



Leseprobe aus Rathmann und Hurrelmann, Leistung und Wohlbefinden in der Schule:
Herausforderung Inklusion, ISBN 978-3-7799-3859-0
© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3859-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3859-0)

Leistung und Wohlbefinden in inklusiven Schulen: Eine Einführung

Katharina Rathmann und Klaus Hurrelmann

1 Einleitung

Schulen in Deutschland stehen mehr denn je vor der Herausforderung, inklusive Strukturen zu etablieren, also Schülerinnen und Schüler mit einem spezifischen pädagogischen Förderbedarf in den Regelschulbetrieb einzugliedern und nicht in institutionell abgesonderten Schulen zu unterrichten. Mit dem Abkommen der UN-Behindertenrechtskonvention, das für die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 in Kraft getreten ist, verpflichten sich die Vertragsstaaten in Artikel 24 (Absatz 3), das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung „ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen“ und dazu ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten. Dadurch soll Menschen mit Behinderung durch geeignete Maßnahmen der Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen ermöglicht werden, indem die „volle und gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft“ erleichtert wird (United Nations 2006).

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention stellt die Schulen in Deutschland vor völlig neue didaktische und erzieherische Herausforderungen. Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen und einem sich daraus ergebenden „sonderpädagogischen“ Förderbedarf werden traditionell in eigens für ihre Behinderungsart eingerichteten Förderschulen (früher „Sonderschulen“ oder „Hilfsschulen“ genannt) unterrichtet. Dort werden die räumlichen und technischen Bedingungen auf ihre Behinderungsart eingestellt, und es werden speziell für ihre Bedarfe ausgebildete Lehrkräfte („Sonderpädagoginnen und -pädagogen“) mit einer speziellen Ausbildung angestellt. Die Lehrkräfte sind auf den Umgang mit und die Förderung von gehörlosen und schwerhörigen, sehbehinderten und blinden, lernbehinderten, körperbehinderten und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendliche vorbereitet. Lange Zeit galt der separate Ort der Förderschule als „soziale Heimat“ und als „Schonraum“ für die Kinder mit Förderbedarf, und es schien selbstverständlich, dass sowohl das Wohlbefinden der Kinder als auch die Anregung ihrer Leistungsfähigkeit durch speziell auf ihre Situation zugeschnittene, „sonderpädagogische“ Ansätze hier am besten zu gewährleisten seien.

Eine Abkehr von diesem teils seit über einhundert Jahren praktizierten

Prinzip stellt einen gravierenden Eingriff in die pädagogische Arbeit der Schulen in Deutschland dar. In den 16 Bundesländern wurde der Übergang von den „exklusiven“ zu den „inkluisiven“ Schulen per Gesetz praktisch von einem Schuljahr auf das nächste eingeführt. Zur Umsetzung dieser Reform gab es kaum praktische Vorbilder oder Erfahrungen und auch kaum wissenschaftliche Erkenntnisse – jedenfalls keine, die in Deutschland gewonnen wurden und sich auf die hiesige Lage beziehen ließen.

2 Der Zusammenhang von Leistung und Wohlbefinden

In diesem Band gehen wir zunächst der Frage nach, wie sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit einem „sonderpädagogischen“ Förderbedarf in inklusiven Schulen entwickeln. Dazu haben wir wissenschaftliche Fachleute aus verschiedenen Disziplinen gebeten, den aktuellen Forschungsstand zu berichten. Die Zusammenstellung der Ergebnisse zeigt: Angesichts der unzureichenden Forschungslage kann die Frage noch nicht beantwortet werden, ob die Leistungen gegenüber der „exklusiven“ Beschulung besser oder schlechter ausfallen. Praktisch alle vorliegenden Forschungsberichte sind sich aber darin einig, dass Erfolg oder Misserfolg der inklusiven Pädagogik davon abhängen, ob sich die Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer mit der für sie neuartigen Konstellation positiv arrangieren können. Mit anderen Worten: Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler können unter den bisher ungewohnten Bedingungen von Heterogenität und Diversität nur gesichert werden, wenn sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrerinnen und Lehrer sich an den inklusiv arbeitenden Schulen wohl fühlen.

Wegen dieser Schlüsselerkenntnis wird in diesem Band der Zusammenhang von Leistung und Wohlbefinden unter verschiedenen Perspektiven herausgearbeitet. Das umfassende Konzept des „Wohlbefindens“ (abgeleitet vom Englischen *wellbeing*) wurde zwar – wie erwähnt – zur Begründung der Einrichtung von Hilfs-, Sonder- und Förderschulen impliziert immer verwendet, aber nie explizit ausgearbeitet. Erst in den letzten zehn Jahren hat es sich in der interdisziplinären Bildungsforschung fest etabliert.

Mit Wohlbefinden wird das subjektive Gefühl sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer bezeichnet, sich in der sozialen Institution Schule in einem angenehmen und wertschätzenden Raum zu befinden, dessen Regeln nachvollziehbar und verständlich sind, und der dadurch auch Sicherheit und Stabilität bietet:

- Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ist in diesem Sinn eine grundlegende Voraussetzung dafür, Leistungen zu erbringen. Durch die Beachtung der subjektiven Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur Schule

und zu den Lehrkräften wird die Aufgabe der Schule als Bildungsinstitution gegenüber der bisher vorherrschenden Vorstellung erweitert: Sie ist für das Erreichen kognitiver Ziele verantwortlich, sie hat dafür aber zugleich auch die Bedingungen zu schaffen, und die liegen darin, alles dafür zu tun, um eine positive Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule, den Lehrkräften und dem Lernen zu ermöglichen.

- Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer ist in diesem Sinn die Voraussetzung dafür, das fachliche Potential voll entfalten zu können und den vielfältigen Anforderungen der Förderung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Dafür sind die räumlichen, organisatorischen, sozialen und kooperativen Bedingungen zu schaffen, um die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, eine positive Haltung gegenüber der Schule als ihrem Arbeitsplatz und den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern als ihren „Klienten“ zu entwickeln.

Diese Zusammenhänge galten schon immer, aber sie sind durch die Umsetzung der Internationalen Behindertenrechtskonvention neu in die Fach- und die Praxis-Diskussion einbezogen worden. Das ist nicht erstaunlich, weil sich schon nach kurzer Zeit der Umsetzung von inklusiven Ansätzen in Schulen zeigte, dass es ein eklatantes Fehlverständnis wäre, sie als rein organisatorische Maßnahmen zu verstehen. Vielmehr wurde klar, dass die notwendigen Veränderungen, die mit der schulischen Inklusion einhergehen, das Grundverständnis der pädagogischen Arbeit in Schulen auf einer Vielfalt von Ebenen betreffen:

- Erstens die Organisation des gesamten Bildungssystems einschließlich der Frage nach einem adäquaten Schulsystem für alle Schülerinnen und Schüler.
- Zweitens die Qualifikation und Arbeitsweise des pädagogischen Fachpersonals, das ein breiteres Spektrum von Förderanforderungen vorfindet und in multiprofessionellen Teams kooperieren muss.
- Drittens angemessene didaktische Unterrichtsformen, in der die Differenzierung der Lernenden und die Heterogenität der Schülerschaft zu den wesentlichen Herausforderungen zählen.
- Viertens angemessene soziale Formen des Unterrichts und Lernens, um unter Bedingungen von Heterogenität und Diversität innerhalb der Schulen und Klassen die sozioemotionalen Erfahrungen eines jeden einzelnen Kindes zu berücksichtigen.

3 Stand der schulischen Inklusion in Deutschland

Die Ausgangslage der schulischen Inklusion in Deutschland lässt sich wie folgt beschreiben. Schülerinnen und Schüler erhalten auf der Grundlage sonderpäda-

gogischer Diagnostik den Status des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ in einem oder mehreren Förderschwerpunkten (siehe hierzu den Beitrag von Klaus Klemm in diesem Band). Aktuell liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit bei 7 Prozent und steigt stetig an. Es hat geradezu den Anschein, dass seit der Diskussion um die schulische Inklusion eine deutliche Ausweitung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler festzustellen ist, die als „behindert“ gelten (Powell 2007).

Parallel hierzu ist die Zahl der Kinder im schulfähigen Alter gestiegen, die nicht an Förderschulen, sondern an Regelschulen unterrichtet werden. Das gilt besonders seit 2008, dem Jahr der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland. Waren es im Jahr 2000 noch 0,6 Prozent aller Kinder, die inklusiv beschult wurden, stieg diese Quote im Jahr 2015 auf 2,4 Prozent an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Klemm 2015; KMK 2016). Überraschend ist, dass trotz dieser Steigerung der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der an Förderschulen unterrichtet wird, nicht gesunken ist. Der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler lag in den letzten 15 Jahren relativ konstant zwischen 4,5 und 5 Prozent. Der Grund hierfür dürfte die erwähnte Steigerung der Zahl der Kinder und Jugendlichen sein, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf aufgrund des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ attestiert wird (Wocken 2011). Bundesweit zeigt sich der Trend, dass mit einem vermeintlichen „mehr an Inklusion“ bislang kein erkennbarer Rückgang der Separation an Förderschulen einhergeht, wenn auch mit erheblichen regionalen Unterschieden innerhalb und zwischen den Bundesländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; KMK 2016).

Zieht man aktuelle Zahlen einer von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebenen Studie heran, so sticht eine weitere Besonderheit ins Auge: Inklusion bezieht sich im Wesentlichen auf die Elementar- und Primarstufe des deutschen Bildungssystems (Klemm 2015). Die schulischen Inklusionschancen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen mit höherer Bildungsstufe ab. In Kindergärten und Kindertagesstätten ist das gemeinsame Lernen und Spielen weit verbreitet, und auch Grundschulen nehmen zunehmend mehr Heranwachsende mit spezifischen Förderbedarfen auf. Nach dem Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule der Sekundarstufe allerdings sinkt der Inklusionsanteil (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Während der Inklusionsanteil in deutschen Kitas 67 Prozent und in den Grundschulen 46,9 Prozent beträgt, fällt er in der Sekundarstufe auf 29,9 Prozent. Besonders auffällig ist, dass Inklusion hauptsächlich an Haupt- und Gesamtschulen stattfindet: Von den Förderschülerinnen und -schülern in der Sekundarstufe lernen nur rund 10 Prozent an Realschulen oder Gymnasien (Klemm 2015).

Insgesamt ergibt sich aus diesen Zahlen, wie intensiv die deutsche Schullandschaft mit der „politisch verordneten“ Inklusion ringt (siehe hierzu auch die Beiträge von Powell/Hadjar sowie von Reinald Eichholz in diesem Band).

Offenbar hat die nun seit gut zehn Jahren anhaltende Diskussion zu diesem Thema in einer ersten Welle dazu geführt, den Begriff des „Förderbedarfs“ deutlich auszuweiten. Positiv daran ist die Sensibilisierung für die besonderen Bedürfnisse und die spezifischen Förderbedarfe von Schülerinnen und Schülern, die über das normale Maß von pädagogischen Bemühungen hinausgehen. Problematisch daran ist, dass durch das Festhalten am Etikett des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ der eigentliche Impuls der Behindertenrechtskonvention nicht aufgenommen wird, der drauf zielt, jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin als eine Persönlichkeit mit einzigartigen und unverwechselbaren Eigenschaften und Merkmalen zu sehen, die im schulischen Alltag zu berücksichtigen sind. Dazu bedarf es nicht der Feststellung eines für Stigmatisierung anfälligen „sonder“-pädagogischen Förderbedarfs, sondern ganz allgemein der Diagnose des jeweils erreichten Leistungs- und Entwicklungsstands eines jeden einzelnen Schülers und einer jeder einzelnen Schülerin, um darauf gezielt den Unterricht und die Lehr- und Förderimpulse abzustellen. Davon sind die meisten Schulen in der Praxis aber noch weit entfernt.

4 Die deutsche Tradition der Homogenität in der Schule

Allmählich aber entwickelt sich wenigstens die Fachdiskussion in diese Richtung. Inklusion wird nicht mehr ausschließlich als sonderpädagogische Aufgabenstellung verstanden, die der Frage nach dem „richtigen“ Förderort für Schülerinnen und Schüler mit einem solchen Förderbedarf nachgeht. Schulische Inklusion bezieht sich vielmehr auf eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Differenz und Heterogenität der Schülerschaft (Sturm 2016). Im pädagogischen Kontext meint Heterogenität die „Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale“ (Scholz 2012, S. 9).

Damit wird das Prinzip der Homogenität von Lerngruppen als maßgebliches Orientierungskriterium für pädagogische Arbeitsformen zur Schulsystem mehr und mehr in Frage gestellt. Seine wesentlichen Bestandteile sind das Jahrgangsprinzip und die Aufteilung der Schülerschaft in leistungshomogene Schulformen. Bei genauer Betrachtung sind beide Prinzipien schon seit vielen Jahren nicht mehr in Kraft: Die Altershomogenität sichert keine Gleichartigkeit des Entwicklungsstandes der Schülerschaft; die Schaffung von sogenannten Jahrgangsklassen hat die Heterogenität hinsichtlich der Lerngeschwindigkeit, der Fähigkeit und auch der Bereitschaft zum Lernen nicht verhindern können (Scholz 2012; Wenning 2007, S. 25) und in der Konsequenz unterschiedliche Ergebnisse produziert. Die Aufteilung der Schülerschaft in unterschiedliche Schultypen (Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium usw.) hat ebenfalls die Diversität des Entwicklungszustandes der Schülerinnen und Schüler nicht nachhaltig beeinflussen können.

Aktuell wird der Bruch mit dem Prinzip der Homogenität der Lerngruppen auch durch den Zustrom an minderjährigen schulpflichtigen Flüchtlingen forciert, die teils unbegleitet und teils mit ihren Familien nach Deutschland gekommen sind und sich auf unterschiedlichstem Entwicklungsstand befinden. Oft übersehen wird zudem, dass durch die Teilnahme von chronisch erkrankten Schülerinnen und Schülern eine große Heterogenität entstanden ist (siehe hierzu auch den Beitrag von Domsch/Vierhaus/Lohaus in diesem Band). Nach den Ergebnissen des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS) des Robert Koch-Instituts leidet rund ein Fünftel aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland an einer chronischen Erkrankung wie etwa Neurodermitis, Heuschnupfen und Asthma (Mauz/Schmitz/Poethko-Müller 2017) und/oder an psychischen Auffälligkeiten wie Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen oder Angststörungen (Hölling et al. 2014). Diese Kinder verteilen sich über alle Schulformen und Schulstufen. Eine bislang im Heterogenitäts- und Inklusionsdiskurs wenig bedachte Lerngruppe stellen Kinder mit Hochbegabung dar (siehe hierzu auch den Beitrag von Tanja Gabriele Baudson in diesem Band).

Der Umgang mit schulischer Heterogenität ist also keineswegs grundsätzlich neu (Sturm 2016). Spätestens seit den PISA-Studien wurde deutlich, wie groß die Spannweite der Leistungs- und Sozialentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Lerngruppen und Schulformen in Deutschland tatsächlich ist. Hieraus wurde die Konsequenz abgeleitet, „alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten bestmöglich zu fördern“ (Middendorf 2015, S. 9). Die Wahrnehmung der Tatsache, dass trotz des traditionellen Prinzips der Homogenität der Lerngruppen faktisch eine hohe Heterogenität der Leistungs- und Sozialentwicklung der Schülerinnen und Schüler existiert, hat zu einer intensiven Diskussion geführt, wie eine angemessene und möglichst individuelle Förderung aller Kinder im Unterricht gelingen (siehe hierzu den Beitrag von Kuhl/Wittich in diesem Band) und die Ungleichheit im Bildungssystem abgebaut werden kann (siehe hierzu die Beiträge von Gudrun Quenzel sowie von Vockert/Rathmann/Jochmaring in diesem Band).

Unter diesem Blickwinkel befördert die Diskussion über inklusive Schulen die in den letzten Jahren gewachsene Erkenntnis, dass heterogene Lerngruppen nicht nur faktisch bereits existieren, sondern auch viele Vorteile für die Förderung der Leistungs- und Sozialentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben. Der schulische Inklusionsprozess, der die Mischung der Schülerschaft hinsichtlich unterschiedlicher sozialer, ethnischer oder leistungsbedingter Merkmale in Schulen und Klassen vorsieht, kann in diesem Sinn als eine zentrale Maßnahme betrachtet werden, um die Teilhabechancen an Bildung und sozialen Interaktionen für alle Schülerinnen und Schüler durch ein vielgestaltiges Lernumfeld zu erhöhen.

Mit Blick auf die Lern- und Leistungsbilanz wird in der Debatte sehr häufig

das Argument hervorgebracht, dass alle Schülerinnen und Schüler durch die Inklusion hinsichtlich ihres Lern- und Schulleistungserfolgs bereichert würden, weil die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft die Qualität des schulischen Inputs zwangsläufig steigert (Resh/Dar 1992, S. 274). Im Unterschied dazu würden leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler durch eine homogene Zusammensetzung der Lerngruppe diskriminiert und stigmatisiert. Sie würden als die „Leistungsschwachen“ abgestempelt, die nur langsam vorankommen (Dar/Resh 1997). Weiterhin sinke bei leistungsschwachen Lerngruppen auch die Motivation der Lehrkräfte und die Qualität des Unterrichts falle schlechter als bei den leistungsstärkeren Lerngruppen aus, da die Lehrerinnen und Lehrer von diesen Gruppen ohnehin niedrigere Leistungen erwarteten (Slavin 1990, S. 473 f.). Die Einstellungen zur Inklusion von Lehrkräften spielt daher eine zentrale Rolle (siehe hierzu auch den Beitrag von Markus Gebhardt in diesem Band).

Noch lässt sich empirisch nicht überprüfen, ob diese Annahmen voll zutreffen. Es liegen aber immer mehr Studien vor, die auf die Nachteile der Differenzierung der Schülerschaft nach Alter, Leistung und Entwicklung auf System-, Schul- oder Unterrichtsebene verweisen. Die vermutete passgenaue Vorbereitung des Lehr- und Lernmaterials („*didactic fit*“) in homogenen, leistungsähnlichen Lerngruppen wird nur selten erreicht (Resh/Dar 2012; Sturm 2016). Wie PISA- und andere Schulleistungsstudien zeigen, führen die Homogenisierungsmaßnahmen im deutschen Bildungssystem nicht zu durchschnittlich besseren Leistungen im Vergleich zu anderen Ländern, sondern sie sind vielmehr maßgeblich für die nach wie vor sehr enge Kopplung zwischen schulischer Leistung und der sozialen Schichtzugehörigkeit verantwortlich (Berkemeyer et al. 2017; Rathmann et al. 2018a). Die Leistungsschwächsten leiden am meisten unter den segregierten Strukturen des vermeintlich homogen organisierten Bildungssystems (Rathmann 2015; Scharenberg 2012). Insgesamt hat sich in Studien deutlich gezeigt, dass vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in ihrer Leistungsentwicklung profitieren, wenn sie in leistungsheterogenen Lerngruppen unterrichtet werden, während leistungsstarke Heranwachsende nicht so stark profitieren oder dadurch zumindest keinen leistungsbezogenen Nachteil erfahren.

5 Die Bedeutung des Konzepts des Wohlbefindens in der Schule

In der Regel wird Wohlbefinden als ein multidimensionales Konzept verstanden (Minkkinen 2013; siehe hierzu auch die Beiträge von Hascher/Morinaj/Waber sowie Gysin in diesem Band). Das heißt, mehrere Dimensionen bilden das Konzept ab, insbesondere materielle Ressourcen, Bildung, Gesundheit und

soziale Beziehungen (Ben-Arieh et al. 2014; Hurrelmann et al. 2014; Soutter/O’Steen/Gilmore 2014). Das Wohlbefinden rekurriert dabei auf psychische, kognitive, soziale und physische Funktionen und Fähigkeiten, die Heranwachsende brauchen, um ein glückliches und erfülltes Leben zu führen und um zentrale Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter bewältigen zu können (Hurrelmann/Quenzel 2012; Hurrelmann/Bauer 2015; Quenzel 2015).

Ganz allgemein weisen Studien darauf hin, dass ein hohes subjektives Wohlbefinden mit einem geringeren Risiko für eine Vielzahl an psychischen und sozialen Problemen wie etwa Depressionen und unzureichende soziale Beziehungen (Bücker et al. 2018) einhergeht. Speziell im Kindes- und Jugendalter korrespondiert das subjektive Wohlbefinden positiv mit der psychischen und körperlichen Gesundheit (Rathmann et al. 2016a) sowie dem Gesundheitsverhalten, wie etwa einer gesunden Ernährung oder einem regelmäßigen Bewegungsverhalten (Bilz et al. 2016). Ein niedriges Wohlbefinden ist dagegen negativ mit verschiedenen Risikoverhaltensweisen und Drogenkonsum, wie Alkohol- und Tabakkonsum sowie dem Gebrauch von Marihuana verbunden (Rathmann et al. 2016b; Zullig et al. 2001).

Gerade im Schulalter ist das subjektive Wohlbefinden von herausragender Wichtigkeit: Ein höheres Wohlbefinden geht mit einer niedrigeren Bewertung schulischer Verhaltensprobleme durch die Lehrkräfte und einem höheren Selbstwertgefühl sowie intrinsischer Motivation einher (Bücker et al. 2018). In der PISA-Studie von 2015 wurde neben der Schulleistung auch erstmals das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler anhand positiver und negativer Indikatoren des Wohlbefindens in OECD-Staaten erfasst (OECD 2017). Im OECD-Ländervergleich von 47 Staaten berichten im Durchschnitt 59 Prozent der Schülerinnen und Schüler, dass sie sich häufig Sorgen über Schultests machen und sogar zwei Drittel geben Sorgen an, schlechte Noten zu erhalten (OECD 2017, S. 3). In allen Ländern geben Mädchen eine häufigere Schulangst an als Jungen. Angst und Sorgen im Blick auf Schule, Hausaufgaben und Tests korrespondieren zudem negativ mit der Schulleistung – für Kinder in Deutschland allerdings nicht so stark im Vergleich zu anderen Teilnehmerländern.

Auch die allgemeine Zufriedenheit mit dem Leben wurde als sensibler Indikator des Wohlbefindens erhoben (OECD 2017, S. 8): Im Durchschnitt weisen befragte Schülerinnen und Schüler eine überdurchschnittlich hohe Lebenszufriedenheit auf. In Einklang mit dem OECD-Durchschnitt berichtet auch gut ein Drittel aller befragten Kinder in Deutschland eine sehr hohe Lebenszufriedenheit. Allerdings korreliert die Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern speziell in Deutschland – und dies ist kein überraschendes und neuartiges Muster – überdurchschnittlich stark mit der sozialen Herkunftsschicht (OECD 2017, S. 9).

In Bezug zur Zufriedenheit mit der Schule weisen die Ergebnisse der dritten „World Vision“-Studie darauf hin, dass die Mehrheit der befragten Kinder und

Jugendlichen sehr zufrieden oder zufrieden mit der Schule ist. Gut ein Fünftel berichtet jedoch von einer geringen Zufriedenheit mit der Schule (Hurrelmann et al. 2014, S. 387; World Vision Deutschland 2013, S. 53). Im Einklang damit verdeutlichen auch Ergebnisse der im vierjährigen Turnus durchgeführten „Health Behavior in School-aged Children (HBSC)“-Studie, dass über 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit der Schule zufrieden sind (Rathmann et al. 2016a). Ergebnisse einer ländervergleichenden Studie aus Rumänien und Spanien deutet darauf hin, dass zwar die Schulzufriedenheit mit der Zufriedenheit mit den Lehrpersonen assoziiert ist, allerdings nur schwach mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit (Casas et al. 2013, S. 665). Dagegen korreliert die Zufriedenheit mit Schulfreundschaften und Klassenkameradschaften deutlich mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit, nicht so sehr jedoch mit der Schulzufriedenheit der befragten 13- bis 16-Jährigen.

Auch ein höheres Bildungsniveau ist mit einem besseren subjektiven Wohlbefinden bei Erwachsenen (für eine Übersicht: Bücken et al. 2018) und auch bei Heranwachsenden (Rathmann et al. 2016a; Rathmann et al. 2018a; Rathmann 2018b) assoziiert. Differenziert man zwischen der besuchten Schulform, zeigt sich anhand der deutschen HBSC-Daten aus dem Jahr 2013/2014 folgendes Muster: Während knapp ein Viertel aller Hauptschülerinnen und -schüler eine niedrige Schulzufriedenheit angibt, sind es bei den Kindern an Gymnasien (15 Prozent) und Förderschulen (17 Prozent) weit weniger. Eine Auswertung mit Daten der repräsentativen Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS, Welle 1, 2009–2012) zeigt für Heranwachsende, die kein Gymnasium besuchen, häufigere psychische Auffälligkeiten und vermehrt ungesunde Verhaltensweisen (Waldhauer/Kuntz/Lampert 2018). Stark ausgeprägte Unterschiede zeigen sich zu Ungunsten von Jugendlichen, die kein Gymnasium besuchen, mit Blick auf „Unaufmerksamkeit/Hyperaktivität“. Diese ungleichen Teilhabechancen im Wohlbefinden werden durch die ungleiche Ressourcenausstattung und Lebenswelt der Heranwachsenden erklärt. Nach wie vor ist der Zugang zum Gymnasialbesuch in Deutschland ungleich verteilt: Kinder aus niedrigeren Sozialschichten besitzen eine geringere Chance des Gymnasialbesuchs aufgrund des familiären Hintergrundes als Heranwachsende aus sozial besser gestellten Elternhäusern und Akademikerhaushalten (Rathmann et al. 2018a; siehe hierzu auch den Beitrag von Vockert/Rathmann/Jochmaring in diesem Band).

6 Befunde zum Zusammenhang von Leistung und Wohlbefinden

Der Zusammenhang von Leistung und Wohlbefinden ist in der interdisziplinären Forschung gut dokumentiert (Bücken et al. 2018; siehe hierzu auch den