

Schulisches Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium – ein Forschungsschwerpunkt im Projekt Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium.

Kirsten Althoff & Nina Andernach

1 Hintergrund und Ausgangslage im Projekt

In Verbindung mit Schule von Wohlbefinden zu sprechen mag zunächst irritieren. Vielleicht erinnern wir uns zunächst an unangenehme Gerüche im Schulgebäude, an schwierige Klassenarbeiten mit manchmal schlechten Noten und strenge Lehrerinnen und Lehrer. Diese Bilder von Schulen halten sich hartnäckig in den Köpfen.

Doch gleichzeitig gab und gibt es aktuell Anstrengungen und Bewegungen, die Schule zu einem Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche zu machen, in der das Kind im Mittelpunkt steht. Ob Reformpädagogik, neurobiologische Hirnforschung oder kooperativ gelebte Ganztagschule, die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung, in der sich die Kinder und Jugendlichen unabhängig von Herkunft und Status gemäß ihren individuellen Fähigkeiten entwickeln und motiviert – und damit gut – lernen können ist seit Jahren Thema im deutschen Bildungswesen. Insbesondere um die Schulform Gymnasium gibt es – vor allem seit der Einführung der Schulzeitverkürzung auf acht Jahre (G8) – kontroverse Debatten um eine Entlastung der Schülerinnen und Schüler¹ vom Leistungsdruck, von der zeitlichen Überforderung und vom „Bulimie-Lernen“². Mit veränderten Unterrichtskonzepten, der Öffnung von Schule für multiprofessionelle Partner (aus dem Sozialraum) sowie der Rhythmisierung des Schultages begegnen die Gymnasien diesen kontroversen Ansprüchen und versuchen damit nicht zuletzt, ihre Schule zu einem Ort zu machen, an dem sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen und motiviert in einem positiven Klima lernen können.

Dabei geht es in der (Schul-)Pädagogik bei dem Begriff Wohlbefinden nicht um eine Form der *Kuschelpädagogik* sondern um „die Gewährleistung und gezielte Gestaltung lern- und leistungsförderlicher Schulumgebungen“ (Hascher 2004b: 7). Er ist eng verknüpft mit einer an den individuellen Bedürfnissen der Schülerschaft ausgerichteten Schul- und Unterrichtsgestaltung. Die Relevanz und Aktualität dieser positiv geprägten pädagogischen

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass natürlich auch das Wohlbefinden der erwachsenen schulischen Akteure weiter in den Blick genommen werden sollte, auch wenn in diesem Beitrag das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund steht.

² Zum Begriff Bulimie-Lernen vgl. z.B. Burow 2011: 34 „Bulimie-Lernen statt Lernglück“

Ausrichtung zeigt sich u.a. im „Referenzrahmen Schulqualität NRW“, der 2015 vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen als Orientierungshilfe für die Schul- und Unterrichtsentwicklung herausgegeben wurde (MSW 2015). Hierin finden sich z.B. Aussagen zu Lernklima und Motivation, die die Bedeutung von positiver Lehr- und Lernatmosphäre, Lernfreude, Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie der Wertschätzung individueller Lernwege (53) hervorheben. Das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) hat zudem seit 2006 in seinem Schulgesetz das Recht auf individuelle Förderung verankert:

Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. (§1 Abs. 1 Schulgesetz NRW)

Die Umsetzung dieses gesetzlichen Anspruchs stellt eine Voraussetzung für die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen dar und erfordert das Engagement der Schulen – so auch der Gymnasien in NRW, die sich im Projekt *Lernpotenziale. Individuell fördern im Gymnasium*.³ beteiligen.

Im Projekt Lernpotenziale I (2012–2014) engagierten sich knapp ein Viertel (22%) aller Gymnasien in NRW und entwickelten im Zeitraum von zwei Jahren schulinterne Konzepte und Maßnahmen zur individuellen Förderung ihrer Schülerschaft. Insbesondere durch die Zusammenarbeit in schulischen Netzwerken wurden der Austausch und die schulinterne Entwicklungsarbeit gefördert, so dass die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen im Projektzeitraum motivierende und anregende Impulse für ihre Projekte individueller Förderung erhielten. In der Endphase von Lernpotenziale I äußerten sie vermehrt den Bedarf, diese Arbeit weiterzuführen. Die Projektpartner griffen diesen Wunsch auf und unterstützen die Fort- und Weiterentwicklung der Maßnahmen zur individuellen Förderung der Gymnasien in Form einer zweiten Förderphase⁴ von Januar 2015 bis Januar 2018. 133 Gymnasien aus den fünf Regierungsbezirken Nordrhein-Westfalens beteiligen sich seitdem in der zweiten Förderphase und arbeiten in 20 Netzwerken gemeinsam an der Verstärkung ihrer Projekte zur individuellen Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler.

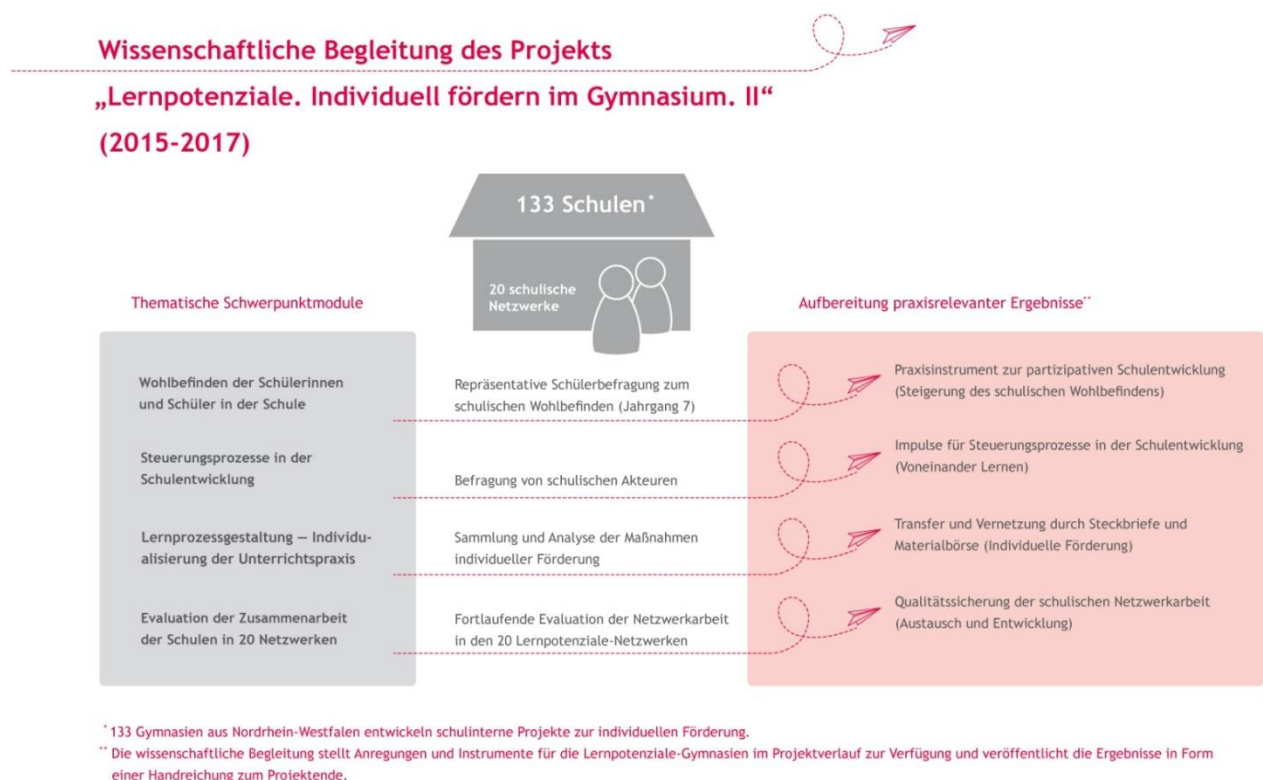
³ Zur besseren Lesbarkeit nutzen wir in diesem Beitrag die Abkürzung des Projektnamens und sprechen im Folgenden nur vom Projekt Lernpotenziale.

⁴ Am 1. Januar 2015 startete die zweite Förderphase des Projekts Lernpotenziale. Gemeinsame Partner und Förderer sind die Stiftung Mercator und das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW). Das Projekt wird durchgeführt vom Institut für soziale Arbeit (ISA) als Träger der Serviceagentur „Ganztägig Lernen“ NRW.

Um die Erfahrungen und Ergebnisse der Einzelschulen zu bündeln und für weitere Schulentwicklungen projektintern wie -extern nutzbar zu machen, implementierten die Projektpartner drei neue Schwerpunktmodule als ergänzende Elemente in der wissenschaftlichen Begleitung der neuen Förderphase. So stehen in der Verstetigungsphase zwei Leitfragen im Vordergrund:

- Wie erleben alle am Schulleben beteiligten Akteure (Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, ggf. weitere Beteiligte) in den teilnehmenden Gymnasien eine Schulkultur der individuellen Förderung?
- Welche besonderen Elemente/ Gelingensbedingungen tragen zur Entwicklung einer Schul- und Lernkultur bei, die dem Leitprinzip der individuellen Förderung folgt?

Eine Übersicht über die Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung im Projektzeitraum gibt die folgende Grafik:



In diesem Beitrag wird das Konzept des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen näher beleuchtet und die Bedeutung des schulischen Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern anhand von aktuellen Forschungsergebnissen dargestellt. Darüber hinaus wird das Vorhaben

„Schülerbefragung zum schulischen Wohlbefinden in Jahrgang 7“ im ersten Schwerpunktmodul der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernpotenziale vorgestellt und ein erster Ausblick auf die geplante praxisrelevante Umsetzung der Ergebnisse im Projekt gegeben.

2 Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen

Der Begriff Wohlbefinden hat unterschiedliche Facetten und Bedeutungszusammenhänge. Im Folgenden wird zunächst versucht, eine allgemeine Begriffsdefinition zu geben und anschließend auf das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in der Schule näher eingegangen.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist der Begriff *Wohlbefinden* mit der gesellschaftlichen Teilhabe und den „Verwirklichungschancen“ des Menschen in seiner Gesellschaft verknüpft. Dabei umfasst das Wohlbefinden sowohl objektive Indikatoren (s.u.) als auch die subjektive Einschätzung der eigenen Lebenssituation. Die Einbeziehung der subjektiven Perspektive – insbesondere von Kindern – zur Erhebung des Wohlbefindens findet in der Forschung erst in den letzten Jahren stärkere Berücksichtigung.

So untersuchte die Organisation UNICEF erstmals in ihrer *Studie zur Lage der Kinder in Industrieländern im Jahr 2013* die subjektive Sicht der Kinder und Jugendlichen bei der Beurteilung des kindlichen Wohlbefindens als eigenen Forschungsbereich. Bereits in den Studien von 2007 und 2010 verglich UNICEF die Lage der Kinder in 29 Industrieländern anhand von insgesamt sechs Dimensionen (Materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung, Verhalten und Risiken, Wohnen und Umwelt, Lebenszufriedenheit/subjektives Wohlbefinden). 2013 wurde dieses Konzept in Bezug auf das subjektive Wohlbefinden dahingehend verändert, dass „die subjektive Einschätzung nicht nur eine Dimension von vielen, sondern eine eigenständige Messgröße ist, die alle anderen fünf Dimensionen durchwirkt“ (UNICEF 2013: 7).

In der Studie wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen den objektiv messbaren Indikatoren und der subjektiven Einschätzung der Kinder und Jugendlichen deutlich, der sich für Deutschland negativ darstellte und mit der Headline „Leistungsstark, aber unglücklich?“ (UNICEF 2013: 1) für Aufsehen sorgte: In der Rangliste für das objektive kindliche Wohlbefinden insgesamt belegte Deutschland immerhin Rang sechs, während bei der

subjektiven Selbsteinschätzung der Lebenszufriedenheit der deutschen Kinder und Jugendlichen nur Platz 22 von den 29 untersuchten Industrieländern erreicht werden konnte.

Diese Ergebnisse zeigen u.a., dass die grundsätzlich eher positiven Entwicklungen in Deutschland (z.B. steigender materieller Wohlstand, gute Bildungsbeteiligung, ausgebautes Gesundheitssystem) sich nicht beständig in der subjektiven Lebenszufriedenheit der Kinder und Jugendlichen widerspiegeln und eine rein objektive Betrachtung nur ein unvollständiges Bild ergibt.

Die Notwendigkeit des Einbezuges der subjektiven Perspektive von Kindern und Jugendlichen in die (Wohlbefindens-)Forschung besitzt, neben dem Forschungsinteresse für politische und organisatorische Entscheidungen, eine weitere Komponente, die sowohl in der LBS-Kinderbarometerstudie (2009: 9) als auch in der dritten World Vision Kinderstudie (vgl. Hurrelmann u.a. 2014: 384) erwähnt wird und sich auf das Beteiligungsrecht der Kinder bezieht:

Daher kann das kindliche Wohlbefinden, im Gegensatz zur Fürsorge für Kinder und auch zum Kindeswohl, auf der Basis der UN-Kinderrechtskonvention nur dann angemessen analysiert werden, wenn die subjektive Perspektive der Kinder, ihre persönliche Einschätzung ihrer Lebenssituation, ihrer Beziehungen zu anderen, zu ihren Eltern und ihren Freunden, als ein unverzichtbarer Bestandteil des kindlichen Wohlbefindens berücksichtigt wird. (LBS-Kinderbarometer NRW 2009: 9)

2.1 Subjektives Wohlbefinden – ein mehrdimensionaler Begriff

Mit dem Begriff des subjektiven Wohlbefindens sind ganz unterschiedliche Assoziationen verbunden. In der aktuellen Diskussion wird z.B. von Glück, Freude, Flow, Zufriedenheit, Sinnerfülltheit, Lebenszufriedenheit, Lebensqualität und seelischer Gesundheit sowie Ressourcen gesprochen.

Frank (2007) versucht die Begriffsvielfalt zu strukturieren, und geht davon aus, dass Wohlbefinden als ein „Zustand“ zu begreifen ist, der durch „positive Affekte und kognitiv durch Zufriedenheit“ (ebd.: 5) operationalisierbar ist.

Andere Definitionen berücksichtigen auch eine zeitliche Dimension des Wohlbefindens und unterscheiden zwischen längerfristigen/ **habituellen** und kurzfristigen/ **aktuellen Wohlbefinden** (vgl. Hascher 2004b; n. Becker 1991).

In der englischsprachigen Literatur hat sich der Begriff „well-being“ etabliert. Die Children´s Society (2014) definiert in der Studie „the good childhood report“ Wohlbefinden ebenfalls unter Berücksichtigung der zeitlichen Perspektive. Sie unterscheiden die allgemeine Zufriedenheit in einzelnen Lebensbereichen, die mit einer längerfristigen Bewertung der gemachten Erfahrungen in diesem Lebensbereich einhergeht von aktuell auftretenden Gefühlen und Stimmungen („day-to-day moods“) (vgl. ebd.: 9).

In den USA hat sich in diesem Zusammenhang die *Positive Psychologie* als *eigene Schule* um den amerikanischen Psychologen Martin Seligman etabliert, die einen ressourcenorientierten Blick auf den Menschen wirft und das Wohlbefinden eng an die soziale Eingebundenheit in der Gesellschaft knüpft. Beachtung findet – auch im deutschen Bildungswesen – in den letzten Jahren die Glücksforschung, die u.a. von Csíkszentmihályi vertreten wird, der den Begriff des „Flow“ geprägt hat. „Flow umschreibt eine Lernerfahrung, die Lebenszufriedenheit, Wohlbefinden und Lebensfreude miteinander verbindet.“ (Burow 2011: 63). Insbesondere im schulischen Kontext fällt dieser Ansatz auf fruchtbaren Boden⁵ – wengleich Übereinstimmungen mit dem selbstvergessenen Aufgehen im Lerngegenstand in der Pädagogik von Maria Montessori auffallen (vgl. Burow 2011: 65).

Um dieser Begriffsvielfalt zu begegnen, folgt dieser Beitrag der Systematisierung von Hascher (2004b), die sich auf den „kleinsten gemeinsamen Nenner“ (ebd.: 11) in den vielfältigen Definitionsversuchen beschränkt. Von Wohlbefinden kann demnach gesprochen werden,

1. „wenn nicht nur die Gedanken eines Menschen, sondern auch seine Gefühle berücksichtigt werden – und umgekehrt,
2. wenn sowohl positive als auch negative Aspekte einbezogen werden und
3. wenn Freude als eine zentrale Empfindung angesehen wird.“

(ebd.)

Sie folgt damit grundlegend dem Konzept von Mayring, der in seinem *4-Faktoren-Ansatz des subjektiven Wohlbefindens* konstatiert, dass das Wohlbefinden aus „aus kognitiven und emotionalen, aus kurzfristigen und länger andauernden Anteilen, aus positiven Emotionen

⁵ In einigen Schulen wurde sogar das Schulfach „Glück“ eingeführt.

und aus dem Fehlen von Beschwerden, Belastungen und negativen Emotionen“ (Hascher 2004a: 26; n. Mayring 1991: 69ff) besteht. Zudem vertritt Hascher den bereichsspezifischen Ansatz, wie er u.a. auch in Studien wie „the good childhood report“ von 2014 oder im LBS-Kinderbarometer angewendet wird. Demnach lässt sich das Wohlbefinden in den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder und Jugendlichen unterscheiden und wird von ihnen durchaus differenziert wahrgenommen. So zeigte sich im LBS-Kinderbarometer NRW aus dem Jahr 2009, dass obwohl das kindliche Wohlbefinden in den vier Lebensbereichen – Familie, Freunde, Wohnumfeld und Schule – grundsätzlich deutlich positiv wahrgenommen wird, sich dennoch Abweichungen im Ausmaß der positiven Einschätzung ergaben: „Während der Lebensbereich Freunde/Freizeit (...) den höchsten Durchschnittswert erreicht, belegt die Schule den letzten Platz (...). Das Wohnumfeld (...) sowie die Familie (...) belegen die Plätze dazwischen“ (LBS-Kinderbarometer NRW 2009: 31).

2.2 Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern

Wohlbefinden resultiert vor allem aus der Qualität der sozialen Beziehungen (Akzeptanz durch die LehrerInnen und Integration bei den MitschülerInnen), aus der Bedeutsamkeit und Schülerzentriertheit des Unterrichts, aus der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und einem positiven Klima der Schule. (Eder 2004: 92)

Dem schulischen Wohlbefinden wird heute – wie bereits in der Einleitung angedeutet – eine wichtige Funktion zugesprochen. Ob aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (bzw. deren Eltern), die sich Entlastung von Zeit- und Leistungsdruck wünschen, oder von Seiten der schulischen Akteure, die auf Lernerfolge und ein gutes soziales Klima hinarbeiten. Es lassen sich drei Funktionen des schulischen Wohlbefindens unterscheiden, die die unterschiedlichen Zielperspektiven und deren Bedeutung für alle Beteiligten verdeutlichen:

1. **„Indikationsfunktion:** Das schulische Wohlbefinden kann als Indikator für eine positive Bewertung des Schullebens interpretiert werden.
2. **Bildungsfunktion:** Wohlbefinden in der Schule stellt eine notwendige kognitive und emotionale Grundlage dar, auf der erfolgreiches Lernen stattfinden kann.
3. **Präventionsfunktion:** Wohlbefinden in der Schule kann unter salutogenetischer Perspektive als eine Ressource für die Bewältigung schulischer Anforderung gesehen werden.“ (Hascher & Hagenauer 2010: 19)

Bisher gibt es nur wenige Studien, die sich explizit mit dem schulischen Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern auseinandersetzen. In Anbetracht dessen, dass Schule jahrelang der zentrale Lebensraum von Kindern und Jugendlichen ist, gewinnt dieser Aspekt in der Forschung aber immer mehr an Bedeutung. Im Folgenden wird beschrieben, wie das schulische Wohlbefinden erfasst werden kann und welche Faktoren das schulische Wohlbefinden beeinflussen.

Insgesamt stellt sich das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in Deutschland auf den ersten Blick deutlich positiv dar. Es konnte festgestellt werden, dass sich 90% aller Kinder in allen Bundesländern subjektiv gut und gesund fühlen. Auch in Bezug auf ihr schulisches Wohlbefinden geben immerhin 70% der befragten Kinder an, „[...] in der Schule gut zurecht zu kommen“ (Bertram et al. 2011: 55). Dennoch ist die Zahl der Kinder, die angeben in der Schule gar nicht zurecht zu kommen (je nach Bundesland 11–17%), alarmierend⁶ (vgl. ebd.: 56) und hinreichender Grund für eine ausführliche Betrachtung des Konzepts des schulischen Wohlbefindens.

Für Hascher bedeutet schulisches Wohlbefinden, dass „positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen“ (Hascher 2004a: 148). Dabei ist es ihr wichtig, auch die negativen Emotionen und Kognitionen in den Blick zu nehmen und gemäß dem Modell von Mayring (s.o.) z.B. deren Abwesenheit (z.B. von Sorgen und Ängsten) als Bestandteil des schulischen Wohlbefindens zu berücksichtigen. Wenn die positiven Emotionen und Erfahrungen gegenüber den negativen in Bezug auf Schule überwiegen, kann von Wohlbefinden gesprochen werden. Das Entstehen von Emotionen sowie die Bewertung von Situationen und Erfahrungen, die zum Wohlbefinden bzw. zum Unbehagen führen, stehen im Kontext Schule mit drei Bereichen in Zusammenhang:

1. Mit der Person des Schülers (z.B. Einschätzung der eigenen Person, Kompetenzen, Interessen,...)
2. Mit den Rahmenbedingungen in der Schule und im Unterricht (z.B. Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler, Gebäude, Unterrichtsfach,...)

⁶ Auch andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die subjektive Einschätzung des Wohlbefindens im Bereich Schule am geringsten ist (vgl. Hurrelmann u.a. 2014: 387; LBS-Kinderbarometer 2009: 42)

3. Mit weiteren außerschulischen Aspekten (z.B. soziale Unterstützung durch Familie und außerschulische Freundschaften)⁷

(vgl. Gläser-Zikuda; Fuß 2004: 31)

Hierbei spielt die „Passung“ oder das Zusammenspiel von persönlichem Erleben und Bewerten und den Rahmenbedingungen von schulischen Alltagssituationen eine Rolle für das Wohlbefinden. Dieses Zusammenspiel wird bereits vom ersten Schuljahr an geprägt und kann sich langfristig auf die Bewertung und das Erleben der weiteren schulischen Erfahrungen auswirken. Dieses sogenannte **habituelle Wohlbefinden** ist dementsprechend eine **dauerhafte Gefühlshaltung**, die sich bereits über einen längeren Zeitraum im sozialen Kontext Schule entwickelt hat, jedoch in seiner Intensität variieren kann. Demgegenüber beschreibt das **aktuelle Wohlbefinden** ein eher **temporäres Gefühlserleben** (vgl. Hascher 2004a: 148). In jedem Fall ist das Verhältnis von positiven zu negativen emotionalen Bewertungen entscheidend für das schulische Wohlbefinden.

Aus den bereits existierenden Studien zum schulischen Wohlbefinden lassen sich einige Ergebnisse ableiten, von denen im Folgenden zentrale Einflussfaktoren kurz vorgestellt werden.

Insgesamt sinkt das allgemeine Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen mit dem steigenden **Lebensalter** (vgl. LBS-Kinderbarometer NRW 2009: 40; Mayr & Ulich 2001: 62; Wild 2002: 241). Besonders ausgeprägt gilt dies jedoch für den Bereich Schule. Dieser Effekt konnte vor allem ab dem Eintritt in die Sekundarstufe festgestellt werden (vgl. LBS-Kinderbarometer NRW 2009: 40; Eder 2004: 62).

Durchgängig zeigte sich auch in den unterschiedlichen Studien zum Wohlbefinden, dass sich **Mädchen** in der Schule leicht besser fühlen als **Jungen** (vgl. LBS-Kinderbarometer NRW 2009: 42).

Der **familiäre Hintergrund** der Kinder und Jugendlichen hat insgesamt Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden. So fühlen sich Kinder aus Familien mit sozial schwachen Einkommensverhältnissen und/ oder Migrationshintergrund insgesamt weniger wohl (vgl. ebd.: 39ff.). Die Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden scheinen dagegen nicht

⁷ Wenn es darum geht, was Schulen und ihre unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure tun können, wenn sie das schulische Wohlbefinden steigern bzw. beeinflussen möchten, erscheinen insbesondere die ersten beiden Faktoren relevant und stehen daher in diesem Beitrag im Vordergrund.

eindeutig bzw. auch von der jeweiligen Schulform abhängig zu sein (vgl. Wild 2002: 244f.) So äußern sich die ausländischen Schülerinnen und Schüler in Gymnasien zu Beginn der Sekundarstufe I positiver über ihr schulisches Befinden als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Dieses Bild dreht sich zur siebten Klasse (vgl. Wild 2002: 244).

Durchgängig zeigt sich, dass das Gefühl von **Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben** in der Schule einen positiven Effekt auf das schulische Wohlbefinden hat. Die subjektive Gewissheit, den (schulischen) Anforderungen gewachsen zu sein und gestellte Aufgaben durch eigene Anstrengungen lösen zu können, bewirken Lernfreude und Motivation (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß 2004: 31). Dies zeigt sich unabhängig von der Schulform oder vom Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002: 36). Diese Befunde lassen sich vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) erklären, nach der die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung die intrinsische Motivation – insbesondere bei Heranwachsenden – maßgeblich beeinflussen (vgl. Hascher & Edlinger 2009: 118). Insbesondere für die Unterrichtsgestaltung und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an für sie relevanten schulischen Entscheidungen geben diese Ergebnisse erste Hinweise.

Die **soziale Eingebundenheit** in die Klassengemeinschaft ist Schülerinnen und Schülern ebenfalls besonders wichtig. Sie empfinden Schule nicht nur als einen Ort, an dem Unterricht stattfindet (vgl. Maschke et al. 2012: 132) und sie schätzen an der Schule besonders, dass sie dort ihre Freundinnen/ Freunde treffen. Schule wird zunehmend zu einem „sozialen Ereignis“, dessen Klima sowohl im positiven wie im negativen Sinne Auswirkungen auf das schulische Wohlbefinden hat (ebd.: 15). So können eine schlechte Klassengemeinschaft oder das Gefühl gemobbt zu werden das Wohlbefinden deutlich beeinträchtigen, genauso wie das Gefühl, in der Schule ungerecht behandelt zu werden. In einer Studie von Dalbert und Stöber im Jahr 2005 zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler, die sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern gerecht behandelt fühlten, die Schule als weniger belastend erlebten (vgl. Dalbert 2013: 136).

Das subjektive **Gerechtigkeitsempfinden** scheint demnach sogar wirkungsmächtiger auf das schulische Wohlbefinden zu sein, als die Schulnoten. Diese Ergebnisse, so konnten Dalbert und Stöber in zwei Studien bestätigen, zeigen sich unabhängig von Geschlecht, Klassenstufe oder Schulform:

Schülerinnen, die sich von ihren LehrerInnen gerecht behandelt fühlen, erleben auch das Lern- und Klassenklima positiver, erhalten bessere Schulnoten und zeigen ein angemessenes Sozialverhalten, und im Ergebnis erleben sie dann Schule als weniger belastend. (ebd.: 138)

3 Schülerbefragung zum schulischen Wohlbefinden im Projekt Lernpotenziale

Aus dem Vorangegangenen wird deutlich, dass es einen Zusammenhang zwischen dem schulischen Wohlbefinden und der schulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gibt. Auch für die Lehrkräfte in den Netzwerken des Projekts Lernpotenziale spielt der Aspekt Wohlbefinden eine große Rolle. In einer Befragung in der ersten Projektphase (2011–2014) wurden sie u.a. zu den Zielen der schulinternen Projekte für die Schülerinnen und Schüler gefragt. Dem Ziel „Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Schule wohler fühlen“ stimmten über 80% der Netzwerkerinnen und Netzwerker eher bis genau zu (vgl. Althoff 2014: 10).

Um diesem Ziel entgegenzukommen, wurde in der zweiten Projektphase (2015-2018) das Schwerpunktmodul „Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule“ eingeführt. Dieses umfasst die Entwicklung eines Feedback-Instruments, welches Schulen dabei helfen soll, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Lösungsstrategien für ein verbessertes Wohlbefinden zu erarbeiten. Das Feedback-Instrument soll in diesem Prozess dazu dienen, Bereiche, in denen das Wohlbefinden verbesserungswürdig ist, zu identifizieren und Schülerinnen und Schüler aktiv in das Schulentwicklungsvorhaben einzubeziehen.

Die Basis für dieses Instrument ist eine großangelegte standardisierte Schülerbefragung, die im Herbst 2015 an vielen Lernpotenziale-Schulen durchgeführt wurde. Im Mittelpunkt stand die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler im Jahrgang Sieben. Dieser Jahrgang wurde u.a. auf der Grundlage von Studienergebnissen (vgl. z.B. Wild 2002) ausgewählt, die zeigen, dass das schulische Wohlbefinden vom fünften bis zum siebten Schuljahr generell absinkt (ebd.: 241ff). Darüber hinaus äußerten die im Projekt beteiligten Lehrkräfte ein besonderes Interesse an dieser Jahrgangsstufe. Es wurde erfasst, wie sich die Schülerinnen und Schüler in der Schule fühlen, was sie bereits wertschätzen aber auch welche Bedarfe noch vorhanden sind.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das Forschungsdesign:

Schülerbefragung zum schulischen Wohlbefinden	
Befragungszeitraum:	7. September – 2. Oktober 2015
Auswertungszeitraum:	Oktober 2015 – Februar 2016
Zielpersonen:	Mädchen und Jungen der siebten Klasse der Lernpotenziale-Gymnasien
Erhebungsmethode/ -design:	standardisierter Online-Fragebogen durchgeführt von angeleiteten Lehrkräften
Gesamtstichprobe:	n=ca. 3490 Schülerinnen und Schüler aus 82 Lernpotenziale-Gymnasien

Der Online-Fragebogen wurde auf Grundlage verschiedener valider Fragebögen und Forschungsarbeiten⁸ zum Thema Wohlbefinden entwickelt. Daraus ergaben sich folgende Schwerpunktthemen:

- Rahmenbedingungen (z.B. Räume, Mittagessen),
- Einstellungen gegenüber der Schule (z.B. Motivation des Schulbesuchs),
- schulisches Selbstbewusstsein,
- schulische Sorgen und Ängste,
- Partizipation,
- soziale Beziehungen zu Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern,
- Akzeptanz und Wertschätzung,
- allgemeines Wohlbefinden,
- Gerechtigkeit und Selbstwirksamkeit (Resilienz).

⁸ Hascher 2004a; Andresen et al. 2013; Bildungsberichterstattung Ganztagschule in NRW; Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen „LBS-Initiative Junge Familie“ et al. 2009; Zátare et al. 2014; Deutsches Jugendinstitut et al. 2009; Elefanten Kinderschuhe et al. 2011; IFS 1999; The Children’s Society 2014; Venetz et al. 2014

Der Fragebogen bestand sowohl aus geschlossenen als auch offenen Fragen. Die geschlossenen Fragen konnten in den meisten Fällen über eine vierstufige Skala beantwortet



werden. Zu jedem Schwerpunktthema wurden auch offene Fragen gestellt, um es zum einen den Schülerinnen und Schülern, Ergänzungen zu ermöglichen und zum anderen, um die

individuellen Bedürfnisse, Wünsche und Ideen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Vor Erhebungsbeginn wurden Pretests durchgeführt und gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ein ansprechendes und übersichtliches Layout entwickelt. Speziell für diesen Fragebogen wurde eine

Sympathiefigur entwickelt, die die Schülerinnen und



Super, jetzt hast du schon die Hälfte der Fragen geschafft!

Schüler durch den Fragebogen leitete und sie motivieren, anregen und bestätigen sollte.

4 Auswertung und Ausblick

Mit der in diesem Beitrag vorgestellten repräsentativen Schülerbefragung unter 3490 Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern der Lernpotenziale-Gymnasien, soll ermittelt werden, in welchen Bereichen der Schule sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen und was zur Steigerung des schulischen Wohlbefindens beitragen kann. Dabei erscheint die subjektive Perspektive der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium insbesondere im Jahrgang Sieben zentral für Veränderungsimpulse, denn nach dem erfolgreichen Übergang von der Erprobungsstufe in die Mittelstufe ist das selbstverantwortliche Lernen zunehmend die Voraussetzung und das Ziel für erfolgreiche Lernprozesse. Die Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess zu fördern und ihr schulisches Wohlbefinden zu steigern sind dabei zwei Seiten einer Medaille. Zum einen stellten Gläser-Zikuda und Fuß (2004) fest, dass die Erkenntnis, Einfluss auf das eigene Lernen und Leisten zu besitzen, einen entscheidenden Faktor zur Förderung des Wohlbefindens darstellt (ebd.: 31). Zum anderen fördert schulisches Wohlbefinden die Lern- und Leistungsmotivation sowie die Beteiligung und das soziale Miteinander in der Schule, wie Eder herausstellte:

Wohlbefinden fördert die Entwicklung von Interessen, es stimuliert die Schülerinnen und Schüler zur Beteiligung an den schulischen Aufgaben und Lernangeboten und schafft in den Klassen eine emotionale Gesamtsituation, die den Aufbau jenes positiven Lernklimas fördern (...). (Eder 2004: 91)

Die Auswertung der Schülerbefragung erfolgt zwischen Herbst 2015 und Frühjahr 2016. Ein erster Blick auf die Ergebnisse – besonders auf die zahlreichen Textantworten – bestätigt schon jetzt, dass die Schülerinnen und Schüler den Fragebogen sehr ernst genommen und die Möglichkeit genutzt haben, ihre subjektive Perspektive konstruktiv einzubringen. Hier beispielhaft zwei Antworten auf die letzte offene Antwortmöglichkeit im Fragebogen: “Wie versprochen, kannst du uns jetzt noch mitteilen, wie dir der Fragebogen gefallen hat oder was dir beim Ausfüllen noch zum Thema eingefallen ist.“

„Ich fand alles gut und finde es auch wichtig in sich hineinzugehen und über die Fragen nachzudenken.“

„Ich fand diesen Fragebogen gut, weil es wichtig ist, dass so etwas gemacht wird. Damit können auch alle Schulen besser werden. das kann dazu führen, dass [sich] alle Kinder in DEutschland besser fühlen und dann auch bessere Noten [schreiben]“

Die Ergebnisse der repräsentativen Schülerbefragung werden zunächst den am Projekt Lernpotenziale beteiligten Gymnasien vorgestellt. Das Team der wissenschaftlichen Begleitung plant darüber hinaus, ein Feedback-Instrument für schulische Beteiligungsprozesse zu entwickeln, das von den Lernpotenziale-Schulen erprobt werden kann. Zu diesem Zweck sollen „Expertenworkshops“ mit interessierten Schülerinnen und Schülern sowie interessierten Lehrkräften durchgeführt werden. Insbesondere die Diskussion der Ergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern soll verhindern, dass die Interpretation der Schülerbefragung aus der Sicht der Erwachsenen erfolgt und die konkrete Umsetzung der Impulse und Anregungen der Schülerschaft sicherstellen. Dabei findet der bereichsspezifische Ansatz des schulischen Wohlbefindens (s.o.) Berücksichtigung, da zu vermuten ist, dass es einzelne Bereiche (z.B. Partizipation, soziale Beziehungen) gibt, in denen nur durch gemeinsame Veränderungsprozesse das Wohlbefinden aller Beteiligten gesteigert werden kann. Nach Projektende werden die praxisrelevanten Ergebnisse in Form einer Handreichung veröffentlicht.

Literatur

Althoff, K. (2014): Schülerinnen und Schüler gestalten ihren eigenen Lernprozess – Lernpotenziale im Gymnasium wahrnehmen. In: Eichmann-Ingwersen, G. (2014): Individuelle Förderung im Gymnasium – Praxisbeispiele. Institut für soziale Arbeit e.V. Münster. S. 9-15.

Andresen, S.; Hurrelmann, K.; TNS Infratest Sozialforschung (2013): Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel: Beltz.

Bertram, H.; Kohl, S.; Rösler, W. (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012. Starke Eltern – starke Kinder: Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.

Bildungsberichterstattung Ganztagschule in NRW. Empirische Dauerbeobachtung (BiGa NRW).

Burow, O.-A. (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim, Basel: Beltz.

Dalbert, C. (Hg.) (2013): Gerechtigkeit in der Schule. Wiesbaden: Springer.

Deutsches Jugendinstitut; infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft (2005): Mündlicher Fragebogen für Kinder. 3. Welle. Bonn & München.

Eder, F. (2004): Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern, In: Hascher, T. (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt. S.91-112.

Elefanten Kinderschuhe; PROSOZ Institut für Sozialforschung – PROKIDS; Deutscher Kinderschutzbund (2011): Elefanten-Kindergesundheitsstudie 2011. Große Ohren für kleine Leute. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2011. Recklinghausen: RDN Verlags GmbH & Co. KG.

Frank, R. (2007): Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. Berlin, Heidelberg: Springer.

Gläser-Zikuda, M.; Fuß, S. (2004): Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In: Hascher, T. (Hg.): Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Haupt: Bern

Hascher, T.; Hagenauer, G. (2011): Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In: Ittel, A.; Merkens, H.; Stecher, L. (Hg.) (2011): Jahrbuch Jugendforschung. 10. Ausgabe. Wiesbaden: Springer. S. 15-45.

Hascher, T.; Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (2009). 56. München/Basel. S.105-122.

Hascher, T. (2004a): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

Hascher, T. (Hg.) (2004b): Schule positiv erleben. Bern, Stuttgart, Wien.: Haupt.

Hurrelmann, K.; Andresen, S.; Schneekloth, U.; Pupeter, M. (2014): Die Lebensqualität der Kinder in Deutschland: Ergebnisse der 3. World Vision Kinderstudie. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2014). 3. S. 383-391.

IFS (1999): Schülerfragebogen zu Schule und Unterricht allgemein.

LBS-Kinderbarometer NRW (2009): Wie unsere Kinder denken: 10 Jahre LBS-Kinderbarometer NRW. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse aus dem zehnten Erhebungsjahr. Online [URL: <http://www.prosoz.de/fileadmin/daten/mandanten/prosoz/kundencenter/downloads-institut/institutsberichte/nrw/LBS-Kibaro-NRW-scr.pdf>] (letzter Zugriff. 05.10.2015)

Maschke, S.; Stecher, L.; Coelen, T.; Ecarius, J.; Gusinde, F. (2012): Appolutely Smart. Studie Jugend. Leben NRW 2012. Bielefeld: Bertelsmann.

Mayr, T.; Ulich, M. (2002): Wohlbefinden im späten Kindes- und frühen Jugendalter – Wie erleben Kinder/Jugendliche Familie, Freunde und Schule? In: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.): Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen: Leske und Budrich.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2015): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Online [URL: http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf] (letzter Zugriff: 04.10.2015)

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen – (Schulgesetz NRW-SchulG). Stand: 15.08.2015. BASS-Auszug. [<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>] (letzter Zugriff: 24.8.2015)

Schwarzer, R.; Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M.; Hopf, D. (Hg.) (2002): Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen.

The Children's Society (2014): The Good Childhood Report 2014. University of York. Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

UNICEF (2013): UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Industrieländern 2013. Online [URL: <http://www.unicef.de/blob/18782/7417138f1edd5058dce29dde29d01c8b/unicef-bericht-2013-zusammenfassung-data.pdf>] (letzter Zugriff 06.09.2015)

Venetz, M.; Zurbriggen, C.; Eckhart, M. (2014): Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des „Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)“ von Haerberlin, Moser, Bless und Klaghofer. In: Empirische Sonderpädagogik 6 (2014) 2, S. 99-113.

Wild, E. (2002): Lebensraum Schule – Analysen zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hg.): Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen: Leske + Budrich. S. 237-255.

de Zátare, A.; Tressel, J.; Ehrensneider, L.-L. (2014): Wie wir Schule machen. Lernen, wie es uns gefällt. München: Knaus.