

Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie

herausgegeben von D. H. Rost

40

Tina Hascher

Wohlbefinden in der Schule

WAXMANN

Wohlbefinden in der Schule

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie

herausgegeben von Detlef H. Rost

Wissenschaftlicher Beirat

Jürgen Baumert (Berlin)
Marcus Hasselhorn (Frankfurt)
Andreas Knapp (Wildbad)
Olaf Köller (Berlin)
Detlev Leutner (Essen)
Sabina Pauen (Heidelberg)
Ulrich Schiefele (Bielefeld)
Wolfgang Schneider (Würzburg)
Christiane Spiel (Wien)
Friedrich Wilkening (Zürich)

Editorial

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie sind seit jeher zwei miteinander eng verzahnte Teildisziplinen der Psychologie. Beide haben einen festen Platz im Rahmen der Psychologenausbildung: Pädagogische Psychologie als wichtiges Anwendungsfach im zweiten Studienabschnitt, Entwicklungspsychologie als bedeutsames Grundlagenfach in der ersten und als Forschungsvertiefung in der zweiten Studienphase. Neue Zielsetzungen, neue thematische Schwerpunkte und Fragestellungen sowie umfassendere Forschungsansätze und ein erweitertes Methodenspektrum haben zu einer weiteren Annäherung beider Fächer geführt und sie nicht nur für Studierende, sondern auch für die wissenschaftliche Forschung zunehmend attraktiver werden lassen. „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ nimmt dies auf, fördert die Rezeption einschlägiger guter und interessanter Forschungsarbeiten, stimuliert die theoretische, empirische und methodische Entfaltung beider Fächer und gibt fruchtbare Impulse zu ihrer Weiterentwicklung einerseits und zu ihrer gegenseitigen Annäherung andererseits.

Der Beirat der Reihe „Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie“ repräsentiert ein breites Spektrum entwicklungspsychologischen und pädagogisch-psychologischen Denkens und setzt Akzente, indem er auf Forschungsarbeiten aufmerksam macht, die den wissenschaftlichen Diskussionsprozess beleben können. Es ist selbstverständlich, dass zur Sicherung des Qualitätsstandards dieser Reihe jedes Manuskript – wie bei Begutachtungsverfahren in anerkannten wissenschaftlichen Zeitschriften – einem Auswahlverfahren unterzogen wird („peer review“). Nur qualitätsvolle Arbeiten werden der zunehmenden Bedeutung der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie für die Sozialisation und Lebensbewältigung von Individuen und Gruppen in einer immer komplexer werdenden Umwelt gerecht.

Tina Hascher

Wohlbefinden in der Schule



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 40

herausgegeben von Prof. Dr. Detlef H. Rost

Philipps-Universität Marburg

Fon: 0 64 21 / 2 82 17 27

Fax: 0 64 21 / 2 82 39 10

E-Mail: rost@mail.uni-marburg.de

ISSN 1430-2977

Print ISBN 978-3-8309-1354-2

E-Book ISBN 978-3-8309-6354-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2004

Postfach 8603, D-48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: Zeitdruck, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

1.	Wohlbefinden – mehr als nur ein gesellschaftlicher Kitschbegriff?	9
1.1	Wohlbefinden ist in!	9
1.2	Was ist Wohlbefinden?.....	10
1.3	Wohlbefinden in der Schule – eine neue pädagogische Leitidee?	13
1.4	Ziele und Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	17
2.	Definition und Analyse des psychologischen Konstrukts Wohlbefinden	19
2.1	Zur Definition des Begriffs ‚Wohlbefinden‘	19
2.1.1	Wohlbefinden als spezifische Gefühlsqualität.....	21
2.1.2	Wohlbefinden als eine spezifische Kombination emotionaler und kognitiver Faktoren.....	24
2.1.3	Wohlbefinden als ein Sammelbegriff für positive Emotionen	31
2.1.4	Zusammenfassung und Ausblick.....	33
2.2	Das Wohlbefinden von Jugendlichen	34
2.2.1	Das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen	35
2.2.2	Das Wohlbefinden älterer Jugendlicher und junger Erwachsener.....	39
2.2.3	Zusammenfassung und Ausblick.....	42
2.3	Korrelate, Quellen und Ursachen des Wohlbefindens.....	42
2.3.1	Situative Bedingungen des Wohlbefindens	43
2.3.2	Personenspezifische Bedingungen des Wohlbefindens.....	53
2.3.3	Individuenzentrierte, interaktionale Bedingungen des Wohlbefindens...	60
2.3.4	Korrelate, Quellen und Ursachen des Wohlbefindens – Überblick und kritischer Ausblick.....	69
3.	Forschungsüberblick zum Wohlbefinden in der Schule	75
3.1	Wohlbefinden in der Schule – ein Forschungsüberblick.....	75
3.1.1	Wohlbefinden in der Schule – aktueller Forschungsstand	75
3.1.2	Wohlbefinden in der Schule – zusammenfassende Wertung, theoretische Schwächen und Forschungsdesiderate	92
3.2	Schulfreude, Spass am Lernen und Zufriedenheit in der Schule.....	97
3.2.1	Zufriedenheit in der Schule, Schulfreude und Spass am Lernen – aktueller Forschungsstand	97
3.2.2	Zufriedenheit in der Schule, Schulfreude und Spass am Lernen – zusammenfassende Wertung, theoretische Schwächen und Forschungsdesiderate.....	106
3.3	Positive Gefühle im Schulalltag	108
3.3.1	Positive Gefühle im Schulalltag – aktueller Forschungsstand	109
3.3.2	Positive Gefühle im Schulalltag – zusammenfassende Wertung, theoretische Schwächen und Forschungsdesiderate	112

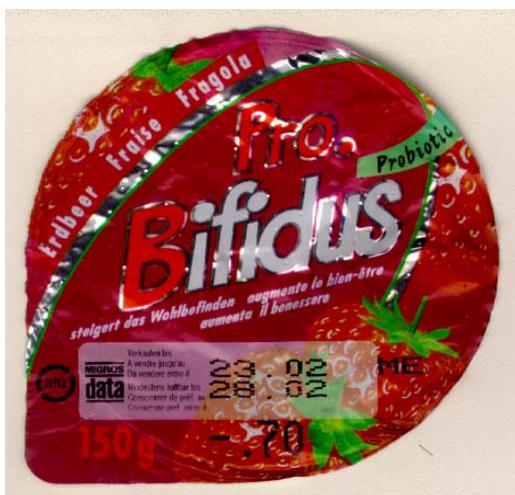
3.4	Das Zusammenspiel von Emotion und (Leistungs-)Motivation.....	115
3.4.1	Das Zusammenspiel von Emotion und Motivation – aktueller Forschungsstand	115
3.4.2	Das Zusammenspiel von Emotion und Motivation – zusammenfassende Wertung, theoretische Schwächen und Forschungsdesiderate.....	126
3.5	Zusammenfassung und Diskussion.....	130
4.	Entwicklung einer Theorie des Wohlbefindens in der Schule.....	135
4.1	Grundlagen für die Konzeption und Definition des Begriffs ,Wohlbefinden in der Schule‘	135
4.2	Definition des Konzepts ,Wohlbefinden in der Schule‘	142
4.3	Systematischer Überblick über Entstehungsbedingungen und Quellen schulischen Wohlbefindens.....	149
4.3.1	Strukturelle Aspekte	149
4.3.2	Inhaltliche Aspekte	154
4.3.3	Ein mehrperspektivisches Konzept der Quellen und Bedingungen schulischen Wohlbefindens	162
4.4	Forschungsdefizite, -desiderate und Hypothesen für neue, weiterführende Studien	168
4.4.1	Allgemeine Defizite und grundlegende Fragen zum Wohlbefinden in der Schule	168
4.4.2	Hypothesen zu kontextspezifischen Korrelaten des Wohlbefindens in der Schule	170
4.4.3	Hypothesen zu spezifischen Quellen und Ursachen des Wohlbefindens in der Schule	174
5.	Neue empirische Studien zum Wohlbefinden Jugendlicher in ihrer Schule	179
5.1	Überblick über den Untersuchungsrahmen, über Design, Stichproben, Instrumente und Methoden.....	179
5.2	Emotionsgenese im Alltag von Schülerinnen und Schülern	184
5.2.1	Fragestellung.....	184
5.2.2	Stichprobe	184
5.2.3	Methode und Instrumente	185
5.2.4	Ergebnisse	188
5.3	Wie wohl fühlen sich Jugendliche in der Schule?.....	214
5.3.1	Fragestellung.....	214
5.3.2	Stichprobe	215
5.3.3	Methode und Instrumente	217
5.3.4	Ergebnisse	225
5.4	Quellen und Ursachen des Wohlbefindens in der Schule.....	250
5.5	Zusammenfassung	272

6. Eine Schule zum Wohlfühlen	275
6.1 Welche Bedeutung besitzen Emotionen der Schüler/innen für die Lehrpersonen?.....	276
6.2 Wie können sich Schulen zu einem Ort des Wohlbefindens entwickeln?	282
6.3 Wohlbefinden trotz Schule?.....	288
6.3.1 Adaption.....	289
6.3.2 Individuelle Bewertungen.....	290
6.3.3 Persönlichkeitsunterschiede.....	291
6.3.4 Bewältigungsstrategien.....	291
6.4 Einige Worte zum Schluss.....	294
7. Literatur	295

1. Wohlbefinden – mehr als nur ein gesellschaftlicher Kitschbegriff?

1.1 Wohlbefinden ist in!

Der Begriff Wohlbefinden erfreut sich in den letzten Jahren zunehmender Beliebtheit, nicht nur als therapeutischer Fokus, sondern auch als Forschungsgegenstand, als Diskussionsthema, als Fortbildungsziel und vor allem auch als Werbeträger. So möchten uns z.B. die Firmen Knorr, Elsa, Tempur dabei behilflich sein, uns wohl zu fühlen. Es kann zu Recht behauptet werden, dass das Schlagwort ‚Wohlbefinden‘ im Alltagsleben zu einem Modebegriff geworden ist und allmählich Gefahr läuft, zu einem Kitschbegriff zu verkommen, der nicht nur positive Emotionen auslöst.



Diese Beispiele zeigen, dass Wohlbefinden schlichtweg als ein Verkaufstrick eingesetzt wird. Sie illustrieren aber auch, dass Wohlbefinden offenbar ein Bedürfnis ist, auf das Menschen in der heutigen Zeit besonders ansprechen – unabhängig davon, wie oberflächlich der Begriff verwendet und wie ungewiss der Erfolg der angepriesenen Produkte ist. Wohlbefinden als ein Synonym für positive Emotionen, für Zufriedenheit und positives Befinden, für körperliche Fitness, Gesundheit, für Entspannung, Stressfreiheit und Schönheit mag der Alltagssprache entsprechen, im Rahmen der pädagogischen und psychologischen Wissenschaft jedoch kann dies nicht genügen. Mit Bezug auf definatorische Präzisierungen in diesen Forschungsbereichen wird deutlich, dass Wohlbefinden, Zufriedenheit, Emotionen und Gesundheit zwar verwandte, jedoch nicht identische Begriffe sind. Einige Gesundheitsbegriffe schliessen Wohlbefinden ein (z.B. WHO 2000), müssen dann aber differenziert (z.B. in soziales, psychisches und physisches Wohlbefinden) oder erweitert werden (vgl. Antonovsky 1987, 1997).

1.2 Was ist Wohlbefinden?

Wohlbefinden basiert auf der Existenz positiver Emotionen und Kognitionen sowie der Absenz von negativen Emotionen (inkl. Beschwerden) und Kognitionen (z.B. Becker 1994). Es grenzt sich von Zufriedenheit durch seine emotionalen Anteile ab. Die psychologische Wohlbefindensforschung ist seit etlichen Jahren darum bemüht zu erklären, wann sich Menschen wohl fühlen und wie es dazu kommt. Dabei stellen sich jedoch scheinbar unüberwindbare Schwierigkeiten: Die Versuche, das Wohlbefinden an quasi objektiven Lebensumständen und Kontextfaktoren festzumachen, sind prinzipiell gescheitert. Viele Wohlbefindenstheorien bemühten sich daraufhin stärker um personenbezogene Erklärungen (vgl. im Überblick Becker 1994). Als ein Beispiel dafür seien die temperamentstheoretischen Ansätze von Costa und McCrae (1980) oder von Emmons und Diener (1985) zu nennen. Da in etlichen solcher Arbeiten jedoch der Kontext des Individuums nahezu vollständig ausser Acht gelassen wurde, blieben auch diese Ansätze nur mässig erfolgreich. In empirischen Studien tauchte ein weiteres Problem auf: Die Forschungsgruppe um Ed Diener z.B. arbeitet seit ca. 30 Jahren nahezu ausschliesslich mit amerikanischen Studierenden und spricht von der Genese des menschlichen Wohlbefindens (vgl. z.B. Diener 1984, 2000). In welchem Alltag sich diese Studierenden bewegen und wie sie ihn erleben, die Spezifität dieses Alltags etc. wird indessen nicht thematisiert. Es wird stillschweigend angenommen, dass die erhaltenen Ergebnisse nicht kontextgebunden, sondern auf die Menschheit generalisierbar sind. Oder, um zwei andere Beispiele zu nennen: Das Erreichen von Zielen oder die Sozialbeziehungen eines Menschen werden als wichtige Quelle des Wohlbefindens angesehen. Ob ein Mensch in seinem Lebenskontext eigene Ziele entwickeln kann, wird in diesen Arbeiten nicht gefragt. Ob ein Mensch in einem Kontext lebt, in dem die gesetzten Ziele auch zu verwirklichen sind, ebenso wenig. Dass soziale Beziehungen nicht nur eine Quelle positiver Emotionen, sondern auch vieler negativer Emotionen wie Trauer, Wut, Eifersucht und Scham sein können, wird in der Wohlbefindens-

forschung häufig ausser Acht gelassen. Die Lebensumwelten werden dargestellt, als wären sie vollumfänglich potenziell wohlbefindensfördernd.

Diese Haltung hängt vielleicht mit den Ergebnissen früher Forschungsarbeiten zusammen, die zeigten, dass sich Personen sogar in ungünstigen und unangenehmen Situationen und Lebensverhältnissen wohl fühlen können bzw. dass positive Lebensereignisse auf Dauer nicht zu einem höheren Wohlbefinden führen (z.B. Brickman & Campbell 1971). Ein Grund also, diese aversiven Situationen bei der Analyse des Wohlbefindens zu vernachlässigen? Nein, diese Erkenntnis sollte nun gerade dazu führen, die Frage, wie sich Personen in eben diesen Kontexten wohl fühlen können, nicht aus den Augen zu verlieren (Veenhoven 1991a, b). Die Frage nach der subjektiven Interpretation, der individuellen Bewertung dieser Kontexte muss in den Mittelpunkt der Wohlbefindensforschung gestellt werden. Es geht dabei nicht darum, sich ausschliesslich umweltzentrierten Ansätzen (eine Terminologie von Becker 1994, S. 28) zu verschreiben, indem die objektiven Umweltbedingungen und die subjektive Perzeption dieser Bedingungen allein für die Genese des Wohlbefindens verantwortlich sind, sondern darum, Wohlbefinden kontextspezifisch zu definieren. Von der kausalen Formulierung, „Sie fühlen sich wohl, weil ...“ sollte man auch den konzessiven Thesen nachgehen, „Sie fühlen sich wohl, obwohl ...“ bzw. „Sie fühlen sich nicht wohl, ob schon ...“ oder auch konditionalen Aussagen wie „Sie fühlen sich wohl, aber nur wenn...“. Insbesondere in Lebenskontexten, in denen man sich nicht freiwillig oder nur partiell freiwillig bewegt (und diese Kontexte machen einen Grossteil unseres Lebens aus), ist zu berücksichtigen, welchen Einfluss dieser Kontext auf das Wohlbefinden eines Menschen ausübt.

Schwierigkeiten der Wohlbefindensforschung ergeben sich auch durch das Unvermögen, allgemeingültige Ursachen und Entstehungsbedingungen eines allgemeinen bzw. globalen Wohlbefindens zu identifizieren. Als mögliche Einflussfaktoren und Grundlagen wird eine Vielzahl von Aspekten diskutiert, die zugleich eine Systematisierung stark erschweren, da selbst diese je nach Individuum und Lebenskontext variieren können. Deshalb weichen Forschende gern auf die Aussage aus, dass zu viele Faktoren das Wohlbefinden eines Menschen potenziell beeinflussen können (Diener 1984; Fend 1997; Headey, Holmström & Wearing 1984a), dass es sich um ein Set von Einflussfaktoren handeln muss (Becker 1994; Diener & Larsen 1993) oder dass zu viele unkontrollierbare Variablen beteiligt sind ... allen voran das Individuum selbst. Selbst in aktuellen Publikationen betont Diener nach ca. 30 Jahren Forschungsarbeit zum Thema Wohlbefinden, wie zentral die Arbeit an theoretischen Modellen des Wohlbefindens und wie wichtig methodische Weiterentwicklungen sind (Diener & Biswas-Diener 2000; Diener & Lucas 2000b). Die damit ausgedrückte Hilflosigkeit erstaunt nicht, wenn man bedenkt, welcher Anspruch hinter vielen Arbeiten steht: Obwohl immer wieder die Bedeutung der Situationsinterpretation durch das Individuum betont wird (z.B. Diener & Lucas 2000b), obwohl die Verschiedenheit der positiven und negativen Dimension von Emotionen nachgewiesen wurde (z.B. Headey et al. 1984a),

obwohl Emotionen und Kognitionen als Bestandteile des Wohlbefindens nicht identisch sind (z.B. Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing 1991) wird zugleich versucht, das Wohlbefinden des Menschen allgemein zu erklären. Wie nur sollte solch ein Anspruch erfüllt werden können? Wie sollte das Wohlbefinden ein homogenes Allgemeingut in allen Lebenslagen und -bereichen sein, wo doch von anderen psychologischen Konzepten ähnlicher Tragweite bekannt ist, dass bereichsspezifische Ausprägungen bestehen (z.B. beim Selbstkonzept).

Einzelne Forscher/innen geben Hinweise darauf, dass das Wohlbefinden bereichsspezifisch sein könnte (z.B. Becker 1994). Dieser Ansatz ist wertvoll, greift meines Erachtens nach aber noch zu kurz; vielmehr sollte gelten: Wohlbefinden muss bereichsspezifisch definiert werden. Versteht man mit der aktuellen Forschungstradition das Wohlbefinden als ein Konstrukt mit emotionalen und kognitiven Anteilen, mit den Komponenten Gefühl und Bewertung, so kann Wohlbefinden überhaupt nicht Allgemeingültigkeit erreichen. Es ist nicht vorstellbar, dass sich ein Mensch, ein Kind, ein/e Jugendliche/r in allen Bereichen gleich fühlt oder gleich denkt. Es macht auch keinen Sinn, alle Emotionen und Kognitionen zusammenzufügen und danach von Wohlbefinden zu sprechen. Emotionen entstehen aufgrund subjektiver Bewertungen, aufgrund eines bestimmten situativen Kontexts, eines Ereignisses und in Abhängigkeit der involvierten Person (Ulich 1992a). Dies widerspricht der Idee eines allgemeinen Wohlbefindens, zumindest so lange, bis definitiv erwiesen ist, welche Bereiche, welche Lebenskontexte, welche Bewertungen und Gefühle für das ‚allgemeine‘ Wohlbefinden konstitutiv sind.

So steht man gegenwärtig in einer forschungstheoretischen Sackgasse: Einerseits entwickelt sich die Überzeugung, dass Emotionen und im Spezifischen das Wohlbefinden eines Menschen ein wichtiges Gut sind. So z.B. spiegelt sich im Bereich des „social indicators research“ (z.B. Andrews & Withey 1976) wider, dass das Wohlbefinden als ein Indikator eines guten Lebens verstanden wird (vgl. auch Becker 1994). Andererseits scheitern etliche Konzepte des Wohlbefindens an ihrer mangelnden Realitätsnähe. Eine Lösung des Problems wird darin gesehen, verschiedene Zugänge zum Wohlbefinden eines Menschen zu postulieren (Diener & Lucas 2000a, b) sowie sein Wohlbefinden in verschiedenen Kategorien darzustellen: Es wird von emotionalem oder subjektivem Wohlbefinden gesprochen, zwischen aktuellem und habituellem Wohlbefinden unterschieden und diskutiert, welches Verhältnis zwischen positiven und negativen Emotionen besteht. Nicht wenige vorhandene Definitionen des Wohlbefindens sind aber nur partiell überzeugend, da sie theoretisch zu wenig abgestützt und differenziert werden. Sie tragen deshalb häufig vor allem zu einer Begriffsverwirrung anstatt zu einer Konzeptualisierung des Begriffsfeldes bei. Auch werden oftmals Komponenten und Quellen des Wohlbefindens miteinander vermischt (vgl. dazu auch Mayring 1991). Wohlbefindensdefinitionen sind zudem immer wieder an Methoden angelehnt (in dem Sinne „what you test is what you get“), indem z.B. bei Verwendung der Affekt-Balance-Scale von Bradburn (1969) von emotionalem Wohlbefinden gespro-

chen wird – dies auch dann, wenn zugleich das Postulat, Wohlbefinden bestehe gleichermassen aus getrennten emotionalen und kognitiven Anteilen, aufrechterhalten wird. Ebenso wird häufig vernachlässigt zu präzisieren, was unter Emotionen zu verstehen sei. Vielmehr findet man eine nahezu wahllose und synonyme Verwendung von Begriffen wie „Emotionen“, „Gefühle“, „Affekte“, „affektive Reaktionen“ etc.

Ein konstruktiver Ausweg aus dieser Sackgasse wird in der vorliegenden Arbeit dadurch eröffnet, dass Wohlbefinden bereichsabhängig untersucht wird und die jeweiligen Charakteristika des untersuchten Bereichs explizit berücksichtigt werden. Dazu ist es notwendig, die Entstehung des Wohlbefindens psychologisch zu betrachten, da Wohlbefinden eine subjektive Konstruktion des Individuums ist, und die Kriterien dieser Konstruktion zu explizieren. Wohlbefinden ist kein emotional-kognitiver Endzustand. Vielmehr bezeichnet es einen mehr oder weniger lang andauernden Zustand in einem Prozess des Teilnehmens am Leben. Es ist ein situativ verankerter Ausdruck der Bewertung des Lebenskontexts und – selbst wenn sich diese Bewertung auf einen längeren Zeitraum bezieht – eng an die aktuelle Situation und an Schlüsselerlebnisse gebunden. Wohlbefinden ist ein Agglomerat aus verschiedenen Komponenten (Ryff & Keyes 1995), die auf je unterschiedliche Ursachen zurückzuführen sind und je unterschiedliche Wirkungen ausüben.

1.3 Wohlbefinden in der Schule – eine neue pädagogische Leitidee?

Woran mag es liegen, dass der Begriff Wohlbefinden auch in pädagogischen Kontexten auffallend vermehrt Einzug gehalten hat? Diese Frage ist schwierig zu beantworten. Fest steht jedoch, dass es zunehmend zu einer pädagogischen Maxime wird, dass sich Kinder und Jugendliche auch in der Schule wohl fühlen können. Dies spiegelt sich z.B. in den Leitbildern verschiedener Berner Schulen wider (vgl. Tab. 1-1). Eine Durchsicht der regionalen Leitbildentwicklung ergibt, dass Wohlbefinden als ein Wert per se verstanden wird, den es in der Schule zu erreichen gilt. Implizit wird davon ausgegangen, dass Wohlbefinden einen Beitrag dazu leisten kann, dass Schüler/innen angemessene Leistungen erbringen, zusammen leben und arbeiten und somit eine Integration in und eine Identifikation mit der Schule möglich wird. Diese Annahme lässt sich durch die Forschungsarbeiten zur Wirkung positiver Emotionen stützen. Auf verschiedenen Wegen konnte gezeigt werden, dass positive Emotionen als Indikatoren für Schulqualität gültig sind und Prozesse stützen, die für den Schulerfolg relevant sind (vgl. dazu ausführlich Hascher 2002).

Tabelle 1-1: Wohlbefinden als Leitziel einiger Schulen im Kanton Bern (Schweiz)

Schule	
Sekundarstufe I Interlaken	„Unsere Schule ist ein Ort, wo wir uns wohl fühlen.“
Mittelstufenschule Oberhofen	„Wir wollen versuchen, in unserer Schule eine Atmosphäre zu schaffen, in der Lernende und Lehrende sich wohl fühlen.“
Oberstufenschule Vechigen	„Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Oberstufenschule Vechigen wohl fühlen.“
Oberstufenzentrum Biel-Madretsch	„Wir schaffen zusammen eine Atmosphäre, in der wir uns wohl fühlen und produktiv sind.“
Sekundarschule Wiedlisbach	„Die Schule wird von einer Atmosphäre getragen, in der sich alle geborgen, sicher und wohl fühlen.“
Real- und Sekundar- schule Worb	„Wir helfen mit, dass sich alle wohl fühlen.“
Sekundarschule Grosshöchstetten	„Unsere Schule ist eine Arbeits- und Lerngemeinschaft, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen sollen: Nur wenn wir uns gegenseitig mit Achtung begegnen, können sich alle wohl fühlen.“
Oberstufenschule Thierachern	„Alle an der Schule Beteiligten tragen mit ihrer Persönlichkeit, ihrer Offenheit und Ehrlichkeit dazu bei, dass sich alle wohl fühlen können. ... Alle Zusammenarbeitsformen erhöhen unser Wohlbefinden.“
Oberstufenschule Progymmatte (Thun)	„Das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern wird durch eine gute Atmosphäre, kulturelle Anlässe und Sport gefördert.“
Sekundarschule Langnau	„Zusammen mit ihnen (den Schüler/innen, TH) und den Eltern streben wir nach einem freundlichen Umfeld, in dem sich alle wohl fühlen können. Damit sich die Jugendlichen in unserem Schulhaus wohl fühlen, müssen wir versuchen, Störungen zu verhindern. Das geschieht erstens durch Prävention und zweitens durch die Auseinandersetzung mit störenden Vorkommnissen.“

Wie stark positiv der Begriff Wohlbefinden in den Leitbildern besetzt ist, wird auch dadurch deutlich, dass er wiederholt in einen Zusammenhang mit anderen pädagogisch wünschenswerten Prinzipien wie positiver Atmosphäre, gegenseitiger Achtung, individueller Sicherheit und Gemeinschaftsgefühlen gestellt wird. Der Anspruch, Schule solle ein Raum zum Wohlfühlen und der Freude sein, ist sogar in verschiedenen Lehrplänen verankert, z.B. im Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern:

„Lernen wird durch eine Atmosphäre begünstigt, in der sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen.“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995, Lehrplan für Volksschulen S. AHB 19. Die Stellen entstammen dem Kapitel 1.3 Unterricht und Schulleben)

Damit Wohlbefinden in der Schule seiner normativen Funktion gerecht werden kann, muss es zunächst einmal aufgebaut, gefördert und damit überhaupt ermöglicht werden. Warum dies wichtig ist und wie dies erfolgen soll, ist in den entsprechenden Unterlagen und Papieren meist nicht ausgeführt. So z.B. werden nur in einigen Leitbildern auch Quellen und Voraussetzungen des Wohlbefindens vage angedeutet. Dies sind z.B. jegliche Formen der Zusammenarbeit in der Schule, unterrichtsübergreifende Aktivitäten und ein konstruktiver Umgang mit Störungen. Müsste nicht zunächst gefragt werden, ob Wohlbefinden in der Schule überhaupt möglich ist? Ohne schulischen Entwicklungen und Reformen Abrede leisten zu wollen, kann Schule¹ jedoch als ein Kontext beschrieben werden, der durch seine Charakteristik eher negative als positive Emotionen auslöst: Die Schule ist eine Pflichtinstitution für die Kinder und Jugendlichen, in der nicht nur von aussen vorgegebene Aufgaben und Anforderungen strikt erfüllt werden müssen, sondern in der Misserfolge, Scheitern und Widerstand sanktioniert werden. Selektion als zentrale Funktion der Schule führt dazu, dass nicht nur Schüler/innen nahezu ständig unter Aufsicht und Kontrolle sowie unter Bewertung und Vergleichen stehen – auch von den Lehrerinnen und Lehrern wird die Förderung des Lernens im Hinblick auf das Erreichen eines Übertrittsniveaus und die Verpflichtung zur Selektion als Leistungsdruck erlebt. Schule hat eine bedeutungsvolle gesellschaftliche Funktion inne, da sie die einzige Qualifikationsinstanz für die weitere berufliche Entwicklung des Individuums darstellt, was für die Schüler/innen aufgrund fehlender Wirklichkeitsnähe vieler Inhalte nicht unmittelbar einsichtig ist. Schule nimmt nur wenig auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen Rücksicht, zugunsten von vereinfachenden organisatorischen Strukturen (z.B. Jahrgangsklassen, Lektionsrhythmus). Im schulischen Alltag dominieren vor allem Forderungen: Schülerinnen und Schüler müssen eine grosse Menge an Lernstoff bewältigen, Leistungen erbringen, nahezu allzeit für Leistungskontrollen vorbereitet sein, in bestimmten Lektionen kreativ, in anderen sportlich sein und in weiteren Unterrichtsstunden vor allem analytisch denken, sie müssen viele Fakten auswendig lernen und schnell abrufen können sowie eine eigene Meinung entwickeln. Sie müssen sich den Interaktionsstilen von Lehrpersonen unterordnen, zugleich Sozial- und Selbstkompetenzen erwerben, mit den Klassenkamerad/innen auskommen, die Erwartungen von Eltern und Lehrpersonen erfüllen usw. Mit diesen Fakten vor Augen erscheint der pädagogische Anspruch, dass sich Kinder und Jugendliche unter den gegebenen Bedingungen in der Schule auch unter

1 Im Folgenden wird von der Regelschule gesprochen. Alternative Schulmodelle (z.B. die Rudolf-Steiner-Schulen) werden nicht diskutiert, obwohl sie auch eine gewisse Nähe zur Regelschule aufweisen.

langfristiger Perspektive wohl fühlen sollen, nahezu paradox – und ist trotzdem realisierbar und notwendig.

Dieser Anspruch wirft die Grundsatzfrage auf, was unter Wohlbefinden in der Schule zu verstehen ist. Wie in der vorliegenden Arbeit dargestellt wird, ist dies weit weniger klar, als erwartet werden könnte. An dieser Stelle sei vorerst expliziert, was Wohlbefinden in der Schule nicht ist: Wohlbefinden in der Schule darf nicht als ein passiver Gefühlszustand missverstanden werden, der Schüler/innen dazu motiviert, nichts zu tun. Wohlbefinden bedeutet nicht, dass sich eine Schülerin / ein Schüler zurücklehnt und das schulische Geschehen distanziert und aus der Ferne betrachtet. Von Wohlbefinden in der Schule darf nicht gesprochen werden, wenn Schüler/innen von den Lehrpersonen nicht wahrgenommen und übersehen werden. Mit dem Begriff Wohlbefinden ist auch nicht gemeint, dass Harmonie und Konfliktlosigkeit den Schulalltag prägen. Wohlbefinden in der Schule heisst nicht, dass im Unterricht nichts von den Schüler/innen gefordert wird, dass sie sich nicht am Unterricht beteiligen müssen oder dass es genügt, nur das Nötigste zu lernen. Wenn Schule keine Anforderungen an Schüler/innen stellt, wenn Kinder und Jugendliche mit der Institution Schule und den an ihr Beteiligten nichts zu tun haben, dann kann damit nicht Wohlbefinden gemeint sein. Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass positive Emotionen einen zentralen Bestandteil des Wohlbefindens ausmachen, sind nicht alle positiven Gefühle pädagogisch wünschenswert. Wohlbefinden in der Schule bedeutet nicht, dass sich Schüler/innen über das Scheitern anderer freuen, auf eine schlechte Leistung in einem unbeliebten Fach stolz sind, Interesse daran haben, die Schwächen einer Lehrperson auszunutzen, oder froh sind, wenn Lektionen ausfallen. Wohlbefinden baut auch nicht darauf, dass Schüler/innen es als angenehm empfinden, wenn sie in der Schule nicht gefordert werden oder wenn Mitschüler/innen ihr destruktives Verhalten missbilligen.

Solche Abgrenzungen haben für eine Definition des Begriffs Wohlbefinden in der Schule eine zweifache Bedeutung inne. Sie weisen auf die spezifische Qualität wohlbefindensrelevanter Emotionen und auf die enge Verknüpfung von Kognitionen und Emotionen hin. Sich in der Schule wohl zu fühlen impliziert deshalb, dass Schüler/innen häufig solche angenehmen Emotionen erleben, die mit der anregenden und erfolgreichen Erfüllung schulischer Anforderungen wie Lernen und Leisten verbunden sind. Dazu gehören eine aktive Auseinandersetzung mit dem schulischen Alltag, Engagement und Involviertsein in das Unterrichtsgeschehen sowie der Beitrag zu einem offenen und sozial verantwortlichen Miteinander. Wie in den anschliessenden theoretischen Ausführungen zu zeigen sein wird, ist Wohlbefinden aber mehr als das blosser Erleben positiver Gefühle. Wohlbefinden in der Schule bedeutet ebenso, dass Schüler/innen gerne zur Schule gehen und eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber der Schule und den mit ihr verbundenen Themen und Tätigkeiten entwickeln. Sich in der Schule wohl zu fühlen ist ein Ausdruck eines verantwortungsbewussten Rollenverständnisses als Schüler/in. Wohlbefinden in der Schule ist mit Herausforderung und Aktivität, Auseinandersetzung und Entwicklung verbunden. Wohlbefinden in der

Schule heisst daher auch, sich sicher, akzeptiert und ernst genommen zu fühlen, eine Vielzahl an Lernchancen zu erhalten und umzusetzen sowie davon überzeugt zu sein, Schule und Unterricht mitgestalten zu können und diese Möglichkeiten auch zu nutzen. Der Begriff Wohlbefinden beinhaltet des Weiteren, dass sich Kinder und Jugendliche den Anforderungen des Schulalltags stellen können ohne von negativen Gefühlen, von Sorgen und Beschwerden belastet zu sein. Damit ist nicht gemeint, dass Bewertung und Selektion in der Schule abzuschaffen sind, sondern dass Leistungssituationen und Pflichten für die Schüler/innen zu bewältigen sind, indem z.B. eine gute Vorbereitung, Transparenz, Offenheit und Fairness die pädagogische Grundhaltung der Lehrpersonen prägen und indem z.B. der Lernprozess der einzelnen Schüler/innen im Vordergrund steht. Ebenfalls gehört dazu, dass der Umgang zwischen Schüler/innen innerhalb und ausserhalb der Unterrichtszeit angenehm ist und nicht zu einer persönlichen Bedrohung wird oder mit Gefühlen der Ausgrenzung verbunden ist. Wie Boekaerts (1992, 2001) formuliert, gilt es ein optimales schulisches Umfeld zu schaffen, das den Schüler/innen ermöglicht, sich mit dem Lernen anstatt mit der Bewältigung von (negativen) Emotionen zu befassen.

1.4 Ziele und Aufbau der vorliegenden Arbeit

Es ist das Ziel dieser Arbeit mehr Klarheit darüber zu schaffen, was unter Wohlbefinden in der Schule verstanden werden kann und wie es entsteht. Sie gliedert sich in die folgenden drei Teile und fünf Kapitel:

Teil 1: Wohlbefinden in der Schule – mehr als nur ein flüchtiges Gefühl

Im Sinne einer Begriffsklärung erfolgt ein Überblick über die Forschungsarbeiten zum Wohlbefinden allgemein (Kapitel 2) und spezifisch in der Schule (Kapitel 3). Anschliessend (Kapitel 4) wird die der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Definition des Begriffs Wohlbefinden in der Schule und ihr theoretischer Ansatz expliziert.

Teil 2: Wohlbefinden in der Schule – Mythos oder Realität?

Die durchgeführten empirischen Forschungsarbeiten zur Genese von Emotionen in der Schule und zum Wohlbefinden von Schüler/innen der Sekundarstufe I werden vorgestellt und ihre Ergebnisse dokumentiert (Kapitel 5).

Teil 3: Auf dem Weg zum Wohlbefinden in der Schule

Auf der Basis der Resultate der empirischen Untersuchung wird im Schlusskapitel (Kapitel 6) vor allem der pädagogische Anspruch, Schüler/innen sollen sich in der Schule wohl fühlen (können), thematisiert.

2. Definition und Analyse des psychologischen Konstrukts Wohlbefinden

Eine Theorie des Wohlbefindens in der Schule erfordert die Klärung des Wohlbefindens als psychologisches Phänomen. Im nachfolgenden Kapitel wird deshalb zunächst der Begriff „Wohlbefinden“ allgemein erklärt und in seiner breiten Verwendung systematisiert (Kap. 2.1). In einem zweiten Schritt wird dargestellt, was über das Wohlbefinden von Jugendlichen bekannt ist (Kap. 2.2). Dies erwies sich insofern als schwierig, als die Lebensphase Jugend in Bezug auf das Thema Wohlbefinden bisher nur selten im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses stand und Jugendliche häufig eine nicht abzugrenzende Teilpopulation einer befragten Gesamtstichprobe bildeten. Der letzte Teil des Kapitels (Kap. 2.3) ist den Forschungsarbeiten zu den Quellen und Ursachen des Wohlbefindens gewidmet. Dazu werden sowohl Grundaussagen erklärt als auch ihre Weiterentwicklungen verfolgt und in einen Zusammenhang gebracht, der eine Basis für die Definition des Begriffs Wohlbefinden in der Schule und für eine Analyse der Entwicklung des Wohlbefindens von Schülerinnen und Schülern liefern kann.

Allgemein kann mit Becker (1994) gesagt werden, dass der im vorliegenden Kapitel dargestellte Forschungszweig relativ jung ist. Wohlbefinden wurde als Forschungsthema erst in den letzten Jahren theoretisch und empirisch explizit aufgegriffen, wobei jedoch die Zahl an Publikationen zum Thema Wohlbefinden in den letzten Jahren sprunghaft angestiegen ist. Dieses neu erwachte Interesse ist darauf zurückzuführen, dass das Wohlbefinden eines Menschen als ein Indikator für ein gelungenes Leben, für die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen des Alltagslebens und für die Fähigkeit, die kleinen Alltagsfreuden zu genießen, angesehen wird. In diesem Sinne verdient es auch im schulischen Kontext eine besondere Beachtung (vgl. dazu ausführlich Kapitel 3 und 4).

2.1 Zur Definition des Begriffs ‚Wohlbefinden‘

Wie bereits in der Einführung angedeutet, spiegelt sich die Komplexität des Phänomens Wohlbefinden in der Vielzahl an theoretischen Konzepten und Ansätzen wider, die Wohlbefinden zu beschreiben versuchen. Auf den ersten Blick eröffnet sich ein nahezu unüberschaubares Feld von Wohlbefindenskonzepten. Wie in anderen Bereichen der Emotionsforschung (vgl. Kuhl 1983), herrschen Begriffsunklarheiten, theoretische Konfundierungen und eine fehlende Verständigung über definitorische und konstitutive Elemente des Wohlbefindens vor. Oft wird Wohlbefinden als synonym zu spezifischen positiven Gefühlen wie Freude oder Glück verstanden. Ebenso wird Wohlbefinden mit Zufriedenheit gleichgesetzt, obschon z.B. immer wieder darauf hingewiesen wird, dass Zufriedenheit die kognitive Dimension des Wohlbefindens darstellt (vgl. z.B. Campbell, Converse & Rodgers 1976; Emmons & Diener 1986;

Schimmack, Radhakrishnan, Oishi, Dzokoto & Ahadi 2002). Ebenfalls findet man seine Verwendung als Sammel- oder Oberbegriff für mehrere Emotionen, d.h. mehrere positive Gefühle werden darunter subsumiert (Diener & Larsen 1993), oder als Begriff für die Gesamtheit des Gefühlserlebens (Smith & Pope 1992).

Wohlbefinden wird aber auch als ein eigenes Gefühl mit eigener Erlebnisqualität, eigenem Ausdruck und eigenen physiologischen Komponenten beschrieben (z.B. Becker 1994). Verstärkt wird die Konfusion der Begriffe, wenn Wohlbefinden nicht erklärt oder wenn neben dem Begriff ‚Wohlbefinden‘ Gefühle des Wohlbefindens als affektive Komponenten dieses subjektiven Wohlbefindens definiert werden (Mayring 1987, S. 371).

Die bestehende Heterogenität, Diversität und Unsystematik wird von etlichen Autor/innen kritisiert und erfordert Systematisierungen (Diener 1984; Mayring 1991; Ryan & Deci 2001; Veenhoven 1991a; Zautra & Hempel 1984). Um die bestehende Vielfalt konstruktiv zu nützen, wird in der vorliegenden Arbeit eine Unterscheidung in drei Verwendungen des Begriffs Wohlbefinden vorgeschlagen:

1. Wohlbefinden als eine spezifische Gefühlsqualität (Kap. 3.1.1)
2. Wohlbefinden als eine spezifische Kombination emotionaler und kognitiver Faktoren (Kap. 3.1.2)
3. Wohlbefinden als ein Sammelbegriff für positive Emotionen (Kap. 3.1.3)

Bevor jedoch die unterschiedlichen Definitionen des Begriffs Wohlbefinden systematisiert werden, soll das methodische Vorgehen in den meist empirischen Studien kurz kommentiert werden: Es gibt inzwischen eine grosse Anzahl an Möglichkeiten, wie Wohlbefinden (hier im weitesten Sinne verstanden) erhoben wird (vgl. auch den Review von Andrews & Robinson 1991, Dieners Ausführungen von 1984, Diener & Biswas-Diener 2000, den Überblick von Mayring 1991 zu „GlücksInstrumenten“ und 1994 zu Messinstrumenten des subjektiven Wohlbefindens; und den Review zum Zusammenhang von Gesundheit und Wohlbefinden von Zautra & Hempel 1984). Es finden sich standardisierte und quasi-standardisierte Methoden wie die „Affect-Balance-Scale“ (ABS) von Bradburn (1969), das „Mental Health Inventory“ (MHI) von Veit und Ware (1983), den „General Health Questionnaire“ (GHQ) von Goldberg (1978)², die PANAS Scales von Watson, Clark und Tellegen (1988), den „Berner Fragebogen zum Wohlbefinden“ (BFW) von Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon und Wearing (1991) etc. und jährlich nehmen diese zu (vgl. z.B. den „Community Well-Being Questionnaire“ von Christakopoulou, Dawson & Gari 2001).

Oft werden verschiedene Indizes gebildet, wie der „Life Satisfaction Index“ (LSI) von Neugarten, Havighurst und Tobin (1961), der „Self-fulfillment Index“, der „Index of positive affect“, „Index of negative affect“, „Index of somatic complaints“, „Worries

2 Vom General Health Questionnaire liegen sogar verschiedenste Versionen vor (vgl. z.B. Siddique & D’Arcy 1984).

Index“, „Index of Well-Being“ und der „Index of Ill-Being“ (Headey et al. 1984a, S. 122ff). Sehr oft allerdings wird das Wohlbefinden anhand von Einzelitems unterschiedlicher Skalierung erhoben, z.B. mit dem „life-as-a-whole“-Index von Andrews und Withey (1976) und Cameron (1975) und mit der „3-Point happy scale“ (Headey et al. 1984a). Auch bestehen graphemische Methoden (z.B. die Smilies von Andrews & Withey 1976 und die Lebenslinie von Pressey & Kuhlen 1957) und Interview-Leitfäden (z.B. das qualitative Glücksinterview von Mayring 1991). Problematisch bei dieser zu beobachtenden Vielfalt an Erhebungsmethoden ist, dass die Verwendung der Methode (vgl. auch Lucas, Diener & Suh 1996) oftmals determiniert, was unter Wohlbefinden verstanden wird (vgl. dazu auch Zautra & Hempel 1984). So wird z.B. Wohlbefinden anhand einer Zufriedenheitsskala bzw. eines einzelnen Zufriedenheitsitems erfasst und demzufolge als ein Ausdruck für die kognitive Bewertung des Lebens – im Sinne von Zufriedenheit – definiert.

2.1.1 Wohlbefinden als spezifische Gefühlsqualität

Ein erster empirischer Zugang zum Begriff Wohlbefinden erfolgte durch Bradburn und Caplovitz (1965). Glück, seelische Gesundheit, subjektive (erfolgreiche) Anpassung und psychisches Wohlbefinden – dies sind Begriffe, unter denen sie diskutierten, wie das Wohlbefinden untersucht werden kann. Bradburn & Caplovitz gingen davon aus, dass diese Begriffe weitgehend identisch sind bzw. dass sie die gleiche psychologische Dimension bezeichnen³. Ihrer Meinung nach wird das Wohlbefinden eines Menschen durch Emotionen bzw. die emotionalen Tönungen bestimmt: Wenn ein Individuum mehr positive als negative Gefühle erlebt hat, dann fühlt es sich eher wohl und zufrieden. Dominieren dagegen negative Gefühle, so resultiert dies in Unzufriedenheit und Unbehagen. Zur empirischen Erfassung des Wohlbefindens wählten sie einen direkten Weg: Sie fragten fast 2000 männliche Probanden, ob sie sich glücklich fühlen, und legten ihnen 12 weitere Emotionsaussagen vor, z.B. „Fühlten Sie sich stolz, weil jemand Sie für eine Handlung gelobt hat?“, „Hatten Sie das Gefühl, dass Sie mehr Dinge zu tun haben, als Sie erledigen können?“, „Fühlten Sie sich sehr einsam und entfernt von anderen Menschen?“. Die Autoren konnten zwar zwei Cluster, eines für positive und eines für negative Emotionen, bestätigen. Die Proband/innen berichteten aber, ebenso positive als auch negative Emotionen erlebt zu haben. Trotzdem ergaben sich signifikante positive Korrelationen zwischen den positiven Emotionen und der Einzelfrage nach dem Erleben von Glück bzw. zwischen den negativen Emotionen und der Angabe, unglücklich zu sein (vgl. auch Andrews & Withey 1976, Nachberechnungen durch Becker 1982, S. 197f). Die Ursachen für das Erleben positiver Gefühle sahen Bradburn und Caplovitz (1965) in dem Ausmass sozialer Aktivitäten wie Kontakte zu

3 Siehe auch Dalbert (1992, vgl. Kap. 3.2.2), welche die Merkmale des subjektiven Wohlbefindens aus den Kriterien erfolgreicher Anpassung definierte und sowohl das subjektive Wohlbefinden als auch die aktuelle Stimmung eines Individuums als Dimensionen seelischer Gesundheit bezeichnete (vgl. auch Becker 1982).

Verwandten und Freunden, Aktivitäten in Vereinen und gemeinsamer Unternehmungen. Bedingungen für die Genese negativer Gefühle wurden nicht diskutiert.

Bradburn (1969) nahm einige Reformulierungen an den ursprünglichen Items vor und reduzierte diese auf je fünf positive und negative Emotionsaussagen, z.B.: „Fühlten Sie sich während der vergangenen Wochen jemals ... „erfreut darüber, dass Sie etwas fertiggebracht haben“, „ganz obenauf“, „gelangweilt“ oder „ausser Fassung, weil jemand Sie kritisierte“? (deutsche Übersetzung bei Becker 1982, S. 197). Auch hier bestätigte sich – wie in weiteren Untersuchungen mit dieser Methode (z.B. Costa & McCrae 1980) – die relative Unabhängigkeit der positiven und negativen Affekte (vgl. dazu ausführlicher Hascher 2002). Deshalb revidierte Bradburn seine Ausgangsthese – positive und negative Emotionen seien auf einer Dimension anzusiedeln – und ging künftig von zwei unabhängigen Affektdimensionen aus, die auf unterschiedlichen Kontexten beruhen. Er arbeitete zudem heraus, dass das Verhältnis zwischen den positiven und negativen Emotionen beachtet werden muss. Seinen Auswertungen zufolge treten folgende fünf Kombinationsmöglichkeiten auf:

- Hohe positive Emotionen und hohe negative Emotionen
- Hohe positive Emotionen und niedrige negative Emotionen
- Mittlere positive und mittlere negative Emotionen
- Niedrige positive Emotionen und niedrige negative Emotionen
- Niedrige positive Emotionen oder hohe positive Emotionen

Diese Kombinationen führte Bradburn (1969) zu der Schlussfolgerung, dass die Differenz zwischen positiven und negativen Emotionen, die „affect balance“ täglicher Gefühlerlebnisse das zentrale Mass für das psychische Wohlbefinden eines Menschen und damit durch das Verhältnis von angenehmen und unangenehmen Erlebnissen determiniert sein müsse (vgl. auch Andrews & Whitley 1976; Bradburn & Caplovitz, 1965; Lowenthal, Thurner, & Chiriboga 1975). Nicht die absolute Höhe ist entscheidend, sondern die Relation der beiden Affektdimensionen zueinander, die relative Intensität der Gefühle.

Die Berücksichtigung der zwei Dimensionen Häufigkeit und Intensität⁴ führte dazu, dass Larsen und Diener (1987) zwischen verschiedenen Qualitäten des Wohlbefindens unterschieden (vgl. Abb. 2-1). Wenn positive Gefühle häufig erlebt wurden, so sprachen die Autoren von Wohlbefinden. Zugleich differenzierten sie zwischen Wohlbefinden niedriger vs. hoher Intensität. Wurden häufig negative Gefühle erlebt, so wurde dies als ein Mangel an Wohlbefinden verstanden, der sich ebenfalls in Bezug auf seine Intensität unterscheiden liess. Heiterkeit und Zufriedenheit wurden als spezifische Formen des gleichen Wohlbefindentyps, Zufriedenheit und Überschwänglichkeit dagegen als unterschiedliche Typen des Wohlbefindens bezeichnet. Melancholie und

4 Die Emotionsdimension Dauer wurde nicht berücksichtigt.

Stress stellten verschiedene Ausdrucksformen fehlenden Wohlbefindens dar (vgl. auch Diener 1984). Im Allgemeinen aber schlossen sie sich der Definition von Bradburn an, indem sie annahmen, dass sich ein Individuum umso wohler fühlt, je häufiger und stärker es positive Gefühle erlebt.

		Low Affect Intensity	High Affect Intensity
Relative Frequency	Frequent Positive Affect	SWB ⁵ experienced as contentment (Zufriedenheit), easygoing composure (leichte Gemütsruhe), serenity (Heiterkeit), and tranquil calmness (Gelassenheit).	SWB experienced as exuberance (Überschwänglichkeit), animated joyfulness (lebhaft Fröhlichkeit), and zestful enthusiasm (lustvoller Ethusiasmus).
	Frequent Negative Affect	Lack of SWB experienced as chronic melancholia (chronische Melancholie), mild but persistent unhappiness (mildes, aber anhaltendes Unglücklichsein), dejection (Niedergeschlagenheit), and discontentment (Unzufriedenheit).	Lack of SWB experienced as acute and agitated negative affect (akute, aufwühlende negative Gefühle), distress (Stress), aggravation (Verärgerung), depression (Depression), and severe episodes of negative affect (heftige Phasen in negativen Stimmungen).

Abbildung 2-1: Typen des Wohlbefindens (Larsen & Diener 1987, S. 27)

Einige Jahre später bemühten sich Diener und Larsen (1993) darum, die emotionale Seite des Wohlbefindens noch expliziter zu beschreiben (sie sprachen deshalb in Anlehnung an Andrews & Withey 1976 auch von „emotional well-being“, S. 405). Sie stellten fest, dass Menschen im Alltag recht viele Emotionen – wenn auch zum Teil in geringer Intensität – erleben und meist spontan berichten, sie seien „happy“. Emotionen sind ihrer Meinung nach reaktiv, d.h. sie hängen von den Erlebnissen und Erfahrungen eines Individuums ab und fluktuieren in hohem Masse. Auch die Auslöser von Emotionen können, je nach Lebensumständen und kulturellen Hintergründen, variieren. Trotzdem scheint es eine gewisse Stabilität im Wohlbefinden eines Individuums zu geben, ein gewisses individuelles Durchschnittsniveau, das im Verlauf von Monaten und Jahren relativ gleich bleibt (siehe z.B. Costa & McCrae 1988). Larsen & Diener interpretierten dies als eine persönliche „Note“ wie Emotionen erlebt werden: Individuen, die angenehme Emotionen stark erleben, fühlen eine ähnlich hohe Intensität bei unangenehmen Emotionen (z.B. Larsen & Diener 1987), und Individuen, die häufig negative Emotionen erleben, kennen eine vergleichbare Häufigkeit positiver Emotionen (Zautra 1991)⁶. Emotionen werden zudem selten einzeln erlebt. Eine Situation

5 SWB = Subjective Well-Being

6 Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass dieses Muster vor allem bei Frauen zu finden ist (vgl. Fujita, Diener & Sandvik 1991).

löst oftmals mehrere Emotionen der gleichen Valenz aus. Für Diener & Larsen waren dies Argumente dafür, dass neben diskreten Einzelemotionen ein solch globales Konzept wie das Wohlbefinden untersucht werden muss.

2.1.2 Wohlbefinden als eine spezifische Kombination emotionaler und kognitiver Faktoren

Je nach Sichtweise, theoretischem Zugang und empirischer Methode werden nicht nur verschiedene positive Emotionen, sondern auch positiv konnotierte Werte und Lebensumstände als Wohlbefinden bezeichnet. Dies wird anhand der Klassifikation von Konzepten des Wohlbefindens von Veenhoven (1991) gut ersichtlich (vgl. Tab. 2-1).

Tabelle 2-1: Klassifikation von Konzepten zum Wohlbefinden (Veenhoven 1991a, S. 9)

	Objective well-being	Subjective well-being	Mixed conceptions
Individual well-being	personal qualities	self-appraisal	
- aspect	wisdom, stability, hardiness, creativeness, morality, etc.	job satisfaction, self-esteem, control-belief	ego-strength, identity
- overall	need gratification, self-actualization, effectance	life-satisfaction, contentment, hedonic level	(mental) health, adjustment, individual morale
Collective	societal qualities	social (opinion) climate	
- aspect	coherence, justice, equal chances, stability, etc.	acceptance of political order, mutual trust, belief in national progress	social integration, anomy
- overall	viability, capacity	group morale	livability
Mixed conceptions			
- aspects	economic prosperity, safety, freedom, equality, etc.	emancipation	
- overall	welfare, progress	alienation	well-being in broadest sense

Veenhoven (1991a) versuchte, aktuelle Konzepte zum Wohlbefinden bzw. zum Begriff ‚Happiness‘ anhand von zwei Dimensionen zu systematisieren: objektive vs. subjektive Konzepte, individuelle vs. kollektive Ebene und bestehende Mischformen.

Der gleichberechtigten Bedeutung emotionaler und kognitiver Anteile wird in vielen aktuellen Studien Rechnung getragen. Die Zeiten, in denen sich Campbell (Campbell et al. 1976) sogar darum bemühte, emotionale Aspekte bei der Erhebung des Wohlbefindens explizit zu vermeiden, gehören definitiv der Vergangenheit an. Diener, Diener, & Diener (1995, S. 851) bezeichneten subjektives Wohlbefinden generell als „people’s cognitive and affective evaluations of their lives“. Ähnlich formulierten es McIntosh und Martin (1992, S. 224): “So, happiness might safely be described as a judgement about one’s overall life quality based largely upon the way people feel but also includ-

ing people's assessments of their past and future and how they think they are doing relative to other people." Emotionen und kognitive Anteile sind jedoch nicht wahllos zu kombinieren, sondern nur bei einer bestimmten Zusammensetzung sollte von Wohlbefinden gesprochen werden (vgl. dazu auch die Kontroverse zwischen Ryff & Keyes 1995 und Kafka & Kozma 2002). Allerdings zeigt sich, dass unterschiedliche Standpunkte bestehen, welche Komponenten konstitutiv für das Wohlbefinden eines Menschen sind⁷. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, werden im Folgenden die Erkenntnisse von Mayring, Becker und Veit & Ware stellvertretend für diese Ansätze dargestellt.

Ausgangspunkt der Ausführungen von Mayring (1991) war die Frage, wie Gefühle des Glücks und das Wohlbefinden eines Individuums zusammenhängen. Es ging ihm darum, Glück als eine Emotion zu definieren und diese zu präzisieren, die Bedeutung von Glück für das Leben eines Menschen herauszuarbeiten und einen breiten Überblick über Abhandlungen und Forschungen zum Thema Glück in vielen verschiedenen Bereichen zu geben (siehe dazu auch den Reviewartikel von Veenhoven 1984b). In diesem Überblick – und ebenso im späteren Überblick über psychologische Glückskonzepte – verwendete Mayring die Begriffe Wohlbefinden und Glück oftmals synonym, z.B. „Das Glück der Menschen, ihr subjektives Wohlbefinden, ist ein gesellschaftspolitisch relevanter Faktor“ (Mayring 1991, S. 37), da etliche Glückstheorien auch als Wohlbefindenstheorien (und auch als Zufriedenheitstheorien) bezeichnet wurden. Dies ist z.B. bei Theorien der Fall, die auf dem Konzept des sozialen Vergleichs (z.B. Michalos 1980) basieren (Glück/Zufriedenheit/Wohlbefinden entsteht durch den positiv ausfallenden Vergleich mit anderen Menschen, mit anderen Situationen), bei Theorien zur Zielerreichung (Glück/Zufriedenheit/Wohlbefinden entsteht, wenn man seine Ziele erreicht) und bei persönlichkeitspsychologischen Theorien (extravertierte Menschen sind glücklicher/zufriedener/fühlen sich wohler als introvertierte). Auch werden Bedingungs- und Einflussfaktoren für das Wohlbefinden, die Zufriedenheit und das Glück miteinander vermischt: Spezifische Aspekte werden teils als Einflussfaktoren, teils als Komponenten des Wohlbefindens verstanden, wie z.B. bei den Variablen ‚Selbstwertgefühle‘ und ‚soziale Einbettung‘.

In seinen theoretischen Ausführungen, in denen er Bausteine für eine psychologische Theorie des Glücks entwickelt, spezifizierte Mayring dann den Begriff ‚Glück‘ und präziserte die Unterschiede zwischen verschiedenen Faktoren des Wohlbefindens. In Anlehnung an Lawton (1983) und aufbauend auf früheren Arbeiten zur Faktorenstruktur des Wohlbefindens (z.B. Andrews & McKennell 1980; Veit & Ware 1983; Wittkowski 1986; vgl. im Überblick Mayring 1991, S. 72f) sah er Wohlbefinden als einen Oberbegriff für vier psychologische Konstrukte: Glück, Zufriedenheit, Freuden und

7 In einer neueren Arbeit unterscheiden Keyes, Shmotkin und Ryff (2002) sogar zwischen subjektivem Wohlbefinden (subjective well-being) und psychologischem Wohlbefinden (psychological well-being).

Belastungsfreiheit (vgl. Abb. 2-2). Er sprach deshalb auch vom „Vier-Faktoren-Ansatz subjektiven Wohlbefindens“ (Mayring 1991, S. 69ff): Wohlbefinden besteht somit explizit aus kognitiven und emotionalen, aus kurzfristigen und länger andauernden Anteilen, aus positiven Emotionen und aus dem Fehlen von Beschwerden, Belastungen und negativen Emotionen. Bei den positiven Emotionen definierte Mayring (1) das Glücksempfinden als Erlebnisse höchster Freude und ein allgemeines positives Lebensgefühl, (2) die Zufriedenheit als das Resultat kognitiver Bewertungsprozesse über das Leben bzw. über einzelne Lebensbereiche und (3) Freuden als situationsspezifische Höhepunkte, die mit angenehmen Erlebnissen verbunden sind.

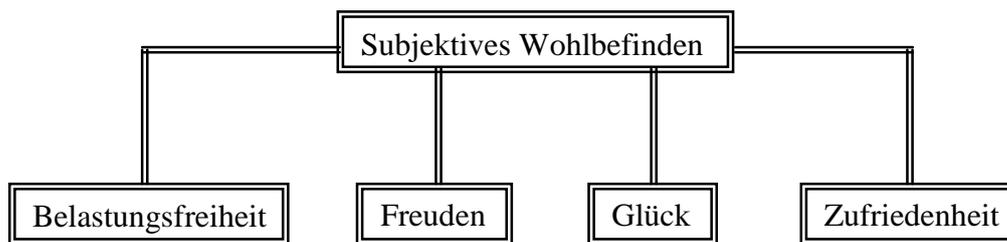


Abbildung 2-2: Der Vier-Faktoren-Ansatz subjektiven Wohlbefindens
(Mayring 1991, S. 74)

Abermals mit Verweis auf Lawton (1983) machte Mayring zudem deutlich, dass das subjektive Wohlbefinden eines Menschen nicht als einziger Indikator für ein gutes Leben verstanden werden darf. Vielmehr muss es mit den Kompetenzen eines Individuums, seinen Lebensbedingungen, mit den Konzepten der psychischen Gesundheit (definiert als Wohlbefinden und subjektiven Kompetenzen) und der Lebensqualität (definiert als Wohlbefinden und objektive Lebensbedingungen) in Beziehung gesetzt werden.

Für die empirische Analyse des Glücks empfahl er eine theoriegeleitete, multidimensionale Methodenwahl (z.B. die Kombination von umfassenden quantitativen und qualitativen Instrumenten, Selbst- und Fremdeinschätzungen), in der verschiedene Aspekte des Wohlbefindens angesprochen werden. Mayrings eigene, vorwiegend qualitative Pilotstudien, z.B. Befragungen anhand des qualitativen Glücksinterviews, führten zu folgenden vier Erkenntnissen, die für eine Theorie des Wohlbefindens zentral sind:

- a. Es ist nicht nur zwischen positiven und negativen Aspekten des Wohlbefindens, sondern auch zwischen objektiven und subjektiven Faktoren zu differenzieren. So z.B. wurde Arbeitslosigkeit von betroffenen Lehrer/innen zwar als belastend empfunden, sie erlebten aber durchaus auch zahlreiche positive Emotionen.
- b. Wohlbefinden besteht aus emotionalen und kognitiven Anteilen. Mit Glückserlebnissen waren nach Auskunft der interviewten Erwachsenen jeweils auch Erfahrungen wie Harmonieerleben und Erfolg verbunden.

- c. Soziale Interaktionen sind eine wichtige Quelle für positive Emotionen. Als Mayring Schüler/innen und Student/innen z.B. um Präzisierungen des Glücksgefühls bat, nannten diese am häufigsten mitmenschliche Gefühle und Liebe.
- d. In unterschiedlichen Altersstufen sind verschiedene Bereiche für die Genese des Wohlbefindens zentral. Für die betagten Menschen, die Mayring befragt hatte, waren die Familie und die Gesundheit zentraler als für die jüngeren, bei denen eher die Freizeit, die Schule und die Freunde ausschlaggebend waren (vgl. auch Palmore & Luikart 1972).

Bereits in einer frühen Arbeit nahm Becker (1980, 1982) eine Erweiterung des Standpunkts von Bradburn (1969, vgl. Kap. 2.1.1) vor. Seiner Auffassung zufolge fließen neben emotionalen und kognitiven auch handlungsorientierte Komponenten ein. Entsprechend deklarierte er folgende vier Faktoren als konstitutiv für das Wohlbefinden:

1. Die Häufigkeit positiver Gefühle
2. Die Abwesenheit negativer Gefühle
3. Die Selbstakzeptierung
4. Die Fähigkeit zur Bedürfnisbefriedigung.

Aufbauend auf diese Konzeptualisierung entwickelten Becker und seine Mitarbeitenden den ersten Fragebogen zur Erfassung der seelischen Gesundheit von Jugendlichen (Lill, Dröschel & Gross 1981, vgl. Becker 1982, S. 261ff). Grundannahme war dabei, dass seelisch gesunde Menschen sich sowohl durch eine hohe psychische Kompetenz und ein hohes psychisches Wohlbefinden auszeichnen. Nach verschiedenen empirischen Studien konnte ein Modell mit 10 Faktoren wie folgt interpretiert werden:

(A) Eigenständiges Meistern von Schwierigkeiten, psychische Kompetenz

1. Kein Ausweichen vor Schwierigkeiten infolge geringer Ängstlichkeit
2. Fähigkeit zur andauernden, eigenständigen Problemlösung sowie Frustrationsbewältigung
3. Soziale Durchsetzungsfähigkeit
4. Geringes Bedürfnis nach sozialer Billigung und sozialer Unterstützung
5. Seltenheit negativer Gefühle

(B) Selbstaktualisierung

6. Freisein von Kontaktproblemen und von Feindseligkeit
7. Freisein von Perfektionismus und irrationalen Gedanken (kognitive Kompetenz)
8. Häufigkeit positiver Gefühle
9. Selbstakzeptierung
10. Selbstkontrolle

In dieser Einteilung wird deutlich, dass der Begriff des Wohlbefindens in Beckers Analysen nicht mehr erwähnt, sondern durch den Begriff ‚Selbstaktualisierung‘ ersetzt wurde. Dies ist nach Becker insofern sinnvoll, als das Konstrukt der Selbstaktualisierung umfassender sei als das des Wohlbefindens und als die beiden Teilkomponenten des Wohlbefindens nach Bradburn (1969), nämlich die Häufigkeit positiver und die Seltenheit negativer Gefühle, auf unterschiedlichen Faktoren zweiter Ordnung laden.

Einige Jahre später wendet sich Becker (1994) dann aber wieder stärker dem Wohlbefinden zu und betont ausdrücklich: Nur bei der Existenz positiver Emotionen, Stimmungen⁸ und Sinneswahrnehmungen und bei gleichzeitigem Fehlen negativer Emotionen, Stimmungen und körperlicher Beschwerden sollte von Wohlbefinden gesprochen werden (vgl. Abb. 2-3). Das Erleben positiver Gefühle bzw. deren Dominanz reicht nach dieser Definition also nicht aus, ebenso wenig die Absenz negativer Komponenten⁹. Dies bedeutet, bei einem Menschen, der sich wohl fühlt, müssen z.B. Empfindungen der Freude, der Gemütlichkeit, der Entspannung, des Glücks etc. bestehen, ohne durch Kummer, Wut, Angst etc. getrübt zu sein. Becker (1994, S. 14) sprach von „Beschwerdefreiheit“.

Des Weiteren schlug Becker (1994) die Unterscheidung zwischen aktuellem und habituellem Wohlbefinden (vgl. auch Mayring 1994, S. 53), analog zur Trait-State-Differenzierung bei anderen psychologischen Konstrukten vor (vgl. Abb. 2-3). Unter aktuellem Wohlbefinden versteht er ein momentanes Erleben einer Person, das primär von positiven Empfindungen bestimmt ist. Aktuelles Wohlbefinden kann man z.B. auch beim Ausüben einer Lieblingstätigkeit in einem entspannten Umfeld oder beim Aufgehen in einer beruflichen Tätigkeit beobachten. Habituelles Wohlbefinden dagegen wird als ein Trait-Konstrukt definiert, als ein kognitives Aggregat von positiven und negativen emotionalen Erlebnissen über einen längeren Zeitraum. Becker (1994) beschrieb dies als ein für eine Person typisches Wohlbefinden (vgl. kritisch dazu Schimmack, Oishi, Diener & Suh 2000): „Eine Person mit stark ausgeprägtem HW (habituellem Wohlbefinden, Anmerkung T.H.) befindet sich relativ häufig (bzw. im allgemeinen) in einem Zustand des Wohlbefindens.“ (Becker 1994, S. 15). Wird ein

8 Der Begriff ‚Gefühl‘ wird in der vorliegenden Arbeit als ein Oberbegriff verstanden und schließt Emotionen und Stimmungen mit ein. Emotionen und Stimmungen jedoch werden nicht synonym verwendet (vgl. auch Schmidt-Atzert 1981; Schwarz 1987), sondern unterschieden in (a) Gefühlsregungen, die auf ein bestimmtes Objekt bezogen sind und ein spezifisches Gefühl bezeichnen (Emotion), und (b) Gefühlsregungen, die eher unbestimmter Ursache und häufig eher schwacher Intensität sind (Stimmung).

9 Die Abwesenheit von negativen Emotionen und Beschwerden ist nur eine Komponente des subjektiven Wohlbefindens (siehe dazu Kap. 3.1.4). Trotzdem findet man wiederholt unzulässige Generalisierungen von Ergebnissen auf die Existenz des Wohlbefindens. Bei Mansel (1996) kann dies besonders gut illustriert werden: Der Titel seiner Arbeit lautet „Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden bei Jugendlichen und Erwachsenen im Vergleich ...“. Untersucht wurden aber nur die Häufigkeit negativer Gefühle (z.B. Angst, Einsamkeit, Wut, Stress) und psychosomatischer Beschwerden (Händezittern, Übelkeit, Schlafstörungen etc.). Keine einzige Frage wurde zur Zufriedenheit oder zum Wohlbefinden gestellt. Ähnliches findet sich bei Davis, Morris und Kraus (1998).

Mensch z.B. gefragt, ob er sich an seinem Arbeitsplatz wohl fühlt, so denkt er über die positiven und negativen Erlebnisse nach und urteilt dann. Ein Individuum, das häufig und hauptsächlich positive Gefühle am Arbeitsplatz erlebt (z.B. Gefühle der Kompetenz, der Achtung, der Freude etc.) wird demnach von einem hohen habituellen Wohlbefinden berichten.

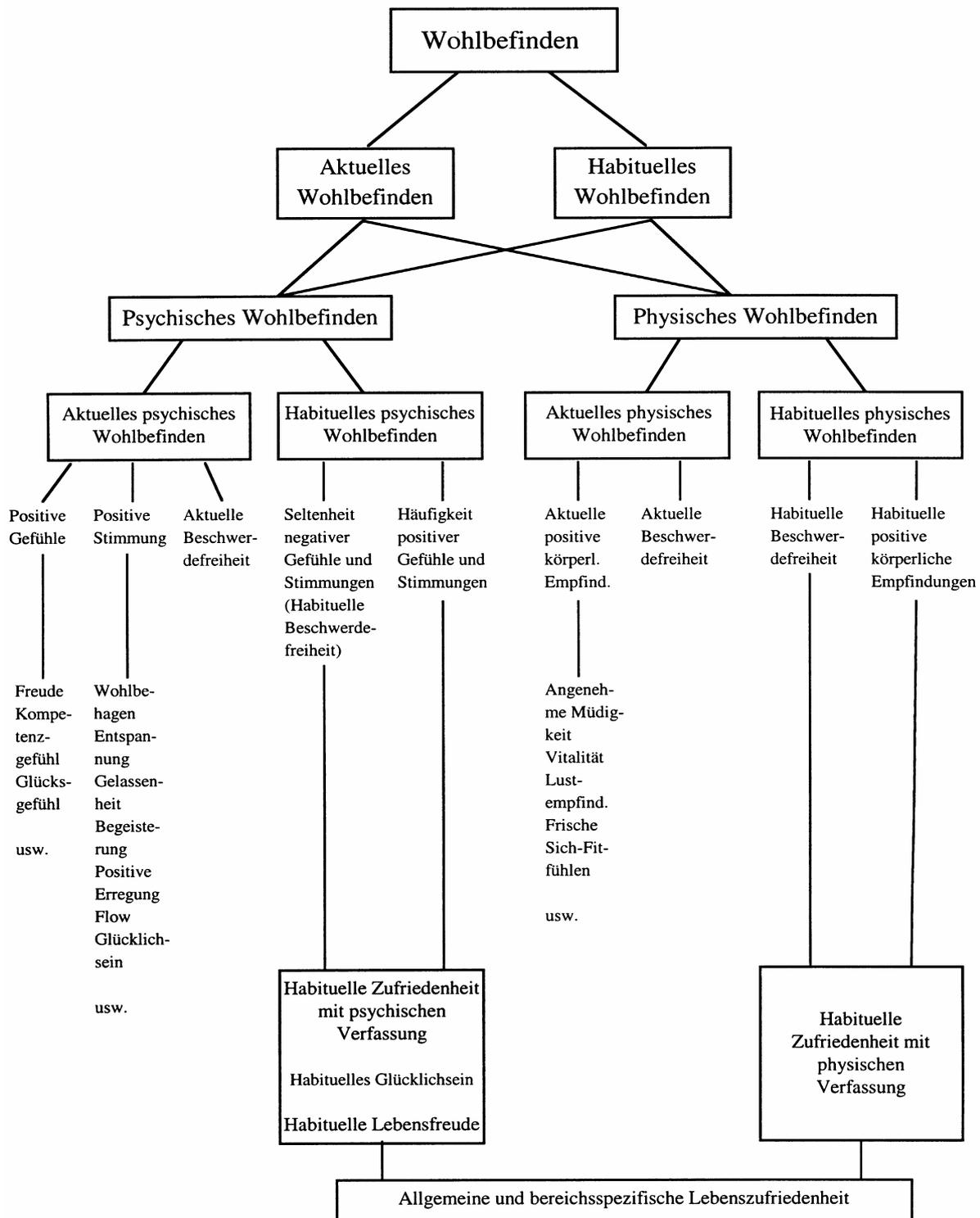


Abbildung 2-3: Strukturmodell des Wohlbefindens (Becker 1994, S. 14)