

Stefes, Till; Petermann, Sören

Möglichkeiten eines kleinräumigen kommunalen Monitorings für eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung. Unter besonderer Berücksichtigung von Befunden aus dem UWE-Projekt in NRW

Senzik, Norbert [Hrsg.]; Helbig, Marcel [Hrsg.]; Demski, Denise [Hrsg.]; Bellenberg, Gabriele [Hrsg.]; Eiden, Sarah [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Hugo, Julia [Hrsg.]: Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen, Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem. Münster ; New York : Waxmann 2025, S. 69-86. - (Die Deutsche Schule, Beiheft; 20)



Quellenangabe/ Reference:

Stefes, Till; Petermann, Sören: Möglichkeiten eines kleinräumigen kommunalen Monitorings für eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung. Unter besonderer Berücksichtigung von Befunden aus dem UWE-Projekt in NRW - In: Senzik, Norbert [Hrsg.]; Helbig, Marcel [Hrsg.]; Demski, Denise [Hrsg.]; Bellenberg, Gabriele [Hrsg.]; Eiden, Sarah [Hrsg.]; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]; Hugo, Julia [Hrsg.]: Ungleich fördern – gerecht steuern. Begründungen, Umsetzungen und Wirkungserwartungen einer bedarfsorientierten Ressourcensteuerung im Bildungssystem. Münster ; New York : Waxmann 2025, S. 69-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-342084 - DOI: 10.25656/01:34208; 10.31244/9783830959812.06

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-342084>

<https://doi.org/10.25656/01:34208>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Till Stefes & Sören Petermann

Möglichkeiten eines kleinräumigen kommunalen Monitorings für eine bedarfsorientierte Ressourcensteuerung

Unter besonderer Berücksichtigung von Befunden aus dem UWE-Projekt in NRW

Zusammenfassung

Gelingendes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen erfordert stimulierende Lebens- und Lernumgebungen, wie lokale Wohnkontexte und Bildungseinrichtungen. Ungleichheit in diesen kleinräumigen Umwelten beeinflusst Entwicklungschancen. Das UWE-Monitoring-Instrument zielt darauf ab, das subjektive Wohlbefinden in Kommunen zu messen und datenbasierte Ansätze zur Ressourcenzuteilung zu fördern. Schulen und Kommunen sollen dadurch gezielt Ungleichheiten kompensieren, um eine positive Entwicklung zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Monitorsystem; Entwicklung im Jugendalter; Wohlbefinden; Kontextbezug; Umwelteinfluss; Ressourcenorientierung

Possibilities of Small-Scale Municipal Monitoring for Demand-oriented Resource Management

With Special Consideration of Findings from the UWE Project in NRW

Abstract

To grow up successfully, children and young people require stable living and learning environments such as local residential areas and educational institutions. Inequality in these social environments influences development opportunities. The UWE monitoring instrument aims to measure subjective well-being in communities and promote data-based approaches to resource allocation. Schools and local authorities should thereby specifically compensate for inequalities in order to support positive development.

Keywords: monitoring; development in adolescence; well-being; contextual characteristics; ecological approach; resource orientation

1 Einleitung

Für die gesellschaftliche Integration von Kindern und Jugendlichen ist gelingendes Aufwachsen unerlässlich. Gelingendes Aufwachsen hängt von dauerhaften formellen und informellen Lebens- und Lernumgebungen ab: wer die Eltern sind, wie die soziale Lage der Familien ist, welche Bildungseinrichtungen sie besuchen und wo sie wohnen. Zudem können diese dauerhaften Lernumgebungen lokal sehr ungleich ausgestaltet sein (vgl. El-Mafaalani & Strohmeier, 2015; Groos & Jehles, 2015; Strohmeier et al., 2009). So sind Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen stark nach räumlichen und institutionellen Mustern strukturiert. Zum Beispiel folgen Übergänge auf weiterführende Schulen maßgeblich sozialen und sozialräumlichen Ungleichheiten (Jeworutzki et al., 2017; Terpoorten, 2014).

Um das gesellschaftspolitische Ziel zu erreichen, dass Kommunen und Schulen „gute Orte“ für Kinder und Jugendliche sind, müssen diese ungleichen Entwicklungschancen mittels bedarfsgerechter, vor allem aber kleinräumiger und institutionenscharfer Ressourcensteuerung kompensiert werden. Dazu bedarf es jedoch eines kommunalen Monitorings, das steuerungsrelevante Daten zur Verfügung stellt. Gemeinsam mit den Städten Bottrop und Herne verfolgt das Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) der Ruhr-Universität Bochum einen Ansatz, der bislang in kommunaler Sozialberichterstattung und Schulentwicklung wenig berücksichtigt wurde: Das subjektive Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen wird im Rahmen von UWE in den Vordergrund gestellt.

UWE steht für „Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen“ (Knüttel et al., 2021), es ist als eine Adaption des kanadischen Middle Years Development Instrument (MDI) entstanden (Schonert-Reichl et al., 2013), hat sich aber inzwischen zu einem eigenständigen Instrument entwickelt (Stefes et al., 2023). Die Pilotstudie wurde 2017 gestartet und hat die Übertragbarkeit auf den deutschen Kontext sichergestellt. Die hier vorgestellten Daten von 2019 und 2021 sind über den CESSDA-Datenkatalog öffentlich zugänglich (Petermann, 2022; Stefes, 2023).

UWE ist ein Monitoring-Instrument zur Messung des subjektiven Wohlbefindens (SWB) von Kindern und Jugendlichen sowie der Ressourcen, die SWB stärken und schützen. Das Hauptziel besteht darin, Informationen über das SWB und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auf institutioneller (Schulen) und kleinräumiger (statistische Bezirke) Ebene zu liefern. Die Daten sind für diese Einheiten repräsentativ, da UWE als Vollerhebung angelegt ist, was in der deutschen Forschungslandschaft ein einzigartiger Vorteil ist. UWE füllt eine Lücke, da bisherige einschlägige Studien (z. B. Andresen & Schneekloth, 2014; Hallmann et al., 2008; Walper et al., 2015) keine Analysen zu den lokalen Kontexten erlauben: Kommunen und Schulen können daraus zwar etwas über förderliche Faktoren für SWB allgemein lernen, sie wissen aber nicht, an welcher Schule oder in welchem Stadtteil welche Probleme wie stark ausgeprägt sind. Mit den Daten konnten wir bereits nachweisen, wie sozialräumliche Unterschiede auf die Entwicklung sozialer Beziehungen wirken können (Beckmann et al., 2022) oder welche Faktoren für die Resilienz des Wohlbefindens während der Coronavirus-Pandemie entscheidend waren (Stefes, 2024a).

Zentral für unseren Ansatz ist, SWB aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen zu untersuchen. Die Umfrage ermöglicht eine quantitative Messung ihrer Zufriedenheit, ih-

rer Freizeitgestaltung und der Dinge, die sie in ihrer Schule und Nachbarschaft mögen oder vermissen. UWE gibt ihnen eine Stimme, die von Akteur*innen in Kommune und Schule gehört und verstanden wird.

2 Konzeptionelle Überlegungen zu Wohlbefinden, stärkenden Ressourcen und Kontexteinbettungen

SWB ist nicht nur für eine glückliche Kindheit entscheidend, sondern auch die solide Basis für zukünftiges Wohlbefinden als Erwachsene und nicht zuletzt deshalb auch grundlegend für das Wohlbefinden der Gesellschaft als Ganzes (Pollock et al., 2018). SWB während der Jugend hat einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Integrations- und Partizipationsfähigkeit in vielen gesellschaftlichen Bereichen.

SWB wird in der Regel je nach wissenschaftlicher Verwendung unterschiedlich operationalisiert. Das ZEFIR hat in Anlehnung an die MDI-Studie (vgl. Schonert-Reichl et al., 2013) ein mehrdimensionales Konzept des SWB entwickelt, das sowohl subjektive Kriterien als auch die spezifischen Entwicklungsstufen von Viert-, Siebt- und Neuntklässler*innen berücksichtigt (Petermann et al., 2019; Stefes et al., 2023). Wir arbeiten mit einem Wohlbefinden-Index, der sich aus sechs Komponenten zusammensetzt: Lebenszufriedenheit, die beiden positiven Stimmungen Optimismus und Selbstwertgefühl, die beiden negativen Stimmungen Traurigkeit und Sorgen sowie das Körperbild.

Um Unterschiede im SWB nicht nur deutlich zu machen, sondern auch zu verstehen, operieren wir mit Ressourcen und Kontexten, angelehnt an die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner (1981). Sie besagt im Kern, dass zwischen dem sich entwickelnden Menschen und seinen unmittelbaren Lebensbereichen eine fortschreitende Anpassung stattfindet. Die Lebensbereiche beeinflussen sich auch gegenseitig und stehen in Wechselwirkung mit Kontext und fortschreitender Entwicklung der Heranwachsenden.

Die drei Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche maßgeblich geprägt werden, sind Familie, Schule und lokale Gemeinschaft (Schonert-Reichl et al., 2013). Sie greifen durch ihre spezifischen Strukturen und Zusammensetzungen in die Verfügbarkeit verschiedener Ressourcen ein und beeinflussen damit das SWB. Sie stellen das Mikrosystem dar, eines der Systeme, die nach Bronfenbrenners Theorie als konzentrische Kreise um das Kind angeordnet sind, die miteinander interagieren und umso einflussreicher sind, je näher sie dem Zentrum sind. Die Interaktionen zwischen den Bezugspersonen aus diesen Mikrosystemen finden im Mesosystem statt, sie wirken sich direkt auf das Kind aus. Eine unterstützende und kooperative Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften könnte sich positiv auf die schulischen Leistungen und das SWB auswirken. Das Mesosystem ist in das Exosystem eingebettet. Hier sind Kinder und Jugendliche nicht unbedingt an Prozessen beteiligt, aber von deren Ergebnissen unmittelbar betroffen. So können beispielsweise Veränderungen im Beschäftigungsstatus der Eltern oder arbeitsbedingter Stress der Eltern indirekte Auswirkungen auf das SWB haben. Das Makrosystem stellt den breiteren kulturellen, gesellschaftlichen und historischen Kontext dar, in den das Individuum eingebettet ist. Es umfasst kulturelle Werte, soziale Normen, Wirtschaftssysteme und politische Strukturen. So können beispielsweise die kulturellen Überzeugungen über die Bedeu-

tung von Bildung, der Zugang zu Bildungsressourcen und die staatliche Bildungspolitik die Chancen für Kinder und Jugendliche erheblich beeinflussen. Schließlich erkennt das Chronosystem an, dass sich die menschliche Entwicklung im Laufe der Zeit entfaltet und von dynamischen Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seiner sich verändernden Umwelt geprägt ist. Dieses System berücksichtigt die Auswirkungen von historischen Ereignissen, Lebensübergängen und soziokulturellen Veränderungen auf die Entwicklung.

Unter Ressourcen sind unterstützende persönliche Beziehungen, bereichernde Aktivitäten und situative Bedingungen zu verstehen. Sie werden als stärkende und schützende Faktoren für das SWB angesehen. Diese Ressourcen stellen Hebel dar, mit welchen das SWB verändert werden kann. So können Schulen und Kommunen ihre Bemühungen gezielt bündeln, um Umgebungen und Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen bestmöglich für eine positive Entwicklung zu gestalten.

Einen erheblichen Teil von Kindheit und Jugend verbringen Menschen im sozialen Kontext Schule. Wie die Familie ist Schule ein zentraler Kontext, in dem Sozialisation stattfindet. Hier werden sowohl Humankapital als auch Humanvermögen erworben. Humankapital entsteht hier im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, während Humanvermögen sich aus sozialen Motiven und Daseinskompetenzen zusammensetzt (Bonsen et al., 2010, S. 16). Die Schule ist ein entscheidender Aspekt im Leben von Jugendlichen, denn sie bietet nicht nur formale Bildung, sondern auch einen sozialen Raum für den Aufbau von Beziehungen und ein Gefühl der Zugehörigkeit. Positive Erfahrungen im Bildungssystem verbessern höchstwahrscheinlich das SWB. Dalbert (2013) zeigte auf, dass Kinder und Jugendliche ein höheres SWB konstatierten, wenn sie sich durch die Lehrkräfte gerecht behandelt fühlten. Ferner resultiert

„Wohlbefinden [...] vor allem aus der Qualität der sozialen Beziehungen (Akzeptanz durch die Lehrer und Integration bei den Mitschülern), aus der Bedeutsamkeit und Schülerzentriertheit des Unterrichts, aus der Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und einem positiven Klima der Schule“ (Eder, 2004, S. 92).

Stefes (2024a) konnte jüngst zeigen, dass besonders das Empfinden der Zugehörigkeit zum Lernort Schule für das SWB entscheidend ist, gerade auch im Kontext der Pandemie.

In der Forschung gibt es ein breites Verständnis für die wechselseitige Beziehung zwischen schulischer Leistungsfähigkeit und SWB (Diener et al., 1999; Fend & Sandmeier, 2004, S. 162 f.; Hascher & Hagenauer, 2011, S. 19; Kleinkorres et al., 2020), jedoch konzentrierten sich viele Studien vor allem auf formale Lernziele oder eindimensionale Indikatoren des SWB (Kleinkorres et al., 2020). SWB bildet eine wichtige kognitive und emotionale Grundlage, um Erfolg in der Schule überhaupt erst zu ermöglichen. Gleichzeitig hilft es dabei, mentalen und körperlichen Stress sowie Probleme in der Schule zu bewältigen. Außerdem deutet ein hohes Wohlbefinden im Schulkontext daraufhin, dass es Kindern und Jugendlichen auch gelingt, den Schulalltag zu bewältigen, und dass sie die Qualität ihrer Ausbildungsstätte als solche sowie als Ort informellen Lernens und sozialer Interaktion positiv bewerten (Fend & Sandmeier, 2004, S. 162 f.; Hascher & Hagenauer, 2011, S. 19).

Der Erfolg in der Schule kann nicht nur als Notenkonzept oder Kompetenzmessung, sondern auch als individuell wahrgenommene schulische Leistung operationalisiert werden. Selbst bei gleichem Leistungsvermögen im Sinne von Noten oder Kompetenzen können Jugendliche ihren eigenen schulischen Erfolg unterschiedlich wahrnehmen. Diese Unterschiede sind darin begründet, dass die individuelle Wahrnehmung des eigenen Erfolgs von unterschiedlichen Aspekten einer schulischen Leistung abhängt. So sehen sich einige etwa durch Erreichen von Lernzielen oder guten Noten als erfolgreich an, andere nehmen sich durch Kompetenzen eher als erfolgreich wahr. Zudem hängt die individuelle Wahrnehmung vom Lernfortschritt im Lauf der Zeit ab, wobei frühere Leistungen eine Referenz bzw. einen Bezugspunkt bilden im Vergleich zur aktuellen Entwicklung und zum Lernfortschritt. Kleinere Fortschritte können sich für diejenigen, die langsamer vorankommen, ganz anders anfühlen als für diejenigen, die schneller vorankommen. Darüber hinaus können lernstarke Jugendliche unter ausbleibendem Erfolg viel mehr leiden als diejenigen, die zuvor nur mittelmäßige Leistungen erbracht haben.

3 UWE als Monitoring-Instrument: Operationalisierung und Messung von Indizes und die Erhebung der Daten

Im Folgenden soll nun veranschaulicht werden, wie abstrakte Konzepte wie SWB oder Schulklima mit dem UWE-Instrument gemessen werden.

3.1 Der Wohlbefinden-Index

Die Forschung kennt verschiedene Ansätze, SWB zu messen (vgl. Knüttel et al., 2021; Moore, 2020). UWE definiert SWB als Zusammensetzung aus Zufriedenheit, dem Vorhandensein positiver Stimmung und der Abwesenheit negativer Stimmung (Becker, 1994; Knüttel et al., 2021; Pollock et al., 2018; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). SWB wird durch die folgenden Dimensionen, hier mit Beispielitems, erhoben:

Lebenszufriedenheit

„Meistens ist mein Leben so, wie ich es mir wünsche.“

„In meinem Leben ist alles richtig gut.“

„Ich bin zufrieden mit meinem Leben.“

Selbstwert

„Meistens mag ich es, wie ich bin.“

„Ich kann auf vieles stolz sein.“

„Vieles an mir ist gut.“

Körperbild

„Mir gefällt normalerweise, wie ich aussehe.“

„Meistens bin ich mit meinem Gewicht zufrieden.“

„Ich fühle mich in meinem Körper wohl.“

Optimismus

„Mir geht es öfter gut als schlecht.“

„Ich glaube, ich werde mehr gute als schlechte Dinge erleben.“

„Ich sehe meistens die guten Seiten im Leben.“

Sorgen (umgepolt zu Abwesenheit von Sorgen)

„Ich mache mir Sorgen, gehänselt oder geärgert zu werden.“

„Ich mache mir viele Sorgen, dass mich andere Menschen nicht mögen könnten.“

„Ich mache mir Sorgen darüber, was andere Kinder über mich sagen könnten.“

Traurigkeit (umgepolt zu Abwesenheit von Traurigkeit)

„Ich fühle mich oft unglücklich.“

„Ich bin häufig traurig.“

„Meistens fühle ich mich allein.“

Jede Dimension wird durch drei Aussagen abgebildet und der Grad der Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala erfragt. Mit jeder Aussage wird eine etwas andere Facette einer Dimension erhoben und erst die Kombination der jeweils drei Aussagen bildet die Dimension ab. Der Wohlbefinden-Index fasst die Einzelangaben der Aussagen zum Wohlbefinden zu einer Kennzahl zusammen. Dafür werden zu den sechs Dimensionen jeweils Subskalen gebildet: Sofern zu dem jeweiligen Bereich mindestens zwei Aussagen beantwortet wurden, wird der Mittelwert der Angaben berechnet. Da Sorgen und Traurigkeit das Gegenteil von Wohlbefinden messen – quasi „Schlechtbefinden“ –, werden die Werte dieser Skalen „umgepolt“, also die Wertereihenfolge umgedreht. Anschließend wird aus diesen sechs Subskalen ein Mittelwert gebildet, sofern mindestens die Hälfte der Angaben vorhanden ist.

Wenn die Antworten auf die drei Fragen hoch miteinander korrelieren, weist dies auf eine hohe Konstruktvalidität hin (Forero, 2014). Für die Überprüfung dieses Zusammenhangs wird Cronbachs Alpha herangezogen. Cronbachs Alpha ist ein Maß der Zuverlässigkeit (Reliabilität), welches aussagt, wie gut eine Gruppe von Aussagen ein Konstrukt misst. Hier wird also überprüft, wie gut die drei Aussagen die jeweilige Dimension abbilden. Cronbachs Alpha hat einen Wertebereich von null bis eins. Wenn der Wert mindestens bei 0,7 liegt, wird das Konstrukt als reliabel angesehen. Nachdem die Reliabilität überprüft wurde, wird zusätzlich noch eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt, um die Gültigkeit (Validität) des Konstrukts zu kontrollieren. Die Faktorenanalyse ist ein Verfahren, mit dem Zusammenhänge zwischen Variablen (also den hier vorliegenden drei Aussagen) systematisiert werden können (Wolff & Bacher, 2010).

3.2 Die Ressourcen

Wir vermuten einen direkten Zusammenhang zwischen dem SWB und dem Ausmaß der verfügbaren Ressourcen. Wir nehmen neun Ressourcen in den Blick. Dazu gehören Beziehungen zu Erwachsenen, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Ernährung und Schlaf, Freizeitaktivitäten und Schulerfahrungen. Dem Kontext „Schule“ widmen wir besondere Auf-

merksamkeit und prüfen neben den Schulerfahrungen auch die Schulfreude, schulische Selbsteinschätzung sowie die Schulzugehörigkeit. Wir berücksichtigen auch ökonomische Ressourcen im Sinne möglicher Ausgaben. Aus den folgenden Fragen setzen sich die Ressourcen zusammen (Formulierung wie im Fragebogen):

Beziehungen zu Erwachsenen

„Zu Hause/in der Schule/im Wohnort gibt es eine erwachsene Person, ...
... der ich wirklich wichtig bin.
... die daran glaubt, dass ich erfolgreich sein werde.
... die mir zuhört, wenn ich etwas zu sagen habe.
... mit der ich über meine Probleme reden kann.“

Beziehungen zu Gleichaltrigen

„Ich bin ein Teil einer Gruppe von Freunden.“
„Ich denke, ich passe meist zu den Kindern, mit denen ich zu tun habe.“
„Wenn ich mit anderen Kindern in meinem Alter zusammen bin, fühle ich mich dazugehörig.“
„Ich habe mindestens einen richtig guten Freund oder eine richtig gute Freundin, mit dem oder der ich reden kann, wenn mich etwas stört.“
„Ich habe einen Freund oder eine Freundin, dem oder der ich alles erzählen kann.“
„Es gibt jemanden in meinem Alter, der mich wirklich versteht.“

Ernährung und Schlaf

„Wenn du an eine normale Woche denkst, an wie vielen Tagen ...
... hast du die Möglichkeit zu frühstücken?
... isst du Süßigkeiten, Chips oder Ähnliches? (umgepolt)
... isst du mit deinen Eltern oder anderen erwachsenen Familienmitgliedern?
... schläfst du nachts gut?“

Freizeit

„An wie vielen Tagen hast du an folgenden organisierten Angeboten teilgenommen?
Lernangebote
Kunst- oder Musikunterricht
Jugendgruppen
Einzelsport mit einem Trainer oder Übungsleiter
Mannschaftssport mit einem Trainer oder Übungsleiter“

Ausgaben/Wohlstand

„Meine Familie kann sich viele Dinge leisten.“
„Meine Familie muss oft sparen.“ (umgepolt)
„Ich kann oft etwas mit (meinen) Freundinnen und Freunden unternehmen, das Geld kostet.“

Schulklima

„In meiner Schule gehen Lehrer und Schüler respektvoll miteinander um.“

„In meiner Schule gehen Schüler miteinander respektvoll um.“

„In dieser Schule kümmern sich die Menschen umeinander.“

„Die Schüler in dieser Schule helfen sich gegenseitig, selbst wenn sie keine Freunde sind.“

Mobbingerfahrung in diesem Schuljahr (umgepolt)

Schulische Selbsteinschätzung

„Ich bin mir sicher, dass ich dieses Schuljahr schaffen werde.“

„Wenn ich genug Zeit habe, kann ich alle meine Schulaufgaben gut machen.“

„Auch wenn manche Dinge in der Schule schwierig sind, kann ich sie lernen.“

Schulfreude

„Ich gehe gerne zur Schule.“

„Ich habe oft schlechte Laune in der Schule.“ (umgepolt)

„Es gibt an meiner Schule viele Dinge, die einem wirklich Spaß machen.“

Schulzugehörigkeit

„Ich habe das Gefühl, dass ich an meiner Schule dazugehöre.“

„Ich glaube, ich bin für diese Schule wichtig.“

„Ich bin ein Teil dieser Schule.“

Die Antwortkategorien zu den Aussagen sind „stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „unentschieden“, „stimmt eher“ und „stimmt voll“ und werden mit den Zahlen 1 bis 5 hinterlegt.

Analog zum Wohlbefinden-Index fassen wir die Angaben zu den Einzelaussagen der jeweiligen Ressource zu einem Index zusammen. Dabei werden einige Aussagen „umgepolt“, etwa bei „Ich habe oft schlechte Laune in der Schule“, da die Zustimmung zu der Aussage auf eine geringere Schulfreude hindeutet. Anschließend wurde immer dann, wenn mindestens die Hälfte der Angaben zu der Ressource vorlag, der Mittelwert der Angaben berechnet. Eine Besonderheit ist bei der Ressource Schulerfahrung zu beachten: „Mobbingerfahrung in diesem Schuljahr“ ist eine Variable, die wir aus vier abgefragten Mobbing-Arten konstruiert haben – sobald eine Mobbingerfahrung angegeben wurde, fließt diese mit ein.

Infolge der Erkenntnis, dass Mobbing keine bloße Randerscheinung in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist, sondern ein ernsthaftes Entwicklungsrisiko mit langfristigen Beeinträchtigungen in diversen Lebensbereichen darstellt, wird dem Phänomen aktuell vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet (Wachs et al., 2018). Bei Konflikten, Beleidigungen oder Handgreiflichkeiten allein spricht man noch nicht von Mobbing. Mobbing findet *wiederholt* und auf der Grundlage von *ungleichen Machtverhältnissen* mit der *Intention* statt, den oder die Unterlegene*n zu verletzen. Mobbing ist ein mannigfaltiges Gruppenphänomen und kann verschiedene Erscheinungsformen annehmen, zu denen wir entsprechend befragen:

- Physisches Mobbing: „Jemand hat mich öfter geschlagen, geschubst, getreten, angespuckt oder verprügelt.“
- Verbales Mobbing: „Jemand hat mich öfter beschimpft, beleidigt, auf mir herumgehackt oder mich in Verlegenheit gebracht.“
- Soziales Mobbing: „Jemand hat mich ausgeschlossen, lächerlich gemacht, Gerüchte über mich verbreitet oder mich blöd dastehen lassen.“
- Cybermobbing: „Jemand hat das Internet über den Computer oder das Handy genutzt, um sich über mich lustig zu machen, mich auszuschließen, mir zu drohen oder meine Gefühle zu verletzen.“

Wie auch der Wohlbefinden-Index weisen die Indizes für die neun Ressourcen einen Wertebereich von eins bis fünf auf. Für die Beantwortung der einzelnen Fragen steht jedoch nicht immer eine fünfstufige Antwort-Skala zur Verfügung wie z. B. bei der Frage „Wenn du an eine normale Woche denkst, an wie vielen Tagen hast du die Möglichkeit zu frühstücken?“. Hier reichen die Antwortmöglichkeiten von null bis sieben. Für diese Fragen müssen die Antworten zunächst auf den Wertebereich von eins bis fünf transformiert werden. Anschließend bilden wir aus den einzelnen Fragen die Ressourcenindizes. Bei jeder einzelnen Ressource muss mindestens die Hälfte der Fragen beantwortet sein, damit ein Fall einen gültigen Wert für diese Ressource erhält.

Der schulische Erfolg wird – dem Capability-Ansatz nach Sen (2010) und Nussbaum (2016) folgend – anhand einer dreiteiligen Selbsteinschätzung und nicht anhand einer Messung der schulischen Leistungen beurteilt; gefragt wurde nach der Aussicht, das Schuljahr erfolgreich abzuschließen, alle Hausaufgaben erledigen zu können und schwierige Themen zu lernen (s. oben – Schulische Selbsteinschätzung). Auf diese Weise sind die Umfragedaten über das stratifizierte deutsche Sekundarschulsystem hinweg vergleichbar – und spiegeln vor allem die eigene Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen wider, wie gut sie die Erwartungen an das Schulsystem erfüllen.

Wenn wir über Ressourcen sprechen, müssen wir den sozioökonomischen Hintergrund berücksichtigen. Die Messung dessen ist mit Herausforderungen verbunden. Wir können das Einkommen und Vermögen der Eltern im Rahmen der Erhebung nicht zuverlässig erfassen, weil Kinder und Jugendliche diese in der Regel nicht kennen. Daher fragen wir direkt, was wir wissen müssen, um diejenigen zu identifizieren, die mit wirtschaftlichen Nachteilen zu kämpfen haben: „Meine Familie muss oft sparen“, „Ich kann oft etwas mit Freundinnen und Freunden unternehmen, das Geld kostet“ und „Meine Familie kann sich viele Dinge leisten“. Diese drei Items bilden die Ressource Ausgaben/Wohlstand ab.

3.3 Erhebung der Daten

Das UWE-Instrument sieht eine Befragung vor, die als Vollerhebung in den vierten, siebten und neunten Klassen an allen Grundschulen und weiterführenden Schulen einer Kommune durchgeführt wird. Die Pilotkommunen sind Herne und Bottrop in Nordrhein-Westfalen. Die Befragung ist mit mehrmonatigem Vorlauf zu planen, denn Schulen müssen die Befragung in den Räumen der Schule genehmigen, die Befragungstermine müssen abgestimmt werden und schließlich muss das Einverständnis der Eltern zum Befragungstermin vorliegen.

Während der Unterrichtszeit wird die Befragung durch geschultes internes und/oder externes Interviewpersonal betreut. Die Befragung findet im Klassenverband statt. Sie dauert je nach Stufe durchschnittlich 45 bis 60 Minuten (inklusive einer einleitenden Erklärung). Zum Einsatz kommen entweder auszufüllende Papierfragebogen oder bei gegebenen technischen Voraussetzungen eine Online-Befragung. Wesentlich effizienter lässt sich die Online-Befragung organisieren; für den zukünftigen Einsatz sollte dieser Befragungsmodus die erste Wahl sein. Die Beteiligung von Lehrkräften während der Befragung sollte sich dabei in engen Grenzen halten (Stefes, 2024b). Nach Datenaufbereitung und Datenanalyse werden sowohl spezifische Schulberichte, die einen Vergleich zwischen der jeweiligen Schule und der Gesamtstadt enthalten, als auch ein Bericht für die Kommune erstellt.

4 Ausgewählte Analysen

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Analysen der UWE-Befragungen in Herne und Bottrop in den Jahren 2019 und 2021 vorgestellt, um einen Eindruck vom analytischen Potenzial des Monitoring-Instruments zu vermitteln. Dafür wurden die Daten der beiden Kommunen und der beiden Erhebungsjahre zusammengelegt („gepoolt“). Da wir nur auf Daten aus den Jahrgangsstufen sieben und neun zurückgreifen und die Jahrgangsstufe vier nicht einbeziehen, verwenden wir im Folgenden nur noch die Bezeichnung „Jugendliche“.

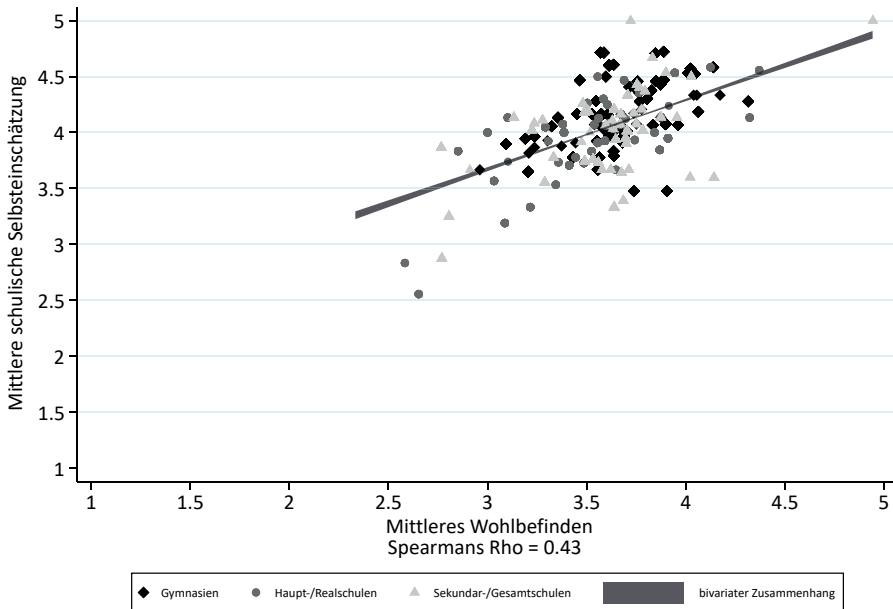
4.1 Schulische Selbsteinschätzung und Wohlbefinden: Die Rolle der Kontexte Klasse und Schule

Das Instrument UWE ermöglicht Analysen auf verschiedenen Ebenen, die unterschiedliche Perspektiven verdeutlichen können. Betrachten wir auf Schulklassenebene, wie sich SWB und schulische Selbsteinschätzung zueinander verhalten, können wir im bivariaten Vergleich auf den ersten Blick einen positiven Zusammenhang feststellen. In Abbildung 1 stellt jeder Marker den Durchschnittswert einer Schulklasse dar, Form und Grauton geben die entsprechende Schulform an. Untersucht wurden hier nur Schulklassen mit mindestens fünf befragten Jugendlichen. Abbildung 1 zeigt den relativ starken Zusammenhang ($\rho = 0,43$) zwischen aggregierter schulischer Selbsteinschätzung (y-Achse) und SWB (x-Achse). Je höher das mittlere Wohlbefinden einer Schulklasse ist, desto höher ist die mittlere schulische Selbsteinschätzung. Oder anders formuliert: Humanvermögen und Humankapital gehen miteinander einher.

4.2 Die Bedeutung kleiner sozialer Umwelten: Mobbing in Klassen als Beispiel

Die Schulklasse als Analyseeinheit zeigt ihren Nutzen besonders stark in der Untersuchung des Phänomenbereichs Mobbing. Abbildung 2 zeigt an, wie viele Jugendliche wie häufig von den verschiedenen Arten des Mobbings betroffen waren.

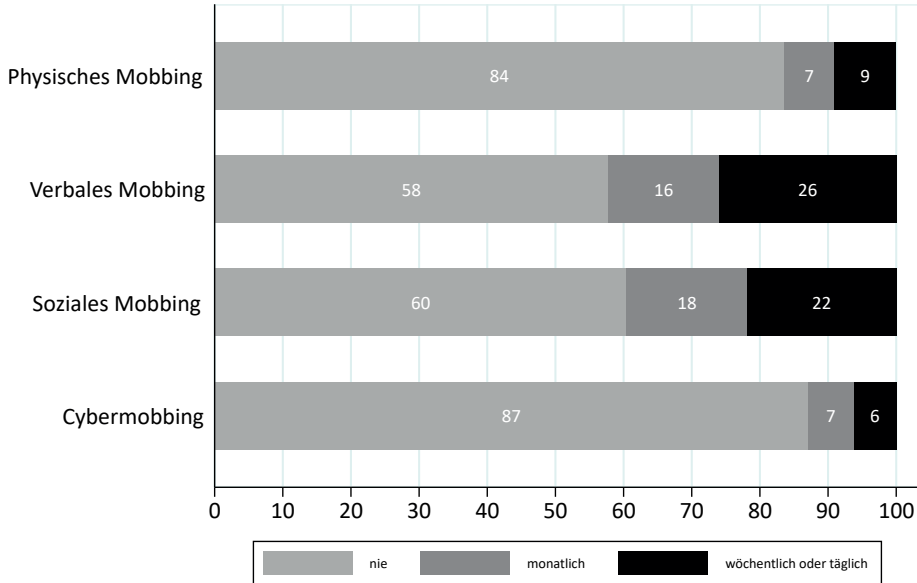
Abb. 1: Schulische Selbsteinschätzung und subjektives Wohlbefinden auf Aggregatsebene (Schulklassen)



Quelle: © RUB/ZEFIR 2024: UWE-Befragung Jugendliche 2019/2021 ($n = 121$ Schulklassen)

In hellgrau sehen wir Jugendliche, die angegeben haben, nie von der jeweiligen Art von Mobbing betroffen gewesen zu sein, während die dunkleren Grautöne eine monatliche bzw. wöchentliche oder tägliche Mobbing Erfahrung anzeigen. Verbales und soziales Mobbing sind deutlich stärker verbreitet (rund 40 %) als physisches und Cybermobbing (rund 15 %). Zu beachten ist, dass hier Mehrfachnennungen möglich sind, es gibt also Jugendliche, die von mehreren oder allen Arten betroffen sind. Diese Darstellung zeigt jedoch auch, dass jeweils eine absolute Mehrheit (rund 60 % bzw. rund 85 %) nicht direkt von den vier Mobbingarten betroffen ist. Dies erweckt den Eindruck, dass Mobbing in nur wenigen Schulen ein Problem ist oder nur in einzelnen Klassen auftritt – möglicherweise in Schulen oder Klassen, die in irgendeiner Form dafür prädestiniert sind. In der Tat ist Mobbing nur dann möglich, wenn das soziale Umfeld „wegsieht“ und nicht sanktioniert. Wechseln wir auf die Schulklassebene und fragen uns, in wie vielen Klassen mindestens eine betroffene Person vorkommt, zeigt sich ein fundamental anderes Bild (Abbildung 3). In mehr als der Hälfte der Schulklassen findet sich mindestens eine Person, die regelmäßig geschlagen, geschubst, getreten, angespuckt oder verprügelt wird. Verbales und soziales Mobbing findet in acht von zehn Klassen statt, Cybermobbing betrifft jede zweite Klasse. Mobbing ist nicht das Problem einer kleineren randständigen Gruppe, sondern findet in der überwiegenden Anzahl der Schulklassen statt. Belegbar ist auch, dass nahezu alle Schulen davon betroffen sind und es keinen Typ weiterführender Schulen gibt, der davon nicht oder in deutlich geringerem Maße betroffen wäre.

Abb. 2: Mobbingbetroffene in Prozent aller befragten Jugendlichen



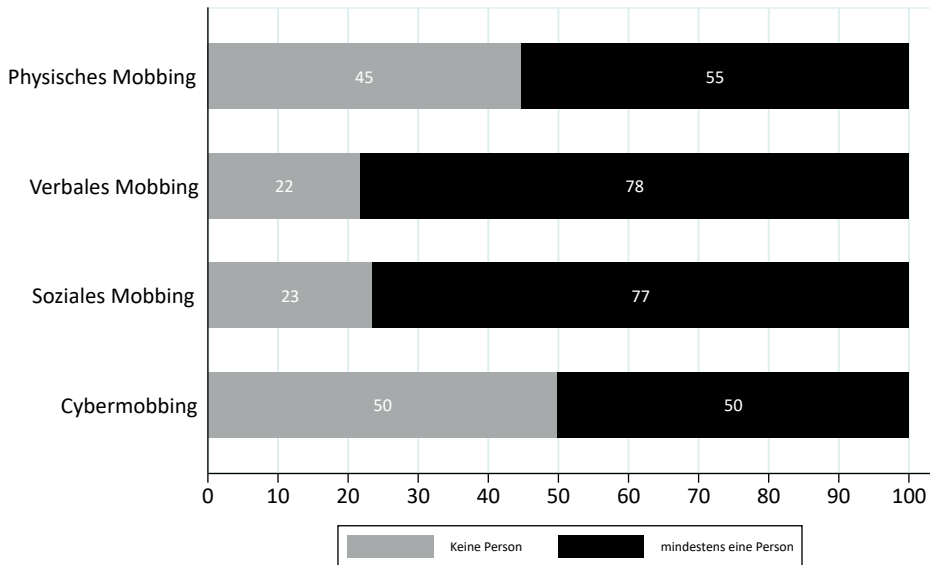
Quelle: © RUB/ZEFIR 2024: UWE-Befragung Jugendliche 2019/2021 (n = 3605 Schüler*innen)

4.3 Einflüsse der Ressourcen auf Wohlbefinden und schulische Selbsteinschätzung

In der abschließenden Analyse möchten wir Wohlbefinden als Humanvermögen und schulische Selbsteinschätzung als Humankapital gegenüberstellen und aufzeigen, wie die verschiedenen Ressourcen ihre stärkenden und schützenden Wirkungen entfalten können. Zusätzlich nehmen wir Mobbing als belastenden Faktor auf, um zu zeigen, dass direktes und indirektes Erleben von Mobbing sich auf das SWB auswirkt. Zur Untersuchung der statistischen Einflüsse von schützenden (Ressourcen) und schwächenden (Belastungen) Faktoren auf Wohlbefinden und schulische Selbsteinschätzung verwenden wir ein Regressionsmodell. Die oben beschriebenen Skalen werden für das Regressionsmodell *z-transformiert*. Das bedeutet, dass sie standardisiert wurden, indem von jedem Wert der Gesamtmittelwert abgezogen und das Ergebnis durch die Standardabweichung geteilt wurde, sodass die resultierenden Werte einen Mittelwert von null und eine Standardabweichung von eins haben. Dies macht die Werte vergleichbar, indem sie auf eine gemeinsame Skala gebracht werden und Einflüsse unterschiedlicher Einheiten oder Messbereiche eliminiert werden.

In Regressionsmodellen wird der Einfluss von mehreren „unabhängigen“ Variablen auf eine „abhängige“ Variable statistisch geschätzt. Wohlbefinden einerseits und schulische Selbsteinschätzung andererseits sind die zwei zentralen abhängigen Variablen, für die je

Abb. 3: Klassen mit mindestens einer von Mobbing betroffenen Person

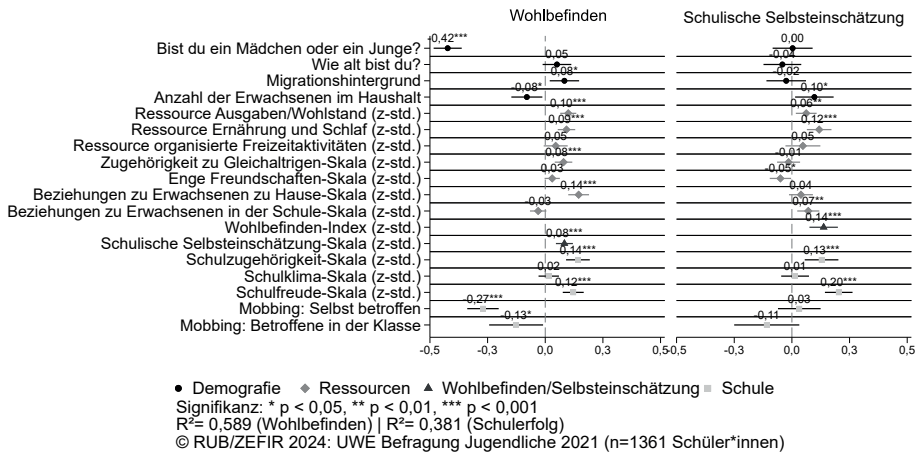


Quelle: © RUB/ZEFIR 2024: UWE-Befragung Jugendliche 2019/2021 ($n = 477$ Schulklassen)

ein Regressionsmodell berechnet wird. In beiden Regressionsmodellen sind die verschiedenen Ressourcen, Mobbing, Indikatoren der sozialen Position sowie soziodemografische Eigenschaften wie das Geschlecht oder das Alter die unabhängigen Variablen, d. h., beide Regressionsmodelle unterscheiden sich nur durch die abhängige Variable, die unabhängigen Variablen sind gleich. Ein Vorteil von Regressionsmodellen besteht darin, dass die Effekte einer unabhängigen Variablen unter „statistischer Kontrolle“ der jeweils anderen unabhängigen Variablen geschätzt werden können – Scheineffekte können dadurch identifiziert werden. Ein zweiter Vorteil von Regressionsmodellen ist die Bestimmung von Richtung und Stärke des Einflusses. Im Regressionsmodell wird für jede potenzielle Einflussgröße ein Wert („Regressionskoeffizient“) geschätzt. Das Ergebnis einer Regressionsanalyse lässt sich grafisch darstellen. In Abbildung 4 zeigt sich die Stärke und Richtung des Effektes, je nachdem wo sich der Marker im Verhältnis zur Nulllinie befindet. Die Sternchen zeigen an, ob und in welchem Maße ein Ergebnis statistisch signifikant ist. Statistische Signifikanz ist nicht zu verwechseln mit der Bedeutsamkeit oder der Größe eines Koeffizienten, sondern trifft eine Aussage darüber, ob ein solches Ergebnis auch zufällig in einer Stichprobe zustande gekommen sein könnte.

In Abbildung 4 sind die Ergebnisse der beiden Regressionsmodelle für SWB (links) und schulische Selbsteinschätzung (rechts) gemeinsam dargestellt. Im Wohlbefinden unterscheiden sich Mädchen und Jungen beträchtlich, erstere geben im Durchschnitt deutlich schlechtere Werte an, sie machen sich häufiger Sorgen und sind weniger optimistisch. Jugendliche mit ausländischen Wurzeln gaben im Schnitt etwas bessere Werte beim Wohlbefinden an, der Migrationshintergrund wirkt sich unter Kontrolle der Ressourcen

Abb. 4: Regressionsmodelle des subjektiven Wohlbefindens und der schulischen Selbsteinschätzung



Quelle: © RUB/ZEFIR 2024: UWE Befragung Jugendliche 2021 (n = 1361 Schüler*innen)

Anm.: Signifikanz: * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$; $R^2 = 0,589$ (Wohlbefinden) | $R^2 = 0,381$ (Schulerfolg)

allerdings nicht auf die selbstberichtete schulische Leistungsfähigkeit aus. Jugendliche, die besser schlafen und sich gesünder ernähren, schneiden sowohl beim Wohlbefinden als auch in der Schule besser ab, auch unter Kontrolle des subjektiven Wohlstands, obwohl beide Skalen (Ernährung/Schlaf und Wohlstand) einen moderaten Zusammenhang aufweisen ($\rho = 0,41$). Organisierte Freizeitaktivitäten wirken sich in der hier abgefragten Form nicht direkt aus. Die Beziehungen zu Erwachsenen verbessern das Wohlbefinden und die schulische Selbsteinschätzung, allerdings sind Erwachsene zu Hause eher für ersteres relevant, die Erwachsenen in der Schule für letzteres. SWB wirkt sich in der Tat auf den wahrgenommenen Schulerfolg aus, und andersherum. Hier zeigt sich ein Vorteil von Regressionsmodellen gegenüber einfachen, bivariaten Zusammenhängen (wie in Abbildung 1). In den beiden Regressionsmodellen wurde die abhängige Variable im jeweils anderen Modell als unabhängige Variable aufgenommen. Im Ergebnis zeigt sich, dass der Einfluss des Wohlbefindens auf die Selbsteinschätzung ($\rho = 0,14$) etwa um die Hälfte stärker ist als der Einfluss von der Selbsteinschätzung auf das Wohlbefinden ($\rho = 0,08$). Man kann daraus ableiten, dass Investitionen in das Wohlbefinden (Humanvermögen) gut angelegt sind, weil der indirekte Effekt größer ist als bei einer stärkeren Förderung der schulischen Selbsteinschätzung. Auf die Selbsteinschätzung wirken sowohl das Schulklima, die Schulfreude als auch das Gefühl, zur Schule dazuzugehören. Dies hat auch positive Wirkung auf das Wohlbefinden. Zuletzt wirkt – wenig überraschend – Mobbing stark negativ auf SWB. Interessant ist, dass nicht nur die direkte Betroffenheit als Mobbingopfer, sondern auch das indirekte Erleben von Mobbing in der sozialen Umwelt der Schulklasse zu geringerem SWB führt, und zwar unabhängig davon, ob die Jugendlichen selbst zum Opfer werden. Beide Modelle sind, bezogen auf das R^2 , stark in ihrer Erklärungskraft. Wir können Wohlbefinden (59 %) und Selbsteinschätzung (36 %) durch die hier aufgenommenen Ressourcen statistisch erklären.

5 Fazit

Das Monitoring-Instrument UWE gibt Kindern und Jugendlichen eine Stimme. Dass sich der Aufwand lohnt, alle Schulklassen bestimmter Jahrgänge einer Stadt zu befragen, zeigt sich nicht zuletzt anhand der hier ausgewählten Analysen. Erstens konnten wir zeigen, dass das subjektive Wohlbefinden eng mit schulischer Selbsteinschätzung zusammenhängt, Klassen mit hohem Wohlbefinden also leistungsfähiger sind. Zweitens deuten unsere Modelle darauf hin, dass Investitionen in das Humanvermögen, also das Wohlbefinden stärkende Ressourcen, effektiver sein können als direkte Investitionen in die Leistungsfähigkeit. Drittens kann gezieltes Monitoring auch negative Faktoren wie Mobbing in ihrem Ausmaß deutlich machen. Die direkten und indirekten Folgen von Mobbing für das gesunde Aufwachsen konnten mit UWE sichtbar gemacht werden.

Durch die kleinräumige und institutionenscharfe Erhebung ist es auf kommunaler Ebene möglich, etwa schulstatistische Kennzahlen um die Perspektive der Jugendlichen zu ergänzen. Dabei ist jedoch wichtig, die datenschutzrechtlichen Interessen der Schulen zu berücksichtigen. UWE soll kein Leistungsmessinstrument für Schulen sein und keine innerstädtischen Rankings ermöglichen. Daher muss bei der Verknüpfung von institutionenscharfen Daten stets auf Anonymisierung geachtet werden. Auf vertraulicher Basis sind hier allerdings wertvolle Erkenntnisse zu gewinnen, und auch die Schulen selbst werden durch die Schulberichte in ihrer Wirkmächtigkeit gestärkt und können ihre begrenzten Ressourcen bedarfsgerecht einsetzen.

Das wahre Potenzial wird sich aber erst im Laufe der Zeit entfalten können, wenn Daten aus mehreren Jahren vorliegen. Die UWE-Befragung sollte regelmäßig im Abstand von zwei oder drei Jahren durchgeführt werden, um Veränderungen erkennen und ggf. mit entsprechenden Maßnahmen gegensteuern zu können. Aufgrund des Untersuchungsdesigns als angestrebte Vollerhebung der Befragung über Schulen im Klassenverband ist es technisch möglich, die Daten auf Schulebene mit schulstatistischen Daten zu kombinieren. Die bedarfsorientierte Ressourcensteuerung kann dann auf eine breitere Datenbasis gestellt werden, die individuelle Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt.

Literatur und Internetquellen

- Andresen, S., & Schneekloth, U. (2014). Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), 535–551. <https://doi.org/10.25656/01:14671>
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abele & P. Becker (Hrsg.), *Wohlbefinden: Theorie – Empirie – Diagnostik* (Juventa-Materialien) (2. Aufl.) (S. 13–49). Juventa.
- Beckmann, M., Knüttel, K., Petermann, S., & Stefes, T. (2022). The Role of Spatial Context in Shaping Adolescents' Peer Relationships. *Social Inclusion*, 10 (3), 262–272. <https://doi.org/10.17645/si.v10i3.5444>
- Bonsen, M., Wilfried, B., Gröhlich, C., & Harney, B. (2010). Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Zur Konstruktion von Sozialindizes* (Bildungsforschung, Bd. 31, S. 15–30). BMBF.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.

- Dalbert, C. (Hrsg.). (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93128-9>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Bd. 10, S. 91–112). Haupt.
- El-Mafaalani, A., & Strohmeier, K. P. (2015). Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit. In A. El-Mafaalani, S. Kurtenbach & K. P. Strohmeier (Hrsg.), *Auf die Adresse kommt es an ...: Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume bestimmen* (S. 18–42). Beltz Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/624beb84-bcc4-4b81-9132-18aeb0dd2d03>
- Fend, H., & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für gelungene Pädagogik? In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Bd. 10, S. 161–183). Haupt.
- Forero, C. G. (2014). Cronbach's Alpha. In A. C. Michalos (Hrsg.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (S. 1357–1359). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_622
- Groos, T., & Jehles, N. (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung* (Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Bd. 3, 3. korr. Aufl.). Bertelsmann Stiftung und ZEFIR. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/03_werkstattbericht_einfluss_von_armut_final_auflage3_mu.pdf
- Hallmann, S., Beisenkamp, A., Klöckner, C., & Preißner, C. (2008). *Kinderumfrage Frankfurt am Main – Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Frankfurt – Schwerpunkt: Auswirkungen von Armut aus der Sicht von Kindern* (hrsg. vom ProKids Institut). PROSOZ Hertens. <http://docplayer.org/6846079-Kinderumfrage-frankfurt-a-m.html>
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1
- Jeworutzki, S., Knüttel, K., Niemand, C., Schmidt, B.-J., Schräpler, J.-P., & Terpoorten, T. (2017). Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G. G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr* (ZEFIR-Materialien, Bd. 6, S. 13–213). ZEFIR. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/zefir_mat_bd_6_wege_zur_metropole_ruhr.pdf
- Kleinkorres, R., Stang, J., & McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' well-being and academic achievement. *JERO – Journal for Educational Research Online*, 12 (2), 114–165. <https://www.waxmann.com/artikelART104171>
- Knüttel, K., Stefes, T., Albrecht, M., Schwabe, K., Gaffron, V., & Petermann, S. (2021). *Wie geht's dir? Ungleiche Voraussetzungen für das subjektive Wohlbefinden von Kindern in Familie, Schule und Stadtteil* (Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“, Bd. 19). Bertelsmann Stiftung und ZEFIR. <https://doi.org/10.11586/2021070>
- Moore, K. A. (2020). Developing an Indicator System to Measure Child Well-Being: Lessons Learned over Time. *Child Indicators Research*, 13 (2), 729–739. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09644-4>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* (Deutsche Erstausg.; 9. Aufl.). Suhrkamp. <https://content-select.com/de/portal/media/view/56d56398-2db8-4e94-a093-3b3eb0dd2d03>

- Petermann, S. (2022). *Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (UWE) Befragung 2019* (Datenfile Version 1.0.0). GESIS. <https://doi.org/10.7802/2350>
- Petermann, S., Strohmeier, K. P., & Yaltzis, K. (2019). Kontexte des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen. Integrierende Stadtentwicklung mit dem kommunalen kleinräumigen Monitoring-Instrument UWE. *Raumforschung und Raumordnung | Spatial Research and Planning*, 77 (4), 383–400. <https://doi.org/10.2478/rara-2019-0034>
- Pollock, G., Ozan, J., Goswami, H., Rees, G., & Stasulane, A. (2018). *Measuring Youth Well-Being: How a Pan-European Longitudinal Survey Can Improve Policy* (Children's Well-being: Indicators and Research, Bd. 19). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76063-6>
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and Validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing Children's Well-Being and Assets across Multiple Contexts. *Social Indicators Research*, 114 (2), 345–369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. Beck.
- Stefes, T. (2023). *Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (UWE) Befragung 2021* (Datenfile Version 1.0.0). GESIS. <https://doi.org/10.7802/2613>
- Stefes, T. (2024a). Adolescent Perspectives on Distance Learning and Schools' Impact on Subjective Well-being. *Child Indicators Research*, 17 (3), 1379–1404. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10124-7>
- Stefes, T. (2024b). Data Quality of Different Modes of Supervision in Classroom Surveys. *Education Sciences*, 14 (3), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci14030299>
- Stefes, T., Lemke, A., Gaffron, V., Knüttel, K., Schuchardt, J., & Petermann, S. (2023). *Konzeption und Durchführung der UWE-Befragung 2021* (ZEFIR-Materialien, Bd. 22). ZEFIR. http://www.zefir.rub.de/mam/content/materialien_band_22_konzeption_und_durchf%C3%BChrung_der_uwe-befragung_2021.pdf
- Strohmeier, K. P., Wunderlich, H., & Lersch, P. (2009). Kindheiten in Stadt(teil) und Familie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2009 (17), 25–32. <https://www.bpb.de/apuz/32046/kindheiten-in-stadtteil-und-familie>
- Terpoorten, T. (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet* (ZEFIR-Materialien, Bd. 3). ZEFIR. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/zefir_materialien_3_r%C3%A4umliche_konfiguration_der_bildungschancen_2014.pdf
- Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2018). Mobbing in der Schule. Auswirkungen auf das Wohlbefinden und Möglichkeiten der schulischen Prävention. In K. Rathmann & K. Hurlmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 121–138). Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b78c-30f0-4528-957a-6955b0dd2d03>
- Walper, S., Bien, W., & Rauschenbach, T. (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_AIDA_gesamt_v03.pdf
- Wolff, H.-G., & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 333–365). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92038-2_15

| Till Stefes & Sören Petermann

Till Stefes, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: till.stefes@rub.de

Korrespondenzadresse: Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Sektion Soziologie, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Sören Petermann, Dr. phil. habil., Professor für Stadt- und Regionalsoziologie an der Ruhr-Universität Bochum.

E-Mail: soeren.petermann@rub.de

Korrespondenzadresse: Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Professur für Soziologie/Stadt und Region, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum