



# Wie geht's Dir?

Ungleiche Voraussetzungen  
für das subjektive Wohlbefinden von Kindern  
in Familie, Schule und Stadtteil

Katharina Knüttel, Till Stefes, Michaela Albrecht, Katharina Schwabe,  
Vanessa Gaffron und Sören Petermann

Im Jahr 2011 haben die Landesregierung Nordrhein-Westfalen und die Bertelsmann Stiftung das Modellvorhaben „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (KeKiz) ins Leben gerufen. Ziel dieser Initiative war und ist es, gemeinsam mit den beteiligten Modellkommunen allen Kindern und Jugendlichen bestmögliche Chancen für ein gelingendes Aufwachsen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen – und das unabhängig von ihrer Herkunft. Die Initiative wurde von Beginn an wissenschaftlich begleitet. Das Ziel: Ansatzpunkte und Mechanismen gelingender Präventionsarbeit zu identifizieren. Die Bertelsmann Stiftung verantwortet die Begleitforschung gemeinsam mit ihren wissenschaftlichen Partner:innen. Größter Partner ist das Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung ZEFIR an der Ruhr-Universität Bochum. In der vorliegenden gemeinsamen Schriftenreihe des ZEFIR und der Bertelsmann Stiftung werden in unregelmäßigen Abständen Einblicke und Erkenntnisse aus der gemeinsamen Begleitforschung veröffentlicht.

In 2011, the state government of North Rhine-Westphalia and the Bertelsmann Stiftung launched the initiative, “Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor” (KeKiz, “Leave No Child Behind! Municipalities in North Rhine-Westphalia providing equal opportunities for all children”). The goal of this initiative remains unchanged: To partner with the participating model municipalities to enable every child and young person to have the best possible chance to participate in society and have a successful upbringing – regardless of their background. The initiative has been guided by academic research since its inception. The goal is to identify the approaches and mechanisms that result in successful prevention. Together with its partners from academia, the Bertelsmann Stiftung is overseeing the research that accompanies the initiative. One of the principal academic partners is the Centre for Interdisciplinary Regional Studies (ZEFIR) at the University of Bochum. From time to time, insights and findings from the collaborative accompanying research will be published in this series of joint papers by the ZEFIR and the Bertelsmann Stiftung.

Katharina Knüttel, Till Stefes, Michaela Albrecht, Katharina Schwabe,  
Vanessa Gaffron und Sören Petermann

### **Wie geht's Dir?**

Ungleiche Voraussetzungen für das subjektive Wohlbefinden  
von Kindern in Familie, Schule und Stadtteil

Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“  
Werkstattbericht

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;  
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Katharina Knüttel, Till Stefes, Michaela Albrecht, Katharina Schwabe,  
Vanessa Gaffron und Sören Petermann

## Wie geht's Dir?

Ungleiche Voraussetzungen für das subjektive Wohlbefinden  
von Kindern in Familie, Schule und Stadtteil



Umwelt - Wohlbefinden - Entwicklung  
von Kindern und Jugendlichen

Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“  
Erscheinungsort Gütersloh  
Band 19 (Dezember 2021)

© Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Telefon 05241 81-81 285  
www.bertelsmann-stiftung.de  
Dr. Kirsten Witte, Director Programm LebensWerte Kommune, Bertelsmann Stiftung

© Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR)  
Fakultät für Sozialwissenschaft, Ruhr-Universität Bochum  
LOTA 38, 44780 Bochum  
Telefon 0234 32-24 675  
www.ruhr-uni-bochum.de/zefir  
Prof. Dr. Jörg Bogumil

Redaktion  
Dr. Thomas Ley, Project Manager „Kein Kind zurücklassen“, Bertelsmann Stiftung

Autoren  
Katharina Knüttel, Till Stefes, Michaela Albrecht, Katharina Schwabe,  
Vanessa Gaffron und Sören Petermann

Koordination Monika Diaz, Bertelsmann Stiftung  
Titelbild © Montage: Sergey Novikov (SerrNovik) ripicts.com (c) – stock.adobe.com  
Gestaltung Dietlind Ehlers, Bielefeld  
Lektorat Rudolf Jan Gajdacz, team 4media&event, München  
Druck Lensing Druck GmbH & Co. KG, Dortmund

DOI 10.11586/2021070

Mit finanzieller Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Europäischen Sozialfonds.

# Inhalt

---

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>10</b>
	<b>UWE – Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen</b>	<b>10</b>
1.1	Warum UWE?	10
1.2	Entwicklung der UWE-Befragung	12
1.3	Prämissen der UWE-Befragung	13
1.4	Zur Umsetzung und zu den Ergebnissen	14
<b>2</b>	<b>Wohlbefinden: Kontexte, Ressourcen und Ungleichheit</b>	<b>16</b>
2.1	Wohlbefinden	16
2.2	Sozialräumliche Kontexte	21
2.3	Soziale Ungleichheiten	28
2.4	Zusammenfassung: Konzeptioneller Rahmen	32
<b>3</b>	<b>Datenerhebung</b>	<b>34</b>
3.1	Inhalte der UWE-Befragung	34
3.2	Beschreibung der Daten	36
3.3	Die Pilotkommunen Herne und Bottrop	38
<b>4</b>	<b>Empirische Befunde</b>	<b>47</b>
4.1	Statistische Beschreibung der Indizes und Konstrukte	47
4.2	Unterschiede zwischen Schulen und Stadtteilen	53
4.3	Modelle: Welche Ressourcen gehen empirisch mit höherem Wohlbefinden einher?	60
4.4	Exkurs: Kinder mit niedrigem Wohlbefinden	69
4.5	Zusammenfassung	71
<b>5</b>	<b>Abschluss und Diskussion</b>	<b>74</b>
	<b>Literatur</b>	<b>78</b>
	<b>Anhang</b>	<b>87</b>

## Abbildungen

ABBILDUNG 1:	Analytischer Rahmen: Kontexte, Ressourcen und Wohlbefinden	33
ABBILDUNG 2:	Netzprofil zum Vergleich ausgewählter Indikatoren	39
ABBILDUNG 3:	Dendrogramm Herne und Bottrop	41
ABBILDUNG 4:	Karte Stadtteiltypen Herne	44
ABBILDUNG 5:	Karte Stadtteiltypen Bottrop	45
ABBILDUNG 6:	Verteilung des Wohlbefindens und seiner Dimensionen (Boxplot)	49
ABBILDUNG 7:	Verteilung der Ressourcen und Sozialindikatoren (Boxplot)	52
ABBILDUNG 8:	Wohlbefinden, Ressourcen und Sozialindikatoren nach Schulen und Schulform	54
ABBILDUNG 9:	Wohlbefinden, Ressourcen und Sozialindikatoren nach Wohnort und Stadtteiltyp	56
ABBILDUNG 10:	Anteil der Kinder mit Mobbing Erfahrung: Unterschiede zwischen Schulen und Stadtteilen	60
ABBILDUNG 11:	Graphische Darstellung des Gesamtmodells	68



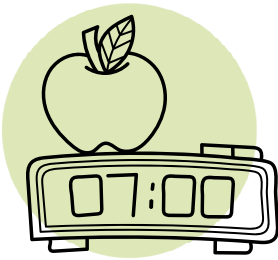
## Tabellen

TABELLE 1: Konstrukte und Ressourcen der UWE-Befragung	35
TABELLE 2: Deskriptive Kennwerte der UWE-Befragung 2019	37
TABELLE 3: Mittelwertvergleich Stadtteiltypen	43
TABELLE 4: Durchschnittswerte der Konstrukte nach Schulform	55
TABELLE 5: Durchschnittswerte der Konstrukte nach Stadtteiltyp	57
TABELLE 6: Regressionsmodelle des Wohlbefindens	63
TABELLE 7: Anteilswerte von Kindern und Jugendlichen mit niedrigem Wohlbefinden nach ausgewählten Merkmalen	71

# 1 Einleitung

---

## UWE – Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen



### 1.1 Warum UWE?

Die UWE-Befragung (Umwelt – Entwicklung – Wohlbefinden) möchte das gesellschaftspolitische Ziel unterstützen, Kindern und Jugendlichen möglichst gute Entwicklungschancen zu bieten – und zwar unabhängig davon, wer ihre Eltern sind, wie die soziale Lage ihrer Familien ist, welche Bildungseinrichtungen sie besuchen und wo sie wohnen. Das gelingende Aufwachsen von Kindern hängt von ihren dauerhaften formalen und informellen Lernumgebungen ab, die lokal sehr ungleich ausgestaltet sein können (vgl. Strohmeier, Wunderlich und Lersch 2009; El-Mafaalani und Strohmeier 2015; Groos und Jehles 2015).

Wer Kinder effektiv fördern will, muss daher *erstens* die für sie relevanten Probleme und Ressourcen kennen und *zweitens* auch wissen, wo welche Probleme und Ressourcen besonders ausgeprägt sind. Nur so können passgenaue Förderangebote und Maßnahmen eingesetzt werden. Hier setzt die UWE-Befragung an: Kinder und Jugendliche werden nach ihrem Wohlbefinden, ihren Problemen und Ressourcen befragt. Diese Informationen werden sowohl institutionenbezogen als auch wohnortbezogen erhoben, sodass die schulischen und kommunalen Akteur:innen eine Handlungsgrundlage für zielgerichtete Fördermaßnahmen erhalten.

Die UWE-Befragung füllt eine Lücke, da bisherige einschlägige Studien (z. B. Walper, Bien und Rauschenbach 2015; Hallmann et al. 2008; Andresen und Schneekloth 2014) keine Analysen zu den lokalen Kontexten erlauben: Kommunen und Schulen können daraus zwar etwas über förderliche Faktoren für das Wohlbefinden und die Entwicklung von Kindern allgemein lernen, sie wissen aber nicht, an welcher Schule oder in welchem Stadtteil welche Probleme wie stark ausgeprägt sind. Die Ergebnisse der UWE-Befragung werden allen beteiligten Schulen in Form von Schulberichten zur Verfügung gestellt, die allerdings nicht veröffentlicht werden. Die beteiligten Kommunen erhalten einen Stadtbericht. Auf Grundlage der Schulberichte kann in der Institution gearbeitet werden. So erfahren die Schulen unter anderem etwas darüber, wie viele Kinder wie oft ein Frühstück haben, wie viele Jugendliche von Mobbing betroffen sind oder ganz allgemein formuliert: wie es den Kindern und Jugendlichen an der Schule geht und auf welche Ressourcen sie zurückgreifen können. Die Kommunen hingegen erhalten keine schulscharfen Auswertungen, aber Stadtberichte mit kleinräumigen Informationen (siehe dazu Petermann, Yaltzis und Albrecht 2020). Sie können damit die Informationen für sozialraumbezogene Maßnahmen und die Stadtteilentwicklung verwenden – Jugendzentren, Stadtteilbibliotheken, Familienzentren und Sozialraumkonferenzen sind beispielsweise Ansatzpunkte, durch die eine lokal gezielte Förderung seitens der Kommune stattfinden kann.

Mit „Wie geht’s dir? UWE“ wurde eine Befragung realisiert, die sowohl Forschung am Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ermöglicht als auch Ansatzpunkte für das sozial- und bildungspolitische Handeln vor Ort bietet. Es soll dauerhaft für möglichst alle Personen bestimmter Altersgruppen institutionenscharfe Daten auf Schulebene und kleinräumige Daten auf Stadtteilebene liefern.

## 1.2 Entwicklung der UWE-Befragung

UWE ist die Adaption eines kanadischen Befragungsinstruments, dem „Middle Years Development Instrument“ (MDI, vgl. Schonert-Reichl et al. 2013), das in der Provinz British Columbia in Kanada im Rahmen des Präventionsprogramms „Human Early Learning Partnership“ (kurz HELP) eingesetzt wird. Die deutsche Übersetzung wurde in Zusammenarbeit mit dem Mannheimer Institut für Public Health der Universität Heidelberg erstellt mit Förderung des Wissenschaftsministeriums des Landes Baden-Württemberg unter der Sonderlinie Medizin im Projekt „Ein gutes Jahr mehr für jeden Bürger“. Das Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR) der Fakultät für Sozialwissenschaft and der Ruhr-Universität Bochum hat das Befragungsinstrument gemeinsam mit der Stadt Herne in einer ersten Projektphase an die hiesigen Verhältnisse angepasst und getestet. Die dazugehörige Pilotbefragung wurde im Jahr 2017 durchgeführt. In der nachfolgenden Phase konnte mit der Stadt Bottrop eine weitere Kommune gewonnen werden, mit der an der Weiterentwicklung, Durchführung und dem Ergebnistransfer des Instruments gearbeitet wurde.<sup>1</sup>

Nachdem die Pilotstudie 2017 noch recht stark am Vorbild des kanadischen „Middle Years Development Instrument“ (kurz: MDI, vgl. Schonert-Reichl et al. 2013) orientiert hat, ist UWE mittlerweile zu einem unabhängigen Instrument gewachsen, das in Zusammenarbeit mit Kommunen und Schulen vom ZEFIR durchgeführt und ausgewertet wird. Die im weiteren Verlauf berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Befragung in Herne und Bottrop, die im Jahr 2019 in den Jahrgangsstufen 7 und 9 der weiterführenden Schulen durchgeführt wurde.

<sup>1</sup> Hinweis zur Förderung: 2016 wurde das „Gutachten zur Übertragbarkeit des kanadischen ‚Middle Years Development Instrument‘ (MDI) auf deutsche Verhältnisse“ von der Faktor Familie GmbH erstellt und durch die Bertelsmann Stiftung gefördert. Die erste Pilotphase schloss sich daran an und dauerte bis 2018, durchgeführt vom ZEFIR und gefördert durch das Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (FGW). Die Bertelsmann Stiftung hat anschließend die Förderung des Projektes von 2019 bis März 2021 übernommen, beteiligt an der Finanzierung war auch der Europäische Sozialfonds (ESF). Das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat schließlich eine Ausweitung des Projektes auf Grundschulen (2020/21) sowie die Befragungswelle 2021 in Herne und Bottrop finanziert. Teil des Projektes im Rahmen dieser Förderung ist auch das Modul UWE 3, dass sich mit Schulentwicklung beschäftigt.

### 1.3 Prämissen der UWE-Befragung

UWE setzt an einem Bereich an, den wir als Humanvermögen bezeichnen. Damit werden soziale und kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen beschrieben, von denen gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Teilhabe abhängt: Gesundheit, Solidarität, Empathie, Vertrauen und Leistungsbereitschaft (Petermann, Strohmeier und Yaltzis 2019: 387). Diese Fähigkeiten und Kompetenzen sind die Voraussetzungen zur Erfüllung elementarer alltäglicher Aufgaben in der Gesellschaft. Für die gemeinschaftliche und gesellschaftliche Integration ist Humanvermögen daher unerlässlich. Humanvermögen grenzt sich vom Begriff des wirtschaftlich verwertbaren Humankapitals ab, der die Gesamtheit aller personengebundenen Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten bezeichnet, die man sich durch Lernen aneignen kann und die für die Produktivkraft einer Volkswirtschaft bedeutsam sind.

Über die „objektiv“ messbaren Komponenten von Humanvermögen und Humankapital ist bereits bekannt, dass sie stark nach räumlichen und institutionellen Mustern strukturiert sind: zum Beispiel folgen Übergänge auf weiterführende Schulen stark den Strukturen sozialer und sozialräumlicher Ungleichheiten (Terpoorten 2014; Jeworutzki et al. 2017). Aber auch Kompetenzen wie Körperkoordination, Visuomotorik und /oder Auffälligkeiten in Bezug auf die Aufmerksamkeit sind in Grundschulen und Stadtteilen in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden (z. B. Groos und Jehles 2015). Inwiefern diese Ungleichverteilung Ergebnis der sozialen Zusammensetzung in Wohnort und Schule ist oder ob es zusätzliche benachteiligende Effekte der Armutskonzentration gibt, ist Gegenstand aktueller Forschung und Debatten (zur Diskussion z. B. Knüttel und Kersting 2020; Horr 2016).

Über die räumlich und schulisch ungleiche Strukturierung subjektiver Indikatoren, wie dem selbst eingeschätzten Wohlbefinden, der Beziehungsqualität zu Erwachsenen oder Gleichaltrigen, der Zufriedenheit mit der Gesundheit und dem eigenen Körper, hingegen ist bislang wenig bekannt. Man weiß aber, dass das Wohlbefinden von Kindern im Alter von neun bis 14 Jahren stark von informellen Lebensbereichen wie Familie und Freundeskreis abhängt (Beisenkamp et al. 2009). Danach kommt die Schule, allerdings nicht als Ort formalen Lernens, sondern als sozialräumliche Quelle von Humanvermögen. Die sozialen und sozialräumlichen Kontexte werden bei UWE systematisch berücksichtigt (vgl. Kapitel 2).

Wenn Beziehungen zu Erwachsenen und zu Gleichaltrigen wichtige Ressourcen für die Entwicklung von Kindern im Schulalter sind, stellen sich für Politik und Stadtgesellschaft neue Fragen. Es geht darum, wie soziale Beziehungen unterstützt und qualifiziert werden können, die Kinder mit Erwachsenen (in erster Linie den eigenen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Schulpersonal) und Gleichaltrigen eingehen. In diesem Zusammenhang geht es dann beispielsweise um die Gestaltung räumlicher Umgebungen oder um die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für Beziehungsaufbau und -pflege. Im Rahmen der UWE-Befragung werden diese Themen adressiert. Die Kinder werden dabei als Expert:innen für ihre Umwelt ernst genommen.

Wir orientieren uns dabei an drei Prämissen:

- **Vom Kind her denken!** Die Kinder und Jugendlichen werden nach ihrer subjektiven Einschätzung gefragt. Was sie sagen, ist das, was in UWE zählt.
- **Daten für Taten!** Es sollen steuerungs- und praxisrelevante Daten analysiert und bereitgestellt werden.
- **Ungleiches ungleich behandeln!** Unterschiede zwischen Schulen und Stadtteilen sollen institutionenscharf und kleinräumig berichtet und bearbeitet werden.

## 1.4 Zur Umsetzung und zu den Ergebnissen

UWE verfolgt zum einen wissenschaftliche Ziele, zum anderen möchten wir konkrete Verbesserungen für Kinder und Jugendliche anstoßen. Im vorliegenden Werkstattbericht stehen die wissenschaftlichen Analysen im Vordergrund. Die Ergebnisse der UWE-Befragung in Kommunen regen Diskussionen über das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit lokalen Partner:innen aus dem Sozial- und Bildungsbereich an. Daraus ergeben sich für die Netzwerkarbeit wichtige Impulse, um gemeinsame Handlungsstrategien für Kinder und Jugendliche voranzubringen. Neben der Zusammenarbeit mit den Schulen kann auch die Kooperation mit den Akteur:innen in den Sozialräumen weiterentwickelt werden. Zu denken wäre in diesem Kontext unter anderem an Kirchengemeinden, Sportvereine oder kleine, mittelständische Betriebe, wie etwa die Bäckerei um die Ecke, die zum Beispiel als Partner für ein Frühstücksprogramm gewonnen werden könnte.

In den bisherigen Projektphasen wurden UWE-Ergebnisse zum Beispiel in Herne im Rahmen einer Sozialraumkonferenz (Fachbereich Kinder, Jugend, Familie) und mehreren durch das Bildungsbüro organisierten Workshops vertiefend diskutiert. An einer Schule wurden als Reaktion auf die UWE-Ergebnisse beispielsweise die Pausenzeiten geändert und ein Tutorensystem eingeführt, an einer anderen Schule gibt es nun eine gemeinsame Frühstückspause für alle. In Bottrop wurden verschiedene Akteur:innen in Arbeitsgruppen zusammengebracht, die sich auf Basis der Berichte – unter weiterer Beteiligung von Kindern und Jugendlichen – damit befassen, was praktisch geändert werden kann und soll.

Um die Ergebnisse sinnvoll interpretieren und strategisch gezielt einsetzen zu können, bedarf es aber auch weiterer wissenschaftlicher Analysen und Erkenntnisse: Welche Ressourcen sind überhaupt wie wichtig? Lassen sich eigenständige Effekte des Wohnorts oder der Schule identifizieren? Wie fügen sich die Befragungsergebnisse in die üblichen Muster der kommunalen Sozialberichterstattung ein? Welchen Kindern und Jugendlichen geht es nicht gut? Diesen und anderen Fragen geht der vorliegende Werkstattbericht nach.

Nach einer Darstellung konzeptioneller und theoretischer Überlegungen (Kapitel 2) folgen allgemeine Angaben zu den beiden Pilotkommunen und der Befragung (Kapitel 3). Anschließend werden ausgewählte Befragungsergebnisse vorgestellt (Kapitel 4), bevor die Ergebnisse abschließend diskutiert werden (Kapitel 5).

## 2 Wohlbefinden: Kontexte, Ressourcen und Ungleichheit

---

### 2.1 Wohlbefinden

Bei der Befragung „Wie geht's dir, UWE?“ steht das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Fokus. Es ist nicht nur für eine glückliche Kindheit entscheidend, sondern auch als solide Basis für zukünftiges Wohlbefinden als Erwachsene und nicht zuletzt deshalb auch grundlegend für das Wohlbefinden der Gesellschaft als Ganzes (Pollock et al. 2018).

Im Jahr 2005 hat UNICEF einen mehrdimensionalen Ansatz zum kindlichen Wohlbefinden entwickelt (UNICEF 2007). Materielles Wohlbefinden, Gesundheit und Sicherheit, Bildung und Ausbildung, Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Familie, Verhaltensrisiken und subjektives Wohlbefinden stehen dabei im Fokus und beziehen sich unmittelbar auf die UN-Kinderrechtskonvention. Die Studie „Starke Kinder – Starke Familien“ (Robert Bosch Stiftung 2012) beschreibt die Bedeutung dieser Ressourcen für das Wohlergehen und bemängelt zugleich, dass es zwar bereits zahlreiche Initiativen gebe, die sich mit kindlichem Wohlbefinden auseinandersetzen, dass diese sich jedoch immer nur auf einzelne Bereiche bezögen. Eine ganzheitliche Betrachtung und das abgestimmte Zusammenwirken der Akteur:innen vor Ort seien dafür dringend erforderlich. Zudem zeigt das Kinderbarometer der Landesbausparkassen (LBS), wie wichtig die Abfrage der Stimmungen und Meinungen von Kindern ist (Beisenkamp et al. 2009).

Das Wohlbefinden während der Jugend hat einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Integrations- und Partizipationsfähigkeit in vielen gesellschaftlichen Bereichen im Erwachsenenalter und damit generell auf die späteren Lebenschancen. Während dieser Zeit erleben Kinder und Jugendliche signifikante



kognitive, soziale und emotionale Veränderungen, die ihre Identität bis ins Erwachsenenalter, ihre Lebensqualität, ihre Produktivität und die Übertragung ihrer späteren Lebensergebnisse auf ihre eigenen Kinder prägen (Richardson und Ali 2014). Im Jahr 2007 richtete die Europäische Union zur Förderung des Wohlbefindens von Kindern und zur Bekämpfung von Kinderarmut eine Taskforce ein (Frazer und Marlier 2014). Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen steht somit schon seit Längerem auf der politischen Agenda der EU. Diese politische Initiative zur Verbesserung des Wohlbefindens von Kindern und die Empfehlung der „Neuen Soziologie“ der Kindheit, Jugendliche als Expert:innen für sich selbst zu konsultieren, hat zu einer zunehmenden Anzahl von Studien über das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen auf nationaler und internationaler Ebene geführt (Goswami, Fox und Pollock 2016).

Eine der aktuell prominentesten Studien zur Messung von Wohlbefinden bei Kindern ist die World-Vision-Kinderstudie (Andresen und Schneekloth 2014). Sie gibt Kindern eine Stimme, und zwar indem sie – im Gegensatz zu vermeintlich objektiven Messungen der sozialen Realität, die nicht durch Wahrnehmungen gefiltert werden und unabhängig von persönlichen Bewertungen sind – explizit die Kinder und Jugendlichen zu ihrem subjektiven Wohlbefinden befragt – denn Kinder sind die Expert:innen ihrer Lebenswelten (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2018).

Wohlbefinden wird in der Regel je nach wissenschaftlichem Verwendungszusammenhang unterschiedlich operationalisiert. Am häufigsten wird zwischen dem subjektiven und dem objektiven Wohlbefinden unterschieden. Objektives Wohlbefinden wird durch prozessproduzierte Statistiken gemessen, während der subjektive Ansatz bei persönlichen Wahrnehmungen oder Beurteilungen ansetzt. Die Relevanz subjektiver Messungen in der Wohlbefindensforschung ergibt sich aus dem Thomas-Theorem: Wenn Menschen Situationen als real definieren, sind die Konsequenzen ihrer Handlungen in diesen Situationen real (Thomas und Thomas 1928). Das Theorem stellt auf die Unterschiede zwischen subjektiver Wahrnehmung und objektiver Realität ab und relativiert die Bedeutung der objektiven Faktoren.

Demnach hat jedes menschliche Handeln reale Konsequenzen zur Folge. So werden subjektive Messungen beispielsweise genutzt, um herauszufiltern, was für die Beurteilung des eigenen Lebens von Bedeutung ist. Diese subjektiven Messungen liefern wichtige Zusatzinformationen über objektive Messungen zur Lebensqualität von Personen. Es gibt einen wachsenden Konsens darüber, subjektives Wohlbefinden als notwendige

Ergänzung zu objektiven Indikatoren zu betrachten, da sie zusammen ein abgerundetes Bild des Wohlbefindens vermitteln können (Pollock et al. 2018). Veenhoven (2002: 33) etwa argumentiert, man könne mit objektiven Beobachtungen allein nicht zwischen Bedarf und Bedürfnis („needs and wants“) unterscheiden, Bedarf sei objektiv häufig nicht zu erfassen, würde aber in der Kommunikation von Bedürfnissen manifest.

Die Fachliteratur kennt traditionell zwei Ansätze, subjektives Wohlbefinden zu verstehen: *hedonistisches* und *eudaimonisches* Wohlbefinden. Während letzteres die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse nach Kontrolle, Autonomie und Selbstverwirklichung in den Blick nimmt, betrachtet der hedonistische Ansatz ein Zusammenspiel aus positiven und negativen Gefühlen sowie der kognitiven Bewertung der eigenen Lebensumstände (Vanhoutte 2014).

Während beide Konzepte in der Vergangenheit häufig gegeneinander aufgewogen wurden, empfiehlt es sich Vanhoutte (a. a. O.) zufolge, sich der Stärken beider Ansätze zu bedienen, zumal ihre Teilbereiche miteinander zu korrelieren scheinen. Pollock et al. (2018: 3) schließen aus Ergebnissen früherer Forschung ebenfalls, dass Wohlbefinden am besten als multidimensionales Konzept verstanden wird, das Elemente beider Erklärungsmodelle beinhaltet. Gerade in der Kindheit und Jugend sind etwa Wohlbefinden und mentale Gesundheit eng miteinander verwoben (Black, Panayiotou und Humphrey 2019). Subjektives Wohlbefinden kann demnach weder nur als ein hedonistisches oder eudaimonisches verstanden werden, wenn es die reale Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen soll. Den aktuellen Stand der Forschung beschreibt Karen A. Moore (2020: 724) als „whole child model“, das die fünf Bereiche kognitive und akademische Entwicklung, mentale und emotionale Entwicklung, Sozialverhalten, körperliche Gesundheit sowie Beziehungen berücksichtigt. Dabei unterliegt die Operationalisierung dieser Bereiche Schwankungen und unterscheidet sich zum Teil stark zwischen einzelnen Untersuchungsdesigns; generell sollten die Bereiche jedoch abgedeckt werden. In UWE finden sich diese Bereiche wieder. Allerdings sind sie in ein Befragungsprogramm integriert, das auch Indikatoren enthält, die für empirische Analysen des Wohlbefindens im engeren Sinne eher uninteressant sind. Das ergibt sich aus dem klassischen Dilemma zwischen Research- und Policy-Orientierung (vgl. Köhler 2016). UWE ist auch den an der Befragung beteiligten Schulen und Kommunen verpflichtet, die sich mehr für Phänomene des Alltags, etwa Schulklima, Schulerfahrungen oder Freizeitgestaltung, interessieren.

Bisherige Studien zur Erforschung des Wohlbefindens bei Kindern sind zahlreich und lassen sich nach Pollock et al. (2018) in drei Kategorien zusammenfassen. Eine Kategorie widmet sich vorrangig objektiven sozialen Indikatoren des Wohlbefindens, wie Mortalitätsraten, Analphabetismus oder Krankheiten, und ist vor allem auf einer Makroebene informativ. Eine zweite Kategorie basiert auf Haushaltsbefragungen und bezieht Kinder und Jugendliche in die Befragung mit ein, misst ihr Wohlbefinden in verschiedenen Bereichen mit etablierten Methoden. Darunter fallen etwa Huebners „Multi-Dimensional Student Life Satisfaction Scale“ (Huebner 1994) oder die Teilbereiche „Pre-Teen (10 bis 12 Jahre)“, „Frühe Jugend (13 bis 14 Jahre)“ und „Jugend (15 bis 16 Jahre)“ des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) (Kantar Public 2020a; 2020b; 2020c). Die dritte Kategorie entwickelte sich aus der Notwendigkeit, diese Befragungen der Perspektive von Kindern und Jugendlichen anzupassen, anstatt Instrumente der Erwachsenenbefragung einfach auf diese anzuwenden (Pollock et al. 2018: 6). Dazu gehören das International Survey of Children's Well-Being (World Vision Deutschland e. V. 2018) und das Middle Years Development Instrument (MDI) (Schonert-Reichl et al. 2013). In dieser Tradition, die Kinder und Jugendliche als Expert:innen ihrer Umwelt und Sozialräume anerkennt, sollten auch zukünftige Studien zum kindlichen Wohlbefinden entwickelt werden.

Forscher:innen und Entscheidungsträger:innen sollten jedoch nicht den ergänzenden Charakter subjektiver Messungen aus den Augen verlieren. Während Vertreter:innen des subjektiven Ansatzes argumentieren, objektive Messung wäre ohne die subjektive Kontrolle unvollständig, dürfte es sich umgekehrt genauso verhalten. Objektive Indikatoren befassen sich mit Tatsachen, die unabhängig subjektiver Einschätzung existieren: Zufriedenheit mit dem Einkommen korreliert nicht unbedingt mit der Höhe des Einkommens; die Wahrscheinlichkeit, ausgeraubt zu werden, ist nicht immer ausschlaggebend für empfundene Sicherheit (Veenhoven 2002: 38). In Bezug auf den hier verfolgten Ansatz kann man sich beispielsweise ein katholisches Gymnasium vorstellen, in dem angesichts der Belastungen des Schulalltags die Schüler:innen von einem niedrigeren Wohlbefinden als die Angehörigen der städtischen Realschule berichten. Legt man ausschließlich das subjektive Wohlbefinden zugrunde, entsteht der Eindruck, es ginge ihnen allgemein schlechter. Mit „objektiven“ Indikatoren betrachtet würde man allerdings feststellen, dass es sich bei der ersten Gruppe vorwiegend um Kinder aus privilegierten Haushalten handelte, während die zweite Gruppe größtenteils aus Arbeiterfamilien stammte. Während die subjektive Messung allein irreführend wäre, wäre die objektive unvollständig: Bei beiden Gruppen besteht Handlungsbedarf, allerdings auf unterschiedlichen Ebenen.

Ein Instrument, das Kinder und Jugendliche als Expert:innen ihrer Umwelt ernst nimmt, wirkt besonders dem Vorwurf des Paternalismus entgegen, der in Studien mit „objektivem“ Ansatz häufig gemacht wird (vgl. Hicks, Tinkler und Allin 2013: 76; Pollock et al. 2018: 3). Der Nachteil, der durch das Fehlen der objektiven Seite entsteht, sollte durch Kontextdaten ausgeglichen werden. Für das mit UWE erhobene subjektive Wohlbefinden bieten sich objektive Kontextdaten der Schulstatistik und der amtlichen kleinräumigen Statistik an.

### Wie wird Wohlbefinden in UWE gemessen?

Aus der bisherigen Forschung zum kindlichen Wohlbefinden ergeben sich also verschiedene Anforderungen an die UWE-Studie. Subjektives Wohlbefinden wird als mehrdimensionales Konstrukt operationalisiert. Die Millenium Cohort Study (MCS) misst beispielsweise Wohlbefinden mehrdimensional: Es wird nach der allgemeinen Lebenszufriedenheit und fünf weiteren Zufriedenheiten in den Bereichen Familie, Freunde, Aussehen, Schule und Schularbeit gefragt (vgl. Patalay und Fitzsimons 2016). Bei Erwachsenen ist es ein typisches Vorgehen, das subjektive Wohlbefinden durch die Messung allgemeiner und bereichsspezifischer Lebenszufriedenheiten zu erheben. In UWE wird aber ein anderes Vorgehen gewählt, das der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gerecht wird. UWE arbeitet mit einem mehrdimensionalen Wohlbefinden-Index, der sich nach Pollock et al. (2018) aus sechs Komponenten zusammensetzt: Lebenszufriedenheit, die beiden positiven Stimmungen Optimismus und Selbstwertgefühl, die beiden negativen Stimmungen Traurigkeit und Sorgen sowie das Körperbild. Diese Konstrukte werden jeweils anhand mehrerer Items abgefragt, um eine solide Messung zu ermöglichen. Die Konsistenz der daraus gebildeten Indizes lässt sich anhand von Cronbachs Alpha ebenfalls messen. Die entsprechenden Berechnungen attestieren dem UWE-Wohlbefinden-Index ein Cronbachs Alpha von 0.76, also einer Messung, die konsistent ist und keine unnötige Redundanz aufweist.

Im Gegensatz zu den früheren Projektphasen wurden ab der Welle 2019 sowohl der Wohlbefinden-Index als auch alle anderen verwendeten Indizes nach einem neuen Verfahren gebildet. Ziele waren dabei erstens der Erhalt einer „metrischen“ Variablen, das heißt, dass im Ergebnis numerische Werte statt Kategorien bestehen sollen (vgl. zur vorherigen Konstruktion in „niedriges/mittleres/hohes Wohlbefinden“ z.B. Petermann, Strohmeier und Yaltzis 2019). Zweitens sollte die Indexbildung verteilungsunabhängig erfolgen, sodass Zeitvergleiche und Trendanalysen erleichtert werden.

### METHODENKASTEN: **Verteilungsabhängige und verteilungsunabhängige Verfahren**

Verteilungsabhängige Verfahren beziehen sich auf Parameter der Population bzw. Grundgesamtheit. Zum Beispiel unterscheidet sich der durchschnittliche Optimismus der Kinder je nach Betrachtung welcher Kommune oder welchen Jahres. Verwendet man zur Indexkonstruktion nun Verfahren, die auf diesen Durchschnittswert zurückgreifen (beispielsweise über eine sogenannte „z-Standardisierung“, vgl. Stadt Gelsenkirchen 2018; Knüttel 2019), steht man für den Zeitvergleich vor der Problematik, dass die Durchschnittswerte sich je nach Erhebungsjahr unterscheiden und damit auch die Indexkonstruktion nicht mehr vergleichbar ist. Die Indizes der UWE-Befragung sollten aber über verschiedene Zeitpunkte und Kommunen hinweg vergleichbar konstruiert werden.

Daher wurde auf ein verteilungsunabhängiges Verfahren zurückgegriffen: Ein Kind mit einem bestimmtem Antwortverhalten erhält so im Ergebnis den gleichen Indexwert, ganz gleich, in welchem Jahr und in welcher Kommune es befragt wurde (da nicht auf Durchschnittswerte oder andere „Verteilungsparameter“ zurückgegriffen wird).

Das Verfahren wurde für sämtliche Indizes und Konstrukte einheitlich durchgeführt. Es wurde jeweils der Mittelwert der Antworten eines Kindes auf mindestens drei Fragen gebildet. Von diesen muss wiederum mindestens die Hälfte beantwortet sein, damit die Angabe nicht als „fehlend“ deklariert wird. Der Wortlaut der für die jeweiligen Konstrukte verwendeten Fragen ist den Übersichten im Anhang zu entnehmen.

## 2.2 Sozialräumliche Kontexte

Der Mensch als soziales Wesen ist von Geburt an auf seine Umwelt und Beziehungen angewiesen, um sich zu entwickeln und wohlfühlen. Diese sind jedoch unterschiedlich fruchtbar, segregiert oder von Benachteiligung geprägt. Um Unterschiede im Wohlbefinden nicht nur deutlich zu machen, sondern auch zu verstehen (im Weberschen Sinne, siehe Albert 2020), braucht es auch die Berücksichtigung der Umstände, unter denen sie entstehen und sich entwickeln.

Die Umstände als eher abstraktes Konstrukt übersetzen wir hier in messbare Konzepte: Ressourcen und Kontexte, angelehnt an die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Urie Bronfenbrenner (1981). Sie besagt im Kern, dass zwischen dem sich entwickelnden Menschen und seinen unmittelbaren Lebensbereichen eine fortschreitende Anpassung stattfindet. Diese Anpassung sei dabei wechselseitiger Beeinflussung einzelner Lebensbereiche untereinander sowie der Kontexte, in denen diese eingebettet sind, unterworfen. Dabei gilt, „daß die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird, und nicht, wie sie in der ‚objektiven‘ Realität sein könnte“ (a. a. O.: 20). Damit lassen wir auch das komplexe System von konzentrischen Strukturen hinter uns und konzentrieren uns auf die für kindliche Entwicklung wesentlichen Bereiche.

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 spezifischer Ressourcen ein und beeinflussen damit das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. Otto (2015) vermutet einen direkten Zusammenhang zwischen dem von Kindern und Jugendlichen selbst berichteten Wohlbefinden und dem Ausmaß zur Verfügung stehender Ressourcen.

Unter Ressourcen sind unterstützende Beziehungen, bereichernde Aktivitäten und situative Bedingungen zu verstehen. Sie werden als stärkende Faktoren für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen angesehen. Diese Ressourcen stellen Hebel dar, mit welchen das Wohlbefinden 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. Anhand dieses ressourcenorientierten Ansatzes werden zentrale schützende, stärkende und unterstützende Faktoren herausgearbeitet, die in engem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen stehen. Eine Zusammenfassung unterschiedlicher Konstrukte ermöglicht es, ein umfassendes Bild des allgemeinen Wohlbefindens und der darauf wirkenden Ressourcen zu zeichnen. Daher wird aus den sechs Bereichen Lebenszufriedenheit, Optimismus, Selbstwertgefühl, Körperbild und der Abwesenheit von Traurigkeit und Sorgen ein Index gebildet. Im Verlauf dieses Berichtes wird dann versucht, die Varianz dieses Index innerhalb der jugendlichen Bevölkerung anhand der gemessenen Ressourcen zu erklären. Diese Ressourcen sollen nun im Zusammenhang mit den Sozialräumen, die sie zur Verfügung stellen, erläutert werden.

## Familie

Der Sozialraum, in dem die Entwicklung der Kinder beginnt, ist in der Regel das Mikrosystem der Familie. Die Familie steuert nach Kaufmann, Herlth und Strohmeier (1980) maßgeblich den Einfluss der weiteren Kontexte. Somit sind die Aufgabe und die Leistung von Familie im Sozialisationsprozess die Steuerung und die Vermittlung der weiteren Umwelteinflüsse auf die Kinder und Jugendlichen. Nach Kaufmann, Herlth, und Strohmeier ist diese Leistung Erziehung.

Eltern und die familiäre Umwelt sind von zentraler Bedeutung für die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Es ist seit vielen Jahrzehnten bekannt, dass im Elternhaus wichtige Grundlagen für außerschulische und schulische Lernprozesse erlangt werden (vgl. Schwaiger und Neumann 2010; Hurrelmann et al. 2015).

Schon seit den 1960er Jahren kamen zahlreiche Studien zu dem Ergebnis, dass der Einfluss des Elternhauses auf die Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen größer ist als der von Unterrichts-, Schul- oder Lehrermerkmalen. Nach Helmke und Weirner (1997) sind vier zentrale Verhaltensweise von Eltern für die Entwicklung der Schulleistung von Kindern zu unterscheiden: (1.) Stimulation: Darunter versteht man den Anregungsgehalt der familiären Lernumwelt; (2.) Instruktion: Verkörpert indirekte Interventionen oder unmittelbare leistungs- und schulbezogene Maßnahmen, wie zum Beispiel durch die Hilfe bei den Hausaufgaben oder der Organisation von Nachhilfe; (3.) Motivation: Umfasst leistungsbezogene Überzeugungen, elterliche Erwartungen, Orientierungen und Einstellungen; (4.) Imitation: Verkörpert die Position der Eltern als Rollenvorbilder für ihre Kinder.

## Familienstruktur, Wohlbefinden und Entwicklung

Der Zusammenhang zwischen Familie und Wohlbefinden findet auf mehreren Ebenen statt. Faktoren, die das Wohlbefinden beeinflussen, sind etwa der sozioökonomische Hintergrund, die Stabilität oder die Struktur der Familie. Sozioökonomie der Familienmitglieder, allen voran die Bildung und damit eng verbunden das Einkommen, beeinflussen, wie stark Eltern für ihre Kinder sorgen können. Gleichzeitig beeinflusst dies die Belastbarkeit und damit die Stabilität der Familienstruktur (McLanahan 2004; McLanahan und Jacobsen 2015; Boertien und Härkönen 2018). Diese wiederum

wirkt sich mitunter stark auf Entwicklung und Wohlbefinden der Kinder aus. Abgesehen von hohem emotionalem Stress, den Familientrennungen ohnehin mit sich bringen, haben Scheidungskinder im Erwachsenenalter häufig weniger enge Beziehungen zu ihren Eltern (Silverstein und Bengtson 1997) und bestimmte Übergänge in die Adoleszenz finden früher statt, etwa die ersten romantischen Beziehungen oder der erste Geschlechtsverkehr (McLanahan und Percheski 2008). Es zeigt sich außerdem, dass sie das Elternhaus in der Regel früher verlassen, was wiederum instabilere Beziehungen im späteren Leben zur Folge haben kann (Wagner und Weiss 2006; Killewald 2016; Härkönen, Bernardi und Boertien 2017).

Kinder alleinerziehender Eltern oder Kinder aus sogenannten „Patchwork-Familien“ sind oft weniger stark im schulischen Bereich und haben ein geringeres mentales Wohlbefinden als andere Kinder (Halpern-Meekein und Tach 2008). Das hängt nicht unbedingt damit zusammen, dass sie aufgrund der Familiensituation grundsätzlich benachteiligt wären, allerdings finden sich diese Familienmodelle seltener in gut situierten Schichten der Gesellschaft (McLanahan und Percheski 2008). Man kann also durchaus von einer intersektionalen Benachteiligung sprechen, die Einfluss sowohl auf Bildungserfolg, Wohlbefinden und Entwicklung haben kann. Daher wird in UWE die Familienstruktur erfragt, also mit welchen Erwachsenen Kinder und Jugendliche zusammenleben und wie viele Geschwister im Haushalt leben. Die Beziehungen zu den Erwachsenen in der Familie werden auch im Hinblick auf Unterstützung bei Hausaufgaben und den Glauben an den Erfolg der Kinder erhoben. Es gibt außerdem eine Messung des subjektiven Wohlstands der Familie.

Zentrale Einflussfaktoren körperlicher Gesundheit sind nicht zuletzt Ernährung und Schlaf. Beides wird durch die Familie bzw. die Eltern gesteuert und kann durch die familiäre Situation positiv oder negativ beeinflusst werden (Laubstein, Holz und Seddig 2016). Hier spielen wieder sozioökonomische Faktoren und die Familienstruktur eine Rolle: Schlaf kann durch Stress beeinträchtigt werden, der zum Beispiel durch finanzielle Belastungen, enge räumliche Verhältnisse oder Lärm entsteht. Auch gesunde Ernährung hängt mit der finanziellen Situation des Elternhauses zusammen (a. a. O.: 68). UWE erhebt daher, wie schon das Vorbild Middle Years Development Instrument (MDI, Schonert-Reichl et al. 2013), ob Kinder regelmäßig gut schlafen, wie oft sie ein Frühstück haben, wie oft sie Süßigkeiten oder Snacks essen und ob sie regelmäßig mit ihrer Familie gemeinsam essen.



## Schule

Einen erheblichen Teil von Kindheit und Jugend verbringen Menschen im sozialen Kontext Schule. Wie die Familie ist Schule ein zentraler Ort, an dem Sozialisation stattfindet. Hier werden sowohl Humankapital als auch Humanvermögen erworben. Humankapital entsteht hier im Sinne von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, während Humanvermögen sich unter anderem aus Einstellungen, Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsschemata zusammensetzt (Bonsen et al. 2010: 16). Voraussetzung für Schulerfolg und damit auch für den Erwerb von institutionalisiertem Kulturkapital ist Zugang zu sozialem Kapital (Coleman 1988). Um sozial anerkannte Einstellungen und Ziele auszubilden, muss es ein soziales Netzwerk geben – aus Familie, Nachbarschaft, Vereinen etc. –, das Normen vorgibt und Normverletzung sanktioniert (Bonsen et al. 2010: 16). Damit hängt das, was im Kontext Schule geschieht, auch mit den Kontexten Familie und lokale Gemeinschaft zusammen. Hier werden Ungleichheiten reproduziert, die schon in den beiden anderen Kontexten stattfinden. Soziale Ungleichheit und Kapitalsorten werden weiter unten thematisiert. An dieser Stelle soll zunächst der Kontext Schule und seine Bedeutung für kindliches Wohlbefinden (und umgekehrt) erläutert werden.

### Schule und Wohlbefinden

Wohlbefinden erfüllt im Schulkontext drei wesentliche Funktionen (Hascher und Hagenauer 2011: 19; Fend und Sandmeier 2004: 162 f.): Obwohl Wohlbefinden den Schulerfolg nicht unbedingt direkt beeinflusst, bildet es eine wichtige kognitive und emotionale Grundlage, um Erfolg in der Schule überhaupt erst zu ermöglichen (Bildungsfunktion). Gleichzeitig hilft es dabei, mentalen und körperlichen Stress sowie Probleme in der Schule zu bewältigen (Präventionsfunktion). Außerdem deutet ein hohes Wohlbefinden darauf hin, dass es Schüler:innen auch gelingt, den Schulalltag zu bewältigen, und sie die Qualität ihrer Ausbildungsstätte als solche sowie als Ort informellen Lernens und sozialer Interaktion einigermaßen positiv bewerten (Indikationsfunktion).

Dalbert (2013) fand, dass Kinder und Jugendliche ein höheres Wohlbefinden konstatierten, wenn sie sich durch die Lehrkräfte gerecht behandelt fühlten. Andersherum 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: 92).

## Bildungserfolg

Für alle am UWE-Projekt Beteiligten, allen voran die Schulen und kommunalen Bildungsbüros, sind die Implikationen des Wohlbefindens für Bildungserfolg und Wissensvermittlung relevant. Zu den Bedingungsfaktoren von Bildungserfolg und schulischen Leistungen konstatieren Helmke und Weinert bereits 1997, dass man „mit einer fast inflationären Menge völlig unterschiedlicher Einflussfaktoren [...] konfrontiert“ werde (zit. nach Schwaiger und Neumann 2010: 26). Diese Situation hat sich nicht verbessert, seitdem die Ergebnisse von PISA, TIMMS, IGLU, PIRLS und anderen internationalen Schulleistungstudien im Zentrum des aktuellen öffentlichen, wissenschaftlichen und auch politischen Diskurses stehen. Durch diese Schulleistungstudien und die aktuellen Debatten um die Bedeutung der sozialen Herkunft gewann die Frage der Bedingungsfaktoren für Schul- und Bildungserfolge aktuell wieder an Bedeutung.

Die PISA-Sonderauswertung Resilienz aus dem Jahr 2018 hat daran nicht viel geändert. Resiliente Schüler:innen zeigten trotz sozioökonomischer Benachteiligung solide Ergebnisse in der PISA-Untersuchung. Der Anteil der resilienten Schüler:innen in der Gruppe derjenigen mit ungünstiger sozioökonomischer Herkunft ist zwischen 2006 und 2015 von etwa 25 auf 32,2 Prozent angestiegen (OECD 2018). In der aktuellen Sonderauswertung Resilienz liegt Deutschland bei der Anzahl resilienter Kinder und Jugendlicher im oberen Drittel. Allerdings attestiert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), dass Deutschland bei der Chancengerechtigkeit immer noch unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Damit ist soziale Herkunft weiterhin ein zentraler Aspekt des Bildungserfolgs. Unter anderem kommt die OECD-Auswertung zu dem Schluss, dass Schulklima ein Schlüsselfaktor für Resilienz ist und dass ein gutes Schulklima durch stabile Lehrerkollegien geschaffen werden kann (a. a. O.).

Das Schulklima wird daher auch in UWE aufgegriffen, durch die Erhebung mehrerer Items, die sich insbesondere mit Umgangsformen, Zusammenhalt und Respekt zwischen den Akteur:innen in der Schule beschäftigen. Damit wird UWE auch den Funktionen des subjektiven Wohlbefindens in der Schule nach Hascher und Hagenauer (2011) gerecht. Weitere im sozialen Kontext Schule verfügbaren Ressourcen für das kindliche

Wohlbefinden sind neben dem Schulklima etwa Schulzugehörigkeit, Beziehungen zu Erwachsenen und Peers, organisierte Freizeitaktivitäten und Mobbing. Die Erhebung des Schulerfolgs erfolgt in UWE jedoch nicht wie zum Beispiel in den Instrumenten PISA, VERA oder IGLU durch Leistungsmessung, sondern durch eine Selbsteinschätzung, die sich aus mehreren Faktoren zusammensetzt: voraussichtliches Erreichen des nächsten Schuljahres, Bewältigung aller Hausaufgaben und Lernfähigkeit. Institutionelles Kulturkapital nach Bourdieu (1997, vgl. zur weiteren Erläuterung Kapitel 2.3) kann, da Befragte noch keine Abschlüsse oder Ähnliches erreicht haben können, lediglich durch die aktuell besuchte Schulform abgebildet werden.

### Lokale Gemeinschaft

Mit zunehmendem Alter verbringen Kinder und Jugendliche auch zunehmend Zeit außerhalb von Familie und Schule. Die lokale Gemeinschaft bzw. Wohnumgebung und Nachbarschaft bietet beispielsweise Gelegenheitsstrukturen, um Umwelten wahrzunehmen. Die lokale Gemeinschaft umfasst die Wohnumgebung, den Sozialraum ebenso wie örtliche Bildungs-, Betreuungs- und Freizeiteinrichtungen und sonstige Verweilorte sowie die dort geknüpften Kontakte zu anderen Kindern und Erwachsenen. Sie prägt die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Mit zunehmendem Alter nimmt auch der Einfluss der Familie auf diese Interaktionen ab. Die Wahrscheinlichkeit direkter Effekte infrastruktureller, sozialer und räumlicher Umgebungen nimmt hingegen zu (vgl. Strohmeier 2010).

In bisherigen Studien wurde dieser soziale Kontext, der elementarer Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ist, eher vernachlässigt. UWE nimmt diesen Raum als das, was außerhalb von Schule und Familie geschieht, mit in die Erfassung der kindlichen Umwelt auf. Hier findet Freizeit in zunehmendem Ausmaß statt. Dadurch nimmt auch der Einfluss auf die Entwicklung zu. UWE fragt deshalb explizit nach Beziehungen zu Erwachsenen in der direkten Nachbarschaft und „woanders“, also außerhalb von Familie, Schule und direkter Nachbarschaft.

Hinzu kommen organisierte und nicht organisierte Freizeitaktivitäten, die nicht in der Schule stattfinden, sowie sichere Orte. Empfundene Sicherheit steht empirisch nicht unbedingt im Zusammenhang mit objektiver Sicherheit (Veenhoven 2002), die sich zum Beispiel anhand von Kriminalität oder Unfallstatistik abbilden ließe. Die subjektive Einschätzung der Sicherheit ist damit eine wichtige Ergänzung dazu: Auch Kinder aus ver-

meintlich „sicheren“ Stadtteilen können sich im Alltag bedroht fühlen. Die Möglichkeit, offene Angaben am Ende der Befragung zu machen, nehmen einige Kinder und Jugendliche wahr, um auf Orte aufmerksam zu machen, an denen sie sich bedroht fühlen, etwa Busbahnhöfe oder Straßenunterführungen. Die Kommunikation dieser Ergebnisse kann schließlich eine Lücke im Sicherheitsmonitoring der Kommunen schließen. Sie verfügen in der Regel kaum über flächendeckende Informationen darüber, wo sich Kinder und Jugendliche bewegen und ob sie sich dort sicher oder unsicher fühlen.

Gleiches gilt für die Freizeitgestaltung: Auch hier kann UWE Erkenntnisse liefern, die für Kommunen, Schulen und Familien sehr hilfreich sein können. Anhand der Angaben der Jugendlichen lässt sich etwa ablesen, wie beliebt Mannschaftssport gegenüber Einzelsport in den jeweiligen Stadtteilen ist. Schulen könnten ihr AG-Angebot dem anpassen, was Schüler:innen gern außerhalb der Unterrichtszeit tun, was sie verpassen oder sich wünschen. Eltern könnten auf in ihrem Stadtteil beliebte Freizeitgestaltungen hingewiesen werden, um die Teilhabe ihrer Kinder zu fördern. Andererseits könnte man sie für problematische Entwicklungen im Stadtteil sensibilisieren.

### 2.3 Soziale Ungleichheiten

Die bisherigen Ausführungen zu Wohlbefinden und Ressourcen in sozialräumlichen Kontexten schließen an die Überlegungen von Petermann, Strohmeier und Yaltzis (2019), Petermann et al. (2019) sowie Petermann, Yaltzis und Albrecht (2020) an. Allerdings wurde zum Beispiel in der PISA-Rezeption hinsichtlich der Bedeutung der „sozialen Herkunft“ bereits deutlich, dass die Verfügung über stärkende Ressourcen der Kinder und Jugendlichen mit sozialer Ungleichheit (und ihrer Reproduktion) zusammenhängt, die räumlich hochgradig ungleich verteilt ist und in einem deutlichen Zusammenhang zum Bildungsgeschehen steht (Jeworutzki et al. 2017). Grundsätzlich ist es zwar unabhängig von der ökonomischen Lage des Haushalts möglich, regelmäßig zu frühstücken und gut zu schlafen. Studien zu den Folgen von Kinderarmut belegen allerdings die umfangreichen Auswirkungen, die materielle Armut auf Kinder und Jugendliche hat und haben kann (für einen Überblick Laubstein, Holz, und Seddig 2016). In Bezug auf die Lebenszufriedenheit als einer Dimension des Wohlbefindens konnten Andresen und Schneekloth (2014: 545) im Rahmen der World Vision Kinderstudie 2013 zeigen, dass Kinder höherer sozialer Schichten mit ihrem Leben zufriedener sind.

Eines der Anliegen in der konzeptionellen und analytischen Weiterentwicklung des UWE-Instruments ist daher die Schärfung eines ungleichheitsbezogenen Blicks, der im Folgenden kurz umrissen werden soll. Als besonders anschlussfähig in Hinblick auf die UWE-Befragung ist die im Folgenden dargestellte Theorie Pierre Bourdieus, unter anderem, da er (1.) soziale Ungleichheit in Bezug auf verschiedene „Kapitalsorten“ betrachtet und (2.) sowohl eine subjektive als auch eine objektive Seite des sozialen Raums berücksichtigt, was in Bezug auf das Wohlbefinden ebenfalls als Problem „objektiver“ und „subjektiver“ Messungen bekannt ist (vgl. Böhnke und Kohler 2008). In der UWE-Befragung wird die subjektive Sicht der Kinder und Jugendlichen erhoben – mit Bourdieu können wir davon ausgehen, dass subjektive und objektive Seite des sozialen Raums korrespondieren, aber nicht ineinander aufgehen. Im Folgenden soll kurz erläutert werden, wie welche Aspekte des Bourdieuschen Ansatzes in das Modell des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen integriert werden können.

### Soziale Position und Arten von Kapital

Die Position im sozialen Raum ergibt sich bei Bourdieu durch „Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und zeitliche Entwicklung dieser beiden Größen (ausgedrückt in der vergangenen wie potenziellen sozialen Laufbahn)“ (Bourdieu 1987: 195 f.). Die relative Position der Akteur:innen hängt also erstens von der Gesamtmenge aller verfügbaren Kapitalsorten, zweitens vom Verhältnis der unterschiedlichen Kapitalsorten innerhalb dieser Gesamtmenge und drittens von der Kapitalakkumulation, also der „Entwicklung von Umfang und Struktur ihres Kapitals über die Zeit“ ab (Bourdieu 1998: 29). Das Konzept der sozialen Laufbahn ist für Kinder und Jugendliche wohl am ehesten das, was typischerweise als „soziale Herkunft“ bezeichnet wird und über den sozialen Status der Eltern abgebildet wird. Im umfangreichen UWE-Erhebungsinstrument wird dies (bislang) nicht valide abgebildet. Es lassen sich aber für die verschiedenen „Kapitalgrundsorten“ in Bezug auf die Kinder durchaus Indikatoren finden. Um was handelt es sich nun bei diesen „Kapitalgrundsorten“?

Ihre systematische Unterscheidung ist wohl eines der Hauptverdienste des Bourdieuschen Werkes. Er wendete sich damit früh von dem Kapitalbegriff der liberalen Wirtschaftstheorie ab, der „die Gesamtheit der gesellschaftlichen Austauschverhältnisse auf den bloßen Warenaustausch [reduziert]“ (Bourdieu 1997: 50). Stattdessen möchte er einen „Begriff des *Kapitals* in allen seinen Erscheinungsformen einführ[en]“ (ebd., Her-

vorhebungen im Original). Von den verschiedenen Begriffsbestimmungen des Kapitals in seinem Werk sei folgende ausgewählt:

*„Ein Kapital oder eine Kapitalsorte ist das, was in einem bestimmten Feld zugleich als Waffe und als umkämpftes Objekt wirksam ist, das, was es einem erlaubt, Macht oder Einfluß auszuüben“* (Bourdieu und Wacquant 2006: 128).

Als Grundformen unterscheidet er dabei ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital, wobei das kulturelle Kapital nochmal einer Binnendifferenzierung unterliegt. Das symbolische Kapital hat eine Sonderstellung und wird nicht in das UWE-Konzept übertragen – es ist „die wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet)“ (Bourdieu 1985: 11). Das heißt, um etwas über ihr symbolisches Kapital zu erfahren, kann man nicht die Jugendlichen selbst befragen, sondern nur andere – ein Ansatz, der im Rahmen von UWE nicht integriert werden kann. Über die subjektive Wahrnehmung ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals hingegen lassen sich Informationen gewinnen.

**Ökonomisches Kapital:** Kinder und Jugendliche verfügen über ökonomisches Kapital erst in relativ begrenztem Maß selber und können die finanzielle Haushaltssituation der Familie nicht gleichermaßen wie Erwachsene (z.B. „Wie hoch ist Ihr monatliches Haushaltsnettoeinkommen?“) zuverlässig beantworten. Im Rahmen der UWE-Befragung wurden sie nach ihren subjektiven Eindrücken zur finanziellen Lage befragt, indem sie ihre Zustimmung zu den Aussagen „Meine Familie kann sich viele Dinge leisten“, „Meine Familie muss oft sparen“ und „Ich kann oft etwas mit meinen Freundinnen oder Freunden unternehmen, das Geld kostet“ zum Ausdruck bringen sollten. Aus diesen Aussagen lässt sich ein Index des subjektiv wahrgenommenen Wohlstands der Kinder und Jugendlichen bilden. Dieser kann sich durchaus von der objektiven Situation des Haushalts unterscheiden – es geht hier darum, wie Kinder und Jugendliche ihre ökonomische Situation erfahren.

**Kulturelles Kapital:** Das kulturelle Kapital kann laut Bourdieu (1997) in drei Unterformen vorliegen: (a.) als inkorporiertes kulturelles Kapital in Form von „Bildung“ und Wissensbeständen ist es personen- bzw. körpergebunden, (b.) als objektiviertes kulturelles Kapital in Form von Gemälden, Instrumenten, Skulpturen und (c.) als institutionalisiertes kulturelles Kapital in Form von Bildungstiteln. Es gibt in der

UWE-Befragung keine Möglichkeit, die objektive Seite des inkorporierten kulturellen Kapitals abzubilden (dies erfolgt in Schulleistungstests wie den VERA-Vergleichsarbeiten in Nordrhein-Westfalen oder auch der PISA-Studie), aber es gibt subjektive Indikatoren zur schulischen Selbsteinschätzung. So wurde nach der Zustimmung zu den Aussagen „Ich bin mir sicher, dass ich dieses Schuljahr schaffen werde“, „Wenn ich genug Zeit habe, kann ich alle meine Schulaufgaben gut machen“ und „Auch wenn manche Dinge in der Schule schwierig sind, kann ich sie lernen“ gefragt. Objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital sind für Kinder und Jugendliche weitaus schlechter abzubilden – weder haben sie bereits Bildungsabschlüsse erhalten noch besitzen sie eine umfangreiche Gemäldesammlung. Als eine institutionelle Komponente kann allerdings der Besuch des Gymnasiums als Schulform, die im Regelfall zum höchsten anerkannten allgemeinbildenden Schulabschluss führt, herangezogen werden.

**Soziales Kapital:** Das soziale Kapital ist „die Summe der aktuellen oder virtuellen Ressourcen, die einem Individuum oder einer Gruppe aufgrund der Tatsache zukommen, dass sie über ein dauerhaftes Netz von Beziehungen, einer – mehr oder weniger institutionalisierten – wechselseitigen Kenntnis und Anerkenntnis verfügen; es ist also die Summe allen Kapitals und aller Macht, die über ein solches Netz mobilisierbar sind“ (Bourdieu und Wacquant 2006: 151 f.). Hier geht es also darum, inwieweit die Kinder und Jugendlichen auf ein soziales Netz zugreifen können. Das soziale Kapital zeigt die größte Schnittstelle zu den auch vorher berücksichtigten Ressourcen (vgl. z. B. Petermann, Strohmeier und Yaltzis 2019): So wurde die Qualität der Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen als stärkende Ressource für das Wohlbefinden berücksichtigt, die gleichermaßen als „soziales Kapital“ verstanden werden kann. Zusätzlich wird in den Modellen in Kapitel 4 noch eine Angabe aufgenommen, die sowohl die Quantität als auch die Diversität des sozialen Netzes abbildet: Die Einzelangaben zur Frage „Mit wem bist Du an Schultagen regelmäßig zwischen Schulschluss und Abendessen zusammen?“ können für die Kinder und Jugendlichen aufsummiert werden und geben einen weiteren Anhaltspunkt für die Einschätzung ihres „Sozialkapitals“.

### Aufnahme von Indikatoren der sozialen Position

Bei Bourdieu ist Kapital das, was „Macht und Einfluss“ gewährt – für uns stellt sich im Folgenden die Frage, ob Kapital auch das ist, was Kinder und Jugendliche optimistisch, sorgenfrei und zufrieden macht, ob es also das subjektive Wohlbefinden der Kinder

und Jugendlichen beeinflusst, wie es andere Studien bereits nahelegen. Die dort verwendeten Indikatoren spiegeln allerdings eher die „soziale Herkunft“, also Bildungsstand und Erwerbsstatus der Eltern. In der UWE-Befragung sind diese bislang aus verschiedenen Gründen nicht enthalten: So war die erste Erhebung eine Adaption des kanadischen Instruments, in dem diese Angaben nicht abgefragt wurden. Die Aufnahme von Indikatoren zum subjektiven Wohlstand war ein erster Anpassungsschritt, um das Instrument ungleichheitssensibler zu gestalten, es befindet sich weiterhin in der Entwicklung. Nichtsdestotrotz können die oben genannten – stärker kind- als herkunftszentrierten – Indikatoren zu den Kapitalgrundsorten aufgenommen werden und stellen damit ebenfalls Ressourcen für das Wohlbefinden dar.

## 2.4 Zusammenfassung: Konzeptioneller Rahmen

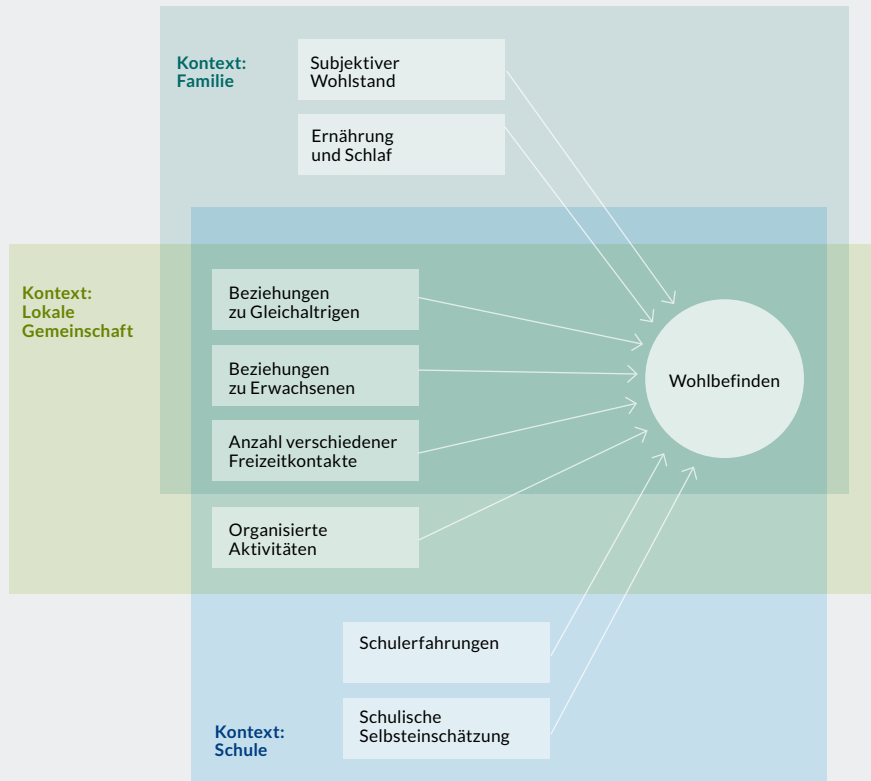
Mit UWE machen sich Kommunen auf den Weg, die Frage danach, wie es den Kindern und Jugendlichen eigentlich geht, in den Vordergrund zu stellen. Anhand der Ergebnisse ist es möglich, ihr Wohlbefinden gezielt zu fördern: Wenn man weiß, an welchen Ressourcen, die das Wohlbefinden beeinflussen, es wo mangelt, kann man daran arbeiten. Dafür benötigt es kleinräumige und institutionenscharfe Daten: Nur wenn man weiß, dass an einer bestimmten Schule das Schulklima besonders schlecht ist, kann es an eben dieser Schule auch gezielt verbessert werden.

Abbildung 1 stellt die zentralen Ressourcen, die in den folgenden Auswertungen berücksichtigt werden, und ihre zugehörigen Kontexte zusammenfassend dar.

In allen drei Kontexten finden soziale Interaktionen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen statt. Das können etwa Eltern, Lehrer:innen oder Fußballtrainer:innen sein, Geschwister, Mitschüler:innen oder Nachbarskinder. Organisierte Freizeitaktivitäten können sowohl im Kontext Schule als auch in der lokalen Gemeinschaft angeboten werden, während Ernährung und Schlaf oder subjektive Wohlstandserfahrungen dem Kontext Familie angehören. „Schulerfahrungen“ und „schulische Selbsteinschätzung“ hingegen sind dem Kontext Schule zuzuordnen.



ABBILDUNG 1: Analytischer Rahmen: Kontexte, Ressourcen und Wohlbefinden



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Petermann, Strohmeier und Yaltzis 2019

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

## 3 Datenerhebung

---

### 3.1 Inhalte der UWE-Befragung

Die UWE-Befragung umfasst fünf Bereiche, die für das gelingende Aufwachsen und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen ausschlaggebend sind. Diese Bereiche sind die soziale und emotionale Entwicklung, Gesundheitsaspekte, Beziehungen im sozialen Umfeld, das Freizeitverhalten nach der Schule und die Schulerfahrungen. Die von Moore (2020) identifizierten Bereiche, (kognitive & akademische Entwicklung, mentale & emotionale Entwicklung, Sozialverhalten, körperliche Gesundheit, Beziehungen) sind abgedeckt. Darüber hinaus ermöglicht der Bereich Soziodemographie empirische Analysen und die Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu Kohorten, Schulen oder Stadtteilen.

Tabelle 1 ist zu entnehmen, welche Konstrukte diesen sechs Bereichen zuzuordnen sind. Die Konstrukte wurden unterschiedlich eingefärbt, je nachdem, zu welchem Bereich sie gehören: Die lila eingefärbten Konstrukte sind dem Wohlbefinden selbst zugeordnet, aus ihnen wird der Wohlbefinden-Index gebildet, der das kindliche Wohlbefinden in den sechs relevanten Bereichen in einer einzigen Kennzahl abbilden kann. Die blauen Konstrukte werden für die Zuordnung zu den einzelnen Ressourcen genutzt. Aber auch zu den farblich nicht gekennzeichneten Aspekten konnten die Kinder und Jugendlichen Aussagen treffen. Diese sind vor allem für Kommunen nützlich, könnten aber auch für empirische Untersuchungen herangezogen werden. Dabei sind soziodemographische Merkmale für die Abbildung von Wohlbefinden und Entwicklung zwar nicht relevant, jedoch wichtig für einschlägige wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Die große Bandbreite an Konstrukten spiegelt auch das verbreitete Dilemma zwischen Research- und Policy-Orientierung wider (vgl. Köhler 2016). Das wissenschaftliche Interesse am

TABELLE 1: Konstrukte und Ressourcen der UWE-Befragung

 Soziale und emotionale Entwicklung	 Gesundheitsaspekte	 Beziehungen	 Freizeitverhalten	 Schulerfahrungen	 Soziodemographie
Optimismus	Körperbild	Eigenschaften eines wichtigen Erwachsenen	Personen nach Schulschluss	Schulische Selbsteinschätzung	Alter
Empathie	Gesundheit	Beziehungen zu Erwachsenen	Orte nach Schulschluss	Schulklima	Geschlecht
Sozialverhalten	Beeinträchtigungen		Sichere Orte	Schulzugehörigkeit	Familienstruktur
Selbstwertgefühl	Guter Schlaf	Anzahl wichtiger Erwachsener	Organisierte Freizeitaktivitäten		Mobbing
Lebenszufriedenheit	Schlafenszeiten	Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen	Unorganisierte Freizeitaktivitäten		Migrationshintergrund
Traurigkeit	Frühstück				Enge Freundschaften
Sorgen	Fastfood / Süßigkeiten		Freizeitbarrieren		Stadtteil- / Schulzuordnung
Partizipation	Mahlzeiten mit Erwachsenen				
Allgemeine Zufriedenheit					

Konstrukte, die dem Wohlbefinden zugeordnet sind.

Konstrukte für die Zuordnung zu den einzelnen Ressourcen.

Quelle: Eigene Darstellung

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

Phänomen kindliches Wohlbefinden und seinen Einflussfaktoren stellt andere Anforderungen an die Befragung als die beteiligten Partner:innen in Kommunen und Schulen. Um diesen einen Mehrwert zu bieten und um kindliches Wohlbefinden auf institutioneller Ebene stützen zu können, enthält die Befragung auch Informationen wie Schlafenszeiten, die vor allem für Lehrer:innen interessant sind. Eine vollständige Übersicht über alle gestellten Fragen ist dem Anhang zu entnehmen.

## 3.2 Beschreibung der Daten

Die Befragung wird als Vollerhebung in den siebten und neunten Klassen an allen weiterführenden Schulen in den Pilotkommunen Herne und Bottrop durchgeführt. Während der Unterrichtszeit wird die Befragung durch geschulte externe Interviewer:innen betreut. Die Befragungsdauer beträgt je nach Stufe durchschnittlich 45 Minuten (inklusive einer einleitenden Erklärung). Koordiniert wird die Befragung von ZEFIR in enger Zusammenarbeit mit der jeweiligen Schule.

In Herne waren dies eine Hauptschule, vier Realschulen, drei Gesamtschulen und fünf Gymnasien. Nicht teilgenommen haben die Privatschulen, eine Waldorf- und eine Waldschule, da die Schülerschaft überwiegend nicht aus Herne stammt. Auch die Förderschulen wurden nicht befragt, da jeweils nicht genügend Schüler:innen teilnehmen konnten, um institutionenscharfe Ergebnisse liefern zu können. In Herne besuchten 2018 6 Prozent aller Kinder Waldorfschulen, 4 Prozent gingen auf Förderschulen, Grundschulkindern inbegriffen. Die Grundgesamtheit bilden alle 2.711 schulpflichtigen Siebt- und Neuntklässler:innen. Davon nahmen insgesamt 1.751 teil (65 Prozent Rücklauf). In Bottrop nahmen insgesamt zehn weiterführende Schulen an der Befragung teil. Darunter eine Hauptschule, drei Realschulen, zwei Gesamtschulen, eine Sekundarschule und drei Gymnasien. In Bottrop gibt es keine Waldorfschulen, einige Bottroper Kinder (2018: 3 Prozent) besuchen jedoch Waldorfschulen in den umliegenden Städten, etwa in Gladbeck. Förderschulen haben zwar teilgenommen, allerdings konnten aufgrund sehr geringer Teilnehmerzahlen ebenfalls keine institutionenscharfen Daten generiert werden. Von 2.053 schulpflichtigen Bottroper Kindern und Jugendlichen konnten 2019 1.474 Schüler:innen befragt werden.

In beiden Kommunen zusammen haben sich somit 3.225 Kinder und Jugendliche an der UWE-Befragung beteiligt, das entspricht einer Ausschöpfung von insgesamt 68 Prozent. In Tabelle 2 sind die wichtigsten demographischen Merkmale abgebildet.

TABELLE 2: Deskriptive Kennwerte der UWE-Befragung 2019

Variable	Kategorie	Anteil	Gültige Angaben
Alter	12 oder jünger	17%	3.197
	13	25%	
	14	20%	
	15	29%	
	16 oder älter	9%	
Geschlecht	Mädchen	50%	3.189
	Jungen	50%	
Geschwister	keine	26%	3.176
	1	41%	
	2	20%	
	3 oder mehr	14%	
Anzahl Erwachsene im Haushalt	1	15%	3.178
	2	54%	
	3 oder mehr	31%	
Kinder mit Migrationshintergrund		46%	3.199
Kinder mit Fluchterfahrung		3%	3.225
Zu Hause gesprochene Sprachen (Mehrfachantwort möglich)	Deutsch	93%	3.208
	Englisch	11%	3.195
	Polnisch	6%	3.196
	Russisch	4%	3.195
	Türkisch	20%	3.195
	Kurdisch	4%	3.195
	Arabisch	6%	3.195
	Andere	16%	3.208
Wohnort	Herne	54%	3.225
	Bottrop	46%	
Schulform	Gymnasium	38%	3.225
	Gesamtschule	24%	
	Haupt-, Real-, Förder-, Sekundarschule	38%	

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (eigene Berechnung)

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

### 3.3 Die Pilotkommunen Herne und Bottrop

Die UWE-Befragung zur Ermittlung des Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen und der dazu beitragenden stärkenden und schützenden Ressourcen wurde in zwei Kommunen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Um die Ergebnisse einordnen zu können, werden im Folgenden die demographischen Rahmenbedingungen und sozialstrukturellen Kontextbedingungen der beiden Kommunen vorgestellt.<sup>2</sup>

Im Rahmen des im Jahr 2011 von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung gemeinsam initiierten Modellvorhabens „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“ (KeKiz) wurden alle NRW-Kommunen unter dem Aspekt „Familiengerechte Rahmenbedingungen“ typisiert. Es ging in der Gemeindetypisierung darum, typische familiengerechte Rahmenbedingungen zu identifizieren, um einerseits „faire Vergleiche“ zwischen den Kommunen zu ermöglichen, „denn man kann nur vergleichen, was vergleichbar ist“ (Franzke et al. 2015: 23), und um andererseits den kommunal Verantwortlichen Informationen zur Verfügung zu stellen, „mit deren Hilfe sie ähnliche Kommunen mit ähnlichen Kontextbedingungen finden können“ (ebd.).

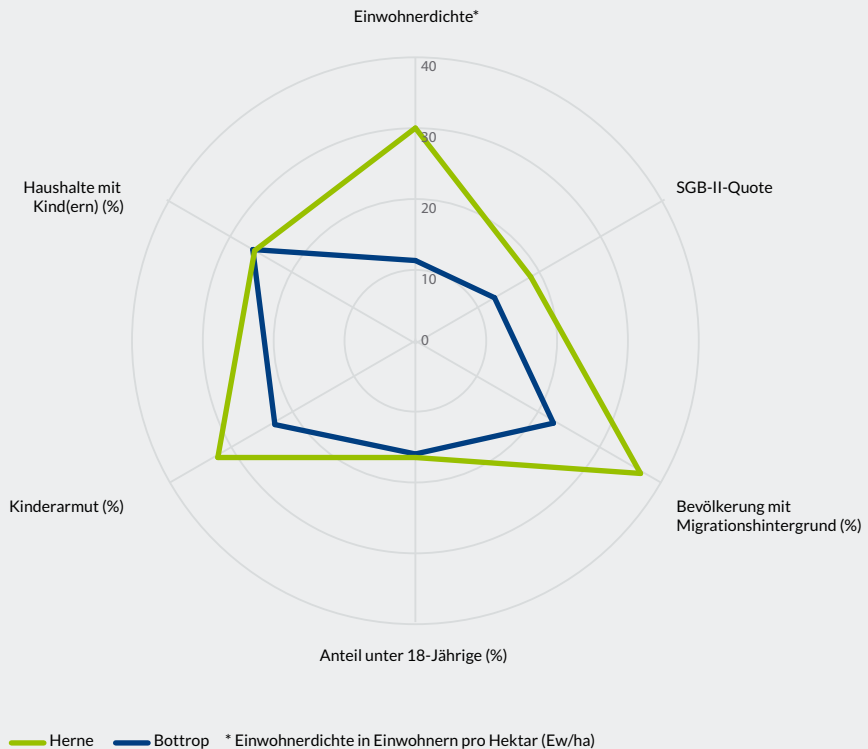
Die Städte Herne und Bottrop wurden in dieser Analyse dem gleichen Cluster zugeordnet. Beide Kommunen fallen im Kontext der familiengerechten Rahmenbedingungen in das Cluster 2 „Vielfalt fördern, Chancen ausgleichen: Teilhabe aller Familien stärken“. Das Cluster 2 ist durch Urbanität geprägt. Die Kommunen in diesem Cluster sind am stärksten von Kinderarmut betroffen. Ebenso ist der Anteil der Schulabgänger:innen ohne Hauptschulabschluss in diesem Cluster am höchsten. Die Verbreitung sozialer Problemlagen unter der Bevölkerung bedingt eine eher homogene Ausgestaltung der Sozialstruktur.

#### Zusammenfassung relevanter Eckdaten

Beide Kommunen schrumpfen. Herne hat eine Einwohnerdichte von 30 Einwohner:innen pro Hektar. In Bottrop liegt dieser Wert bei 12. Somit ist Herne deutlich dichter besiedelt als Bottrop. Die SGB-II-Quote liegt in Herne bei 19 Prozent und in Bottrop bei 13 Prozent. Auch im Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund zeigen sich Unterschiede in der Bevölkerungsstruktur beider Kommunen. In Herne beträgt der Anteil der

2 Nutzung der Daten aus dem Wegweiser Kommune für das Jahr 2018, um eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten.

ABBILDUNG 2: Netzprofil zum Vergleich ausgewählter Indikatoren



Quelle: Wegweiser Kommune, ZEFIR, eigene Berechnungen 2020

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung 37 Prozent, in Bottrop beträgt dieser Anteil 23 Prozent. Die Kinderarmutsquote<sup>3</sup> liegt in Herne bei 32 Prozent, in Bottrop bei 23 Prozent. Haushalte mit Kindern machen sowohl in Herne als auch in Bottrop jeweils 16 Prozent aller Haushalte aus.

- 3 Kinderarmut wird hier durch die Anzahl der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren definiert, die entweder zur Gruppe der nicht erwerbsfähigen Leistungsberechtigten (NEF) oder nicht Leistungsberechtigten (NLB) in berechtigten Bedarfsgemeinschaften gehören. Für die Kinderarmutsquote wird diese Anzahl ins Verhältnis zur Anzahl der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren insgesamt gesetzt.

## Stadtteiltypen: Soziale Segregation in den Pilotkommunen

Bis hierher wurden die Kommunen Bottrop und Herne anhand ihrer Sozialprofile beschrieben. Beide Kommunen sind jedoch auch in noch kleinteiligere administrative Einheiten gegliedert. Die nun folgenden Beschreibungen finden auf der räumlichen Ebene der statistischen Bezirke statt.<sup>4</sup> Herne untergliedert sich in 31 statistische Bezirke. In Bottrop sind es 17 dieser Raumeinheiten. Um die Kommunen auf dieser Ebene zu beschreiben, werden ähnlich dem Vorgehen der Gebietstypisierung zum Thema „Familiengerechte Rahmenbedingungen“ im KeKiz-Prozess Indikatoren zur Identifikation städtischer Disparitäten herangezogen, die demographische, ethnische und soziale Segregation auf kleinräumiger Ebene beschreiben können.

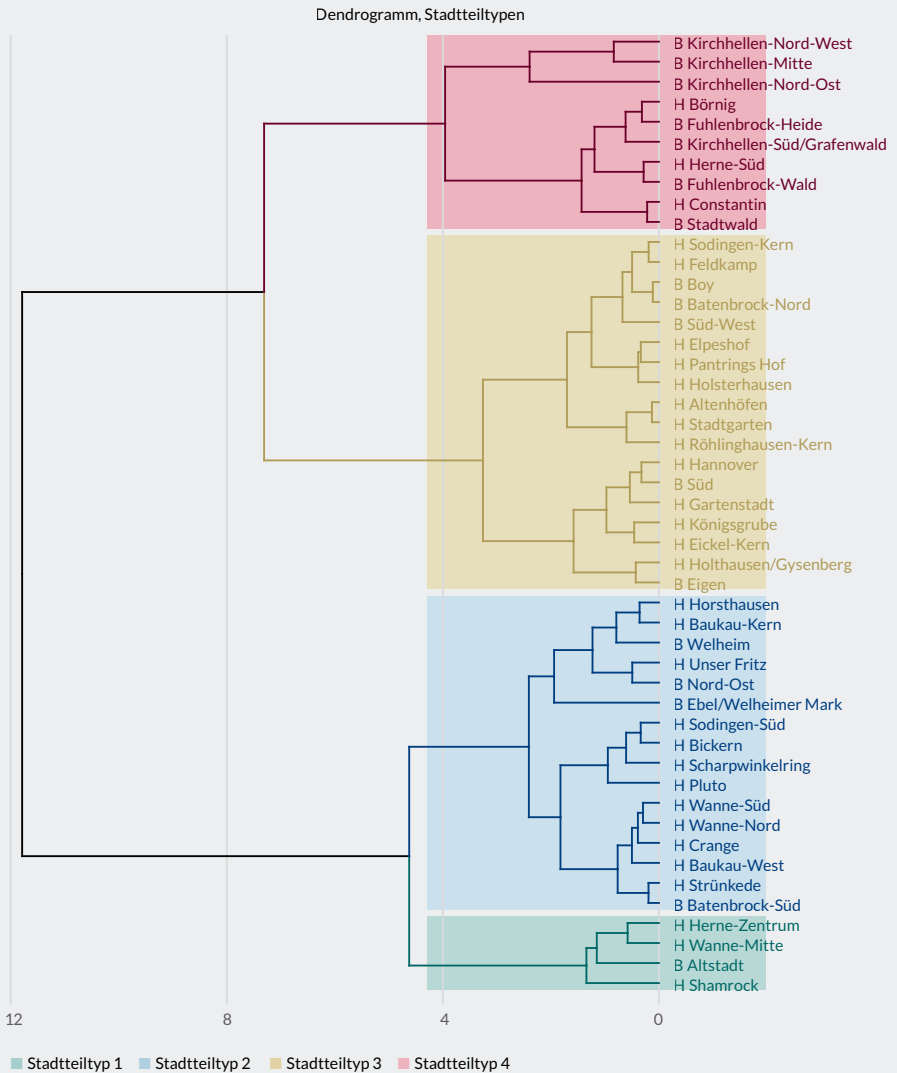
Unter residentieller Segregation wird die unterschiedliche Verteilung von Menschen nach bestimmten Merkmalen in städtischen Teilräumen verstanden. Bestimmte Formen der Segregation sind problematisch: Starke armutsbezogene oder ethnische Konzentrationen in einzelnen städtischen Teilgebieten etwa können benachteiligende Wirkungen mit sich bringen (Farwick 2012: 381 f.). Diese verstärken schließlich bestehende soziale Ungleichheit, hinzu kommt möglicherweise noch durch Gentrifizierung bedingte Verdrängung bestimmter Gruppen (a. a. O.). Demographische Segregation kann zum Beispiel durch Überalterung bestimmter Stadtteile stattfinden. Diese Segregationsformen können nach sozioökonomischen Merkmalen (Einkommen, Berufsqualifikation), demographischen Merkmalen (Alter, Haushaltsgröße) oder nach ethnischer Zugehörigkeit betrachtet werden.

Die Verfügbarkeit von Daten ist je nach Kommune unterschiedlich. Für die Analysen, die sich mit den UWE-Daten kombinieren lassen, wurde für jede Form von Segregation je ein Indikator ausgewählt. Bei der Auswahl der Indikatoren auf kleinräumiger Ebene wurde darauf geachtet, dass sie jugendrelevante Blickwinkel berücksichtigen. Demographische Segregation wird über den Anteil der unter 15-Jährigen an der Gesamtbevölkerung abgebildet. Ethnische Segregation wird anhand des Anteils der unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund an allen unter 15-Jährigen identifiziert und die soziale Segregation wird über den Indikator Kinderarmut operationalisiert. Da für jeden Aspekt städtischer Segregation je nur ein Indikator ausgewählt wurde, kann an dieser Stelle

4 Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung sprechen wir von „Stadtteilen“ und „Stadtteiltypen“, auch wenn wir die Raumebene der statistischen Bezirke meinen.



ABBILDUNG 3: Dendrogramm Herne und Bottrop



© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

auf eine Faktorenanalyse verzichtet werden. Die drei Indikatoren für die Identifikation städtischer Segregation werden im nächsten Schritt einer hierarchischen Clusteranalyse unterzogen. Clusteranalysen sind ein strukturentdeckendes Verfahren in Datenbeständen. Durch die Clusteranalyse wird versucht, Räume zu identifizieren, die sich in ihren Gegebenheiten ähneln oder auch stark unterscheiden. Die Indikatoren dienen an dieser Stelle als beschreibende Variablen. Anhand eines Dendrogramms, auch Baumdiagramm genannt, lassen sich die Distanzen bzw. Unähnlichkeiten erkennen. Auf jeder Stufe werden bei einer hierarchischen Clusteranalyse jeweils Cluster (Elemente) vereinigt. Der Vorteil besteht hierbei darin, dass die vertikalen Linien die Abstände der Gruppen, die zu einem neuen Cluster zusammengefasst werden, abbilden. Das Baumdiagramm zeigt anhand der drei Indikatoren, wie sich die statistischen Bezirke zu Gruppen bzw. Gebieten zusammenfassen lassen. Die statistischen Bezirke sind in der Clusteranalyse einzelne Fälle, die dann durch das Verfahren gruppiert werden. Für Herne werden somit 31 Fälle in der Analyse berücksichtigt und gruppiert, für Bottrop werden 17 statistische Bezirke zusammengefasst. Abbildung 3 zeigt das Dendrogramm für Herne und Bottrop gemeinsam.

Aufgrund der Clusteranalyse lassen sich mit den Indikatoren:

- Anteil der unter 15-Jährigen an der Gesamtbevölkerung
- Anteil der unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund an allen unter 15-Jährigen
- Anteil der unter 15-Jährigen im SGB-II-Bezug an allen unter 15-Jährigen

vier Stadtteiltypen identifizieren:

- **Stadtteiltyp 1** = hoher Anteil Bevölkerung unter 15 Jahren, hohe Kinderarmut
- **Stadtteiltyp 2** = erhöhter Anteil Bevölkerung unter 15 Jahren, erhöhte Kinderarmut
- **Stadtteiltyp 3** = geringer Anteil Bevölkerung unter 15 Jahren, geringe Kinderarmut
- **Stadtteiltyp 4** = wenig Bevölkerung unter 15 Jahren, kaum Kinderarmut

TABELLE 3: Mittelwertvergleich Stadtteiltypen

Stadtteiltyp	Anteil der unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund	Anteil der unter 15-Jährigen im SGB-II-Bezug	Anteil der unter 15-Jährigen an der Gesamtbevölkerung	Anzahl in Bottrop	Anzahl in Herne
1	76%	50%	16%	1	3
2	64%	33%	14%	4	12
3	49%	25%	12%	5	13
4	22%	8%	11%	7	3

Datengrundlage: Kommunalstatistische Daten der Städte Bottrop und Herne, eigene Berechnung

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

Vergleicht man anhand der standardisierten Indikatoren<sup>5</sup> die Mittelwerte, zeigen sich für die beiden Kommunen folgende Stadtteiltypen:

Die Tabelle 3 zeigt, dass in Stadtteiltyp 1 der Anteil der Bevölkerung unter 15 Jahren, gemessen an der Gesamtbevölkerung, stark vertreten ist. Hier leben viele Kinder und Jugendliche. Gleichzeitig leben in diesem Stadtteiltyp auch viele unter 15-Jährige mit Migrationshintergrund. Die Gebiete in Typ 1 sind jedoch auch stark von Kinderarmut bzw. Personen unter 15 Jahren im SGB-II-Bezug geprägt. Insgesamt steht der Stadtteiltyp 1 für Bezirke, in denen die dort lebenden Kinder und Jugendlichen akut armutsbedroht sind. Der Stadtteiltyp 2 ist ebenfalls von einem erhöhten Bevölkerungsanteil der unter 15-Jährigen geprägt. Auch hier leben überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Kinderarmut in diesen Gebieten liegt ebenfalls leicht über dem Durchschnitt. Stadtteiltyp 3 definiert Bezirke, in denen der Anteil der unter 15-Jährigen unter dem Durchschnitt der Gesamtstadt liegt. Auch die Verteilung der unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund sowie die Kinderarmut sind in diesem Stadtteiltyp knapp durchschnittlich bzw. leicht unterdurchschnittlich. Kinder und Jugendliche in Bezirken des Stadtteiltyps 3 sind nur gering von Armut bedroht. In

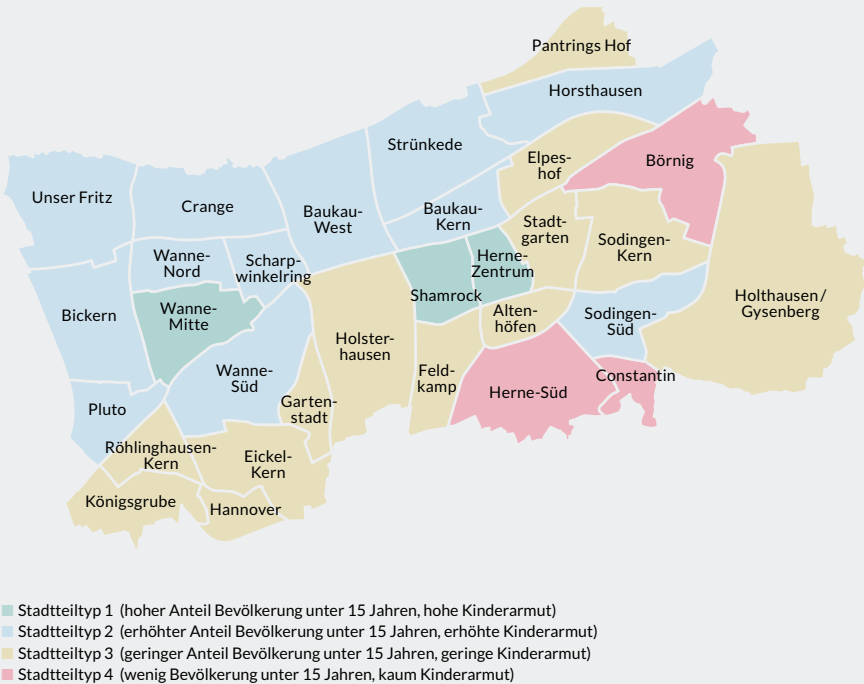
5 Die Clusteranalyse ist ein Verfahren, bei dem die genutzten Variablen in unterschiedlichen Messeinheiten eingehen. Daher wird in der Clusteranalyse die Vergleichbarkeit der Einheiten durch eine sogenannte „Z-Transformation“ geschaffen. Dadurch sind die Variablen „standardisiert“ und miteinander vergleichbar, denn die Variablen werden anhand der dadurch generierten Mittelwerte verglichen. Bei der „Standardisierung“ ist der Mittelwert gleich null. Somit können die Abweichungen von null interpretiert werden.

Stadtteiltyp 4 lebt vergleichsweise wenig Bevölkerung unter 15 Jahren. Der Anteil der unter 15- Jährigen mit Migrationshintergrund sowie die Kinderarmut sind in diesen Gebieten sehr gering.

Abbildung 4 zeigt, welche Gebiete sich für Herne durch dieses Vorgehen typisieren lassen.

Herne weist das für das Ruhrgebiet typische Süd-Nord-Gefälle auf. Die eher benachteiligten Gebiete finden sich, wie etwa in Essen, Duisburg oder Dortmund (Kersting et al. 2009: 143), eher im Norden, während der Süden etwas besser gestellt ist. In Bottrop ist es andersherum: Das Stadtgebiet scheint dafür insgesamt stärker segregiert, die Stadt-

ABBILDUNG 4: Karte Stadtteiltypen Herne



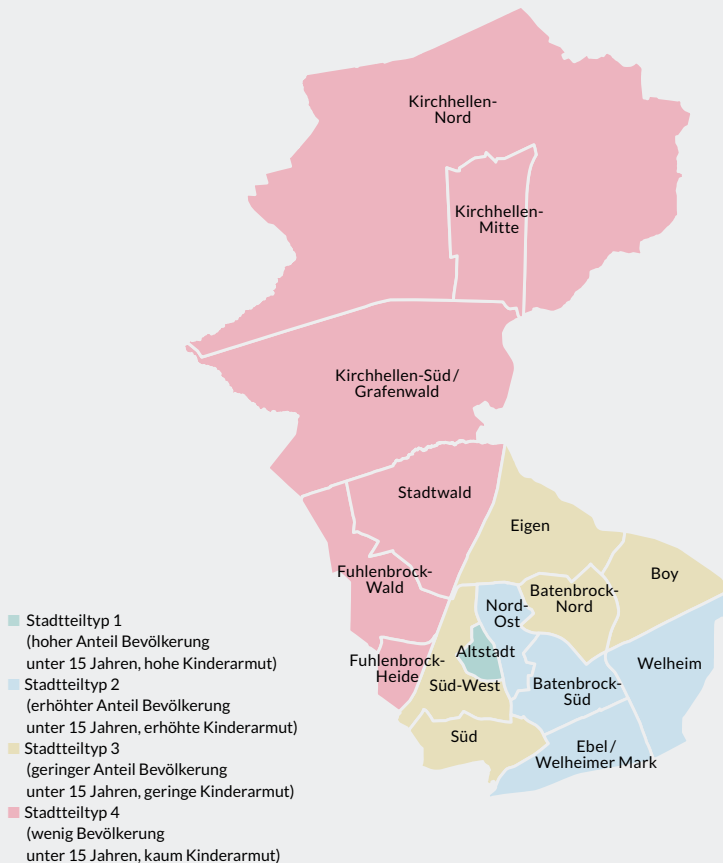
Datengrundlage: Kommunalstatistische Daten der Städte Bottrop und Herne, eigene Berechnung

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

teiltypen bilden hier zusammenhängende Gebiete (Abbildung 5). Außerdem ist Typ 4 in Bottrop deutlich stärker vertreten als in Herne, wo dieser Typ eher eine Ausnahme bildet. Herne ist also deutlich stärker von Kinderarmut betroffen.

Abbildung 5 zeigt die Typisierung der Gebiete für Bottrop.

ABBILDUNG 5: Karte Stadtteiltypen Bottrop



Datengrundlage: Kommunalstatistische Daten der Städte Bottrop und Herne, eigene Berechnung

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

Nach der Vorstellung des theoretischen Hintergrunds und der Vorstellung der Pilotkommunen Herne und Bottrop soll nachfolgend das Wohlbefinden genauer beleuchtet werden. Dabei werden die Ergebnisse nicht getrennt nach Kommunen, sondern für beide Kommunen gemeinsam ausgewertet, damit keine Rückschlüsse auf die jeweilige Stadt gezogen werden können. Die befragten Schulen werden anonymisiert dargestellt, damit kein Ranking erstellt werden kann.

## 4 Empirische Befunde

---

Im folgenden Kapitel geht es um die Ergebnisse der Befragung: Welche Zusammenhänge zeigen sich in Bezug auf das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen in Herne und Bottrop? In welchen Bereichen zeigen sich Unterschiede, an denen Kommunen und Schulen ansetzen können? Nach einem kurzen Überblick über die verwendeten Indizes und ihre Verteilung (Kapitel 4.1) werden die Unterschiede nach Schulen bzw. Schultypen und Wohnorten bzw. Stadtteiltyten in den Blick genommen: Lassen sich je nach Wohnort und besuchter Schulen systematische Unterschiede erkennen (Kapitel 4.2)? Schließlich wird anhand verschiedener Modelle untersucht, ob sich Anhaltspunkte für besonders bedeutsame Einflussfaktoren finden lassen (Kapitel 4.3). Anschließend erfolgt ein kurzer Exkurs zu Kindern mit niedrigem Wohlbefinden (Kapitel 4.4), bevor die Ergebnisse abschließend kurz zusammengefasst werden (Kapitel 4.5). Für sämtliche Analysen in diesem Kapitel wurden die Kinder und Jugendlichen an Förderschulen ausgeschlossen, da es sich um eine sehr geringe Anzahl handelt und nicht geprüft werden kann, ob hier ggf. andere Muster und Einflussfaktoren vorliegen.

### 4.1 Statistische Beschreibung der Indizes und Konstrukte

In den vorangegangenen Kapiteln standen die konzeptionelle Herleitung, die Operationalisierung und die Umsetzung des UWE-Befragungsinstruments in den beiden Pilotkommunen im Vordergrund. Bevor Einflussfaktoren und Unterschiede im Wohlbefinden in den Blick genommen werden, soll zunächst ein kurzer Blick auf die Verteilung der gebildeten Indizes geworfen werden. Dieser Schritt ist notwendig, um Unterschiede im Wohlbefinden und die potenzielle Wirksamkeit von Ressourcen in den

### METHODENKASTEN: **Boxplot**

Ein Boxplot heißt auch „Box-Whisker-Plot“ – er besteht aus einem Kasten, der Box, und den „Antennen“ (Whisker). Er stellt folgende fünf deskriptive Kennwerte der Verteilung eines Indikators zusammenfassend dar:

- **Minimum:** Das untere Ende der „Antenne“ markiert das Minimum, also den kleinsten gefundenen Wert, sofern er noch nicht als „Ausreißer“ gilt. Ausreißer sind Werte, die gemessen an der Gesamtverteilung außergewöhnlich klein (im Falle der Maxima: außergewöhnlich groß) sind. Diese werden als Punkte dargestellt.
- **Quartil:** Das untere Ende der Box markiert das erste Quartil. Das ist der Wert, bei dem 25 Prozent der Fälle einen geringeren und 75 Prozent der Fälle einen höheren Wert haben.
- **Median:** In der Mitte ist die Box durch einen Strich „getrennt“: Das ist der Zentralwert (mittlerer Wert, Median). 50 Prozent der Fälle haben einen geringeren und die anderen 50 Prozent haben einen höheren Wert.
- **Quartil:** Das obere Ende der Box zeigt das dritte Quartil. Das ist der Wert, bei dem 75 Prozent der Fälle einen geringeren und die restlichen 25 Prozent einen höheren Wert haben.
- **Maximum:** Das obere Ende der Antenne entspricht dem größten gefundenen Wert, der kein Ausreißer ist. Ausreißer werden – wie beim Minimum auch – als Punkte dargestellt.

Aus dieser Visualisierung von Kennwerten werden weitere Parameter ersichtlich: Man erhält einen Eindruck über Ausreißer, erkennt den Wertebereich, über den sich die Angaben allgemein erstrecken (Spannweite) und die Box umfasst den Wertebereich, in dem sich die mittleren 50 Prozent der Werte bewegen (Quartilsabstand). Je nachdem, wo sich der Mittelwert (die Linie) befindet und ob die Box symmetrisch um diesen liegt, kann man zusätzlich die Schiefe der Verteilung einordnen.

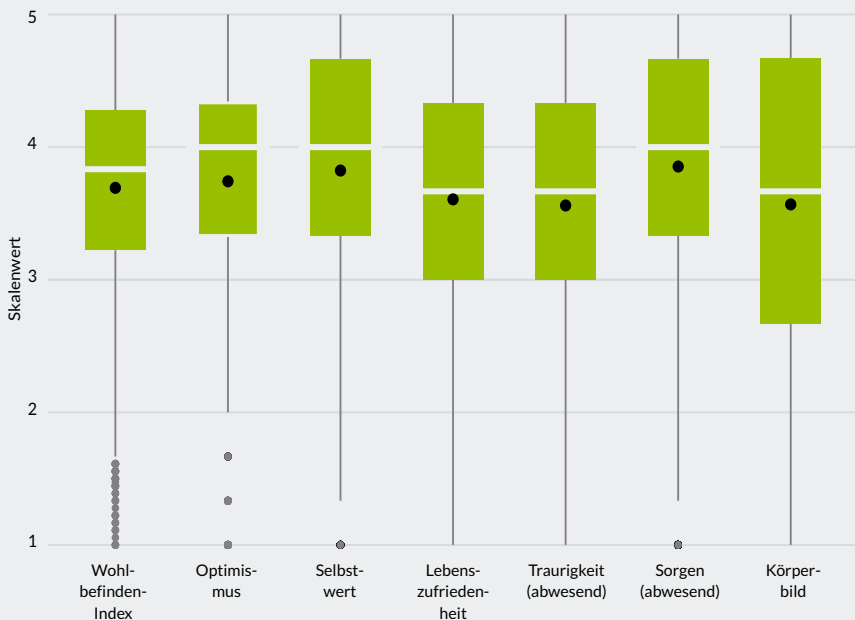


Modellen angemessen interpretieren zu können. Die Darstellung erfolgt mithilfe sogenannter „Boxplots“ (siehe Methodenkasten).

## Der Wohlbefinden-Index und seine Dimensionen

In den Wohlbefinden-Index gehen sechs verschiedene Konstrukte ein: Optimismus, Selbstwertgefühl, Lebenszufriedenheit, Abwesenheit von Traurigkeit, Abwesenheit von Sorgen und subjektives Körperbild, die gemäß dem oben beschriebenen Verfahren gebildet wurden. Alle beteiligten Konstrukte hängen stark miteinander zusammen, sodass angenommen werden kann, dass sie tatsächlich auch alle das „Wohlbefinden“

ABBILDUNG 6: Verteilung des Wohlbefindens und seiner Dimensionen (Boxplot)



● Die schwarzen Punkte in der Box markieren den Durchschnittswert

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung)

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

der Kinder und Jugendlichen konsistent abbilden.<sup>6</sup> Abbildung 6 zeigt die Verteilung des Index und seiner Dimensionen zusammengefasst in einem Boxplot.

Es zeigt sich eine schiefe Verteilung, wie sie für die Messung subjektiven Wohlbefindens bereits aus der Forschung bekannt ist (z. B. Main 2014: 460). Als mögliche Erklärungen hierfür werden diskutiert, dass entweder (1.) die Messinstrumente nicht ausreichend innerhalb der Gruppe derjenigen differenzieren, denen es gut geht, oder dass (2.) die Verteilung auf einen „optimism bias“ zurückgeht – einer Tendenz, Dinge „irrational positiv“ zu beurteilen (vgl. ebd.) bzw. Wohlbefinden auf bipolaren Skalen eher oberhalb von neutralen Kategorien anzugeben. Die Frage, ob es sich dabei tatsächlich um „bias“, also eine systematische Abweichung von einem „wahren Wert“ handelt, ließe sich wohl am ehesten im interkulturellen Vergleich ermitteln (Casas 2011). Die Annahme, es ginge Befragten schlechter, als sie angeben, lässt sich auf individueller Ebene allerdings nicht überprüfen.

Anhand der vorliegenden Daten kann zwar nicht festgestellt werden, welche der beiden Erklärungen zutrifft – das Verteilungsmuster der Messergebnisse folgt aber den bereits aus der Forschung bekannten Ergebnissen, was bei der Interpretation beachtet werden sollte. Die Schlussfolgerung aus einer solchen Verteilung kann demnach nicht sein, dass es den meisten Kindern schon sehr gut geht und daher kein Handlungsbedarf besteht, gleichzeitig können wir auch nicht unterstellen, dass die gemachten Angaben grundsätzlich unzutreffend sind.

Es zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Dimensionen: Optimismus, Selbstwert und die Abwesenheit von Sorgen bewegen sich eher im oberen Skalenbereich, anders als die Lebenszufriedenheit, die Abwesenheit von Traurigkeit und das Körperbild. Zudem fällt auf, dass die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen sich vor allem beim Körperbild stärker voneinander unterscheiden als bei den anderen Dimensionen (die „Box“ umfasst einen größeren Bereich). Beim Optimismus hingegen sind sich die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen am ähnlichsten.

Wichtig für die nachfolgenden Interpretationen ist vor allem, dass sich die mittleren 50 Prozent der Werte des Wohlbefinden-Index in einem relativ engen Wertebereich

<sup>6</sup> Die statistische Analyse der Skala anhand der Befragungsdaten von 2019 zeigt ein Cronbachs Alpha von 0,89, eine konfirmatorische Faktorenanalyse einen Comparative Fit Index (CFI) von 0,940.

befinden: Sie variieren zwischen 3,2 und 4,3. Es gibt zwar Ausreißer nach oben (wo auf der Gesamtskala aufgrund der Verteilungsschiefe nicht mehr viel Platz ist) und nach unten, aber die „normale“ Unterschiedlichkeit im Wohlbefinden spielt sich in einem relativ eng gesteckten Rahmen ab.

### Stärkende Ressourcen und Indikatoren der sozialen Position

Wesentliches Element der UWE-Befragung ist nicht nur festzustellen, wie es den Kindern und Jugendlichen geht, sondern auch zu erfahren, in welchen Bereichen man sie sinnvoll unterstützen kann, damit es ihnen besser geht. Diese Bereiche sind (a.) die stärkenden Ressourcen (vgl. Kapitel 2.1):

- Ernährung und Schlaf
- Beziehungen zu Erwachsenen
- Beziehungen zu Gleichaltrigen
- Freizeitaktivitäten und
- Schulerfahrungen.

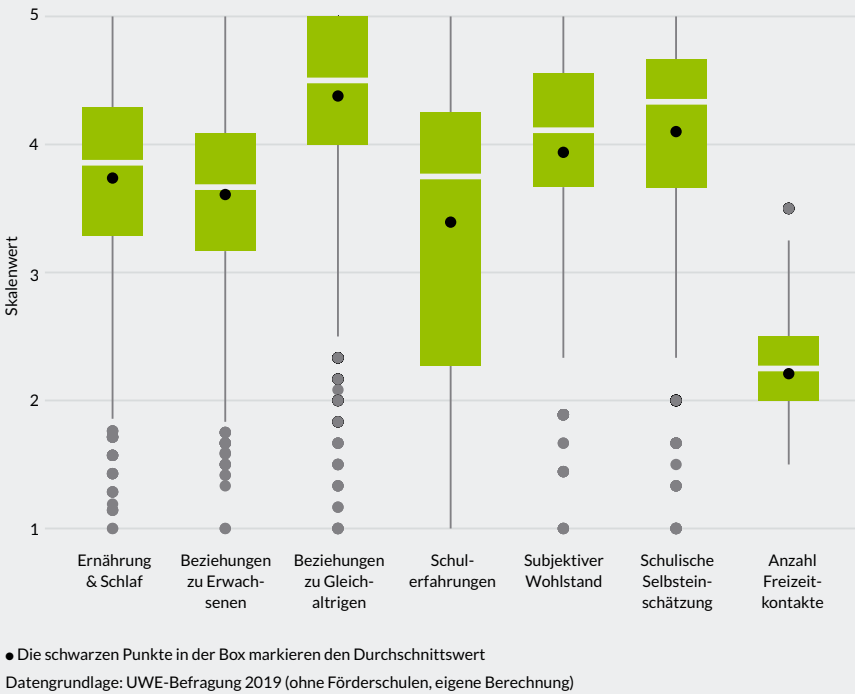
Zudem wurden (b.) weitere Angaben zur sozialen Position der Kinder und Jugendlichen aufgenommen (vgl. Kapitel 2.3):

- ökonomisches Kapital: subjektiver Wohlstands-Index
- kulturelles Kapital: schulische Selbsteinschätzung
- soziales Kapital: Hier gibt es eine Schnittmenge zu den Ressourcen in Bezug auf die Beziehungen zu Erwachsenen und zu Gleichaltrigen, zusätzlich wurde die Anzahl verschiedener regelmäßiger Freizeitkontakte aufgenommen

Eine Übersicht, welche Items im Einzelnen in die Konstrukte eingeflossen sind, findet sich im Anhang. Die Verteilung ist dem Boxplot in Abbildung 7 zu entnehmen.

Ernährung und Schlaf, Beziehungen zu Erwachsenen sowie subjektiver Wohlstand und schulische Selbsteinschätzung sind – wie auch bereits der Wohlbefinden-Index und seine Dimensionen – mit einem Gewicht auf den höheren Werten schief verteilt. Die Schulerfahrungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie auf der Skala die größte Varianz bzw. Unterschiedlichkeit zeigen: Hier sind mit den gestellten Fragen deutliche Unterschiede messbar. Zwar überwiegen die oberen Werte, allerdings gibt es einen

ABBILDUNG 7: Verteilung der Ressourcen und Sozialindikatoren (Boxplot)



© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

nicht unwesentlichen Anteil, der schlechte Erfahrungen in der Schule macht. Hier fließen mehrere Indikatoren mit ein, die sich natürlich zwischen den Schulen stark unterscheiden können. Wenn ganze Schulen ein ungünstiges Klima aufweisen, ist das Ergebnis logischerweise, dass viele Kinder hier niedrige Angaben machen. Da es eine übersichtliche Anzahl von Schulen gibt, reichen wenige von ihnen aus, um die Verteilung auf diese Weise zu beeinflussen. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen erreichen bei fast bei allen Kindern hohe Skalenwerte, Die Anzahl verschiedener Freizeitkontakte ist fast überall recht niedrig. Dafür gibt es zwei mögliche Ursachen: Einerseits kann es am Messverfahren begründet liegen, andererseits kann es auch inhaltliche Gründe haben. So kann die ungewöhnliche Verteilung bei den Beziehungen zu Gleichaltrigen durchaus als Anhaltspunkt dafür interpretiert werden, dass gerade im Jugendalter der

Rolle von Gleichaltrigen („Peers“) eine zentrale Bedeutung zukommt. Bei der Anzahl regelmäßiger verschiedener Freizeitkontakte hingegen ist die Verteilung auf die Messung zurückzuführen, bei der die Kinder bis zu acht verschiedene Arten von Sozialkontakten angeben konnten. Der Maximalwert wird dabei nicht erreicht, was auch inhaltlich plausibel ist. Für die organisierten Freizeitaktivitäten wird in den folgenden Analysen kein metrischer Index, sondern eine sogenannte „Dummy-Variable“ aufgenommen, die lediglich anzeigt, ob es regelmäßige organisierte Freizeitaktivitäten gibt oder eben nicht.

## 4.2 Unterschiede zwischen Schulen und Stadtteilen

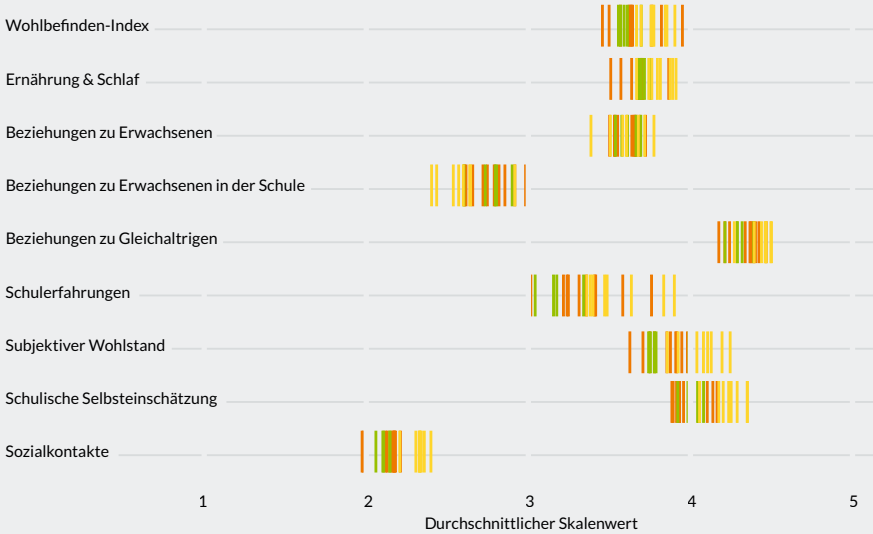
Wesentliches Element der UWE-Befragung ist der Praxistransfer. Dieser geschieht auf zwei Ebenen: Erstens erhalten die Schulen detaillierte *Schulberichte* mit den Ergebnissen „ihrer“ Kinder und Jugendlichen im Vergleich zum Gesamtwert. Zweitens erhalten die Kommunen *Stadtberichte*, in denen die Zusammenhänge und kleinräumigen Unterschiede berichtet werden. So können die Ergebnisse sowohl für schulische als auch für sozialraumbezogene stadtplanerische Maßnahmen genutzt werden. Um konkrete Handlungsbedarfe abzuleiten, werden hier Detailinformationen zur Verfügung gestellt: Wann gehen die Kinder und Jugendlichen ins Bett? An wie vielen Tagen haben sie ein Frühstück?

Im Folgenden geht es darum, einen Überblick über zusammengefasste Unterschiede zwischen Schulen und Wohnorten zu erhalten – welche Unterschiede gibt es zum Beispiel im Bereich „Ernährung und Schlaf“? Variieren diese systematisch nach Schulform und/oder Stadtteiltyp, in dem die Kinder und Jugendlichen wohnen? Dabei wird zunächst auf Schulen und Schulformen eingegangen. Anschließend werden die Unterschiede nach Wohnort und den in Kapitel 3.3 erstellten Stadtteiltypen in den Blick genommen, bevor die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert werden.

### Unterschiede zwischen Schulen und Schulformen

Abbildung 8 zeigt die Unterschiede zwischen den Schulen für das Wohlbefinden, die Ressourcen und die Sozialindikatoren. Jeder senkrechte Strich symbolisiert dabei den Durchschnittswert einer Schule und ist der Schulform entsprechend eingefärbt. Differenziert wird zwischen Gymnasien, Gesamtschulen und „Anderen“ – die „Anderen“

ABBILDUNG 8: **Wohlbefinden, Ressourcen und Sozialindikatoren nach Schulen und Schulform**



Schulform: ■ Gesamtschule ■ Gymnasium ■ Andere

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung)

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

umfassen Hauptschulen, Realschulen und Sekundarschulen, also die Schulformen, die keine Sekundarstufe II beinhalten. Die Zusammenfassung erfolgt, da es in beiden Kommunen jeweils nur eine Hauptschule gibt und insgesamt nur eine Sekundarschule und den Schulen zugesichert wurde, dass ihre Ergebnisse in den Veröffentlichungen nicht identifizierbar sein sollen.

Der Blick auf die Abbildung offenbart eine relativ deutliche Strukturierung: Die Gymnasien befinden sich für nahezu jede der betrachteten Dimensionen eher im oberen Wertebereich, eine Ausnahme stellen hier die „Beziehungen zu Erwachsenen“ dar. Da es sich um eine schulbezogene Darstellung handelt, werden die „Beziehungen zu Erwachsenen in der Schule“ gesondert ausgewiesen – und in der Tat ist das die

einzig Dimension, wo die Gymnasien bis auf eine Ausnahme vergleichsweise geringe Werte zeigen.

Die Gesamtschulen hingegen haben in den meisten anderen Dimensionen vergleichsweise niedrigere Werte, während es bei den anderen Schulformen eine relativ große Streuung gibt: Sowohl die Schule mit dem geringsten als auch die Schule mit dem höchsten Durchschnittswert des Wohlbefindens ist eine der „anderen Schulformen“, also eine Haupt-, Real- oder Sekundarschule.

Die Strukturierung nach Schulformen bestätigt sich, wenn man in Tabelle 4 die Durchschnittswerte nach Schulform betrachtet: Die Gymnasien sind durchschnittlich in allen Bereichen bis auf die Beziehungen zu Erwachsenen signifikant besser aufgestellt als die anderen Schulformen, die Gesamtschulen haben hingegen durchschnittlich meist die geringsten Werte. In der Tabelle 4 sind die höchsten Werte grün, die niedrigsten rot

TABELLE 4: Durchschnittswerte der Konstrukte nach Schulform

Konstrukt	Gesamt- schule	Gymna- sium	Andere Schulform	p-Wert (F-Test)
Wohlbefinden-Index	3,60	3,77	3,67	0,000***
Ernährung & Schlaf	3,71	3,81	3,68	0,000***
Beziehungen zu Erwachsenen	3,61	3,61	3,61	0,980
Beziehungen zu Erwachsenen in der Schule	2,75	2,59	2,74	0,000***
Beziehungen zu Gleichaltrigen	4,30	4,44	4,36	0,000***
Schulerfahrungen	3,17	3,56	3,36	0,000***
Subjektiver Wohlstand	3,83	4,08	3,86	0,000***
Schulische Selbsteinschätzung	4,03	4,24	4,00	0,000***
Anzahl / Diversität Freizeitkontakte	2,12	2,33	2,15	0,000***

\* p < 0,05 \*\* p < 0,01 \*\*\* p < 0,001

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung);

Konstrukte mit signifikanten Unterschieden wurden farblich formatiert:

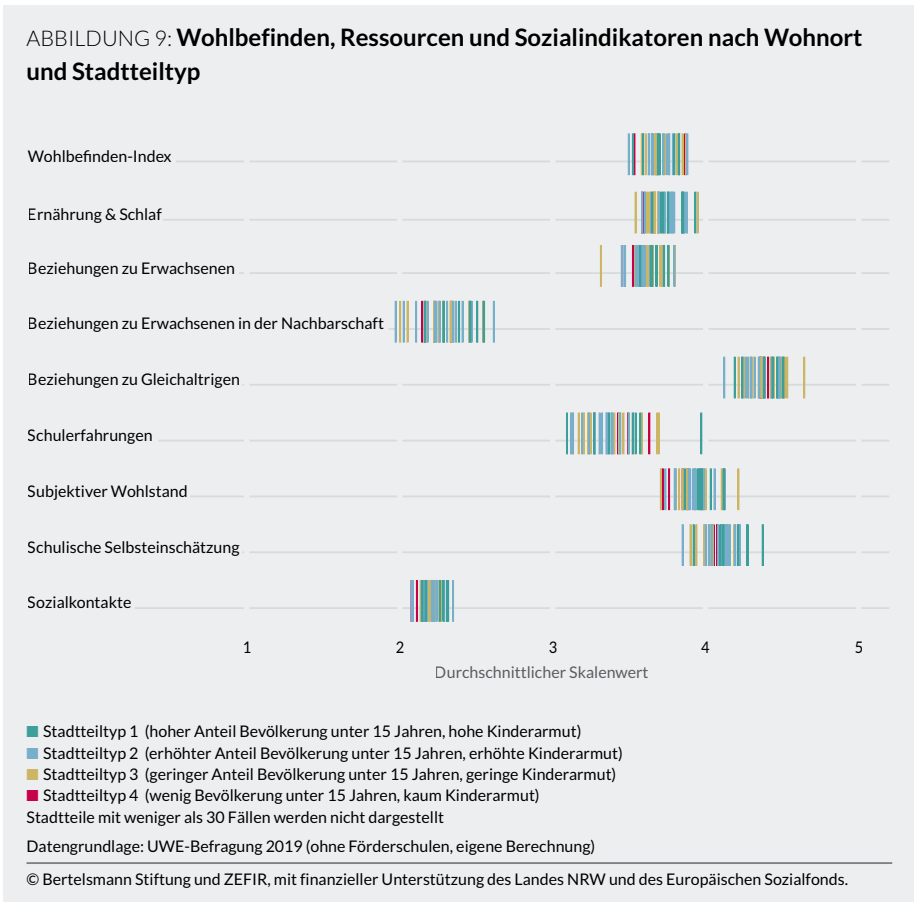
■ höchster Wert ■ mittlerer Wert ■ niedrigster Wert ■ Unterschiede statistisch nicht signifikant

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

und der jeweils mittlere Wert gelb markiert. Keine farbliche Markierung bedeutet, dass die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind, also sehr gering und/oder höchstwahrscheinlich durch Zufall zustande gekommen sind.

### Unterschiede zwischen Stadtteilen und Stadtteiltypen

Die Darstellung der Indikatoren nach Stadtteilen und Stadtteiltypen erfolgt analog zu der nach Schulen und Schulformen: Jeder senkrechte Strich steht für den durch-





schnittlichen Indikatorwert in dem jeweiligen Stadtteil (Abbildung 9). Die Farbgebung steht für die Zuordnung nach Stadtteiltyp, die anhand von Kinderarmutsquote, Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Anteil von Kindern und Jugendlichen an der Gesamtbevölkerung (alle Indikatoren jeweils für die Altersgruppe unter 15 Jahren) gebildet wurden (vgl. Kapitel 3.3). Stadtteiltyp 1 zeigte dabei überall die höchsten Werte, die in der Reihenfolge der Typen bis hin zum Typ 4 dann geringer werden. Stadtteiltyp 4 umfasst damit statistische Bezirke mit relativ geringer Kinderarmut, einem geringen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund – und mit dem geringsten Anteil von Kindern und Jugendlichen an der dort lebenden Bevölkerung insgesamt.

Es zeigt sich ein insgesamt sehr wenig strukturiertes Bild: Konnte man bei den Schulen recht klar sagen, dass Gymnasien eher im oberen und Gesamtschulen eher im unteren Bereich zu finden sind, ist dies auf Ebene der Wohnorte weitaus weniger deutlich.

TABELLE 5: Durchschnittswerte der Konstrukte nach Stadtteiltyp

Konstrukt	Stadtteiltyp 1	Stadtteiltyp 2	Stadtteiltyp 3	Stadtteiltyp 4	p-Wert (F-Test)
Wohlbefinden-Index	3,70	3,71	3,69	3,72	0,805
Ernährung & Schlaf	3,64	3,71	3,76	3,80	0,014 *
Beziehungen zu Erwachsenen	3,55	3,62	3,59	3,67	0,040 *
Beziehungen zu Erwachsenen in der Nachbarschaft	2,23	2,32	2,31	2,38	0,232
Beziehungen zu Gleichaltrigen	4,38	4,40	4,36	4,41	0,493
Schulerfahrungen	3,47	3,38	3,35	3,52	0,022 *
Subjektiver Wohlstand	3,82	3,94	3,94	4,03	0,001 ***
Schulische Selbsteinschätzung	4,12	4,07	4,10	4,21	0,007 **
Anzahl / Diversität Freizeitkontakte	2,13	2,21	2,20	2,28	0,000 ***

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung);

Konstrukte mit signifikanten Unterschieden wurden farblich formatiert:

■ höchster Wert ■ zweithöchster Wert ■ zweitniedrigster Wert ■ niedrigster Wert

■ Unterschiede statistisch nicht signifikant

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

Aufgrund der Menge an statistischen Bezirken und der Tatsache, dass sie sehr dicht beieinanderliegen, sind nicht alle Bezirke erkennbar – aber die Lehre ist recht eindeutig: Wohlbefinden und stärkende Ressourcen von Kindern und Jugendlichen reihen sich nicht in die Systematik der üblichen kleinräumigen Sozialberichterstattung ein, die Stadtteiltypen strukturieren das Bild weit weniger stark als die Schulformen.

Auch die Verteilungen als Durchschnittswerte der Stadtteiltypen (Tabelle 5) verdeutlichen dieses Phänomen – allerdings zeigt sich auch, dass der „privilegierte“ Stadtteiltyp 4 im Durchschnitt bei den meisten Ressourcen und den Sozialindikatoren signifikant besser aufgestellt ist als die anderen Typen. Interessanterweise spiegelt sich die konsistent bessere Ressourcenausstattung nicht in einem signifikant höheren Wohlbefinden wider. Auch in dieser Tabelle sind statistisch signifikante Unterschiede von grün (höchster Wert) nach rot (niedrigster Wert) markiert.

### **Unterschiede zwischen Stadtteilen / Stadtteiltypen und Schulen / Schulformen**

Einer der Vorteile des UWE-Instruments liegt darin, Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens passgenau in Schule und Stadtteil platzieren zu können. Die vorangegangenen Auswertungen zeigen, dass die Kinder und Jugendlichen an Gymnasien tendenziell besser mit Ressourcen ausgestattet sind als die Kinder an den anderen Schulformen – was sich allerdings nicht in einem signifikant besseren Wohlbefinden äußert. Zudem zeigen die Beziehungen zu Erwachsenen in der Schule auch bei den Gymnasien Handlungsbedarf an. An den Gesamtschulen hingegen sind die Kinder und Jugendlichen tendenziell weniger gut ausgestattet. Gleichzeitig liegen immer wieder auch Schulen unterschiedlicher Schulform dicht beieinander, sodass die Schulform zwar eine klare Tendenz zeigt, der Tiefenblick auf die einzelne Schule aber unerlässlich ist.

Aus den Unterschieden nach Stadtteilen bzw. Stadtteiltypen zeigt sich, dass die im Rahmen der UWE-Befragung erhobenen Konstrukte sich nicht in typische und bekannte Muster der Sozialberichterstattung einfügen: Wo normalerweise Indikatoren für Armut und Migrationshintergrund kleinräumig zusammenfallen (z.B. flächendeckend für Nordrhein-Westfalen herausgearbeitet von Jeworutzki, Schräpler und Schweers 2016; Jeworutzki und Schräpler 2020), folgen Wohlbefinden und Ressourcen der Kinder und

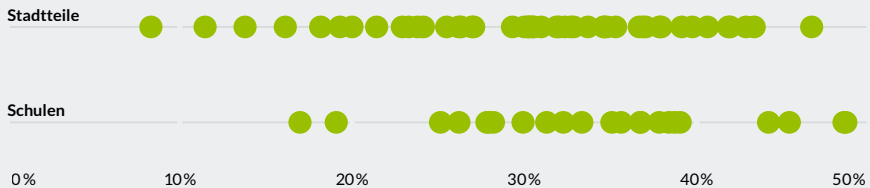
Jugendlichen anderen Mustern. Im Falle des Wohlbefindens lassen sich nicht einmal signifikante Unterschiede feststellen.

Das hat Konsequenzen für die Verwendung in der kleinräumigen kommunalen Berichterstattung: So ist es nicht unbedingt sinnvoll, das Wohlbefinden in einen *eindimensional* konzipierten „Sozialindex“ einfließen zu lassen. Würde man zum Beispiel Mittelwertindizes von Wohlbefinden und Kinderarmut bilden, könnten sich die verschiedenen Werte rechnerisch ausgleichen und die jeweils daran ansetzenden politischen Handlungsmaßnahmen nicht mehr treffgenau platziert werden. Anders ausgedrückt: Wenn es in einem durch Armut geprägten Stadtteil den Kindern und Jugendlichen relativ gut geht, so muss doch weiterhin Kinderarmutsfolgenprävention stattfinden. Subjektives Wohlbefinden kann und sollte als eigenständige Dimension neben anderen berücksichtigt werden. Die Ergebnisse können darauf hindeuten, dass Familien in Armutslagen trotz der vielen Risiken, die diese Situation mit sich bringt (z. B. Laubstein, Holz und Seddig 2016), und der vergleichsweise geringeren Ressourcenausstattung erfolgreich Anstrengungen aufbringen, damit das Wohlbefinden ihrer Kinder nicht leidet.

Generell ist bei der Entwicklung der konkreten Maßnahmen darauf zu achten, dass *alle* Kinder, die sie benötigen, auch von ihnen profitieren können. Auch wenn zum Beispiel an einer Schule A nur wenige Kinder mit Mobbing konfrontiert sind, so benötigt die dann glücklicherweise kleine Minderheit, die davon betroffen ist, nichtsdestotrotz Unterstützung. Bloß, weil an einer Schule *vergleichsweise* wenig Mobbing stattfindet, dürfen nicht die Kinder vergessen werden, die es dort faktisch erleben. Dasselbe gilt für Maßnahmen, die lokal in bestimmten Stadtteilen platziert werden: Es müssen vor allem die Kinder und Familien erreicht werden, die sie benötigen – nicht nur die, die in einem bestimmten Stadtteil wohnen. Im Umkehrschluss heißt das auch, dass geprüft werden sollte, inwiefern die Zielgruppen von Maßnahmen überhaupt erreicht werden.

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass die durchschnittlichen Unterschiede der zusammengefassten Konstrukte eher geringe Werte aufweisen: Während bei Kindern und Jugendlichen bei fast allen Skalen die gesamte Spannweite des Wertebereichs zwischen 1 und 5 umfasst wird, bleibt die Spannweite der Durchschnittswerte nach Schulen und Stadtteilen unter einer Skaleneinheit. Deutliche Unterschiede zeigen sich aber sehr wohl in Bezug auf die konkreten Aspekte, die in den Berichtsformaten dar-

ABBILDUNG 10: Anteil der Kinder mit Mobbing Erfahrung:  
Unterschiede zwischen Schulen und Stadtteilen



Schulen / Stadtteile mit weniger als 30 Fällen werden nicht dargestellt

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung)

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

gestellt werden: So variiert der Anteil an Kindern, die angeben, von Mobbing betroffen zu sein, bei den Schulen zwischen 17 und 49 Prozent und bei den Stadtteilen zwischen 11 und 43 Prozent (vgl. Abbildung 10).

Die vergleichsweise geringen Unterschiede in den zusammengefassten Skalen bedeuten also keinesfalls, dass es nicht bedeutsame Unterschiede zwischen Schulen wie auch zwischen Stadtteilen gibt, die unterschiedliche praktische Strategien bei der Förderung der Kinder und Jugendlichen rechtfertigen würden.

### 4.3 Modelle: Welche Ressourcen gehen empirisch mit höherem Wohlbefinden einher?

Neben der Unterschiedlichkeit nach Schulen bzw. Schulformen und Stadtteilen bzw. Stadtteiltypen ist eine zentrale Frage im Rahmen der UWE-Befragung, welche Hinweise sich auf relevante Einflussfaktoren für das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen finden lassen. Also: Mit welchen Ressourcen und Eigenschaften korrespondiert ein niedriges bzw. hohes Wohlbefinden eigentlich? Nur so kann man erfahren, welche Ansatzpunkte überhaupt relevant sind. Sind Schulerfahrungen überhaupt wichtig oder sind es vielmehr Ernährung und Schlaf oder die Beziehungen zu Erwachsenen, die hier den Ausschlag geben? In den letzten Jahrzehnten hat sich in der quantitativen

### METHODENKASTEN: Regressionsmodelle

In Regressionsmodellen wird der Zusammenhang von einer oder mehreren „unabhängigen“ Variablen auf eine „abhängige“ Variable statistisch geschätzt. Die abhängige Variable ist in diesem Fall das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen. Die unabhängigen Variablen sind die verschiedenen Ressourcen, die Indikatoren der sozialen Position sowie soziodemographische Eigenschaften wie das Geschlecht oder das Alter.

Ein Vorteil von Regressionsanalysen besteht darin, dass die Effekte einer unabhängigen Variablen unter „statistischer Kontrolle“ der jeweils anderen unabhängigen Variablen geschätzt werden. Wenn sich zum Beispiel ein starker Zusammenhang zwischen positiven Schulerfahrungen und einem hohen Wohlbefinden zeigt, könnte dies theoretisch darauf zurückzuführen sein, dass nur die Kinder und Jugendlichen, die gut schlafen und ein Frühstück haben, positive Schulerfahrungen machen. Im Regressionsmodell wird dann für jede potenzielle Einflussgröße ein Wert („Regressionskoeffizient“) geschätzt, der sagt, inwiefern bessere Schulerfahrungen *bei gleichbleibenden Werten von Ernährung und Schlaf* mit höherem Wohlbefinden einhergehen.

empirischen Sozialforschung zur Beantwortung solcher Fragen die Verwendung von Regressionsmodellen durchgesetzt (siehe Methodenkasten).

Ebenfalls etabliert ist es, verschiedene Modelle miteinander zu vergleichen, um so Schlussfolgerungen über die statistische Erklärungskraft verschiedener Ansätze ziehen zu können. Baut man Modelle schrittweise auf, kann man sehen, wie sich ein Koeffizient durch Hinzunahme weiterer Größen verändert, ob er also durch die statistische Kontrolle bestimmter Merkmale zu- oder abnimmt. Am Beispiel aus dem Methodenkasten erläutert: Wenn der Koeffizient für die Schulerfahrungen sinkt, sobald auch „Ernährung und Schlaf“ mit im Modell sind, dann kann man daraus schlussfolgern, dass der im ersten Modell sichtbare Wert darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder mit guten Schulerfahrungen sich auch besser ernähren und besser schlafen. Nachteilig an diesem Vorgehen ist die Tatsache, dass die Ergebnisse zunächst in vergleichsweise umfangreichen Tabellen daherkommen, was sie für ungeübte Leser:innen zunächst unübersichtlich und schwer verständlich macht.

Die Tabelle 6 enthält die Ergebnisse von insgesamt fünf Regressionsmodellen, die im Folgenden erläutert werden sollen.<sup>7</sup> Die Sternchen hinter den Werten 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. Auch geringe Effekte können in großen Stichproben signifikant sein, sie sind dann aber trotzdem nicht bedeutsam. Allerdings ist ein sichtbar starker Effekt, der genauso gut durch Zufall zustande gekommen sein könnte, auch nicht als bedeutsam einzuschätzen. Das kann zum Beispiel vorkommen, wenn es wenig Fälle mit einer bestimmten Eigenschaft bzw. wenig Unterschiedlichkeit in den Angaben gibt. Dann beruht die Variation auf so wenig Fällen, dass das Ergebnis starken zufälligen Schwankungen unterworfen sein kann. Deswegen weisen wir die statistische Signifikanz aus – sie sagt zwar nichts über die Stärke des Effekts, aber ein nicht signifikanter Effekt kann auch nicht als bedeutsam gewertet werden: Er könnte gut durch Zufall zustande gekommen sein.

### Modell 1: Soziodemographie

Das erste Modell enthält ausschließlich soziodemographische Faktoren wie das Geschlecht, den Migrationshintergrund, das Alter und die Anzahl erwachsener Personen im Haushalt. Berücksichtigt man diese Eigenschaften, erhält man für Jungen ein im Durchschnitt um 0,43 Skaleneinheiten höheres Wohlbefinden als für Mädchen. Dieses Ergebnis ist hoch signifikant und die Größe angesichts der ansonsten niedrigen Streuung bei den Werten des Wohlbefindens auch relativ stark. Der Migrationshintergrund hingegen spielt keine Rolle. Mehr Erwachsene im Haushalt gehen mit einem höheren Wohlbefinden einher, ein höheres Alter in dieser Phase der Adoleszenz mit einem geringeren (beide Effekte sind hoch signifikant). Allerdings ist die gesamte statistische Erklärungskraft des Modells recht gering, wie der Blick auf den untersten Wert, das „R-Quadrat“, verrät: Nur circa 8 Prozent der Unterschiede im Wohlbefinden lassen sich durch die soziodemographischen Variablen statistisch aufklären; es gibt also sehr viele „unerklärte“ Unterschiede im Wohlbefinden, wenn man nur diese Eigenschaften betrachtet.

<sup>7</sup> Die metrischen unabhängigen Variablen wurden z-standardisiert. Mehr-Ebenen-Modelle wurden aufgrund der geringen Intra-Klassen-Korrelation nicht geschätzt.

TABELLE 6: Regressionsmodelle des Wohlbefindens

Prädiktoren	Modell 1 Demographie	Modell 2 Stärkende Ressourcen	Modell 3 Soziale Ungleichheit	Modell 4 Gemeinsames Modell	Modell 5 Mit Gebiets- typen Und Schulform
(Konstante)	3,49 ***	3,50 ***	3,44 ***	3,51 ***	3,48 ***
Junge	0,43 ***	0,37 ***	0,42 ***	0,36 ***	0,36 ***
Migrationshintergrund	0,01	0,06 **	0,09 ***	0,09 ***	0,07 **
Anzahl Erwachsene im HH	0,07 ***	0,03 **	0,02	0,02	0,02
Alter	-0,07 ***	-0,01	-0,02	0,00	0,00
Ernährung & Schlaf		0,20 ***		0,15 ***	0,16 ***
Teilnahme organisierte Freizeitaktivitäten (ja)					
		-0,02		-0,05	-0,04
Schulerfahrungen		0,22 ***		0,18 ***	0,18 ***
Beziehungen zu Erwachsenen		0,13 ***	0,12 ***	0,09 ***	0,09 ***
Beziehungen zu Gleichaltrigen		0,17 ***	0,16 ***	0,13 ***	0,12 ***
Sozialkontakte			0,07 ***	0,05 ***	0,06 ***
Schulische Selbsteinschätzung			0,20 ***	0,14 ***	0,14 ***
Subjektiver Wohlstand			0,17 ***	0,13 ***	0,14 ***
Schulform: Gesamtschule (Referenz: Andere)					-0,03
Schulform: Gymnasium (Referenz: Andere)					-0,03
Gebietstyp 1 (Referenz: 4)					0,06
Gebietstyp 2 (Referenz: 4)					0,07 *
Gebietstyp 3 (Referenz: 4)					0,05
Fälle	2.704	2.704	2.704	2.704	2.704
R2 / R2 adjusted	0,083 / 0,082	0,427 / 0,425	0,400 / 0,398	0,484 / 0,482	0,485 / 0,482

\* p &lt; 0,05 \*\* p &lt; 0,01 \*\*\* p &lt; 0,001

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung)

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

## Modell 2: Ressourcen

Dieses Modell enthält zusätzlich zu den soziodemographischen Variablen die in den ersten Projektphasen aufgenommenen Ressourcen (vgl. Kapitel 2.2):

- Ernährung und Schlaf
- Beziehungen zu Erwachsenen
- Beziehungen zu Gleichaltrigen
- organisierte Freizeitaktivitäten (als „Dummy-Variable“: Teilnahme im Vergleich zur Nichtteilnahme) und
- Schulerfahrungen

Drei Arten von Lehren lassen sich aus so einem Vergleich von Modellen ziehen, die hier einmal ausführlich für den Vergleich der ersten beiden Modelle ausgeführt werden:

**Änderungen in den Koeffizienten der soziodemographischen Variablen:** Jungen haben im Vergleich zu Mädchen ein nicht mehr ganz so stark überdurchschnittliches Wohlbefinden. Ein Teil der Unterschiede, die das Geschlecht im ersten Modell statistisch aufgeklärt hat, ist anscheinend darauf zurückzuführen, dass Jungen auch eine zumindest teilweise bessere Ressourcenausstattung aufweisen. Dafür hat sich der Koeffizient des Migrationshintergrunds verändert und zeigt nun einen signifikant positiven Wert an (der auch in allen folgenden Modellen so erhalten bleibt): Dies lässt sich so interpretieren, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine insgesamt etwas geringere Ausstattung hinsichtlich der aufgenommenen Ressourcen haben. Angesichts dieser Ausgangslage wirkt sich der Migrationshintergrund sogar positiv aus. Gleiches gilt für das Alter: Der in Modell 1 sichtbare negative Koeffizient für das Alter verschwindet, wenn man berücksichtigt, dass anscheinend zunehmendes Alter in dieser Lebensphase auch mit einer schlechteren Ressourcenausstattung einhergeht. Der Wert für die Anzahl der Erwachsenen im Haushalt bleibt in der vorherigen Richtung bestehen, schwächt sich aber ab.

**Koeffizienten der neu aufgenommenen Variablen:** Bis auf die organisierten Freizeitaktivitäten wirken sich alle Ressourcen – wie erwartet – signifikant positiv auf das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen aus, wobei Ernährung und Schlaf und



Schulerfahrungen die größten Werte zeigen, gefolgt von den Beziehungen zu Gleichaltrigen und zuletzt den Beziehungen zu Erwachsenen.<sup>8</sup>

**Erklärungskraft des Modells:** Die statistische Vorhersagekraft aufgrund der Ressourcenausstattung in Verbindung mit der Soziodemographie ist auf knapp 43 Prozent angestiegen, was für sozialwissenschaftliche Forschung, die mit einer Vielzahl komplexer menschlicher Phänomene und Zusammenhänge konfrontiert ist, ein hoher Wert ist.

### Modell 3: Indikatoren der sozialen Position

Wie in Kapitel 2.3 eingeführt, soll die bisherige Perspektive um eine stärker an Überlegungen sozialer Ungleichheit angeschlossene Perspektive ergänzt werden. Das Instrument ist bislang nicht darauf ausgerichtet, die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen abzubilden, kann aber sehr wohl eine Auswahl an kindbezogenen Indikatoren zu ihrem *subjektiven sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital* abbilden – inwiefern diese der „objektiven“ Lage (z.B. schulische Leistung oder Familieneinkommen) gerecht werden, kann mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Im Bereich der Beziehungen als „sozialem Kapital“ ergibt sich dabei eine größere Schnittstelle zu den bisher aufgenommenen Ressourcen.

Diese Perspektive ist in Modell 3 abgebildet. Die statistische Erklärungskraft dieser Konstrukte liegt nur gering unter dem zuerst verwendeten Ressourcenansatz. Während die Koeffizienten der Beziehungen sich im Vergleich zu Modell 2 nur marginal ändern, kommen mit der Anzahl bzw. Diversität der Sozialkontakte, der schulischen Selbsteinschätzung und dem subjektiv erfahrenen Wohlstand der Kinder und Jugendlichen weitere hoch signifikante Einflussfaktoren hinzu. Dabei zeigen die schulische Selbsteinschätzung und der subjektive Wohlstand die stärksten Ausprägungen.

8 Dass die Teilnahme an organisierten Freizeitaktivitäten sich in dem Modell nicht positiv auswirkt, liegt daran, dass diese mit den Ressourcen „Beziehungen zu Erwachsenen“ und „Ernährung und Schlaf“ zusammenhängt. Durchschnittlich geht es den Kindern und Jugendlichen, die an organisierten Freizeitaktivitäten wie zum Beispiel Einzel- oder Mannschaftssport teilnehmen, durchaus besser als denen, die dies nicht tun. Allerdings verschwindet dieser Effekt, wenn man für die besagten anderen Ressourcen kontrolliert (nicht dargestellt). Multikollinearität (instabile Ergebnisse aufgrund starker Zusammenhänge zwischen den Variablen) stellt für die Modelle kein Problem dar: Der höchste Variance Inflation Factor (VIF) in den ersten vier Modellen beträgt 1,28.

## Modell 4: Gemeinsames Modell

In Modell 4 schließlich sind beide Perspektiven zusammengenommen. Das R-Quadrat, also die statistische Erklärungskraft, ist hier am höchsten: Circa 48 Prozent der Variation im Wohlbefinden lassen sich über die im Modell aufgenommenen Eigenschaften statistisch aufklären. Der im Vergleich zu den Modellen 2 und 3 erfolgte Zuwachs im R-Quadrat beträgt allerdings deutlich unter 10 Prozent – ein Zeichen dafür, dass die jeweils nicht im anderen Modell enthaltenen Indikatoren miteinander zusammenhängen (würden sie vollkommen unabhängig voneinander wirken, müsste der Zuwachs im R-Quadrat entsprechend größer sein). Dies lässt sich auch daran ablesen, dass die Koeffizienten im gemeinsamen Modell jeweils etwas niedriger ausfallen (auch wenn die Signifikanzen erhalten bleiben).

Nach dem Geschlecht als weiterhin stärksten Faktor haben Schulerfahrungen den nächstgrößeren Effekt: Ob zum Beispiel Lehrer:innen und Schüler:innen respektvoll miteinander umgehen, scheint einer der wesentlichen Bausteine zu sein, damit sich Kinder und Jugendliche wohlfühlen. Etwas schwächer ausgeprägt folgen als signifikante statistische Prädiktoren Ernährung und Schlaf, die schulische Selbsteinschätzung, die Qualität der Beziehungen zu Gleichaltrigen und das subjektive Wohlstandserleben.

## Modell 5: Modell mit Stadtteiltypen und Schulformen

In einem letzten Modell werden die Stadtteiltypen und Schulformen mit aufgenommen. Den Ergebnissen aus Kapitel 4.2 ist zu entnehmen, dass sich die Kinder und Jugendlichen, die Gymnasien besuchen und/oder in Stadtteiltyp 4 wohnen, tendenziell wohler fühlen – sie aber eben auch besser mit den entsprechenden Ressourcen, die das Wohlbefinden beeinflussen, ausgestattet sind. Liegt das höhere Wohlbefinden nun wirklich daran, dass die Ressourcenausstattung in diesen Fällen besser ist, oder hat der Besuch eines Gymnasiums oder das Wohnen in einem privilegierten Stadtteil eigenständige zusätzliche Wirkung? Modell 5 zeigt, dass dem nicht so ist: Die Erklärungskraft verändert sich durch die Hinzunahme von Schulform und Stadtteiltyp so gut wie gar nicht. Von den angegebenen Koeffizienten ist nur einer statistisch signifikant, der von Stadtteiltyp 2 (im Vergleich zum privilegierten Stadtteiltyp 4). Allerdings in einer anderen als der erwarteten Richtung: Die Kinder und Jugendlichen in Stadtteiltyp 2 haben unter statistischer Kontrolle der ins Modell aufgenommenen Eigenschaften sogar eher ein höheres Wohlbefinden als diejenigen, die in Stadtteiltyp 4 wohnen. Angesichts der

fehlenden Systematik in den Koeffizienten der Stadtteiltypen und des Mangels an zusätzlicher Erklärungskraft, den die Aufnahme von Schulformen und Stadtteiltypen ins Modell aufweist, sollte man die Bedeutung dieses Wertes allerdings nicht überbewerten.

### Zusammenfassende Interpretation der Modelle

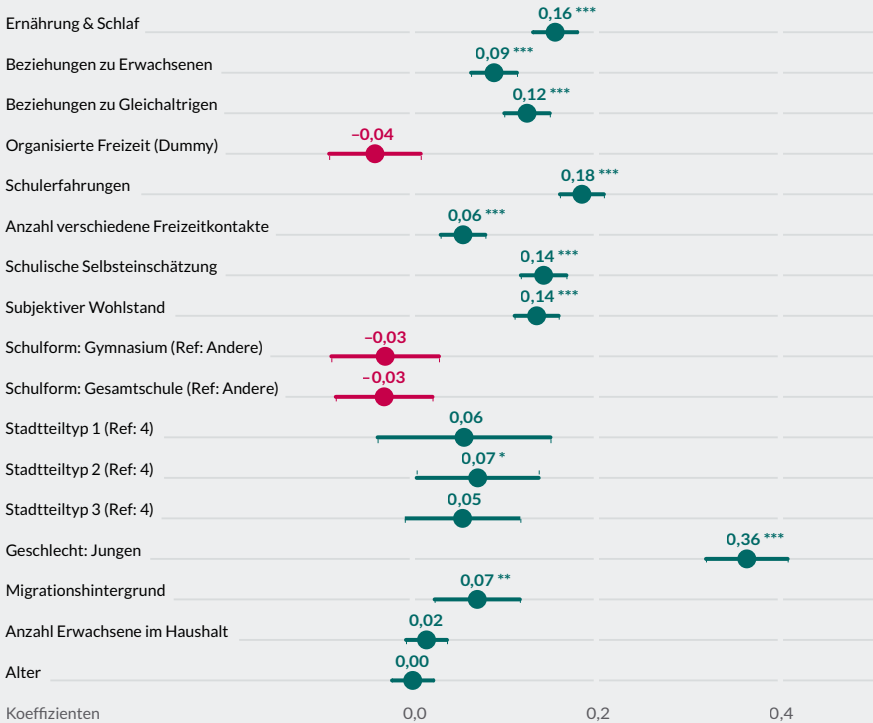
Während soziodemographische Faktoren allein nur wenig zur Erklärung des subjektiven Wohlbefindens beitragen, ändert sich dies, sobald man die Verfügung über stärkende Ressourcen berücksichtigt: Die statistische Erklärungskraft steigt auf über 40 Prozent. Legt man als alternative Herangehensweise die subjektive soziale Position der Kinder und Jugendlichen über ihre Einschätzung zu sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital zugrunde, erhält man einen ähnlich hohen Wert. Die im ursprünglichen Ansatz konzipierten Ressourcen und der Ansatz verschiedener subjektiv eingeschätzter Kapitalsorten weisen dabei in Form der in beiden Modellen 1 und 2 aufgenommenen Beziehungen eine inhaltliche Schnittmenge auf, zeigen aber darüber hinaus jeweils eigenständige Erklärungskraft. Das im statistischen Sinne beste Modell ist das, in dem beide Ansätze zusammengeführt sind: Modell 4. Dabei zeigt sich, dass es Zusammenhänge zwischen den Ressourcen und subjektiven Indikatoren der sozialen Position gibt. Die beiden Ansätze korrespondieren, heben sich aber nicht gegenseitig auf, sondern ergänzen sich vielmehr.

Schulformen und Stadtteile haben keinen nachweisbaren eigenständigen Einfluss – in Kapitel 4.2 wurde allerdings gezeigt, dass der Besuch eines Gymnasiums und das Wohnen in einem privilegierten Stadtteiltyp mit einer besseren Ressourcenausstattung einhergehen. Auch wenn es keine eigenständigen Effekte von Schulform und Stadtteiltyp gibt, geben Schul- und Stadtberichte damit wichtige Informationen darüber, wo es an welchen Ressourcen mangelt und wo an welchen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen angesetzt werden kann, um ihr Wohlbefinden zu erhöhen.

Neben den ressourcenspezifischen Ansatzpunkten sei zuletzt noch einmal die Bedeutung des Geschlechts hervorgehoben: Unabhängig von allen anderen aufgenommenen Faktoren wird deutlich, dass sich die Mädchen in dieser Lebensphase signifikant weniger wohlfühlen. Daraus ergibt sich erstens als Forschungsdesiderat, diese Unterschiede in vertiefenden Analysen in den Blick zu nehmen, und zweitens als praktische Handlungsmaxime für Lehrkräfte, Leitungen und Fachplanungen, Ungleichheiten nach Geschlecht konsequent mitzudenken.

Abbildung 11 schließlich visualisiert die Koeffizienten im finalen Modell. Die Lage der Punkte zeigt für jede Einflussgröße, wie stark der Koeffizient ausgeprägt ist. Zur besseren Übersicht steht der Wert auch ausgeschrieben darüber. Sternchen hinter dem Wert geben, wie bereits in der Tabelle 6 mit allen Modellen, die statistische Signifikanz an: Kein Sternchen bedeutet keine Signifikanz, drei Sternchen stehen für ein höchst signifikantes Ergebnis. Die Striche rechts und links neben dem Punkt zeigen die Vertrauens- oder Konfidenzintervalle an: Würde es sich um eine reine Zufallsstichprobe

ABBILDUNG 11: Graphische Darstellung des Gesamtmodells



\* p < 0,05 \*\* p < 0,01 \*\*\* p < 0,001

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung)

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

handeln, dann läge der geschätzte Wert mit einem Vertrauen von 95 Prozent in der durch die Striche symbolisierten Spannweite. Sie geben damit Hinweise darauf, wie sicher die Schätzung ist: Ein kleines Intervall deutet darauf hin, dass der Koeffizient wahrscheinlich recht präzise interpretiert werden kann, ein großes auf entsprechend stärkere Unsicherheiten.

Bis auf die Teilnahme an organisierten Freizeitaktivitäten zeigen alle Ressourcen und Indikatoren der sozialen Position signifikante Koeffizienten. Schulformen und Stadtteiltypen sind bis auf Stadtteiltyp 2 ohne signifikanten Effekt. Bei den demographischen Angaben zeigen die Jungen ein deutlich höheres Wohlbefinden und es gibt positive Auswirkungen eines Migrationshintergrunds. Der letzte Effekt taucht aber erst bei Kontrolle der Ressourcen auf – es ist also *nicht* so, dass es den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich besser geht. Der Effekt zeigt sich erst, wenn man die Ressourcen kontrolliert: Angesichts einer vergleichsweise geringen Ressourcenausstattung also ist das subjektive Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dann vergleichsweise besser. Diese Interpretation der Regressionskoeffizienten „*ceteris paribus*“, also unter ansonsten gleichen Bedingungen, ist gleichzeitig der unschätzbare Vorteil dieser Art der Analyse, birgt aber auch Gefahren der Fehlinterpretation.

Um zu wissen, bei welchen Kindern und Jugendlichen besonderer Handlungsbedarf besteht, soll nachfolgend kurz beschrieben werden, wie sich die Gruppe der Kinder und Jugendlichen zusammensetzt, denen ein niedriges Wohlbefinden bescheinigt werden kann – und zwar unabhängig davon, wie es um ihre Ressourcenausstattung steht.

#### 4.4 Exkurs: Kinder mit niedrigem Wohlbefinden

Die vorherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen von ihren Ressourcen und zudem stark von ihrem Geschlecht abhängt. Das heißt: Ernährung und Schlaf, Beziehungsqualität, ein gutes Schulklima, Vertrauen in die eigenen schulischen Leistungen und subjektiver Wohlstand usw. gehen mit einem höheren Wohlbefinden einher. Aber unabhängig von den möglichen Stellschrauben: Was wissen wir über die Kinder, denen es nicht gut geht?

Als Kinder mit niedrigem Wohlbefinden werden diejenigen definiert, die einen Wert von unter 3 auf der Wohlbefinden-Skala erzielen. Betrachtet man die Ausgangsfragen, steht dort der Wert 3 für ein „unentschieden“, also zum Beispiel in Bezug auf die Aussage „Mir geht es öfter gut als schlecht“ wäre eine 1 „stimmt gar nicht“, eine 2 „stimmt eher nicht“ und die 3 „unentschieden“, 4 „stimmt eher“ und 5 „stimmt voll“. Da sämtliche Fragen, auf denen der Wohlbefinden-Index basiert, nach diesem Schema erhoben wurden, lässt sich ein Wert kleiner 3 also so interpretieren, dass es für die betrachteten sechs Dimensionen *durchschnittlich* geringe Werte gibt – und das trotz des „optimism bias“ bzw. der schiefen Verteilung (vgl. Kapitel 4.1).

Zu dieser Gruppe gehören circa 18 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen. Jedem fünften Kind geht es also nach diesem Maßstab nicht gut, hier bestehen Handlungsbedarfe.<sup>9</sup>

Tabelle 7 stellt die Anteilswerte der Kinder und Jugendlichen mit geringem Wohlbefinden nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Alleinerziehendenhaushalten, Klassenstufe, Schulform und Stadtteiltyt dar.

Es werden zwei Arten der Prozentuierung verwendet: Die Information in der mittleren Spalte drückt aus, dass 25,3 Prozent der Mädchen zur Gruppe der Kinder mit niedrigem Wohlbefinden gehören. Die Information in der letzten Spalte hingegen lautet: Von den Kindern mit niedrigem Wohlbefinden sind 69,7 Prozent Mädchen. Der Wert in Klammern sagt aus, wie viel Prozent der Befragten insgesamt dann zur genannten Gruppe gehören (50,3 Prozent der Befragten sind Mädchen).

Ganz unabhängig davon, an welchen Ressourcen angesetzt werden soll: Die Tabelle zeigt, dass Kinder mit niedrigem Wohlbefinden eher Mädchen sind (ein niedriges Wohlbefinden hat jedes vierte Mädchen im Vergleich zu jedem zehnten Jungen), dass Kinder von Alleinerziehenden in den Blick genommen werden sollten und dass Gesamtschulen tendenziell stärkerer Aufmerksamkeit bedürfen, wenn es um das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen geht. Allerdings gilt hier ebenso wie in den Ausführungen zu Kapitel 4.2, dass dies nicht alle Gesamtschulen betrifft und die Förderung durch den Blick ins Detail ergänzt werden muss.

<sup>9</sup> Aus diesem Grund wurden ihre Anteile auch gesondert in den letzten Stadtberichten ausgewiesen, zum Beispiel in Petermann, Yaltzis und Albrecht 2020.

**TABELLE 7: Anteilswerte von Kindern und Jugendlichen mit niedrigem Wohlbefinden nach ausgewählten Merkmalen**

	Anteil niedriges Wohlbefinden (%) in der vorgenannten Gruppe	Anteil der vorgenannten Gruppe (%) an Kindern mit niedrigem Wohlbefinden
... Jungen	11,2	30,3 (49,7)
... Mädchen	25,3	69,7 (50,3)
... Kindern ohne Migrationshintergrund	18,9	55,5 (53,6)
... Kindern mit Migrationshintergrund	17,5	44,5 (46,4)
... in Stufe 7	17,6	45,4 (46,8)
... in Stufe 9	18,7	54,6 (53,2)
... bei Alleinerziehenden	25,6	20,8 (14,9)
... bei mehr als einem Erwachsenen im Haushalt	17,0	79,2 (85,1)
... an Gymnasien	16,3	34,4 (38,4)
... an Gesamtschulen	22,3	29,0 (23,8)
... an den anderen Schulformen	17,6	36,6 (37,8)
... in Stadtteilty 1	17,2	8,4 (8,8)
... in Stadtteilty 2	18,1	33,6 (33,2)
... in Stadtteilty 3	19,0	42,6 (40,0)
... in Stadtteilty 4	15,4	15,4 (17,9)

Datengrundlage: UWE-Befragung 2019 (ohne Förderschulen, eigene Berechnung)

© Bertelsmann Stiftung und ZEFIR, mit finanzieller Unterstützung des Landes NRW und des Europäischen Sozialfonds.

## 4.5 Zusammenfassung

Die vorangegangenen Auswertungen bezogen sich (1.) auf Unterschiede zwischen Schulen bzw. Schulformen und Stadtteilen bzw. Stadtteiltypen, (2.) auf Modelle, die das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen statistisch aufklären können, und (3.) auf die Gruppe der Kinder mit niedrigem Wohlbefinden. Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden.

**Unterschiede nach Schulen und Stadtteilen:** Tendenziell geht es den Kindern und Jugendlichen an Gymnasien besser als an Gesamtschulen. Dies liegt vor allem daran, dass die Kinder und Jugendlichen an den Gymnasien auch eine höhere Ressourcenausstattung haben. Die Beziehungen zu Erwachsenen in der Schule hingegen fallen an Gymnasien geringer aus. Weder Schulform noch Stadtteiltyp zeigen systematische eigenständige Einflüsse – Unterschiede in den Durchschnittswerten ergeben sich durch die unterschiedliche Ressourcenausstattung in Schulen und Stadtteilen. Im privilegierten Stadtteiltyp 4 (wenig Kinderarmut, wenig Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber auch weniger Kinder an der Gesamtbevölkerung) haben die Kinder tendenziell eine höhere Ressourcenausstattung, dies schlägt sich aber nicht in einem signifikant höheren Wohlbefinden nieder. Die räumliche Strukturierung ist schwach: Wohlbefinden fügt sich nicht in die bekannten Muster der Sozialberichterstattung ein. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis liefert das Prinzip der *adaptiven Präferenzen* (vgl. Clark 2015: 11 ff.). Demnach vergleichen Individuen ihre Situation mit anderen, die in ähnlichen Verhältnissen leben wie sie selbst. Dadurch verschieben sich Präferenzen, Erwartungen und Aspirationen dahingehend, dass diese nicht auf einem gesamtgesellschaftlich vergleichbaren Level sind, sondern sich materiellen und finanziellen Rahmenbedingungen anpassen. Das subjektive Wohlbefinden, und darin enthalten auch die Bewertung der eigenen Lebenssituation, unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den jugendlichen Bewohner:innen von privilegierten und unterprivilegierten Stadtteilen. Dies steht im Widerspruch zu der bisherigen Erkenntnis, dass sich diese armutsbedingten Adaptionsprozesse nicht auf Lebenszufriedenheit auswirken (Crettaz und Suter 2013: 149). Diese beruht allerdings auf Untersuchungen von Erwachsenen und nicht wie die UWE-Befragung auf der Berücksichtigung der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Für den Einfluss von adaptiven Präferenzen spricht auch das Fehlen von eigenständigen Einflüssen der Schulformen und Stadtteiltypen, während sich unterschiedliche Ressourcenausstattung in Schulen und Stadtteilen durchaus in unterschiedlichen Durchschnittswerten niederschlagen.

### Mit welchen Faktoren hängt das Wohlbefinden zusammen?

**Statistische Modelle:** Die bisher auch in den Stadtberichten entwickelten Modelle der stärkenden Ressourcen wurden mit einem Modell der subjektiven sozialen Position der Kinder und Jugendlichen ergänzt. Die beiden Erklärungsansätze überlagern sich in der statistischen Analyse, gehen aber nicht ineinander auf: Im gemeinsamen Modell wird die höchste statistische Erklärungskraft für das subjektive Wohlbefinden erreicht,



fast die Hälfte der Unterschiede im Wohlbefinden kann durch beide Erklärungsansätze gemeinsam aufgeklärt werden. Hinsichtlich der Einflussfaktoren fällt insbesondere das Geschlecht auf: Jungen geht es durchschnittlich besser als Mädchen. Neben dem Geschlecht zeigten sich signifikante Einflüsse für (nach jeweils absteigender Koeffizientengröße geordnet): Schulerfahrungen, Ernährung und Schlaf, schulische Selbsteinschätzung, subjektiver Wohlstand, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Beziehungen zu Erwachsenen und der Anzahl verschiedener Freizeitkontakte. Dass Mädchen im Durchschnitt ein geringeres Wohlbefinden aufweisen als Jungen, ist keine neue Erkenntnis, sondern findet sich leider immer wieder in der Forschung zum kindlichen Wohlbefinden (Main 2014; Black, Panayiotou und Humphrey 2019). Das kann unter anderem daran liegen, dass das Wohlbefinden der Mädchen anderen Faktoren unterliegt als das der Jungen. Fend und Sandmeier (2004) etwa fanden heraus, dass für Mädchen die eigene Begabung und Leistung sowie individuelle Beziehungen in der Schule wichtiger für das Wohlbefinden sind als für Jungen.

**Kinder mit niedrigem Wohlbefinden:** Circa 18 Prozent der Kinder und Jugendlichen können zur Gruppe derjenigen mit niedrigem Wohlbefinden gezählt werden – hier besteht Handlungsbedarf. An den Gesamtschulen ist dieser stärker ausgeprägt. Überrepräsentiert sind zudem Mädchen und Kinder, die bei einem Elternteil aufwachsen. Während das Geschlecht auch in den Regressionsmodellen eine eigenständige Erklärungskraft zeigt, gilt dies für die Kinder aus Alleinerziehendenhaushalten nicht: Hier gehen die Unterschiede demnach darauf zurück, dass sie eine niedrigere Ressourcenausstattung haben. Sie zeigen also ein niedrigeres Wohlbefinden – sowohl in der bisherigen Forschung (Halpern-Meeke und Tach 2008) als auch in der UWE-Befragung. Die Kinder sind häufig doppelter Benachteiligung ausgesetzt: Einerseits können Zeit und Zuwendung geringer ausfallen als in traditionellen Familien, andererseits scheinen sich finanzielle Schwierigkeiten und Familientrennung gegenseitig zu befördern (McLanahan und Percheski 2008). Die vorliegenden Daten zeigen allerdings, dass sich unter Kontrolle der Ressourcen keine Benachteiligung mehr ergibt, für die Kinder in Herne und Bottrop also kein eigenständiger Nachteil durch das Aufwachsen mit nur einem Elternteil entsteht. Das Familienmodell selbst kann also nicht für geringeres Wohlbefinden verantwortlich gemacht werden. Durch die Erhebung des subjektiven Wohlbefindens aus der Perspektive der Kinder zeigt sich, dass es der Nachteil in der Ressourcenausstattung und nicht etwa die Struktur ihrer Familie ist, der ihr Wohlbefinden beeinträchtigt.

## 5 Abschluss und Diskussion

---

Eines der praktischen Ziele der UWE-Befragung besteht darin, Kommunen und Schulen eine Handlungsgrundlage zu geben, um das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen analytisch in den Blick zu nehmen und Diskurse vor Ort anzustoßen. Dafür benötigt man einerseits die kleinräumige und institutionenscharfe Datengrundlage und andererseits auch Erkenntnisse über Zusammenhänge, um effektiv handeln zu können.

Die kleinräumige und institutionenscharfe Datengrundlage wird in den beiden Formaten der Schul- und der Stadtberichte zur Verfügung gestellt. Neben den im vorliegenden Bericht dargestellten Skalen enthalten diese Formate Angaben zu einzelnen Fragen des Instruments – zum Beispiel: Wann gehen wie viele Kinder ins Bett? An wie vielen Tagen haben sie gefrühstückt? Wie viele Kinder erleben Mobbing? Anhand solcher Angaben können konkrete Problemlagen erkannt und entsprechend behandelt werden. Jede Schule erhält einen eigenen Schulbericht, der die Angaben ihrer Schüler:innen im Vergleich zur Gesamtstadt ausweist. Die Stadtberichte enthalten neben den Angaben zur Gesamtstadt auch kleinräumige Auswertungen und werden den zuständigen kommunalen Kooperationspartner:innen zugestellt.<sup>10</sup> So können auf kommunaler Ebene gezielt lokale Angebote in Familienzentren, Jugendzentren oder in der Jugendarbeit platziert und mit Informationen zu den dort besonders ausgeprägten Problemlagen versorgt werden.

Berichtslegung alleine reicht allerdings nicht aus: Damit die Befragungserkenntnisse auch in den Schulen und Kommunen verarbeitet werden können, bedarf es eines

<sup>10</sup> In der aktuellen Projektphase waren dies die Bildungsbüros der Kommunen Bottrop und Herne, grundsätzlich ist aber auch die Kooperation mit anderen kommunalen Ämtern und Fachplanungen wie zum Beispiel Sozialplanung oder Jugendamt möglich.

*Transferkonzeptes* bzw. einer Implementierungsstrategie in gegebene institutionelle und kommunale Strukturen. Ohne ein Transferkonzept und Implementierung besteht die Gefahr der Produktion von „Datenfriedhöfen“: Umfangreiche Datenberichte verschwinden dann in Schubladen, anstatt als Grundlage für Handlungen vor Ort genutzt zu werden. Im Rahmen der letzten Projektförderphase wurde dieser Transfer in Kooperation von ZEFIR, der kommunalen Bildungsbüros und der Bertelsmann Stiftung unter anderem durch Ergebnispräsentationen in Schulen und gemeinsame Workshops mit allen beteiligten Akteur:innen zu den Schwerpunktthemen „Gesundheit“, „Schule“ und „Freizeit“ umgesetzt. An der Implementierung in den betreffenden kommunalen Arbeitsbereichen und der Ausarbeitung von Umsetzungsstrategien waren in enger Kooperation mit den Bildungsbüros zwei Prozessbegleiter:innen (namentlich Kerstin Schmidt von Demographie Lokal<sup>11</sup> und Ralf Menrad von Familiengerechte Kommune e.V.<sup>12</sup>) beteiligt. Die *wissenschaftliche Begleitung*, deren Bestandteil auch der vorliegende Werkstattbericht ist, sollte die Anbindung an den Forschungsstand gewährleisten, relevante Einflussfaktoren identifizieren und die Muster und Strukturen des Wohlbefindens in den Blick nehmen. Sinnvoll ist es auch, die Projektentwicklung perspektivisch auf eine solide Basis zu stellen: Die berüchtigte „Projektitis“, die Angewohnheit, wichtige Aufgaben im Rahmen von über Projektanträge generierten Sondermitteln mit kurzen Laufzeiten und ungewisser Perspektive anzugehen und dann nach Projektende die begonnenen Pfade wieder zu verlassen, gefährdet das Ziel, gleichwertige und gute Entwicklungsbedingungen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen. Für UWE bedeutet das, dass es weniger als einmaliges Befragungsinstrument, sondern eher als Bestandteil eines *Monitorings* verwendet werden sollte.

In den Auswertungen zeigte sich, dass das Wohlbefinden von Jungen unter ansonsten gleichen Bedingungen deutlich höher ist als das der Mädchen und damit eine geschlechtersensible Herangehensweise gefordert ist. Zudem sind Schulerfahrungen, Ernährung und Schlaf, schulische Selbsteinschätzung, subjektiver Wohlstand, Beziehungen zu Gleichaltrigen, Beziehungen zu Erwachsenen und die Anzahl verschiedener Freizeitkontakte Faktoren, die mit einem höheren Wohlbefinden einhergehen. Subjektiver Wohlstand, schulische Selbsteinschätzung und die Anzahl verschiedener Freizeitkontakte sind dabei in die Analysen aufgenommen worden, um Indikatoren für die (subjektive) soziale Position der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen.

<sup>11</sup> <https://www.demographie-lokal.de/>.

<sup>12</sup> <https://www.familiengerechte-kommune.de/>.

Ob weitere Indikatoren der „sozialen Herkunft“ im Rahmen der Befragung valide gemessen werden können, ohne das ohnehin schon recht umfangreiche Befragungsinstrument zu überlasten, muss zukünftig geklärt werden. Allgemeiner formuliert ist die Frage offen, ob und wie neben den subjektiven Messungen ggf. auch objektive Kriterien aufgenommen werden können.

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass der von den Kindern subjektiv erfahrene Wohlstand der Familie einen eigenständigen Einfluss hat. Damit kann die Förderung der Erwerbsintegration von Familien ein weiterer kommunalpolitischer Baustein sein – neben zum Beispiel der Förderung eines respektvollen Schulklimas, Änderungen in den schulischen Pausen- und Frühstücksroutinen oder der Schaffung von Jugendzentren, in denen vertrauensvolle Beziehungen entstehen können. Für die weitere Integration „objektiver“ Indikatoren spricht neben einem allgemeinen wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Interesse auch, dass man ohne ihre Berücksichtigung Gefahr läuft, den lokalen Gestaltungsspielraum in Bezug auf bestimmte Faktoren zu überschätzen. Weiterer Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich des Verhältnisses objektiver und subjektiver Komponenten: Auf Aggregatebene haben die Analysen zum Beispiel gezeigt, dass sich das subjektive Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen nicht in die typischen Muster der Sozialberichterstattung einfügt. Für die kommunale Planung bedeutet das, dass die Förderung subjektiven Wohlbefindens als weiterer unabhängiger Baustein konzipiert werden muss, der zum Beispiel in den Aufbau kommunaler Präventionsketten neben den bereits etablierten Ansätzen der Armutsfolgenprävention stehen kann.

Hinsichtlich der kommunalen und schulischen Handlungsansätze stellen sich weitere Anschlussfragen. Die Auswertungen haben gezeigt, welche Ressourcen und Faktoren mit einem hohen Wohlbefinden einhergehen. Den Kommunen und Schulen steht es frei, anhand der Stadt- und Schulberichte Handlungsfelder zu definieren und anzugehen. Aber wie sollen sie dies am besten tun? Wenn man weiß, dass es Jungen besser geht als Mädchen, können weder Kommunen noch Schulen etwas an der Geschlechterverteilung der Kinder und Jugendlichen ändern, sondern es müssen geschlechtersensible Stellschrauben ausfindig gemacht werden. Will man die Beziehungen zu Erwachsenen als Handlungsfeld in den Vordergrund stellen, stellt sich die Frage, warum und bei wem diese überhaupt unzureichend vorhanden sind und wie man diese sinnvoll verbessern kann. Hier stehen noch weitere „Tiefenbohrungen“ aus, die für die spezifischen Problemlagen hilfreiche Handlungsansätze ausfindig machen und

bewerten. Neben vertiefenden Auswertungen der bereits vorliegenden Daten, die die Ressourcen statt das Wohlbefinden in den Fokus stellen können, ist hier die weitere Begleitung der Maßnahmen an Schulen und in der Kommune eine vielversprechende Perspektive.

Unabhängig davon, ob man Ressourcen oder Wohlbefinden in den Fokus stellt: Bei UWE geht es darum, die Stimmen der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen. Ihre Perspektive und Wahrnehmung der eigenen Lebenswelt sind von den üblichen statistischen Indikatoren der Berichterstattung teilweise losgelöst. Gleichzeitig verrät die UWE-Befragung Dinge, die „objektiven“ Beobachtungen verborgen bleiben. An dieser Stelle sei noch einmal die Indikatorfunktion des subjektiven Wohlbefindens in der Schule genannt: Hohes Wohlbefinden kann ein Hinweis darauf sein, dass Schule als Lernort und sozialer Kontext für Schüler:innen funktioniert – unabhängig vom objektiv messbaren Lernerfolg (vgl. Kapitel 2.2). Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen kann somit den Blick „hinter die Kulissen“ des Schulsystems vor Ort und insgesamt ermöglichen.

Erkenntnisse wie die vorliegenden zeigen Handlungsbedarfe auf und können gleichzeitig den Handlungsspielraum abstecken. Ziel war, die kommunale Jugendberichterstattung mit der Perspektive auf Wohlbefinden zu qualifizieren und damit einen Beitrag für eine jugendgerechte Kommunalpolitik zu leisten. Für die Umsetzung benötigt man aber Willen, Kreativität, Durchhaltevermögen, Kompetenz und Aktivität vor Ort. Wir möchten an dieser Stelle den beteiligten Schulen und den beiden Pilotkommunen Herne und Bottrop danken, die all dieses und noch mehr aufgebracht und sich in dieser Projektphase gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung und dem ZEFIR auf diesen Weg gemacht haben.

## Literatur

- 
- Albert, Gert (2020). „Erklären und Verstehen“. *Max Weber-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. 2. Auflage. Hrsg. Hans-Peter Müller und Steffen Sigmund. 64–6. Stuttgart: J. B. Metzler. [https://doi.org/10.1007/978-3-476-05142-4\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-476-05142-4_10).
- Andresen, Sabine, und Ulrich Schneekloth (2014). „Wohlbefinden und Gerechtigkeit. Konzeptionelle Perspektiven und empirische Befunde der Kindheitsforschung am Beispiel der World Vision Kinderstudie 2013“. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (4): 535–51.
- Beisenkamp, Anja, Christian Klöckner, Sylke Hallmann und Claudia Preißner (Hrsg.) (2009). *Wir sagen euch mal was: LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009 ; Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland; Ergebnisse des Erhebungsjahres 2008/09*. Berlin: Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen.
- Black, Louise, Margarita Panayiotou und Neil Humphrey (2019). „The Dimensionality and Latent Structure of Mental Health Difficulties and Wellbeing in Early Adolescence“. *PLOS ONE* 14 (2): e0213018. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213018>.
- Boertien, Diederik, und Juho Härkönen (2018). „Why does women’s education stabilize marriages? The role of marital attraction and barriers to divorce“. *Demographic Research* 38 (41): 1241–76. <https://doi.org/10.4054/DemRes.2018.38.41>.
- Böhnke, Petra, und Ulrich Kohler (2008). *Well-Being and Inequality*. Bd. 2008–201 Discussion Papers/Wissenschaftszentrum Berlin Für Sozialforschung, Forschungsschwerpunkt Bildung, Arbeit Und Lebenschancen, Abteilung Ungleichheit Und Soziale Integration. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH.

- Bonsen, Martin, Wilfried Bos, Carola Gröhlich und Benjamin Harney (2010). „Der Index zur Erfassung der sozialen Komposition von Einzelschulen“. *Zur Konstruktion von Sozialindizes*. Hrsg. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 31:15–30. Bildungsforschung. Berlin u. a.: BMBF.
- Bourdieu, Pierre (1985). *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997). „Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital“. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hrsg. Margareta Steinrück. Bd. 1. Schriften zu Politik & Kultur. 49–79. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, und Loïc J.D. Wacquant (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Casas, Ferran (2011). „Subjective Social Indicators and Child and Adolescent Well-Being“. *Child Indicators Research* 4 (4): 555–75. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>.
- Clark, Zoë (2015). *Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung*. Edition Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Coleman, James S. (1988). „Social Capital in the Creation of Human Capital“. *American Journal of Sociology* 94: 95–120.
- Crettaz, Eric, und Christian Suter (2013). „The Impact of Adaptive Preferences on Subjective Indicators: An Analysis of Poverty Indicators“. *Social Indicators Research* 114 (1): 139–52. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0388-6>.
- Dalbert, Claudia (Hrsg.) (2013). *Gerechtigkeit in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93128-9>.
- Eder, Ferdinand (2004). „Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern.“ *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Hrsg. Tina Hascher, 91–112. Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung. 10. Bern u. a.: Haupt.

- El-Mafaalani, Aladin, und Klaus Peter Strohmeier (2015). „Segregation und Lebenswelt. Die räumliche Dimension sozialer Ungleichheit“. In *Auf die Adresse kommt es an ... Segregierte Stadtteile als Problem- und Möglichkeitsräume bestimmen*. Hrsg. Aladin El-Mafaalani, Sebastian Kurtenbach und Klaus Peter Strohmeier, 18–42. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Farwick, Andreas (2012). „Segregation“. *Handbuch Stadtsoziologie*. Hrsg. Frank Eckardt, 381–419. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7_18).
- Fend, Helmut, und Anita Sandmeier (2004). „Wohlbefinden in der Schule: ‚Wellness‘ oder Indiz für gelungene Pädagogik.“ *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Hrsg. Tina Hascher, 161–83. Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung. 10. Bern u. a.: Haupt.
- Franzke, Annette, Marc Neu, Annett Schultz und Klaus Peter Strohmeier (2015). „Regionale Kontexte der Lebens- und Teilhabechancen von Kindern und Familien in NRW“. *Familiengerechte Rahmenbedingungen: Gemeindetypisierung Nordrhein-Westfalen*. Hrsg. Bertelsmann Stiftung und Faktor Familie, 2 (Juni 2015):22–72. Materialien zur Prävention. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Frazer, Hugh, und Eric Marlier (2014). *Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage. A study of national policies*. Hrsg. CEPS/INSTEAD. European Network of Independent Experts on Social Inclusion. 2014/02. <https://liser.elsevierpure.com/fr/publications/investing-in-children-breaking-thecycle-of-disadvantage-a-study->.
- Goswami, Haridhan, Christopher Fox und Gary Pollock (2016). „The Current Evidence Base and Future Needs in Improving Children’s Well-Being Across Europe: Is There a Case for a Comparative Longitudinal Survey?“ *Child Indicators Research* 9 (2): 371–88. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9323-5>.
- Groos, Thomas, und Nora Jehles (2015). *Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung*. 3. korrigierte Auflage. Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“. Band 3. Hrsg. Bertelsmann Stiftung und ZEFIR. Gütersloh. [http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/03\\_werkstattbericht\\_einfluss\\_von\\_armut\\_final\\_auflage3\\_mu.pdf](http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/03_werkstattbericht_einfluss_von_armut_final_auflage3_mu.pdf).



- Hallmann, Sylke, Anja Beisenkamp, Christian Klöckner und Claudia Preißner (2008). *Kinderumfrage Frankfurt am Main – Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Frankfurt – Schwerpunkt: Auswirkungen von Armut aus der Sicht von Kindern*. Hrsg. ProKids Institut. Hertens: PROSOZ Hertens GmbH. <http://docplayer.org/6846079-Kinderumfrage-frankfurt-a-m.html>.
- Halpern-Meehin, Sarah, und Laura Tach (2008). „Heterogeneity in Two-Parent Families and Adolescent Well-Being“. *Journal of Marriage and Family* 70 (2): 435–51. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00492.x>.
- Härkönen, Juho, Fabrizio Bernardi und Diederik Boertien (2017). „Family Dynamics and Child Outcomes: An Overview of Research and Open Questions“. *European Journal of Population* 33 (2): 163–84. <https://doi.org/10.1007/s10680-017-9424-6>.
- Hascher, Tina, und Gerda Hagenauer (2011). „Adolescents’ Well-Being in School – Time Courses and Antecedents“. *Jahrbuch Jugendforschung*. Hrsg. Angela Ittel, Hans Merckens und Ludwig Stecher, 15–45. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_1).
- Helmke, Andreas, und Franz E. Weinert (1997). „Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen“. *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Hrsg. Franz E. Weinert, 71–176. Enzyklopädie der Psychologie, Band 3. Göttingen u. a.: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Hicks, Stephen, Lucy Tinkler und Paul Allin (2013). „Measuring Subjective Well-Being and its Potential Role in Policy: Perspectives from the UK Office for National Statistics“. *Social Indicators Research* 114 (1): 73–86.
- Horr, Andreas (2016). „Nachbarschaftseffekte“. *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten*. Hrsg. Claudia Diehl, Christian Hunkler und Cornelia Kristen, 397–430. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_9).
- Huebner, E. Scott (1994). „Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children.“ *Psychological Assessment* 6 (2): 149–58. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>.
- Hurrelmann, Klaus, Klaus Bauer, Matthias Grundmann und Sabine Walper (Hrsg.) (2015). *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8., vollständig überarbeitete Auflage. Pädagogik. Weinheim: Beltz.

- Jeworutzki, Sebastian, Katharina Knüttel, Catharina Niemand, Björn-Jan Schmidt, Jörg-Peter Schräpler und Tobias Terpoorten (2017). „Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet“. *Wege zur Metropole Ruhr. ZEFIRMaterialien Band 6*. Hrsg. Jörg-Peter Schräpler, Sebastian Jeworutzki, Bernhard Butzin, Tobias Terpoorten, Jan Goebel und Gert G. Wagner, 13–213. Bochum: ZEFIR. [http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/zefir\\_mat\\_bd\\_6\\_wege\\_zur\\_metropole\\_ruhr.pdf](http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/zefir_mat_bd_6_wege_zur_metropole_ruhr.pdf).
- Jeworutzki, Sebastian, und Jörg-Peter Schräpler (2020). *Soziale Segregation in Nordrhein- Westfalen. Kleinräumige Segregation von SGB II-Beziehern in den Jahren 2009, 2013 und 2017*. Bd. 11. ZEFIR-Materialien. Bochum: ZEFIR. [http://www.zefir.ruhruni-bochum.de/mam/content/materialien\\_band\\_11\\_soziale\\_segregation.pdf](http://www.zefir.ruhruni-bochum.de/mam/content/materialien_band_11_soziale_segregation.pdf).
- Jeworutzki, Sebastian, Jörg-Peter Schräpler und Stefan Schweers (2016). „Soziale Segregation“. *Sozialbericht NRW 2016*. Hrsg. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW, 405–52. Düsseldorf.
- Kantar Public (2020a). „SOEP-Core – 2019: Frühe Jugend (13–14 Jahre), Altstichproben“, 15.
- Kantar Public (2020b). „SOEP-Core – 2019: Jugend (16–17 Jahre), Stichproben A–L3, M1–M2 + N–O“, 23.
- Kantar Public (2020c). „SOEP-Core – 2019: Pre-Teen (11–12 Jahre), Altstichproben“, 15.
- Kaufmann, Franz-Xaver, Alois Herlth und Klaus-Peter Strohmeier (1980). *Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen*. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. Bd. 76. Stuttgart: Kohlhammer. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2486463>.
- Kersting, Volker, Christian Meyer, Klaus Peter Strohmeier und Tobias Terpoorten (2009). „Die A 40 – der Sozialäquator des Ruhrgebiets“. *Atlas der Metropole Ruhr: Vielfalt und Wandel des Ruhrgebiets im Kartenbild*. Hrsg. Joachim Schumacher, Achim Prosek, Helmut Schneider, Horst A. Wessel, Burkhard Wetterau und Dorothea Wiktorin, mit Fotografien von Joachim Schumacher, 142–45. Köln: Emons.
- Killewald, Alexandra (2016). „Money, Work, and Marital Stability: Assessing Change in the Gendered Determinants of Divorce“. *American Sociological Review* 81 (4): 696–719. <https://doi.org/10.1177/0003122416655340>.

- Knüttel, Katharina (2019). „Methodische Grundlagen der Sozialraumanalyse für kommunales Bildungsmonitoring“. *Fokus Sozialraum: Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. Hrsg. INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, 23:26–52. Berichte und Materialien. Offenbach am Main. [https://www.transferagentur-hessen.de/fileadmin/user\\_upload/Magazin/Fokus-Sozialraum\\_INBAS-Band\\_23-2019\\_web.pdf](https://www.transferagentur-hessen.de/fileadmin/user_upload/Magazin/Fokus-Sozialraum_INBAS-Band_23-2019_web.pdf).
- Knüttel, Katharina, und Volker Kersting (2020). „Segregierte Quartiere und Kinderarmut“. *Handbuch Kinderarmut*. Hrsg. Peter Rahn und Karl August Chassé, 114–23. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Köhler, Lennart. 2016. „Monitoring children’s health and well-being by indicators and index: apples and oranges or fruit salad?“ *Child: Care, Health and Development* 42 (6): 798–808. <https://doi.org/10.1111/cch.12373>.
- Laubstein, Claudia, Gerda Holz und Nadine Seddig (2016). *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche*. Hrsg. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/armutfolgen-fuer-kinder-und-jugendliche>.
- Main, Gill (2014). „Child Poverty and Children’s Subjective Well-Being“. *Child Indicators Research* 7 (3): 451–72. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9237-7>.
- McLanahan, Sara (2004). „Diverging Destinies: How Children Are Faring under the Second Demographic Transition“. *Demography* 41 (4): 607–27.
- McLanahan, Sara, und Wade Jacobsen (2015). „Diverging Destinies Revisited“. *Families in an Era of Increasing Inequality: Diverging Destinies*. Hrsg. Paul R. Amato, Alan Booth, Susan M. McHale und Jennifer Van Hook, 3–23. National Symposium on Family Issues. 5. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-08308-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-08308-7_1).
- McLanahan, Sara, und Christine Percheski (2008). „Family Structure and the Reproduction of Inequalities“. *Annual Review of Sociology* 34 (1): 257–76. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134549>.
- Moore, Kristin Anderson (2020). „Developing an Indicator System to Measure Child Well-Being: Lessons Learned over Time“. *Child Indicators Research* 13 (2): 729–39. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09644-4>.
- OECD (2018). *Erfolgsfaktor Resilienz*. Hrsg. Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. Düsseldorf. [https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD\\_OECD\\_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf](https://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf).

- Otto, Ariane (2015). *Positive Peerkultur aus Schülersicht: Herausforderungen (sonder-)pädagogischer Praxis*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. 57. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07302-2>.
- Patalay, Praveetha, und Emla Fitzsimons (2016). „Correlates of Mental Illness and Wellbeing in Children: Are They the Same? Results From the UK Millennium Cohort Study“. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 55 (9): 771–83. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.019>.
- Petermann, Sören, Klaus Peter Strohmeier und Katharina Yaltzis (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>.
- Petermann, Sören, Klaus Peter Strohmeier, Katharina Yaltzis und Michaela Albrecht (2019). *Wie geht's dir, UWE? Monitoring von Umwelt, Wohlbefinden und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sekundarschulalter als Grundlage einer integrierenden Stadtentwicklung. Ergebnisse der UWE-Pilotstudie 2017 in Herne*. Hrsg. Heike Herrmann und Jan Üblacker. FGW-Studie Integrierende Stadtentwicklung. 14. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung (e. V.). [http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/FGW-Studie-ISE-14-Petermann-2019\\_06\\_18-komplett-web.pdf](http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-ISE-14-Petermann-2019_06_18-komplett-web.pdf).
- Petermann, Sören, Katharina Yaltzis und Michaela Albrecht (2020). *UWE-Stadtbericht Herne 2019. Stufe 7 & Stufe 9*. Bochum: ZEFIR. [https://www.herne.de/PDF/Bildung/Stadtbericht\\_Herne\\_2019.pdf](https://www.herne.de/PDF/Bildung/Stadtbericht_Herne_2019.pdf).
- Pollock, Gary, Jessica Ozan, Haridhan Goswami, Gwyther Rees und Anita Stasulane (Hrsg.) (2018). *Measuring Youth Well-Being: How a Pan-European Longitudinal Survey Can Improve Policy*. Children's Well-being: Indicators and Research. 19. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76063-6>.
- Richardson, Dominic, und Nabil Ali (2014) *An Evaluation of International Surveys of Children*, August. OECD Social, Employment and Migration Working Papers. 146. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxzmjrqvntf-en>.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2012). *Starke Kinder – starke Familie: Wohlbefinden von Kindern in Städten und Gemeinden ; Studie im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.

- Schonert-Reichl, Kimberly A., Martin Guhn, Anne M. Gadermann, Shelley Hymel, Lina Sweiss und Clyde Hertzman (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): 345–69. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>.
- Schwaiger, Marika, und Ursula Neumann (2010). *Regionale Bildungsgemeinschaften – Gutachten zur Interkulturellen Elternbeteiligung der RAA*. Hamburg: Universität Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/schwaiger-neumann-2010.pdf>.
- Silverstein, Merrill, und Vern L. Bengtson (1997). „Intergenerational Solidarity and the Structure of Adult Child–Parent Relationships in American Families“. *American Journal of Sociology* 103 (2): 429–60. <https://doi.org/10.1086/231213>.
- Stadt Gelsenkirchen (Hrsg.) (2018). *Gesellschaftliche Teilhabechancen von Gelsenkirchener Kindern. Entwicklung und Stand 2018*. Gelsenkirchen. [https://www.gelsenkirchen.de/de/Familie/Netzwerke/Jedem\\_Kind\\_seine\\_Chance/\\_/doc/\\_2018\\_Gesellschaftliche\\_Teilhabechancen\\_von\\_Gelsenkirchener\\_Kindern.pdf](https://www.gelsenkirchen.de/de/Familie/Netzwerke/Jedem_Kind_seine_Chance/_/doc/_2018_Gesellschaftliche_Teilhabechancen_von_Gelsenkirchener_Kindern.pdf).
- Strohmeier, Klaus Peter (2010). „Durchschnitt ist nirgends – Segregation und die Gesundheit von Kindern in der Stadt“. *Systemanalyse als politische Reformstrategie: Festschrift für Dieter Grunow*. Hrsg. Heinz-Jürgen Dahme und Norbert Wohlfahrt, 318–34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92013-9\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92013-9_20).
- Strohmeier, Klaus Peter, Holger Wunderlich und Philipp Lersch (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, Tobias (2014). *Räumliche Konfiguration der Bildungschancen: Segregation und Bildungsdisparitäten am Übergang in die weiterführenden Schulen im Agglomerationsraum Ruhrgebiet*. ZEFIR-Materialien, Bd. 3. Bochum: ZEFIR.
- Thomas, William Isaac, und Dorothy Swaine Thomas (1928). „The Methodology of Behavior Study“. *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, 553–76. New York: Alfred A. Knopf. [https://brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas\\_1928\\_13.html](https://brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1928_13.html).
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 7. Florenz: UNICEF Innocenti Research Centre. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf).

- Vanhoutte, Bram (2014). „The Multidimensional Structure of Subjective Well-Being In Later Life“. *Journal of Population Ageing* 7 (1): 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12062-014-9092-9>.
- Veenhoven, Runt (2002). „Why Social Policy Needs Subjective Indicators“. *Social Indicators Research* 58 (1): 33–46. <https://doi.org/10.1023/A:1015723614574>.
- Wagner, Michael, und Bernd Weiss (2006). „On the Variation of Divorce Risks in Europe: Findings from a Meta-Analysis of European Longitudinal Studies“. *European Sociological Review* 22 (5): 483–500. <https://doi.org/10.1093/esr/jcl014>.
- Walper, Sabine, Walter Bien und Thomas Rauschenbach (Hrsg.) (2015). *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. World Vision Deutschland e.V. 2018. *Kinder in Deutschland 2018 – 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim: Beltz.

# Anhang

---

## Übersicht zur Zusammensetzung der Indizes und Konstrukte

Der Wohlbefinden-Index setzt sich aus den Subskalen zu Optimismus, Selbstwert, Lebenszufriedenheit, (Abwesenheit von) Traurigkeit, (Abwesenheit von) Sorgen und dem Körperbild zusammen. Diese umfassen folgende Fragen:

### Optimismus

- Mir geht es öfter gut als schlecht.
- Ich glaube, ich werde mehr gute als schlechte Dinge erleben.
- Ich sehe meistens mehr die Sonnenseiten im Leben.

### Selbstwert

- Meistens mag ich es, wie ich bin.
- Ich kann auf vieles stolz sein.
- Vieles an mir ist gut.

### Lebenszufriedenheit

- Meistens ist mein Leben so, wie ich es mir wünsche.
- In meinem Leben ist alles richtig gut.
- Ich bin zufrieden mit meinem Leben.

### Traurigkeit (für den Index umgepolt zu Abwesenheit von Traurigkeit)

- Ich fühle mich oft unglücklich.
- Ich bin häufig traurig.
- Meistens fühle ich mich allein.

### **Sorgen (für den Index 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.

### **Körperbild**

- Mir gefällt normalerweise, wie ich aussehe.
- Meistens bin ich mit meinem Gewicht zufrieden.
- Ich fühle mich in meinem Körper wohl.

### **Die Ressourcen setzen sich im Detail aus folgenden Fragen zusammen**

#### **Ernährung und Schlaf**

Wenn Du an eine normale Woche denkst ...

- an wie vielen Tagen hast Du ein Frühstück?
- an wie vielen Tagen isst Du Süßigkeiten, Chips oder Ähnliches?
- an wie vielen Tagen isst Du mit deinen Eltern oder anderen erwachsenen Familienmitgliedern?
- an wie vielen Tagen schläfst Du nachts gut?

#### **Beziehungen zu Erwachsenen**

zu Hause / in der Schule / in der Nachbarschaft / woanders 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 mit der ich reden kann, wenn mich etwas stört.
- Ich habe einen Freund oder eine Freundin, dem oder mit der ich alles erzählen kann.
- Es gibt jemanden in meinem Alter, der mich wirklich versteht.

### Freizeitaktivitäten

Wenn Du an die letzte Schulwoche denkst:

An wie vielen Tagen hast Du an folgenden organisierten Angeboten teilgenommen:

- Lernangebote, zum Beispiel Nachhilfestunden, Sprachkurse.
- Kunst- oder Musikunterricht, zum Beispiel Mal- und Zeichenkurse, Tanzunterricht, Chor, Instrumentenunterricht.
- Jugendgruppen, zum Beispiel Pfadfinder, in Vereinen etc.
- Einzelsport mit Trainer:in oder Übungsleiter:in, zum Beispiel Schwimmen, Reiten, Ballett, Turnen.
- Mannschaftssport mit Trainer:in oder Übungsleiter:in, zum Beispiel Fußball, Basketball, Handball.

### Schulerfahrungen

In meiner Schule gehen Lehrer:innen und Schüler:innen respektvoll miteinander um.

In meiner Schule gehen Schüler:innen respektvoll miteinander um.

In dieser Schule kümmern sich die Menschen umeinander.

- Die Schüler:innen in dieser Schule helfen sich gegenseitig, selbst wenn sie keine Freund:innen sind.
- Bist du selbst schon gemobbt worden?

## Die Soziale Position wird wie folgt abgebildet

### Ökonomisches Kapital: subjektiver Wohlstand

- Meine Familie kann sich viele Dinge leisten.
- Meine Familie muss oft sparen.
- Ich kann oft etwas mit meinen Freund:innen unternehmen, das Geld kostet.

### Kulturelles Kapital: Schulbesuch Gymnasium und 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.

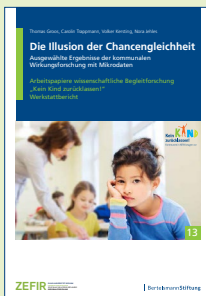
### Soziales Kapital: „Beziehungen zu Erwachsenen“ und Beziehungen zu Gleichaltrigen“ (siehe oben, Ressourcen) sowie einer gleichermaßen skalierten Angabe zu der Frage

- Mit wem bist Du an Schultagen regelmäßig zwischen Schulschluss und Abendessen zusammen?



## Sozial- und Bildungsmonitoring für kommunale Prävention

Bildungs- und Gesundheitschancen von Kindern und Jugendlichen sind räumlich ungleich verteilt. Das Sozial- und Bildungsmonitoring ermöglicht einen Blick auf die kommunalen Unterschiede, deren Kenntnis von zentraler Bedeutung ist, um konkrete Handlungsbedarfe abzuleiten. In diesem Werkstattbericht werden Indikatoren zu den soziodemographischen und fiskalischen Rahmenbedingungen sowie zu den Übergängen in die Kita, in die Grundschule, in die weiterführende Schule, in die Sekundarstufe II und in den Arbeitsmarkt analysiert. Gegenstand der Untersuchungen sind die Kreise und kreisfreien Städte Nordrhein-Westfalens.



## Die Illusion der Chancengleichheit – Ausgewählte Ergebnisse der kommunalen Wirkungsforschung mit Mikrodaten

Kommunen erheben im Rahmen ihrer Tätigkeiten eine Vielzahl an personenbezogenen Daten, die für den rechtmäßigen Verwaltungsablauf notwendig sind. Diese Daten können einerseits von den Kommunen selbst zu statistischen Zwecken ausgewertet werden. Andererseits sind diese Informationen auch zu wissenschaftlichen Zwecken auswertbar. Die Mikrodatenanalyse der wissenschaftlichen Begleitforschung von „Kein Kind zurücklassen“ zeigt die vielfältigen Möglichkeiten auf, die solche kommunalen Analysen bieten, und welche rechtlichen und methodischen Herausforderungen damit verbunden sind. Mikrodaten sind Gegenstand von differenzierten Analysen zu Gelingensbedingungen des Aufwachsens von Kindern und lassen sich auch für die Profilierung von Bildungseinrichtungen nutzen. Exemplarisch wurden im Rahmen der Mikrodatenauswertungen Analysen zur Kita- und Grundschulwahl durchgeführt sowie Ursachen und Ausmaße der Einrichtungssegregationen ermittelt.

Wie geht es Kindern und Jugendlichen – und wie kann man ihr Wohlbefinden stärken? UWE fragt die Kinder und Jugendlichen selbst und nimmt ihre Stimmen und Perspektiven ernst. Gemeinsam mit den Projektkommunen Herne und Bottrop wurden 2019 alle Schüler:innen der Jahrgangsstufen 7 und 9 zu ihrem Wohlbefinden und ihren stärkenden Ressourcen in Familie, Schule und Stadtteil befragt. Die Konzeption als Vollerhebung erlaubt die Auswertung nach Stadtteilen und Schulen, zwischen denen sich teilweise große Unterschiede zeigen. Diese folgen allerdings nicht den üblichen statistischen Indikatoren der Sozialberichterstattung: Subjektives Wohlbefinden findet teilweise losgelöst von den Strukturen statt, die gemeinhin als „privilegierte“ oder „benachteiligte“ Räume beschrieben werden. Es lässt sich zeigen, wie eine Vielzahl von Ressourcen (z.B. Ernährung und Schlaf, Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen, Schulerfahrungen, Wohlstand und Geschlecht) mit dem Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen zusammenhängt. Mit „Wie geht's dir? UWE“ wurde eine Befragung realisiert, die sich für ein kleinräumiges Monitoring zum Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen eignet und Ansatzpunkte für das sozial- und bildungspolitische Handeln vor Ort bietet.

How are children and young people doing? And what can be done to strengthen their well-being? UWE asks children and young people themselves, taking them and their perspectives seriously. Together with the pilot municipalities of Herne and Bottrop, all students in grades 7 and 9 were surveyed in 2019 about their well-being and their social resources in their familial, education and neighborhood environments. By implementing a full survey, we can evaluate and compare the situation in each municipal district and individual schools, and thereby identify some large gaps in subjective well-being and social resources. However, these findings do not line up with the statistical indicators commonly used in social reporting: Subjective well-being is not always directly associated with environments commonly described as “privileged” or “disadvantaged.” The survey findings show that a variety of resources (e.g., nutrition and sleep, adult and peer relationships, school experiences, affluence and gender) are associated with the well-being of children and adolescents. The “How are you doing?” UWE survey is effective for use in small-scale monitoring of well-being among children and young people and helps initiate on-the-ground social and education policy action.

[www.bertelsmann-stiftung.de/kekiz](http://www.bertelsmann-stiftung.de/kekiz)

[www.zefir.ruhr-uni-bochum.de](http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de)

DOI 10.11586/2021070