



Leseprobe aus: Gysin, Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern

ISBN 978-3-7799-3627-5 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3627-5>

# 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.<sup>1</sup> 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 Jugendliche<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> Auch der jährlich erscheinende Bericht *State of the World's Children* von UNICEF<sup>3</sup> 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)*<sup>4</sup> 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).<sup>5</sup>

---

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-