

Ernst Fritz-Schubert

Lernziel Wohlbefinden¹

Seelische Gesundheit als Zielkategorie des Schulfaches Glück

Deutschland holt auf, Länder aus Asien liegen ganz vorn: So lassen sich die Ergebnisse der fünften PISA-Studie zusammenfassen, die Barbara Ischinger, OECD-Bildungsdi- rektorin, im Dezember 2013 in Berlin vorstellte. Sie sagte, es sei an der Zeit, das Wort „PISA-Schock“ durch „PISA-Fortschritt“ abzulösen. Erstmals liegen die deutschen Schüler/-innen in allen drei getesteten Bereichen über dem Durchschnitt der OECD-Staaten. Das ist sehr erfreulich. Allerdings gibt es auch eine Kehrseite dieser positiven Bilanz. So berichtete Manfred Prenzel, der PISA-Experte der Bundesrepublik Deutsch- land, auf der Breaking-the-Wall-Konferenz im November 2010 in Berlin, dass sich die Leistungen der Schüler/-innen in Mathematik und Physik dank vertiefter Lehrpläne messbar verbessert hätten, aber gleichzeitig sei ihnen die Lust an diesen Fächern verlo- ren gegangen. In der Süddeutschen Zeitung vom 6. Dezember 2010 warnt Klaus Wen- zel, der Präsident des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes, bei aller Freude über die Leistungsverbesserungen davor, die Werteerziehung aus den Augen zu verlie- ren. Tatsächlich scheint das Exzellenzprinzip, das Streben nach guten und messbaren Leistungen, wichtiger als die Realisierung der in den Bildungsplänen der Länder genannten Bildungsziele. So heißt es im aktuellen Bildungsplan des Landes Baden- Württemberg: „In den Schulen werden die Menschheitserfahrungen und die in ihnen erworbenen Maßstäbe für das ‘gute Leben’ weitergegeben – an den Schulen werden zugleich die Instrumente für eine noch unbestimmte Zukunft bereitgestellt“. Nachhaltige Bildung, wie sie die Bundesregierung als Umsetzung der Agenda 21 der UNESCO versteht, stellt den Erwerb von Gestaltungskompetenz in den Vordergrund: „Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein neues, zukunftsfähiges Verständnis von Bildung, das den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zum partizipativen Handeln in den Mittelpunkt stellt. Das Wissen, das dabei vermittelt wird, hilft den Lernenden, aktiv und eigenverantwortlich nachhaltige Handlungsoptionen zu bestimmen“.

Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass Bildungsprozesse zwar durch die Pädagogik angeregt werden, aber letztlich der junge Mensch selbst entscheidet, wie er sich im humboldtschen Sinne die Welt erobert und seinen Platz darin findet. Wenn Schüler/-innen also nicht gern lernen und ihr zukünftiges Leben im Sinne alternativer Lebensentwürfe nicht als positiv oder angenehm empfinden, werden sie wohl kaum empfänglich für eine wertorientierte postmaterielle und nachhaltige Lebensweise sein (Hunecke 2013, S. 34 f.).

¹ Der Beitrag ist ein Auszug einer Veröffentlichung des Verfassers, die unter dem Titel „Lernziel Wohlbefinden – Ent- wicklung des Konzeptes Schulfach Glück zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrele- vanter Zielkategorien“ im Herbst 2016 erscheinen wird.

Das Wohlbefinden als Zielkategorie pädagogischen Handelns jenseits akademischer und leistungsorientierter Zielsetzungen könnte somit zugleich richtungsweisend zur Förderung von immaterieller Werteorientierung und von nachhaltigen Lebensweisen werden. Kuhnle, Hofer und Kilian haben schon 2011 bemängelt, dass sich die bildungspolitische und wissenschaftliche Diskussion zu wenig an einem übergreifenden Konzept von Bildung orientiert (Kuhnle, Hofer & Kilian 2011, S. 36). Ein übergreifendes Bildungskonzept, das akademische Kompetenzen ins Verhältnis zu nicht akademischen Zielen setzt, sucht man ihrer Meinung nach in der Pädagogik vergebens. Ihres Wissens gebe es keine übergeordnete, multi-perspektivische und organisierte Vorstellung von Eigenschaften junger Menschen, die in der Erziehung angestrebt werden sollte. Sie schlagen deshalb ein Konzept vor, das die gesunde Persönlichkeitsentwicklung als vorrangiges Ziel von Erziehung sieht (ebd., S. 37 ff.).

Persönlichkeitsentwicklung als Gestaltung der eigenen Persönlichkeit beruht auf der Grundlage der Selbstbildung, eines Sichbildens, das auf eine sinnvolle Lebensführung abzielt. Die Erkenntnisse über die menschlichen Grundbedürfnisse und die individuellen Möglichkeiten, auf diese konsistent, kompetent und kohärent einzugehen, haben dazu beigetragen, im Schulfach Glück die Entwicklung der Persönlichkeit als Stärkung des Selbst mit dem damit verbundenen Selbstwert, der Selbstkompetenz und dem Selbstkonzept zu priorisieren. Nur die zweckfreie Ausrichtung der Förderung von Selbstbildung eröffnet jungen Menschen die Chance, sich vom Diktat des Zeitgeistes einer durch Wertewandel, Autopaternalismus und Multioptionalität geprägten Gesellschaft frei zu machen, um als Gestalter eine gelingende Lebensführung anzustreben.

Sicherlich ist die Benennung Schulfach Glück äußerst problematisch, weil in der deutschen Sprache, wie Mayring (1991, S. 8–17) feststellt, Glück nicht ausreichend differenziert ist. Glück kann erstens als Freude, Erfüllung, Zufriedenheit und zweitens im Sinne von positivem Zufall verstanden werden. Im Englischen würde der erste Begriff jedoch als „happiness“ bezeichnet werden, der zweite als „luck“. Im Schulfach Glück als Zielrichtung des pädagogischen Handelns wird das Wohlbefinden als Konstrukt der seelischen Gesundheit bzw. Flourishing als gutes Gedeihen und Aufblühen verwendet (Becker & Minsel 1986; Ryff 1989). Der Begriff des seelischen Wohlbefindens umfasst einerseits Wohlbefinden auf der Basis der subjektiven kognitiven und affektiven Erfahrungen, andererseits aber insbesondere auch die dafür begünstigenden Ressourcen, wie z. B. Selbstkompetenz, Selbstkonzept, Selbstwert, Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit (Ryff 1989; Hunecke 2013, S. 34–78).

Wohlbefinden als zentraler Begriff für Gesundheit

Die World Health Organization (1997) definiert Gesundheit als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht nur als Fehlen von Krankheit oder Gebrechen“ (Bundesministerium für Gesundheit 2010). Laut WHO-Definition spiegelt die Definition das Konzept der gesundheitsbezogenen Lebensqualität wider. Sie unterstreicht damit auch den subjektiven Charakter des Wohlbefindens und weist auf seine vielschichtigen Dimensionen hin. Becker (1991, S. 13–49) nimmt

auf die Zeitdauer des Wohlbefindens Bezug und unterscheidet das aktuelle und das habituelle Wohlbefinden. Als aktuelles Wohlbefinden bezeichnet er das kurzzeitige positive Zustandsempfinden einer Person. Es beinhaltet als aktuelles psychisches Wohlbefinden das momentane Erleben von positiven Gefühlen wie Freude, positiver Stimmungslage verbunden mit positiven körperlichen Empfindungen sowie körperliche Beschwerdefreiheit.

Hedonisches und eudaimonisches Wohlbefinden

Die moderne Psychologie bemüht sich um eine weitere Differenzierung der Zustandsbeschreibungen für menschliches Befinden. Im Gegensatz zu der eher einseitigen hedonistischen Perspektive Freuds (hedonisches Wohlbefinden) hebt die Forschung zum eudaimonischen Wohlbefinden auf die Bedingungen eines gelingenden Lebens und auf die damit verbundenen menschlichen Stärken ab (Eid & Larsen 2008). Der Begriff „Eudaimonia“ wurde von Aristoteles (1911) geprägt und bedeutet so viel wie „gutes Leben“ oder „seine Potenziale verwirklichen“. Nach der Auffassung von Aristoteles strebt alles Lebendige nach dem Guten. Menschliches Tun ist zielorientiert. Einige Handlungen werden um ihrer selbst willen getan, andere als Mittel zum Zweck, um ein anderes Ziel zu erreichen. Für jede Handlung können ein Ziel und Ende definiert werden. Aus der Zielorientierung des menschlichen Tuns lässt sich ableiten, dass jeder Mensch ein wichtigstes Lebensziel hat, auf das er sich und seine Handlungen ausrichtet. In dieser Ausrichtung auf das Lebensziel kommt der Mensch zur Vollendung (Forschner, 1994). Das eudaimonische Wohlbefinden steht somit auch für zufriedenes, erfüllendes Leben. Im Zentrum des eudaimonischen Ansatzes steht ein humanistisches Menschenbild, das den Menschen als Gestalter mit entwickelbaren Stärken und nicht



Abb. 1.

als hilflosen Erdulder des Lebens sieht. Wohlbefinden stellt in diesem Sinne auch keinen Endzustand dar, sondern begreift sich als ein Prozess des guten Lebens. Wobei die Frage, was gutes Leben ausmacht und wie es erreichbar ist, sicherlich kontrovers diskutiert werden kann. Im Schulfach Glück sollen die beiden Begriffe „hedonisch“ und „eudaimonisch“ nicht als präskriptive Konzepte im Sinne einer Philosophie des guten Lebens verstanden werden, sondern psychologisch gedeutet werden. Im Sinne der o. g. modernen

Psychologie wird das hedonische Wohlbefinden mit Lustvollem, Vergnügen, Glück und Zufriedenheit in Verbindung gebracht und als subjektives Wohlbefinden (SWB) bezeichnet.

Das eudaimonische Wohlbefinden bezieht sich auf die zufriedenstellende und erfüllende Lebensgestaltung, die mit psychologischem Wohlbefinden (PWB, psychological well-being) bezeichnet wird (Frank 2010, S. 30–31). Es entstand aus den theoretischen Diskussionen über erfolgreiches Altern, positives Funktionieren und normale menschliche Entwicklung. Ryff sieht das Wohlbefinden im Kontext menschlicher Entwicklung und als Bewältigung existenzieller Herausforderungen des Lebens (Keyes, Shmotkin & Ryff 2002, S. 1007–1022). Das multidimensionale Modell des Wohlbefindens (positive psychological functioning) umfasst folgende sechs Dimensionen: Selbstakzeptanz, positive Beziehungen zu anderen, Autonomie, Umweltbewältigung, Lebenssinn und persönliches Wachstum (vgl. Abb. 2).



Abb. 2

Das erklärte Ziel des Schulfaches Glück ist, das subjektive und das psychologische im Sinne von seelischer Gesundheit zusammenzuführen. Die sechs Faktoren des psychologischen Wohlbefindens sollen dabei Wirkfaktoren für das Zustandekommen des subjektiven Wohlbefindens verstanden werden.

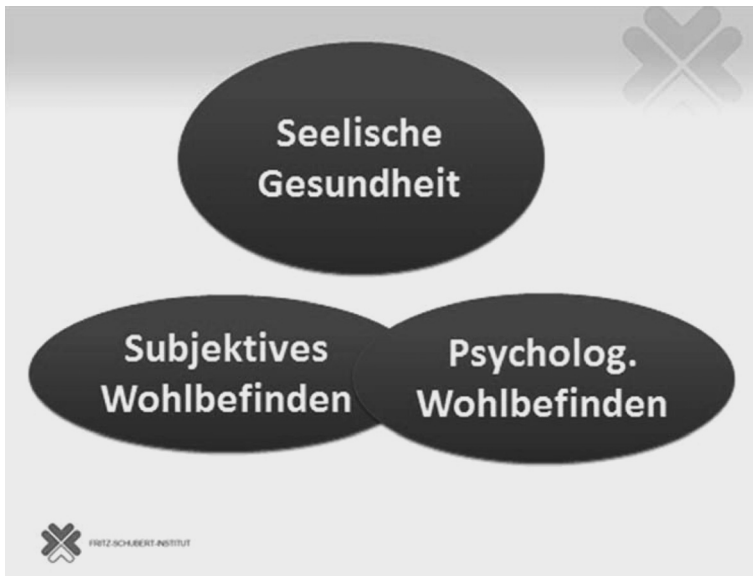


Abb. 3

Im Schulfach Glück geht es um die Erfahrung, was Wohlbefinden ist, wie es entsteht und was man selbst dazu beitragen kann, welche Rolle für die Lebenszufriedenheit die selbstgemäße in die Gemeinschaft eingebundene Entfaltung der eigenen Möglichkeiten spielt und wie die als selbstgemäß erkannten Lebensziele erreicht werden können (Fritz-Schubert 2008, S. 29; Fritz-Schubert 2010, S. 42 f.). In diesem Sinne soll es einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen leisten. Es ist aber auch als Beitrag zur Erhaltung und Sicherung der psychischen und physischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu verstehen. Eine Studie der DAK (Deutsche Angestellten-Krankenkasse) in Verbindung mit der Leuphana Universität Lüneburg (DAK-Studie 2011) kommt zu dem Ergebnis, dass fast jeder dritte Schüler unter depressiven Stimmungen leidet. Viele Schüler fühlen sich allein, unverstanden und antriebslos. Darüber hinaus ergab die Studie „LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009“, dass ca. ein Drittel der befragten Kinder unter schulischen Versagensängsten leidet, sodass sie schon deshalb nicht gut lernen können. Der reguläre Unterricht, der primär leistungsorientiert ist und die Vermittlung von Wissen und den Erwerb von kognitiven Fähigkeiten zum Ziel hat, kann den das Lernen behindernden Tendenzen zu depressiven Stimmungen verbunden mit Versagensängsten nur unzureichend entgegenwirken. Es erscheint deshalb notwendig, die akademischen Lernziele durch nichtakademisch ausgerichtete Zielsetzungen, wie z. B. durch das Lernziel Wohlbefinden geschieht, zu ergänzen.

Die vier Seiten des Schulfachs Glück

Um seelische Gesundheit zu fördern orientiert sich der Aufbau des Schulfaches Glück an den vier existenziellen Grundfragen menschlichen Lebens:

Was brauche ich?

Wer bin ich?

Was kann ich?

Was soll ich tun?

Ausgehend von diesen Fragestellungen wurde ein Modell bestehend aus vier Seiten entwickelt, das dazu beitragen soll, Antworten auf diese existenziellen Bereiche zu finden.

Die erste Seite des Schulfachs Glück:

Was brauche ich? Was sind meine psychologischen Bedürfnisse?

Deci und Ryan (1993) erkennen in der Befriedigung angeborener Bedürfnisse und dem dadurch ausgelösten Wohlbefinden die Grundlage selbstbestimmten Handelns. Nur unter Berücksichtigung der dahinterstehenden Bedürfnisse lässt sich selbstbestimmtes intrinsisches Handeln erklären. Nach Deci und Ryan (1993) sind intrinsisch motivierte Verhaltensweisen in erster Linie mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden; extrinsisch motivierte Verhaltensweisen werden während ihrer Entwicklung zusätzlich durch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bestimmt. Wichtig erscheint auch im Hinblick einer ressourcenorientierten Vorgehensweise die Annahme eines existierenden Gratifikationssystems, das dann wirksam wird, wenn soziale Interaktionen gut verlaufen (Deci & Ryan 1993, S. 229). Insofern kann die soziale Umgebung intrinsisch motivierte Verhaltensweisen fördern, indem sie die Voraussetzung für neue Erfahrungen, Verhaltens- und Erlebnisweisen schafft und zu einer aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt auffordert.

Durch den Ansatz von Nuttin (1984) wird deutlich, dass psychologische Bedürfnisse im Gegensatz zu biologisch-physiologischen Bedürfnissen durch Erfüllung nicht abnehmen, sondern sich durch die Befriedigung sogar noch steigern können. Freud (1941) ist bei seiner lustorientierten Glücksdefinition davon ausgegangen, dass sich das Glücksempfinden als Folge der Befriedigung eines aufgestauten Bedürfnisses einstellt und danach abflacht. Mit Blick auf das „psychologische Wohlbefinden“ als dynamischen Prozess selbstgemäßer Entfaltung und Weiterentwicklung und das dadurch immer wieder neu entstehende subjektive Wohlbefinden kann das Lernziel Wohlbefinden somit nicht als fixierter Endzustand von permanentem Glück und Zufriedenheit verstanden werden, sondern als dynamischer Prozess immer wieder neu entstehender Bedürfnisse nach Freiheit, Bindung und Sinn, gedeutet als persönlicher Entfaltung. Dabei spielen die Schaffung eines komplexen, realistischen und auf Wachstum ausgelegten Selbstkonzeptes sowie auch die Förderung einer guten Selbstwertschätzung eine wichtige Rolle. Um Selbstwertüberschätzung und grenzenlosem Selbstverwirklichungsdrang mit negativen Begleiterscheinungen vorzubeugen, bedarf es der Bewusstmachung und des Bewusstwerdens des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und des damit

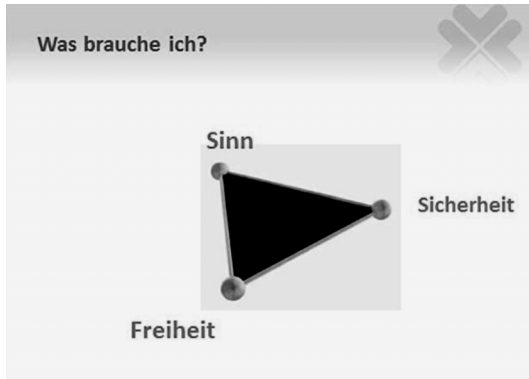


Abb. 4 Schematische Darstellung der menschlichen Bedürfnisse als Triade (vgl. Fritz-Schubert & Saalfrank 2015a, S. 27)

verbundenen Wohlbefindens (Deci & Ryan 1993). Betrachtet man die Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse unter dem Gesichtspunkt der Indikatoren für seelische Gesundheit, so wird deutlich, dass das Maß der Befriedigung des Autonomiebedürfnisses, des Gefühls von Bindung und Sicherheit sowie die Sinnfindung ausschlaggebend für die guten Gefühle und das subjektive Wohlbefinden sind. Man kann sie deshalb auch als wichtige Elemente des Lernziels Wohlbefinden definieren. Um sie grafisch darzustellen, lassen sich die menschlichen Be-

dürfnisse nach Sicherheit, Freiheit und Sinn schematisch als Eckpunkte eines Dreiecks verstehen, das durch die Frage „Was brauche ich?“ die Bedürfnisse verkörpert. Dabei sollen die einzelnen Elemente dieses Dreiecks nicht als Gegensätze verstanden werden, sondern als sich gegenseitig bedingende Elemente, die vom Individuum mit dem Gewissen als „Sinnfindungsorgan“, wie es Frankl beschreibt, harmonisch in Einklang gebracht werden.

Die zweite Seite des Schulfachs Glück:

Wer bin ich? Selbstwertschätzung im Einklang mit Vertrauen und Verantwortung

Die Selbstwertschätzung oder das Selbstwertgefühl, wie es von manchen Autoren beschrieben wird, kann als weiterer wichtiger Faktor im Sinne der seelischen Gesundheit aufgefasst werden. Im Schulfach Glück wird Selbstwertschätzung auch im Sinne von Selbstwertgefühl, Selbstachtung, Selbstakzeptanz und Selbstvertrauen verwendet. Nach Coopersmith (1967) lässt sich die Selbstwertschätzung als affektiver Teil des Selbstkonzeptes als ein Konstrukt von Generalität, Stabilität und transsituativer Konsistenz verstehen. Um die Konsistenz zu erreichen, muss jeder Einzelne allerdings herausfinden, was ihn anzieht, was er realisieren und erleben möchte und welchen Herausforderungen er sich stellen will.

Um eine eigene Priorisierung vornehmen zu können, bedarf es einer Basis, eines Ankers, von dem aus die Bewertung erfolgt. Dieser Kern des Selbst, auf den sich der Mensch bezieht, in dem er sich selbst annimmt und „Ja“ zu sich und seinem Leben sagt, wie es Frankl (1987) formuliert, ist das Fundament seines Strebens nach dem, was für ihn wirklich wichtig ist, nämlich seinen Werten. Waibel (2011) bezeichnet den Aus-

gangspunkt als Grundwert. Erikson (1966) nennt dies in Abhängigkeit vom Alter Urvertrauen, Ich-Identität oder Ich-Integrität mit den entsprechenden Gegenpolen Urmissstrauen, Identitätsdiffusion oder Lebenssekel (ebd., S. 150–151; vgl. Fritz-Schubert & Saalfrank 2015a, S. 27–28).

Die Realisierung seiner priorisierten Werte ergibt nicht nur Sinn, sondern fördert auch die Selbstwertschätzung. Dabei können personale

Werte, aber auch allgemeingültige Werte oder verallgemeinerte Werte realisiert und verantwortet werden, wenn sie Sicherheit, Geborgenheit und Verlässlichkeit versprechen und als konsistent empfunden werden (Waibel 2009). Die Frage „Was brauche ich?“ wird dementsprechend durch die Frage „Wer bin ich?“ ergänzt. Schematisch kann man sich den Zusammenhang als eine zweite Triade vorstellen. Die Eckpunkte sind das Vertrauen im Kontext mit dem vorhandenen Sicherheitsbedürfnis, die Verantwortung, die Freiheit wahrzunehmen, und als dritter Eckpunkt der Selbstwert, der sich aus der sinnbezogenen Werterealisation ergibt (vgl. Fritz-Schubert & Saalfrank 2015a, S. 28).

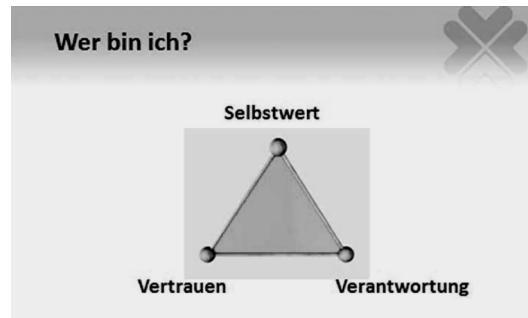


Abb. 5 Darstellung der inneren Konsistenz
(vgl. Fritz-Schubert & Saalfrank 2015a, S. 28)

Die dritte Seite des Schulfachs Glück: Was kann ich? Kompetenz als Schlüssel zur selbstgemäßen Entfaltung

Die Handlungsbereitschaft, der Wille, etwas zu tun oder zu unterlassen, wächst aus den Erwartungswerten, die sich aus der Handlung oder Unterlassung der Handlung ergeben. Dabei können Lustgefühle entstehen oder Unlustgefühle in Kauf genommen werden. Ein Leben, das ausschließlich auf Lust ausgerichtet ist, wird allerdings wert- und sinnlos. Frankl spricht vom „existenziellen Vakuum“. Um dies zu verhindern und den internen und externen Anforderungen selbstgemäß und selbstverantwortlich begegnen zu können, bedarf es, wie von Becker (1982) aufgezeigt wurde, zusätzlicher Selbstregulationskompetenzen.

Folgt man Rosenstiel (2011), so beginnt die Kompetenzentwicklung mit dem Selbstbezug der Person als Handlungsraum. Er bezeichnet diese als personale Kompetenzen und versteht darunter alle Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h., sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb derselben kreativ zu entwickeln und zu lernen (ebd.).

Die Kultusministerkonferenz erkennt im Zusammenwirken verschiedener Kompetenzen Handlungskompetenz und definiert sie als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (Kultusministerkonferenz 2007). Folgt man der Auffassung Rosenstiels und bezieht in die Betrachtung auch die Definitionen der Kultusministerkonferenz mit ein, so lassen sich die Kompetenzbereiche als Trias zwischen Selbst-, Sozial- sowie Fach- und Methodenkompetenz verstehen, die grafisch ein weiteres Dreieck bilden.



Abb. 6 Schematische Darstellung des Zusammenhangs der Kompetenzen (vgl. Fritz-Schubert & Saalfrank, 2015a, S. 30)

In ihrer Gesamtheit ergeben sie eine Fläche, deren Eckpunkte die Fach- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz bilden. Diese dritte Triade zeigt dem Individuum die individuellen und harmonischen Möglichkeiten auf, um die Grundbedürfnisse, Sicherheit, Freiheit und Sinn, die sich in der ersten Triade befinden, zu befriedigen. Die zweite Triade, der Selbstwert mit den Elementen Verantwortung und Vertrauen, kann dann als Metaressource aufgefasst werden, die die Selbstkompetenz in ihrer Rolle als Orientierungskompetenz

trägt und stützt: Solange das „Wozu“ nicht geklärt ist, braucht man sich über das „Wie“ und „Mit wem“ wenig Gedanken zu machen. Eine Pädagogik, die vor allem auf Verfügungswissen und Sozialisation fokussiert und für Selbstbildung wenig Gestaltungsraum lässt, bleibt unvollkommen (vgl. Müller-Using 2011). Selbstkompetenz wird damit zum integralen Bestandteil einer kompetenten Persönlichkeit, die bereit ist, sich den Herausforderungen zu stellen, Potenziale zu entfalten, die sich selbst regulieren kann und sich fortwährend weiterentwickelt. Zu den Antworten auf die Fragen „Was brauche ich?“ und „Wer bin ich?“ kommt eine weitere Antwort auf die Frage „Was kann ich?“.

Die vierte Seite des Schulfachs Glück: Was soll ich tun? Die Förderung des Kohärenzgefühls

Empirischen Untersuchungen belegen, dass Menschen, die über bestimmte Persönlichkeitseigenschaften verfügen, Herausforderungen des Lebens besser bewältigen können als andere. Antonovsky bezeichnet das als Kohärenzgefühl, das er metaphorisch beschreibt: „Meine fundamentale philosophische Annahme ist, daß der Fluß der Strom

des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, daß ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluß, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluß befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer?“ (Antonovsky 1997, S. 92).

Das Konzept der Salutogenese, erkennt in der stabilen Grundstimmung und dem Gefühl, dass das eigene Handeln bedeutsam und sinnvoll ist, wichtige Voraussetzungen für seelische, körperliche und soziale Gesundheit. Der salutogenetische Ansatz von Antonovsky ist ähnlich wie die Konsistenztheorie von Klaus Grawe von ressourcenorientiertem Denken geprägt. In beiden Ansätzen wird der systemischen Betrachtung der Lebensgeschichte Raum gegeben und der Stärkung von Ressourcen eine hohe Bedeutung beigemessen. Einen wichtigen Faktor stellt im Konzept der Salutogenese die Handhabbarkeit dar, die auch als Selbstwirksamkeitserwartung gedeutet werden kann. Sie kann als System selbstbezogener Zeugungen verstanden werden und ist ein wichtiger Bestandteil des Selbstkonzeptes. Wie notwendig Selbstkonzeptfacetten im Umgang mit positiven und negativen Erfahrungen sind, zeigen die Untersuchungen von Markus (1977). Die Verstehbarkeit oder globale Orientierung, wie Antonovsky (1997) eine weitere Ressource beschreibt, deutet auf die Fülle und differenzierte Betrachtung der Selbstkonzeptfacetten hin. Um in der Metaphorik Antonovskys zu bleiben, wird der Mensch im Sinne der Kohärenz ein guter Schwimmer. Durch den Kompetenzerwerb wird er zusätzlich in die Lage versetzt, seinen Schwimmstil dem Lebensstrom situativ anzupassen und im Zweifel nach Alternativen zum Schwimmen zu suchen. Entscheidend bleibt die lösungsorientierte Handlungsorientierung oder Gestaltorientierung, wie sie Kuhl (2001) beschreibt. In dem Gefühl der Bedeutsamkeit oder Sinnhaftigkeit als weiterem Element des Kohärenzgefühls wird eindrucksvoll auf den Willen zum Sinn, wie ihn Frankl (2005) beschreibt, verwiesen. Antonovskys empirisch überprüfte Faktoren zur Entstehung von Gesundheit gehören meines Erachtens auch genau zu den persönlichen Eigenschaften, die wir unseren Schüler/-innen wünschen, damit sie an sich glauben, die Herausforderungen einer immer komplexeren



Abb. 7 Schematische Darstellung der Grundlagen des Kohärenzgefühls nach Antonovsky (vgl. Fritz-Schubert & Saalfrank 2015a S. 32)

Welt annehmen und darauf vertrauen, dass sie sie bewältigen können, aber auch die Frage „was soll ich tun?“ für sich beantworten können. Schematisch ergibt sich daraus die vierte Triade des Kohärenzgefühls mit den Eckpunkten Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit/Bedeutsamkeit.

Um das Konstrukt aus den vier Flächen des Schulfachs Glück zu verdeutlichen und die gegenseitigen Bedingtheiten von Bedürfnissen, Konsistenz, Kohärenz und Kompetenz aufzuzeigen, bietet sich ein Tetraeder (v. griech. *tetráedron* = „Vierflächner“) als Modell an. Seine vier dreieckigen Seitenflächen mit sechs Kanten, gehören zu den platonischen Körpern (nach dem griechischen Philosophen Platon), die sich durch größtmögliche Symmetrie auszeichnen. Die Konstruktion des Tetraeders erfolgt durch das symmetrische Zusammenfügen der vier Dreiecksflächen von psychischen Bedürfnisse, Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz. Von den insgesamt vorhandenen zwölf Ecken treffen sich je drei an den Kantenenden und bilden die vier neuen Eckpunkte des Tetraeders aus.



Abb. 8 Die einzelnen Seiten des Tetraeders (vgl. Fritz-Schubert & Saalfrank 2015a, S. 33)

Die curriculare Umsetzung des Lernziels Wohlbefinden

Wie dargestellt wurde, sind die vier Seiten des Schulfachs Glück und das daraus entstandene Modell des Tetraeders als ein Konstrukt zu verstehen, das die Zusammenhänge zwischen Bedürfnis, Kompetenz, Kohärenz und Konsistenz aufzeigen soll. Daraus ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für die curriculare Ausgestaltung des Schulfaches Glück.

Erstens benötigt man für die Realisierung von Bedürfnissen Kompetenzen, die sich wiederum auf persönliche Ressourcen stützen. Wie Rosenstiel (2011) feststellt, gehören zur Regulation der inneren und äußeren Anforderungen Metakompetenzen, die zugleich auch die Grundlage für jeglichen Kompetenzerwerb darstellen. Als Metakompetenzen erkennt Rosenstiel vor allem Offenheit und Anpassung an veränderte Anforderung nach kritischer Reflexion. Durch die Aussagen der Kompetenztheoretiker wurde auch zweitens deutlich, dass sich Kompetenzen stets im Verhalten bzw. in der Handlung der Person oder der Personengruppe offenbaren und die Kompetenzentwicklung deshalb stets handlungsorientiert sein sollte. Daraus ergibt sich, dass der curricularen Struktur des Schulfaches Glück eine Handlungsorientierung zugrunde liegen muss. Drittens, der Ressourcenstärkung von Grawe & Grawe (1999) folgend, sollte diese an den Anfang gestellt werden. Das am Rubikon-Prozess von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990) orientierte Zürcher Ressourcen Modell verzahnt die Ressourcenförderung und die geforderte Handlungsorientierung im Rubikon-Prozess. Sie gliedert er sich in die fünf Phasen eines Handlungsprozesses. Ausgangspunkt ist der Wunsch, ein Bedürfnis hinreichend zu befriedigen. Nach der Reflexion des Motivs und der Intention sowie der präaktionalen Vorbereitung erfolgt die gewünschte Handlung. Der im Zürcher Ressourcen Modell verwendete Ressourcenbegriff ist ähnlich weit gefasst wie der von Grawe. Nach Storch gilt als Ressource „alles, was gesundheitsfördernde neuronale Netze aktiviert und entsprechende Ziele fördern hilft. Im erfolgreichen und anerkannten Zürcher Ressourcen Modell gelingt die handlungsorientierte und zielgerichtete Ressourcenaktivierung vor allem während der präaktionalen Vorbereitung“ (Krause & Storch 2006). Im Sinne einer von Anfang an wertschätzenden Unterrichtsgestaltung und entsprechend der Vorgehensweise von Grawe & Grawe (1999) bietet sich für das Lernziel Wohlbefinden allerdings eine vorgeschaltete Ressourcenaktivierung vor Beginn des eigentlichen Handlungsprozesses an. Ebenso erscheint es der Auffassung von Frankl (2005) folgend bedeutsam, nach dem Sinn der Handlung zu fragen, und zwar während der Entscheidungsfindung sowie nach Abschluss der Handlung als Reflexion. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse ergeben sich eine Struktur und grobe Inhaltsbeschreibung für ein bedürfnis-, sinn- und ressourcenorientiertes Bildungskonzept der selbstgemäßen Entfaltung. Dazu bietet sich ein Handlungsphasenmodell mit insgesamt sechs verschiedenen Phasen an:

Die Handlungsphasen des Schulfachs Glück

Handlungsphasen	Förderung von Ressourcen bzw. Kompetenzen	Positive Emotionen	Indikatoren der seelischen Gesundheit und des Flourishing
1. Stärkung	Selbstwertschätzung Vertrauen Wertschätzung Entdecken der eigenen Stärken soziale Kompetenzen	Stolz Geborgenheit Sicherheit	Selbstwertschätzung Selbstakzeptanz positive Beziehungen
2. Visionen	Werte Einstellungen Haltungen	Freiheit Selbstbestimmtheit	Autonomie Optimismus
3. Entscheidungen	Optimismus Sinnkonstruktion Selbstkompetenz	Sicherheit Kontrolle	Selbstwertschätzung
4. Planung	Kohärenzgefühl Gestaltorientierung allgemeine Kompetenzen	Vorfreude	Selbstwirksamkeitserwartung
5. Umsetzung	Selbstkompetenz allgemeine Kompetenzen Zielerreichung Selbstregulierung	Flow Lebensfreude	Umweltbewältigung Konsistenzgefühl
6. Bewertung	Kohärenzgefühl Konsistenzgefühl	Zufriedenheit Gelassenheit	Sinn Kohärenzgefühl

Wie die Tabelle verdeutlicht, soll als kompaktes Lernziel des Schulfachs Glück in den sechs Phasen des Konzeptes eine Ressourcenförderung sowie auch eine Kompetenzförderung erreicht werden. Im Sinne des subjektiven Wohlbefindens entstehen in den einzelnen Phasen positive Emotionen. Ebenfalls sollen durch die Gliederung und inhaltliche Gestaltung des Curriculums die Indikatoren der seelischen Gesundheit verbessert werden. Durch die Handlungsorientierung sollen die Schüler/-innen in jeder Phase des Handlungsprozesses erkennen, wie sie sich selbstgemäß und selbstbestimmt entfalten können. Sie sollen erfahren, wie sie durch jeden Handlungszyklus die Konsistenz, Kompetenz und Kohärenz ihres Selbst fördern, und sie sollen lernen, sich durch ihre Handlungen oder Unterlassungen selbst zu aktualisieren, selbst zu regulieren und für sich Sinn und Freude im Leben zu finden (Becker 1982).

Die Erkenntnisse des Unterrichts sollen sie erstens befähigen, das eigene Verhalten und das Verhalten anderer zu beobachten und dabei sich selbst und andere wert- und einzuschätzen (Grawe 1995). Durch Selbsterfahrungen und Hinterfragung sollen sie eigene Tugenden und Stärken, wie sie u. a. von Peterson & Seligman (2004) genannt werden, erkennen. Zweitens sollen sie lernen, ihre Motive als Erfüllungswunsch ihrer Bedürfnisse, im Sinne von Deci und Ryan zu deuten. Drittens sollen sie ihre Entscheidungsprozesse als selbstbestimmte und selbstverantwortliche Vorgänge begreifen, wie sie beispielsweise bei Kahneman (2012) beschrieben werden. Viertens sollen sie lernen, Planungsstrategien zu entwickeln, wie sie z. B. bei Heckhausen und Gollwitzer oder im Zürcher Ressourcen Modell zu finden sind. Ferner in Anlehnung an Kuhl (2001) Fähigkeiten entwickeln, sich selbst zu motivieren und zu beruhigen. Fünftens sollen sie lernen, Ziele zu erreichen und Vorhaben erfolgreich umzusetzen, wie sie von Hunecke (2013) oder Seligman (2011) beschrieben werden. Sechstens sollen sie eigenes Verhalten und eigene Handlungen reflektieren und das Gewissen als Sinnorgan begreifen, wie es von Frankl (2005) verstanden wird. Die Schüler/-innen sollen zudem erfahren und erleben, wie sich die zyklische Anwendung des Handlungsmodells im Alltag gestalten lässt. Die Struktur des Curriculums und der Ablauf des Unterrichts wurden deshalb als zyklisches Handlungsphasenmodell konzipiert.

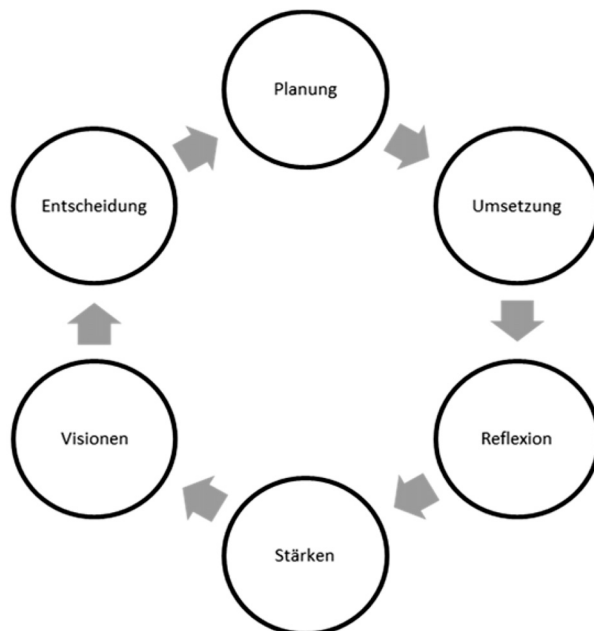


Abb. 9 Zyklisches Handlungsphasenmodell zum Schulfach Glück

Dabei sollen in jeder Phase sowohl ein Selbstbezug als auch ein allgemeiner Bezug hergestellt werden. Die Inhalte der Phasen sollen praktisch und theoretisch vermittelt werden. Um die persönliche und allgemeine Bedeutung der einzelnen Phasen hervorzuheben, sollten Bezüge zu einfachen oder komplexen Situationen oder Herausforderungen des Alltags im Unterricht hergestellt werden. Nach Abschluss der Stärkungs- und Visionsphase sollen ab der Entscheidungsphase in Anlehnung an das Rubikon-Modell von Heckhausen und Gollwitzer (Heckhausen & Gollwitzer 1987, S. 101–120) einfache Abläufe, wie z. B. das Vorbereiten eines gemeinsamen Essens, eine intellektuelle, musische oder sportliche Herausforderung oder eigene Wertevorstellungen in die Phasen integriert werden. Nach Abschluss aller Phasen soll das Handlungsphasenmodell auch für komplexere schulische oder private Sachverhalte anwendbar sein. Dabei soll aufgezeigt werden, wie altersspezifische Entwicklungsaufgaben mit dem Phasenmodell bewältigt werden können. Kuhnle und Kollegen (2011) bezeichnen diesen Vorgang, der dazu beitragen soll, Kinder und Jugendliche als aktive Gestalter ihrer eigenen Entwicklung zu begreifen, als Entwicklungsregulation. Nach Aussage der Autoren sind sie sich nicht nur über die Wichtigkeit ihrer Aufgaben zum jeweiligen Zeitpunkt im Klaren, sondern auch über die Intensität der Beschäftigung mit einem Ziel und wie weit sie dieses Ziel schon erreicht bzw. sich ihm angenähert haben. Sie sind ebenfalls in der Lage, Ziele anzupassen oder Problemlösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Kuhnle et al. 2011, S. 39). Es soll deshalb auch vermittelt werden, dass nach dem Abschluss eines Zyklus der Prozess von vorn beginnt. Letztlich lässt sich das Curriculum als dynamisches Wachstumsmodell verstehen, das durch die Erkenntnisse innerhalb der Phasen im Zeitablauf die Voraussetzungen für Sinnfindung und Lebensfreude schafft, wie sie in den Bildungsplänen gefordert werden. Ausgehend von einem vorgelegten Kerncurriculum, nebst den dazugehörigen Methoden, sollten die Lehrpersonen als Zielsetzung die altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in eine didaktische und methodische Jahresplanung überführen und der situationsbedingten Realität der Kinder und Jugendlichen anpassen. Dies geschieht auch aus motivationalen Gründen, weil das naturgemäße Interesse und die Beschäftigung mit einem Thema bei den Kindern und Jugendlichen zunimmt, wenn ein Entwicklungsübergang bevorsteht (vgl. Kuhnle et al. 2011, S. 39). Aus den damit entstehenden neuen psychologischen Bedürfnissen bilden sich intrinsische Motivationen als Grundlage für die gelingende Unterrichtsgestaltung.

Eine Vielzahl von praktischen Übungen tragen zum Unterrichtserfolg bei

Durch die Mithilfe von Lehrpersonen aus den Fachgebieten Deutsch, Religion, Ethik, Biologie, Medizin, Sport und Wirtschaft und außerschulischen Experten aus den Bereichen Erziehungswissenschaften, Psychologie und Theaterpädagogik entstanden erste Übungen, die eine Verbindung zwischen geisteswissenschaftlicher und praktischer Ausrichtung verkörpern. Um die Handlungsorientierung zu ermöglichen wurden teilweise Übungen aus den Bereichen der Bewegungs-, Gestalt-, Theater- und Ernährungs-

pädagogik ausgewählt und nach und nach eigene Übungen entwickelt. Dabei standen sowohl der Aspekt der Veranschaulichung von nicht akademischen Lerninhalten als auch das Probehandeln zur Lösung von Entwicklungsaufgaben im Vordergrund. Beginnend im Jahre 2007 wurden im Verlauf der Zeit immer mehr Methoden hinzugefügt, die den curricularen Vorgaben entsprachen (vgl. Fritz-Schubert et al. 2015a).

Was bewirkt das Schulfach Glück?

Das Schulfach Glück wurde im Verlauf der letzten neun Jahre mit unterschiedlichen Herangehensweisen (Kohärenz, Konsistenz, Selbstwertschätzung und subjektives Wohlbefinden) evaluiert. Alle Untersuchungen konnten dem Unterricht im Schulfach Glück positive Effekte bestätigen. Es zeigt sich unter anderem, dass das Kohärenzgefühl der Schüler/-innen, die den Glücksunterricht besuchten, im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlich höher war. Nach den bisherigen Untersuchungen scheint hohes Kohärenzgefühl die Anpassung an schwierige Lebenssituationen zu erleichtern. Im Hinblick auf die Bewältigung von externen Anforderungen der Umwelt von Jugendlichen im Alter von 12–24 Jahren konnten Straus und Höfer (2006) nachweisen, dass ein hohes Kohärenzgefühl psychische Belastungswerte reduziert. In diesem Sinne würde der hohe Kohärenzwert auf eine gute Umweltbewältigung und Sinnerfülltheit hinweisen. Aus den Ergebnissen des relativ validen Prä-post-Tests zum Konsistenzgefühl ergaben sich Hinweise auf ein verstärktes kongruentes Streben nach Autonomie, Annäherungszielen und auf das Vermeiden von Schwächen und Kontrollverlust. Im Sinne der Selbstaktualisierung, die mit der Befriedigung von psychischen Bedürfnissen verbunden ist, deuten die Ergebnisse an, dass der Unterricht hinsichtlich Selbstbestimmung, sozialer Verbundenheit, Engagement und Selbstwachstum eine positive Wirkung zeigt.

Die Untersuchung von Schiepe-Tiska und Bertrams (2015) bestätigen auf valider Basis den Prä-post-Test hinsichtlich der Stärkung der individuellen Selbstwertschätzung von Schüler/-innen als Folge unterrichtlicher Maßnahmen im Schulfach Glück. Hess (2015) kam zu dem Ergebnis, dass die Selbstwertschätzung der Schüler/-innen, die den Glücksunterricht besuchten, nicht nur höher als die der Vergleichsgruppe, sondern auch stabiler und weniger kontingent in Bezug auf Leistung war. Eine gute Selbstwertschätzung, die nicht narzisstisch geprägt ist, trägt nach Aussage von Ryff (1989), Becker und Minsel (1986), Keyes (2005) und Huppert und So (2013) ganz wesentlich zur seelischen Gesundheit bei. Letztlich weisen alle Untersuchungen, die sich auf unterschiedliche Altersgruppen bezogen, darauf hin, dass sich das Schulfach Glück im Hinblick auf das angestrebte Lernziel Wohlbefinden günstig auswirkt.

Konsequenzen für die Lehrerbildung

Wenn die Zielrichtung des Faches die Förderung der Selbstbildung ist, die auf der Basis von Selbstkompetenz als Dispositionen selbstorganisierten Verhaltens liegt, so muss auch bei den Schüler/-innen zugleich eine neue Qualität des Selbstkonzeptes mit stabi-

ler Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwertschätzung entwickelt werden. Es ist wohl kaum zu vermuten, dass diese Zielsetzungen dadurch zu erreichen ist, wenn die Lehrpersonen ergebnisorientierte Zielsetzungen festlegen, das dafür notwendige Wissen vermitteln und anschließend kontrollieren. Deshalb geht es in den Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen zum Schulfach Glück vor allem darum, die für den Unterrichtserfolg notwendigen Haltungen zu erzeugen. Das kann man nur schwerlich durch verschriftlichte, vorgefertigte Unterrichtsverläufe erreichen. Viel wichtiger ist es, anhand einer vorgegebenen Struktur aus innerer Überzeugung zu handeln, um mit den Menschen, die davon betroffen sind, eine vorurteilsfreie, offene, nicht bewertende, dialogische Denk- und Kommunikationsstruktur aufzubauen, wie es Burow (2016) beschreibt.

Für die Didaktik und die Methoden des Schulfachs Glück haben sich daraus folgende Konsequenzen ergeben:

Rolle des Lehrers in etablierten Fächern versus Schulfach Glück

Etablierte Schulfächer	Schulfach Glück
Der Lehrer ist fachlich der Experte für die Lerninhalte und deren Vermittlung.	Der Lehrer ist der Experte für den Lernprozess. Der Schüler ist Experte für den persönlichen Bedeutungsinhalt.
Der Lehrer legt die ergebnisorientierte Zielperspektive fest.	Der Lehrer stellt den prozessorientierten Rahmen für die Selbstbildung zur Verfügung.
Der Lehrer überprüft, ob die Lerninhalte angewendet werden können.	Der Schüler überprüft, ob die Lerninhalte angewendet werden können.

Vgl. Leyhausen 2015

Was ist der Hauptgedanke des Schulfaches Glück?

Das Schulfach Glück hat mit dem übergeordneten Lernziel „Wohlbefinden“, den Anspruch, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die einzelne Person ihre Ressourcen bzw. ihr Potenziale erkennt und diese selbstgemäß ausschöpft. Dies wird gewährleistet, indem die drei Elemente des Schulfachs Glück: Kompetenz, Kohärenz und Konsistenz, sich an den internen und externen Anforderungen orientieren.

Literatur

Antonovsky, A.: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie 1997.

Antonovsky, A.: *Unraveling the Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass 1987.

- Becker, P.: *Psychologie der seelischen Gesundheit* (Bd. 1). Göttingen: Hogrefe 1982.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2010): *Nationales Gesundheitsziel Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung gesundheitsziele.de Kooperationsverbund zur Weiterentwicklung des nationalen Gesundheitszieleprozesses*. Aktualisiert im Jahr 2009 und publiziert im Januar 2010 September 2010 (redaktionell überarbeitete Version). WWW Dokument entnommen am 8.10.2015] URL https://www.bundesgesundheitsministerium.de/uploads/publications/BMG-G-07014-Nationales-Gesundheitsziel_Internet.pdf.
- Burow, O. A.: *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Wie Schulen zukunftsfähig werden*. Weinheim: Beltz 2016.
- Burow, O.-A.: Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung: Wie Lernfreude und Spitzenleistung entstehen. In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. (S. 84–94). Weinheim: Beltz 2015c.
- Burow, O. A.: Positive Pädagogik: Wege zu Lernfreude und Schulglück. *entwurf*, 4, 2013, 10–15.
- Burow, O.-A.: *Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*. Stuttgart: Klett-Cotta 2000.
- Burow, O.-A.: *Gestaltpädagogik. Trainingskonzepte und Wirkungen*. Paderborn: Junfermann 1993.
- Burow, O.-A.: *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen 1988.
- Coopersmith, S.: *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman 1967.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und Ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, 1993, 223–238.
- Depressive Stimmungen bei Schülerinnen und Schülern. Personale und schulische Risikofaktoren und Ansatzpunkte zur Prävention und Intervention. (2011): Studie im Rahmen der DAK-Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“. Leuphana-Universität Lüneburg. [WWW-Dokument, entnommen am 08.10.2015] URL http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/zag/files/projekte/ggse/DAK-Leuphana-Studie_2011_Depressive_Stimmungen_bei_Schuelerinnen_und_Schuelern.pdf.
- Eid, M. & Larsen, R. (Eds.): *The science of subjective well-being*. New York: Guilford 2008.
- Forschner, M.: *Über das Glück des Menschen*. (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche. Buchgesellschaft 1994.
- Frankl, V.E.: *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Frankfurt a.M. Fischer 1987.
- Frankl, V.E.: ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München: Kösel 1977.
- Fritz-Schubert, E.: *Glück kann man lernen*. Berlin: Ullstein 2010.
- Fritz-Schubert, E.: *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg. i. Br.: Herder 2008.
- Fritz-Schubert, E. & Saalfrank, W.-T.: Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe. In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. (S. 14–39). Weinheim: Beltz 2015a.
- Fritz-Schubert, E., Saalfrank, W.-T. & Leyhausen, M. (Hrsg.): *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz 2015b.
- Grawe K. & Grawe-Gerber, M.: Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip in der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 44, 1999, 63–73.
- Grawe, K.: *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe 2004.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P.M.: Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 1987, 101–120.
- Hess, S.: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen? In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. (S. 227–275). Weinheim: Beltz 2015.

- Hunecke, M.: *Psychologie der Nachhaltigkeit – Psychische Ressourcen für Postwachstumsgesellschaften*. München: oekom verlag 2013.
- Huppert, F. A., & So, T. T.: Flourishing across Europe: application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 3, 2013, 837–861.
- Huschke-Rhein, R.: *Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz 2003.
- Kahneman, D.: *Schnelles Denken. Langsames Denken*. München: Siedler 2012.
- Kaminski B.: Philosophische Grundlagen des Schulfachs Glück. In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. (S. 95–111). Weinheim: Beltz 2012.
- Kaminski, B.: *Geborgenheit und Selbstwertgefühl*. Frankfurt a. M.: Haag und Herrchen 2003.
- Keyes, C. L. M.: Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 3, 2005, 539–548.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D.: Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, 2002, 1007–1022.
- Krause, F. & Storch, M.: Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell – ZRM. *Psychologie in Österreich* 1, 2006, 31–46.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: *Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung*. (Notenbildungsverordnung, NVO) vom 5. Mai 1983. Veröffentlicht in *Kultus und Unterricht* 1983, S. 449. [WWW-Dokument, entnommen am 3.10.2015] URL <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=NotBildV+BW&max=true&aiz=true>.
- Kuhl, J.: *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe 2001.
- Kuhnle, C., Hofer, M., Kilian B.: Ein Vorschlag zur Erweiterung des Leistungsbegriffs angesichts multipler Ziele im Jugendalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien 2011.
- LBS-Kinderbarometer Deutschland (2009): *Wir sagen euch mal was. Stimmungen, Trends*
- Leyhausen M.: Zum Glück in die Schule – Anmerkungen zum Curriculum des „Schulfachs Glück“. In E. Fritz-Schubert, W.-T. Saalfrank & M. Leyhausen (Hrsg.), *Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden*. (S. 112–121). Weinheim: Beltz 2015.
- Markus, H.: Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 1977, 63–67.
- Müller-Using, S.: Beziehungskulturen und Schulqualität: Welche Werte leiten professionelles Alltagshandeln von Grundschullehrer/innen? In: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung (Hrsg.) *Bildung braucht Beziehung*. Freiburg: Herder Verlag 2011.
- Nuttin, J.: *Motivation, planning and action*. Leuven: Leuven University 1984.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P.: *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington, DC: American Psychological Association 2004.
- Ryff, C. D.: Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 6, 2002, 1007–1022.
- Ryff, C.: Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1989, 1069–1081.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten: Bildung als Wohnkunst. Bildung als Orientierungspunkt in einer sich entgrenzenden Gesellschaft. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst: Bildungsforschung*, Bd. 2, 2009, 9–25.
- Saalfrank, W.-T.: *Bildung und Schule im entgrenzten Raum*. *Erziehungswissenschaft und Beruf* 55, 2, 2007, 163–181.

- Saalfrank, W.-T.: *Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie. Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich*. Würzburg: Ergon-Verl. 2005 (Bibliotheca academica/Reihe Pädagogik, 4).
- Schiepe-Tiska, A. & Bertrams, A.: Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit von Schülern. *Unterrichtswissenschaft*, 43, 2015, 83–96.
- Seligman, M.E.P.: *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press 2011.
- Seligman, M.E.P.: *Der Glücks-Faktor: Warum Optimisten länger leben*. Bergisch Gladbach: Lübbe 2005.
- Seligman, M.E.P.: Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy In: C.R. Snyder und S.J. Lopez (Hrsg.) *Handbook of Positive Psychology*. (S. 3–9). Oxford: University Press 2002.
- Storch, M. & Krause, F.: *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Bern: Huber 2002.
- Storch, M. & Riedener-Nussbaum, A.: *Ich packs! Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. (2., überarb. Aufl.). Bern: Huber 2006.
- Strauss, F. & Höfer, R.: Kohärenzgefühl, soziale Ressourcen und Gesundheit. In H. Wydler, P. Kolip & T. Abel (Hrsg.), *Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts*. (3. Aufl.) (S. 115–128). Weinheim: Juventa 2006.



Dr. Ernst Fritz-Schubert

Oberstudiendirektor a. D., ehem. Schulleiter der Willy-Hellpach-Schule, Heidelberg, ehrenamtlicher Direktor des Fritz-Schubert-Instituts für Persönlichkeitsentwicklung, Heidelberg
anfragen@fritz-schubert-institut.de