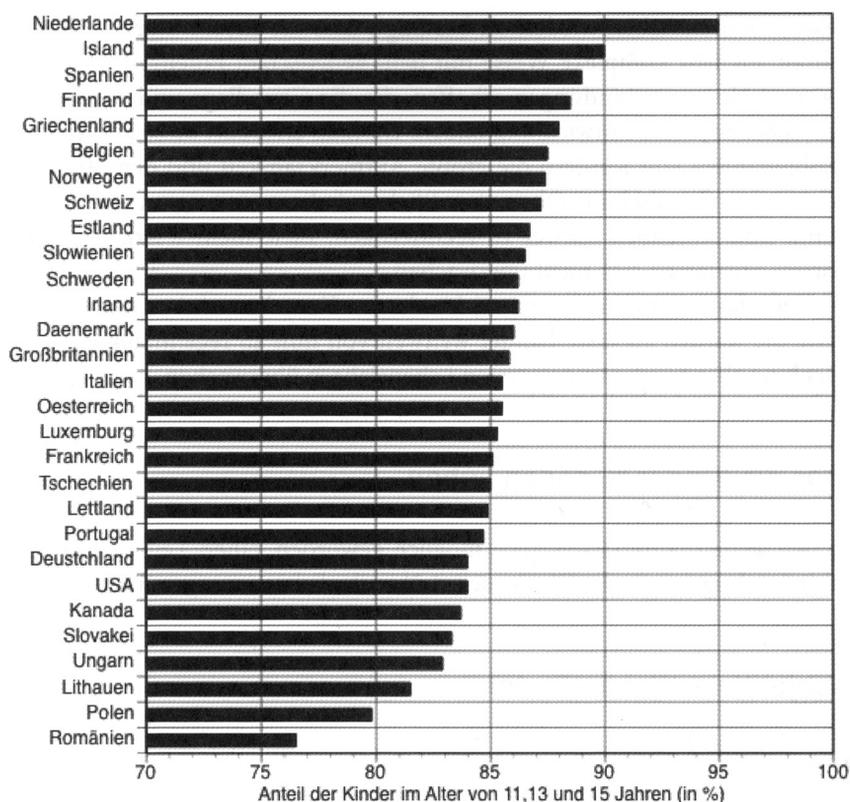
Abb. 1: Das eigene Wohlbefinden. Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %). Ergebnisse aus der *World Vision Kinderstudie 2010 & 2013* (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 51).

Diese hohe (sehr) positive Einschätzung der allgemeinen Lebenszufriedenheit deckt sich beispielsweise auch mit den Ergebnissen aus der UNICEF-Studie *Report Card 11. Child well-being in rich countries: a comparative overview (2013)*. Bei der *Report Card 11* handelt es sich um eine Vergleichsstudie zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen in 29 der weltweit am höchsten entwickelten Volkswirtschaften, welche die UNICEF im April 2013 vorlegte (Adamson, 2013b, S. 26, 2013a).⁶ Die nachfolgende Tabelle (vgl. Tabelle 1) zum subjektiven Wohlbefinden verdeutlicht den Anteil der Kinder/Jugendlichen im Alter von elf bis fünfzehn Jahren, die ihr eigenes Wohlbefinden auf einer Skala der Lebenszufriedenheit (von 0 bis 10) mit sechs oder mehr Punkten einstufen (Adamson, 2013b, S. 45, 2013a).

gung erfolgte mittels persönlich-mündlicher Interviews, wobei die Antworten der Befragten direkt in einem von der interviewenden Person mitgeführten Laptop erfasst wurden (CAPI: Computer Assisted Personal Interviews). Ein zweites Instrument bildete ein kurzer schriftlicher Elternfragebogen mit Angaben zu soziodemografischen Basisinformationen zur Familie des Kindes, den ein Elternteil möglichst parallel zur Befragung des Kindes ausfüllte (Schneekloth & Pupeter, 2013, S. 312 ff.).

6 Die Studie erfasste die Situation der Kinder im jeweiligen Land mittels fünf festgelegten Dimensionen des Wohlbefindens: Materielles Wohlbefinden (Dimension 1), Gesundheit (Dimension 2), Bildung (Dimension 3), Verhalten und Risiken (Dimension 4) sowie Wohnraum und Wohnumfeld (Dimension 5). Diese Dimensionen stellen je einen Teil des allgemeinen Wohlbefindens dar. Daneben wurde zusätzlich das subjektive Wohlbefinden der Kinder erhoben (Adamson, 2013b, S. 26 & S. 44 f.).

Tabelle 1: Ergebnisse zum subjektiven Wohlbefinden elf- bis fünfzehnjähriger Kinder, UNICEF-Studie Report Card 11 (Adamson, 2013b, S. 46).



Zusammenfassend lässt sich aus der Tabelle ableiten, dass mehr als 85 Prozent der Kinder und Jugendlichen in den Industrieländern über ein hohes subjektives Wohlbefinden beziehungsweise über eine hohe allgemeine Lebenszufriedenheit verfügen. Auch in Rumänien, als Land auf dem letzten Rang, stufen mehr als 75 Prozent der Kinder und Jugendlichen ihre Lebenszufriedenheit in der oberen Hälfte der Skala ein.⁷ Zu den Spitzenreitern

7 Ähnlich hohe Werte bei der allgemeinen Lebenszufriedenheit und gerade was die Einstufung des subjektiven Wohlbefindens als „sehr hoch“ angeht, finden sich zudem im *International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)*: „It was found that most of the children in the 15 countries rated their satisfaction with life as a whole (on a scale from zero to ten) positively, but the percentage of children with very high well-being (10 out of 10) varied from around 78% in Turkey and 77% in Romania and Colombia to around 40% in South Korea. The percentage with low well-being (less than 5 out of 10) varied from less than 2% in Romania and Colombia to over 7% in South Korea and South Africa.

gehören die Niederlande – mit einem Anteil von 95 Prozent der Kinder/Jugendlichen mit einer hohen Lebenszufriedenheit – sowie Island, Spanien, Finnland und Griechenland. Hier gaben jeweils ungefähr 90 Prozent der Kinder/Jugendlichen an, eine hohe Lebenszufriedenheit zu besitzen. Auch die Schweiz bewegt sich im vorderen Feld, wo rund 87 Prozent der Kinder ein hohes subjektives Wohlbefinden ausweisen (Adamson, 2013b, S. 46, 2013a). Ähnlich hohe Ergebnisse zur Lebenszufriedenheit finden sich in der Studie der WHO *Health Behaviour in School-aged Children 2009/2010* (World Health Organization WHO, 2012). Dabei äussern sich 84 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen im Alter von elf, dreizehn und fünfzehn Jahren positiv zu ihrer Lebenszufriedenheit. Bei der Gruppe der Elfjährigen deckt sich der Anteil von 86 Prozent sogar annähernd mit dem in der *World Vision Kinderstudie 2010* gemessenen Anteil von 89 Prozent mit positiver Lebenszufriedenheit (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 51; Hurrelmann u.a., 2013, S. 284). Wo sich demzufolge eine grosse Mehrheit der befragten Kinder und Jugendlichen (sehr) wohl zu fühlen scheint und anhand der erwähnten Studien über eine gute bis sehr gute Lebensqualität verfügt⁸, gibt es jedoch eine Minderheit, die unter relativ benachteiligten

Additional differences between countries were also observed. Children in European countries tend to report higher levels of satisfaction with their friendships while children in African countries tend to be happier with their school lives. Children in northern European countries are particularly dissatisfied with their appearance and self-confidence“ (ISCWeB, The Project, The Current Phase, Main Findings, online unter <http://www.isciweb.org/?CategoryID=175>, Zugriff am 01.10.2015; siehe auch Rees & Main, 2015).

- 8 Dies bestätigen auch Ergebnisse des *Kinderpanels* des Deutschen Jugendinstitutes, das im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung (über drei Wellen im Zeitraum von Herbst 2002 bis Herbst 2005) zwischen 2'190 (1. Welle) und 1'293 (3. Welle) Kinder und deren Eltern in Deutschland zu ihren Lebensbedingungen befragte, insbesondere nach den Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder und unter besonderer Berücksichtigung ihrer eigenen Perspektive. Die erste Erhebungswelle befragte fünf- bis sechsjährige Kinder (jüngere Kohorte) sowie acht- bis neunjährige Kinder (ältere Kohorte) und deren Eltern. In der abschliessenden dritten Welle hatten die befragten Kinder ein maximales Alter von dreizehn Jahren (Alt, 2007a, S. 7 f.; Alt & Quellenberg, 2005, S. 279 ff.). Gefragt nach ihrem Wohlbefinden in der Familie, unter Freunden, in der Schule sowie in der Nachbarschaft gab auch hier ein Grossteil der Kinder eine positive Antwort. So fühlen sich 72,5 Prozent der befragten Kinder (aus der ersten Welle und über alle Lebensbereiche gesehen) allgemein wohl. Dieses subjektiv geäusserte Wohlbefinden geht jedoch mit zunehmendem Alter der Grundschul Kinder zurück. Beisenherz (2007) vermutet dahinter eine Veränderung des Schulklimas nach dem PISA-Schock, in Richtung einer verstärkten Leistungsorientierung in der Grundschule, die sich in der Zeit zwischen den zwei Erhebungswellen durchgesetzt haben könnte. Ein anderer Kohorteneffekt vermutet der Autor in der stärkeren Ausbreitung von länger dauernder Armutserfahrung, da die Armuts-

Bedingungen aufwächst. Exemplarisch kann hier wiederum auf die letzten *World Vision Kinderstudien aus den Jahren 2007, 2010 sowie 2013* verwiesen werden, wonach ein fehlendes/eingeschränktes Wohlbefinden beziehungsweise eine fehlende/eingeschränkte Lebenszufriedenheit bei den Kindern oftmals aufgrund von häuslichen Risikofaktoren wie Armut und/oder Arbeitslosigkeit der Eltern, Aufwachsen in einer Alleinerziehenden-Familie besteht. Daran gekoppelt ist ein häufiges Defizit an Zuwendung durch die Eltern, das Gefühl einer nicht beziehungsweise kaum bestehenden Chancengerechtigkeit sowie geringen Selbstwirksamkeitserwartung der Kinder. Eine Kumulierung all dieser Faktoren besteht vor allem bei Kindern aus der untersten Herkunftsschicht (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 52; Schneekloth & Pupeter, 2010, S. 210 ff.; Schneekloth & Leven, 2007, S. 223 ff.).⁹

Als für das Wohlbefinden der Kinder relevante Bereiche des alltäglichen Lebens kristallisieren sich der *Freundeskreis*, die *Freizeit*, die Fürsorge der *Eltern* sowie die von ihnen gewährten Freiheiten wie auch die *Schule* heraus.¹⁰ Gerade im Bereich der Schule fällt auf, dass eine positive Bewertung

quote für Kinder und Jugendliche zwischen 1998 und 2003 in Deutschland weiter anstieg (G. H. Beisenherz, 2007, S. 194 ff.).

- 9 Im Rahmen des *Kinderpanels* des Deutschen Jugendinstitutes zeigen die Ergebnisse einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Kinder und der durch sozialen Abstieg bedingten Armutslage. Zusammenfassend hält die Untersuchung fest, dass mit der Intensität der Armut das Wohlbefinden der Kinder abnimmt. Das Wohlbefinden der Kinder sinkt insbesondere dann, wenn die Dauer der Armut erst ca. zwei Jahre anhält. Existiert die Armut (auf relativ konstantem Niveau) noch länger (mindestens drei Jahre), bestehen kaum noch Abweichungen im Wohlbefinden der betroffenen Kinder von dem der anderen. Verbessert sich die wirtschaftliche Armutslage zunächst, hält dann aber für eine längere Zeit wiederum an (ca. zwei Jahre), fällt das Wohlbefinden der Kinder noch deutlicher ab (G. H. Beisenherz, 2007, S. 201 f.; G. Beisenherz, 2005, S. 170 f.).
- 10 Im Rahmen der *World Vision Kinderstudie 2007* wurde Wohlbefinden mit Hilfe von drei Dimensionen definiert. Hierzu zählten die von Seiten der Eltern gewährten *Freiheiten*, die sie ihren Kindern, nach deren Einschätzung, zukommen liessen, die *Zufriedenheit* der Kinder mit der Zahl ihrer Freunde und der Qualität der Freundschaftsbeziehungen wie auch das *übergreifende Wohlbefinden in der Schule*. An diese Dimensionen wurde in den nachfolgenden Studien von 2010 und 2013 angeknüpft, jedoch wurde das Konzept des Wohlbefindens um zwei Dimensionen, nämlich durch *Selbstwirksamkeit* und die Frage nach dem *guten Leben* in Anlehnung an die Theorie von Martha Nussbaum (1999), erweitert (Hurrelmann, Andresen, & Schneekloth, 2013, S. 283; Andresen, Fegter, & Hurrelmann, 2013, S. 31 f.). Das Forscherteam begründet diese Anknüpfung des Gerechtigkeitsempfindens an das kindliche Wohlbefinden mit Überlegungen aus der empirischen Gerechtigkeitsforschung, die unter anderem der Frage nachgeht, „was in einer Gesellschaft als gerecht und was als ungerecht empfunden wird und auf welchen Gerechtigkeitsvorstellungen diese Bewertungen beruhen. Unstrittig ist dabei, dass die jeweiligen Vorstellungen und Bewertungen eng mit dem subjektiven Wohlbefinden und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpft sind, die zum Wohlbefinden bei-

zwar von 79 Prozent der befragten Kindern vorgenommen wird, im Vergleich zu den anderen (Lebens-)Bereichen äussern sich hier jedoch 21 Prozent, und damit relativ am meisten, negativ bis neutral (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 52 f.; Hurrelmann u.a., 2013, S. 282) (vgl. Abb. 2).

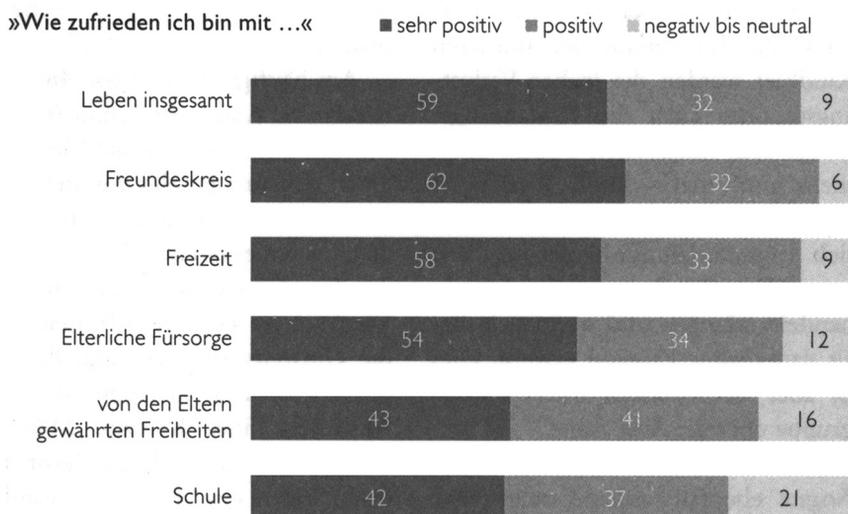


Abb. 2: Das Wohlbefinden nach Bereichen. Basis: Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland (Angaben in %). Ergebnisse aus der *World Vision Kinderstudie 2013* (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 52).

Neben der allgemein bestehenden hohen Gesamtzufriedenheit der Kinder in all ihren (Lebens-)Bereichen, lassen sich insbesondere in einzelnen Bereichen – und dies über alle drei Erhebungszeitpunkte hinweg – Alters- und Geschlechtseffekte ausmachen. Auch hier ist es erneut der Bereich der *Schule*, den die jüngeren Kinder im Vergleich zu den älteren Kindern etwas positiver bewerten. Zudem schätzen die Mädchen die Schule positiver ein als die Jungen. Umgekehrt sind es die älteren Kinder, welche die von ihren Eltern gewährten Freiheiten positiver einschätzen. Diesbezüglich sind es aber wieder die Mädchen, die in ihrer Bewertung positiver sind als die Jungen (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 53; Schneekloth & Leven, 2007, S. 223 ff.).

Grundsätzlich muss jedoch angemerkt werden, dass die Forschungsbefunde mit Blick auf das geschlechtsspezifische Wohlbefinden nicht konsistent sind. So gibt es Untersuchungen, die keine signifikanten Unterschiede

tragen“ (Schneekloth & Andresen, 2013, S. 50; siehe auch Andresen & Schneekloth, 2014).

zwischen Mädchen und Jungen ermitteln konnten (siehe z.B. Huebner, Seligson, Valois, & Suldo, 2006; Seligson, Huebner, Valois, & Suldo, 2003; Proctor, Linley, & Maltby, 2009), andere Studien wiederum berichten von solchen Unterschieden (siehe z.B. Bradshaw, Keung, Rees, & Goswami, 2011). Diese zeigen beispielsweise auf, dass die Bereiche Schule wie auch zwischenmenschliche Beziehungen zu einem höheren subjektiven Wohlbefinden auf Seiten der Mädchen führen (Bradshaw u.a., 2011; Casas, Bello, González, & Aligue, 2013; Grigoras, 2013), während bei den Jungen ein stärkerer Zusammenhang zwischen subjektivem Wohlbefinden und Selbstbewusstsein wie auch Aussehen/Auftreten nach aussen besteht (Grigoras, 2013; Rees, Bradshaw, Goswami, & Keung, 2010). Hinsichtlich Inkonsistenz der Forschungsbefunde verweisen einige Studien auf die bestehenden Abweichungen bei der Definition und Messung des subjektiven Wohlbefindens. So zeigt zum Beispiel die Untersuchung von Casas, Bello, Conzález und Aligue (2013), dass Mädchen im Vergleich zu Jungen – und dies unter Verwendung einer Multi-Item-Skala (domänenspezifisch) – zufriedener sind, während bei der Messung der allgemeinen (kontextunabhängigen) Lebenszufriedenheit keine geschlechtsspezifischen Unterschiede ausgemacht werden konnten (Casas u.a., 2013; Dinisman & Ben-Arieh, 2015).

Die in den *World Vision Kinderstudien* bestehende und allgemein hohe Gesamtzufriedenheit beziehungsweise die positive Einschätzung des allgemeinen Wohlbefindens sowie des Wohlbefindens in den vier Lebensbereichen Familie, Schule, Freizeit/Freundeskreis und Wohnumgebung bestätigt sich ebenso im *LBS-Kinderbarometer (Kindheit 2001)*. Alle Mittelwerte der jeweiligen Lebensbereiche liegen hier zwischen „eher gut“ im Lebensbereich Schule und „gut“ bis „sehr gut“ im Lebensbereich Freizeit/Freundeskreis. Die Lebenssituation der befragten Kinder und Jugendlichen kann somit als ausgesprochen gut gewertet werden, wobei sich fünf Prozent der Kinder/Jugendlichen meistens schlecht fühlen und ihr alltägliches Wohlgefühl als beeinträchtigt ansehen (C. A. Klöckner u.a., 2002, S. 35). Ähnlich wie die Ergebnisse der *World Vision Kinderstudie 2013* zum (Lebens-)Bereich Schule zeigen auch die Befunde des *LBS-Kinderbarometers (Kindheit 2001)*¹¹, dass die Schule – obwohl bei insgesamt hohen Werten im Wohlbe-

11 Bei der Studie *LBS-Kinderbarometer* handelt es sich um eine im Querschnitt angelegte Langzeitstudie (zunächst in Nordrhein-Westfalen, anschliessend auch bundesweit in Deutschland), welche im Jahr 1998 begann. Diese ermittelt mittels Fragebogen unter anderem das subjektive Wohlbefinden von Kindern/Jugendlichen im Alter zwischen neun und vierzehn Jahren, unter Berücksichtigung wichtiger Lebensbereiche wie Familie, Schule, Freizeit/Freundeskreis und Wohnumgebung. Neben der Abfrage des subjektiven Wohlbefindens in diesen Lebensbereichen werden zudem die Ängste, Einstellungen, Wünsche sowie Partizipationsmöglichkeiten erhoben und deren Einfluss auf das Wohlbe-

finden – im Vergleich mit den vier Lebensbereichen am schlechtesten abschneidet. Hingegen ist der Umgang mit Freunden mit dem höchsten Wohlbefinden verknüpft, während die Werte für die beiden anderen Lebensbereiche Familie und Wohnumgebung dazwischenliegen (E. Wild, 2002, S. 241) (vgl. Abb. 3). Weiter fällt als zentrales Ergebnis auf, dass ausschliesslich das Wohlbefinden im Umgang mit Freunden/Peers über alle Altersgruppen hinweg gleich hoch angesiedelt ist. Der Freundeskreis ist und bleibt somit eine wichtige und konstante Bezugsgrösse im Zusammenhang mit relevanten Beziehungspersonen für das eigene Wohlbefinden (E. Wild, 2002, S. 241; Mayr & Ulich, 2002, S. 62 f.; Krappmann, 2002). Dagegen nimmt das Befinden in den Lebensbereichen Familie und Wohnumgebung mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler leicht ab. Gerade die erlebte zwischenmenschliche Wärme sowie das Ausmass der elterlichen Kontrolle werden von den Kindern und Jugendlichen im Bereich der Familie als die wichtigsten Faktoren für das eigene Wohlbefinden genannt (C. A. Klöckner u.a., 2002, S. 35; E. Wild, 2002, S. 241; Mayr & Ulich, 2002, S. 62 f.).¹² Nach Klöckner, Beisenkamp und Schröder (2002) steht dieses sinkende Wohlbefinden für die Umbruchssituation zwischen dem Ende der Kindheit und dem Übergang in das Jugendalter. Kinder in dieser Lebensphase, so zeigen die Ergebnisse des *LBS-Kinderbarometers (Kindheit 2001)*, wünschen sich eine Balance zwischen Autonomie und Abgrenzung auf der einen Seite und altersangemessenem Halt und Nähe zu ihren Eltern auf der anderen Seite (C. A. Klöckner u.a., 2002, S. 35 f.; Kreppner & Klöckner, 2002). Am deutlichsten zeigt sich der alterskorrelierte Abwärtstrend im Wohlbefinden jedoch für den Lebensbereich Schule (E. Wild, 2002, S. 241; Mayr & Ulich, 2002, S. 62 f.) (vgl. Abb. 3). Aus Sicht der Kinder/Jugendlichen rücken Spass und Freude am Unterricht mit zunehmender Klassenstufe in den Hintergrund. Weiter wirken sich das Erleben von Gewalt in der Schule sowie Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern wie auch Lehrpersonen negativ auf deren Wohlbefinden aus. Mit dem Rückgang des schulischen Wohlbefindens ist zudem eine Abnahme der Lernmotivation

finden der Kinder/Jugendlichen untersucht. Gesamthaft wurden in den ersten drei Erhebungsjahren 5'894 Kinder/Jugendliche befragt (1998: N=1'840; 1999: N=2'023; 2000: N=2'031) (C. A. Klöckner, Beisenkamp, & Schröder, 2002, S. 23 ff.).

- 12 Bezüglich der Faktoren, die für das Wohlbefinden der Kinder bedeutsam sind, ermittelte das *Kinderpanel* des Deutschen Jugendinstitutes (im Rahmen der ersten Erhebungswelle) neben Umwelteinflüssen wie die Armutslage, das Familienklima und die Schulnoten ebenso Persönlichkeitsfaktoren. Gerade im Zusammenhang mit den Persönlichkeitsmerkmalen sind es insbesondere die Faktoren Selbstvertrauen, Kognitiv-soziale-Aufmerksamkeit, Kommunikationsfreude und negativ die extrovertierte Impulsivität, welche für das Wohlbefinden ausschlaggebend sind (G. Beisenherz, 2005, S. 182 f.).

von Seiten der Schülerinnen und Schülern verbunden (C. A. Klöckner u. a., 2002, S. 36).¹³ Zusammenfassend kommen die Autorinnen und Autoren des *LBS-Kinderbarometers (Kindheit 2001)* zum Schluss, dass die Lebensbereiche Schule und Familie die wichtigsten Einflussgrößen auf das allgemeine Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen darstellen: „Nur wenn die Kinder [und Jugendlichen] sich in der Schule und in der Familie wohl fühlen, ist auch ihr allgemeines Wohlbefinden gut. Dieses Ergebnis spricht deutlich für eine engagierte Familien- und Bildungspolitik, denn Investitionen in diesen Bereichen wirken sich zentral auf das Wohlbefinden der Kinder [und Jugendlichen] aus“ (C. A. Klöckner u. a., 2002, S. 35).

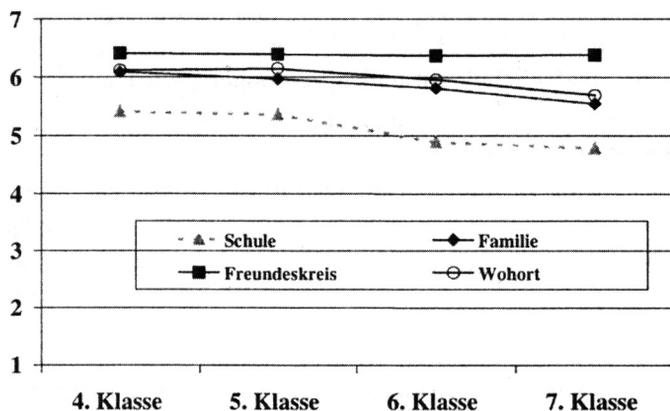


Abb. 3: Alterskorrelierte Veränderungen im Befinden von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Lebensräumen. Befunde aus dem *LBS-Kinderbarometer (Kindheit 2001)* (E. Wild, 2002, S. 241).

2.2 Forschungsstand zum Wohlbefinden in der Schule

Nachdem in Abschnitt 2.1 ein Blick auf einige bestehende Forschungsergebnisse zum allgemeinen Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen geworfen wurde, sollen nun einige Forschungsbefunde zum *Wohlbefinden in der Schule* präsentiert werden. Neben wesentlichen *Entwicklungstendenzen* des Wohlbefindens im Laufe der Schulzeit werden ebenso auf das *Individuum* bezogene, *schulische* sowie *ausserschulische Einflussfaktoren* thema-

¹³ Von einem Rückgang des Wohlbefindens mit zunehmendem Alter, insbesondere im Übergang von Kindheit in die Adoleszenz, berichten zum Beispiel Klocke, Clair & Bradshaw (2014) oder Rees, Bradshaw, Goswami und Keung (2010) (Klocke, Clair, & Bradshaw, 2014; Rees, Bradshaw, Goswami, & Keung, 2010).