

Schüler glücklich und stark machen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zur Einführung des Schulfachs „Glück“ an der Willy-Hellpach-Berufsfachschule

Zum Schuljahr 2007/2008 hat die Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg – als erste Schule in Deutschland – im Rahmen ihres zweijährigen Berufsfachschulzweigs das Unterrichtsfach „Glück“ eingeführt. Diese Tatsache trifft nicht nur in der Öffentlichkeit auf hohes Interesse, wie das große Medien-Echo zeigt, sondern ist auch aus (schul-)pädagogischer Sicht wissenschaftlich hoch interessant und relevant, da mit diesem neuen Unterrichtsfach „absolutes schulisches Neuland“ betreten wird, wie es der Schulleiter Ernst Fritz-Schubert (2008, S. 90) betont. Dieses „schulische Neuland“ basiert auf inhaltlicher Ebene beispielsweise auf dem Einsatz von Mentaltraining oder schauspielerischen Inhalten, auf der Ebene der Durchführung v.a. auf dem Einsatz von außerschulischen Experten (Mental-, Motivations- und Entspannungstrainer, Schauspieler, ...), welche einzelne Module des Fachs „Glück“ lehren. Bei einer Gesamtlaufzeit von zwei Schuljahren, aufgeteilt in 80 Unterrichtsstunden und fünf Module pro Jahr, geht es dabei darum, „dass die Schülerinnen und Schüler durch die Entdeckung ihrer vielfältigen Potenziale und der Freude an ihrem Tun eine Beziehung zum gelingenden Leben gewinnen sollen“ (Fritz-Schubert 2008, S. 88).

Aus wissenschaftlicher Sicht stellt sich hier die Frage, welche „glücksrelevanten“ Effekte sich auf Schülerseite durch die Umsetzung eines solch innovativen Unterrichtskonzepts feststellen lassen. Um diese Frage zu erhellen, wird in der vorliegenden Studie theoretisch und methodisch auf die Konsistenztheorie von Grawe (2004) zurückgegriffen, welche im Folgend vorgestellt wird.

Theorie

Grundsätzlich besteht eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich der Thematik „Glück“ theoretisch zu nähern. In jüngster Zeit ist es v.a. die Bewegung der Positiven Psychologie um Seligman und Csikszentmihalyi (2000), welche die theoretische Fundierung in diesem Bereich vorantreibt. Wir haben uns in dieser Studie jedoch aus folgenden Gründen für den neuropsychologischen Ansatz der Konsistenztheorie von Grawe (2004) entschieden:

- Dieser Ansatz eröffnet die Möglichkeit, die Glücksthematik in den Kontext von Motivation, Lernen, Entwicklung und psychischer Gesundheit zu stellen, was gerade aus pädagogischer Sicht von hoher Bedeutung ist.

- Die Konsistenztheorie ist zugleich eine zentrale theoretische Grundlage des Heidelberger Kompetenz-Trainings (vgl. Knörzer, Rupp, Heinrich in diesem Band), welches unter dem Titel „Freude an der Leistung“ einen wesentlichen Baustein des Unterrichtsfachs „Glück“ darstellt – somit wird für eine theoretische Kohärenz zwischen dem Fach „Glück“ und der Studie gesorgt.
- Die Konsistenztheorie bietet mit dem Inkongruenzfragebogen (INK) und dem Fragebogen zur Analyse motivationaler Schemata (FAMOS) zugleich trennscharfe und ausdifferenzierte Messinstrumentarien (vgl. Methode).

Die Konsistenztheorie von Grawe (2004, S. 186ff.) postuliert auf der Basis der aktuellen neurobiologischen Forschung vier psychologische Grundbedürfnisse (vgl. Abb. 1), die jeder Mensch hat und deren Befriedigung eine zentrale Voraussetzung für gute Entwicklung und psychische Gesundheit darstellt. Darüber hinaus geht die Befriedigung dieser vier Grundbedürfnisse mit dem Erleben positiver Emotionen einher. Diese empirisch gut gesicherten Erkenntnisse führen Grawe zu der Aussage, dass „ohne sinnliche Erfahrungen, die ihre Grundbedürfnisse befriedigen, Menschen nicht leben und glücklich werden [können]. Das Gehirn ist darauf angelegt, solche Erfahrungen zu machen.“ (a.a.O., S. 20). Menschliches Glück und Unglück (wie auch psychische Gesundheit und positive Entwicklung) hängt damit entscheidend davon ab, ob es dem Menschen gelingt, seine vier psychischen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Zu diesem Zweck entwickelt jeder Mensch im Laufe seiner Lebensgeschichte motivationale Ziele, die ihm als Mittel dienen, um seine Grundbedürfnisse zu befriedigen oder vor Verletzung zu schützen (vgl. Abb. 1). Entsprechend gibt es annähernde und vermeidende motivationale Ziele. Beispielsweise dient das Annäherungsziel „die Übersicht zu behalten“ der Befriedigung des Bedürfnisses nach Kontrolle. Das Ziel „es vermeiden, abhängig zu sein“ entspricht dagegen einem Vermeidungsziel zum Schutze des Kontrollbedürfnisses.

Außerdem geht die Konsistenztheorie davon aus, dass den vier Grundbedürfnissen das Prinzip des Strebens nach Konsistenz bzw. nach Verringerung der Inkonsistenz übergeordnet ist (vgl. Abb. 1). Konsistenz liegt im psychischen Geschehen dann vor, wenn

- die Bedürfnisse und die damit verbundenen motivationalen Ziele untereinander vereinbar sind (Konkordanz) und
- wenn die Person die motivationalen Ziele in Interaktion mit der Umwelt verwirklichen kann (Kongruenz).

Gerade der letzte Aspekt hat für die Glücksthematik eine herausgehobene Relevanz, da die Korrelation zwischen Glück/Wohlbefinden und Kongruenz bzw. Inkongruenz (nicht

vorhandene Kongruenz), wie Grawe aufzeigen konnte, „außerordentlich hoch“ liegt. „Bei einer gemischten Stichprobe von Normalpersonen und verschiedenen klinischen Gruppen mit einem N über tausend beträgt die Korrelation [zwischen Inkongruenz und Wohlbefinden, Anmerkung RR] sogar $-.87$. Das heißt, dass das Wohlbefinden fast ganz davon abhängt, wie weit es einem gelingt, seine motivationalen Ziele zu realisieren.“ (Grawe 2004, S. 344) Dieser Zusammenhang ermöglicht es, über eine Untersuchung der aktuellen Kongruenz/ Inkongruenz das „Glücksniveau“ einer Person zu erheben (vgl. Methode).

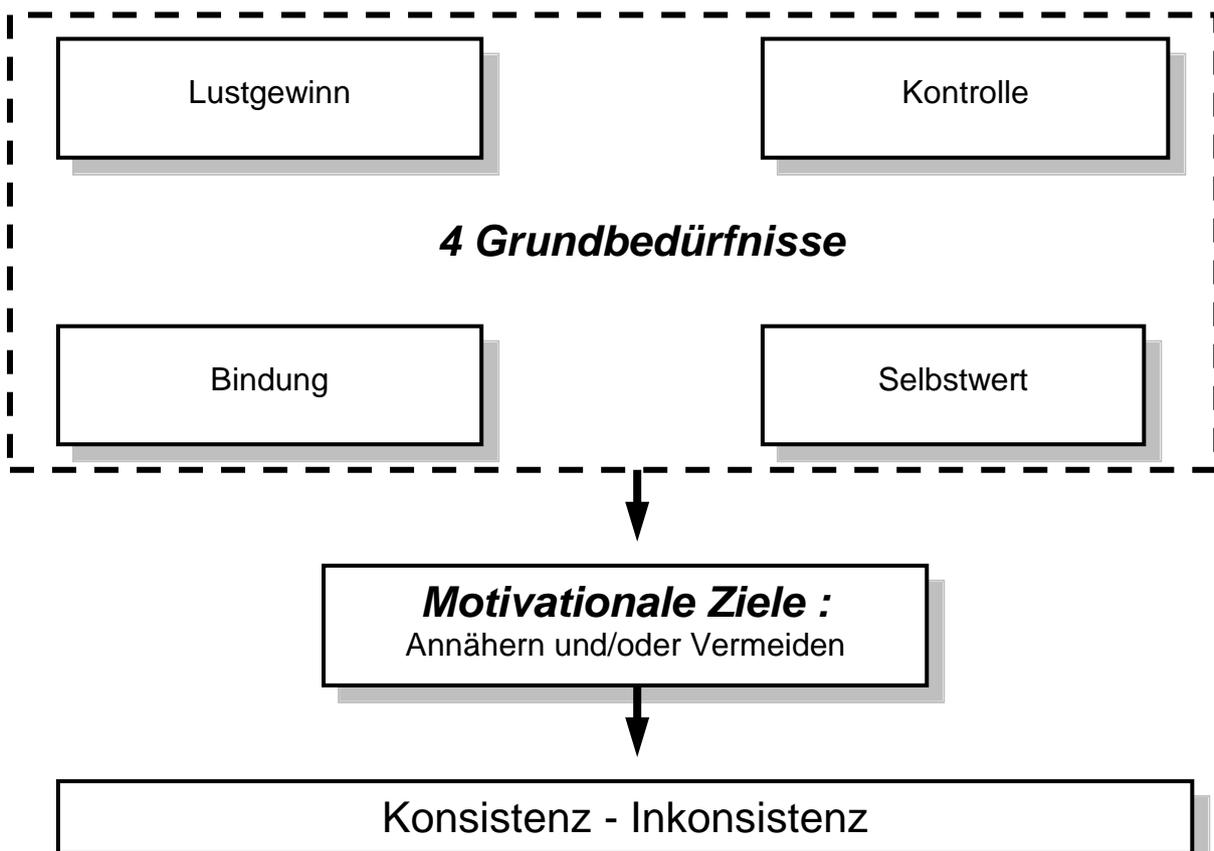


Abb. 1: Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens (in Anlehnung an Grawe 2004, S. 189)

Methode

Durchgeführt wurde die Studie mit den Schülern der zweijährigen Berufsfachschule der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg, die sich zum Schuljahr 2007/2008 an dieser Schule angemeldet haben. Die 15-17jährigen Schüler kommen mit dem Hauptschulabschluss an die Berufsfachschule und erlangen dort nach zwei Schuljahren die Fachschulreife. Sämtliche Schüler dieser Jahrgangsstufe wurden entsprechend ihrer Unterrichtswahl (Wahlfach Glück: Ja/Nein) der Glücks- oder Kontrollgruppe zugeordnet. Eingegangen in die Studie sind die Schüler, die sowohl in der ersten (t1) als auch in der letzten Woche des Schuljahres 07/08 (t2)

– Vor- und Nachtest – an der Befragung teilgenommen haben. Dies waren letztlich 28 Schüler der Glücksgruppe und 30 Schüler der Kontrollgruppe.

Als Messinstrumente dienten zwei standardisierte Fragebögen, die auf der Basis der Konsistenztheorie entwickelt wurden.

Der Fragebogen zur Analyse motivationaler Schemata (FAMOS) von Grosse Holtforth & Grawe (2002) stellt ein „Instrument zur effizienten, reliablen und validen Erfassung motivationaler Ziele [dar]“ (a.a.O., S. 7). Dazu werden die Personen mit insgesamt 94 Items konfrontiert, die zu 14 übergeordnete Skalen für Annäherungsziele bzw. 9 Skalen für Vermeidungsziele zusammengefasst werden. Der Proband schätzt auf einer fünfstufigen Likert-Skala für jedes Annäherungsitem (Beispiele: „Leistung zu erbringen“, „umsorgt zu werden“) ein, wie wichtig ihm das ist, und für jedes Vermeidungsitem (Beispiele: „mich zu blamieren“, „kritisiert zu werden“), wie schlimm das für ihn wäre. Aus den Mittelwerten der jeweiligen Skalen-Rohwerten (Annäherung/Vermeidung) lassen sich Gesamtwerte für Annäherungs- und Vermeidungsziele berechnen, die generell anzeigen, wie wichtig bzw. schlimm ein Proband Annäherungs- und Vermeidungsziele erachtet.

Mit dem Inkongruenzfragebogen (INK) von Grosse Holtforth, Grawe & Tamcan (2003) kann gemessen werden, inwieweit es dem Individuum gelingt, seine motivationalen Ziele umzusetzen – hohe Umsetzung ist durch einen niedrigen Inkongruenzwert (Glück), geringe Umsetzung durch einen hohen Inkongruenzwert (Unglück) charakterisiert. Der INK entspricht in seiner Konzeption dem FAMOS, dessen Fragen hier nur umformuliert werden. Annäherungsziele – hier ein Beispielitem „In letzter Zeit bringe ich Leistung“ – werden auch hier auf einer fünfstufigen Likert-Skala zwischen den Polen „viel zu wenig“ (1) und „völlig ausreichend“ (5) eingeschätzt. Bei den Vermeidungszielen wird der Grad des Zutreffens der betreffenden Transaktion eingeschätzt. Beispielitems für Vermeidungsziele sind „...werde ich kritisiert“ oder „...blamiere ich mich“, das Antwortformat beinhaltet wieder fünfstufige Likert-Skalen zwischen „trifft überhaupt nicht zu“ (1) und „trifft stark zu“ (5).

Neben der Erfassung von Inkongruenz auf Skalenebene besteht auch beim INK die Möglichkeit, zusammenfassende Inkongruenzwerte zu berechnen. Der Gesamtwert für Annäherungs-Inkongruenz, der durch die Mittelung der Skalenwerte aller Annäherungsziele entsteht, gibt Auskunft darüber, wie sehr die Person mit der Umsetzung der genannten Annäherungsziele zufrieden ist. Der Gesamtwert für Vermeidungs-Inkongruenz wird durch die Mittelung der Skalenwerte aller Vermeidungsskalen gebildet und gibt Auskunft, wie stark die Person die genannten negativen Person-Umwelt-Transaktionen erlebt.

Ergebnisse

Abbildung zwei zeigt die Entwicklung der Bedeutung von Annäherungs- und Vermeidungszielen für die Schüler der Glücks- und Kontrollgruppe (im Folgenden GG bzw. KG) über das Schuljahr 07/08. Bezüglich der Annäherungsziele lässt sich feststellen, dass die Schüler beider Gruppen zu Beginn des Schuljahres diese Ziele (wie z.B. „Anerkennung“ oder „Selbstvertrauen“) in ihrer Gesamtheit gleich wichtig erachten. Während sich jedoch in der GG am Ende des Schuljahres keine Veränderung in der Einschätzung feststellen lässt, werten die Schüler der KG Annäherungsziele am Ende des Jahres als noch bedeutender – Ziele wie Selbstvertrauen oder Anerkennung zu erlangen, sind ihnen nun in ihrer Gesamtheit (über alle 14 Annäherungsskalen betrachtet) noch wichtiger als zu Beginn des Schuljahres.

Bezüglich der Einschätzung der Vermeidungsziele wird erkennbar, dass Schüler der GG Dinge wie „Geringschätzung“ oder „Abhängigkeit“ in ihrer Gesamtheit (über alle 9 Vermeidungs-Skalen hinweg) zu Beginn des Schuljahres weniger schlimm erachten als ihre Mitschüler der KG. Gegenüber der KG jedoch, die in diesem Bereich stagniert, lässt sich zu t2 in der GG eine gestiegene Sensibilität für Vermeidungsziele feststellen. Für diesen Effekt lässt sich eine Effektstärke von $d = .33$ berechnen.

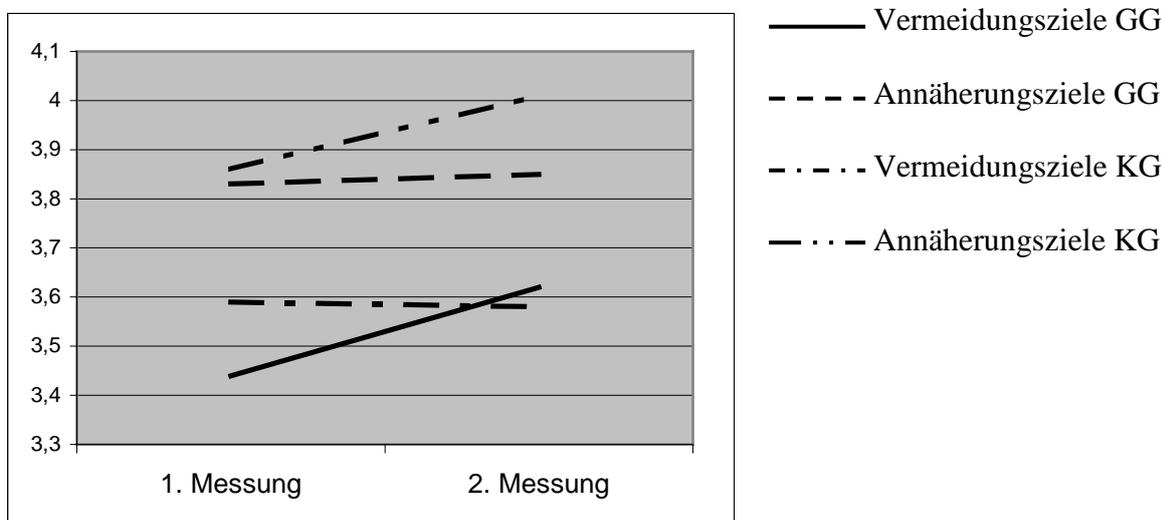


Abb. 2: Mittelwerte der Glücks- und Kontrollgruppe bezüglich FAMOS-Gesamtwerte für Annäherungs- und Vermeidungsziele

In Abbildung drei wird erhellt, inwiefern es den Schülern der GG und KG zu Beginn und am Ende des Schuljahres gelingt, ihre Annäherungsziele zu erreichen und ihre Vermeidungsziele zu meiden. Bezüglich der Annäherungsinkongruenz haben beide Gruppen einen deckungsgleichen Verlauf. Die Inkongruenz sinkt über das Jahr, was bedeutet, dass die Schüler beider

Gruppen zu t2 das, was sie gerne erreichen wollen, nun auch öfter erreichen – sie machen mehr bedürfnisbefriedigende Erfahrungen (über alle 14 Annäherungsskalen betrachtet).

Bezüglich der Vermeidungssinkongruenz lässt sich feststellen, dass zum Schuljahresende die Schüler beider Gruppen angeben, dass sie in letzter Zeit häufiger Erfahrungen machen, die sie eigentlich gerne meiden möchten (Kritik, Geringschätzung, Spannungen, ...) – die Inkongruenz steigt (über alle neun Vermeidungs-Skalen hinweg betrachtet). Dabei fällt jedoch auf, dass die GG hierbei einen viel stärkeren Anstieg der Vermeidungssinkongruenz zu verzeichnen hat als die KG. Für die GG lässt sich in diesem Bereich zwischen den beiden Messzeitpunkten eine fast mittlere Effektstärke von $d = .41$ errechnen, während für die KG kein nennenswerter Effekt zu verzeichnen ist.

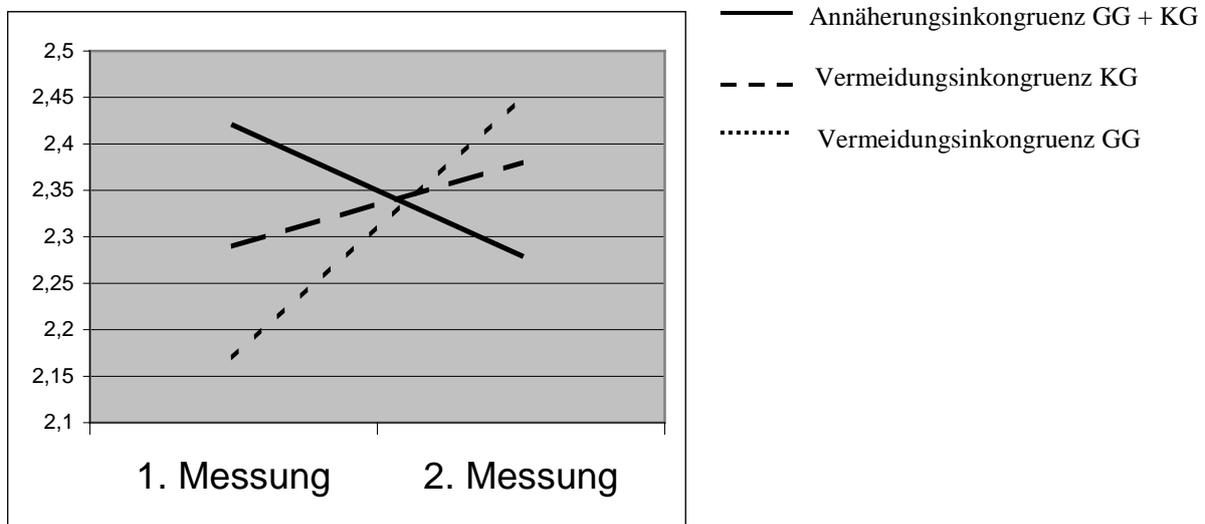


Abb. 3: Inkongruenzentwicklung auf Ebene der Gesamtwerte – Darstellung der Mittelwerte von Glücks- und Kontrollgruppe zu t1/t2

Neben den bisher dargestellten Ergebnissen auf Ebene der Gesamtwerte wurden in dieser Studie auch die Ergebnisse auf Skalenebene untersucht. Aus Platzgründen konzentriert sich folgende Darstellung lediglich auf die zentralen Effekte bezüglich der GG.

Abbildung vier präsentiert die vier Skalen für Annäherungsziele, die bezüglich der GG die größten Effektstärken zwischen den beiden Messzeitpunkten aufweisen. Es wird ersichtlich, dass die Schüler der GG zum Schuljahresende in den angegebenen Bereichen jeweils eine niedrigere Annäherungssinkongruenz aufweisen – sie machen hier nun mehr bedürfnisbefriedigende Erfahrungen als noch zu Schuljahresbeginn. Dabei zeigt sich, dass im Bereich „Kontrolle“ für die GG – die KG weist in diesem Bereich keinerlei Effekt auf – mit einer fast mittleren Effektstärke ($d = .44$) der stärkste Effekt erzielt wurde. Die Skala „Kontrolle“ setzt sich aus folgenden Items zusammen:

In der letzten Zeit ...

- kann ich mich selbst beherrschen
- habe ich die Situation im Griff
- habe ich mich selber unter Kontrolle
- behalte ich die Übersicht

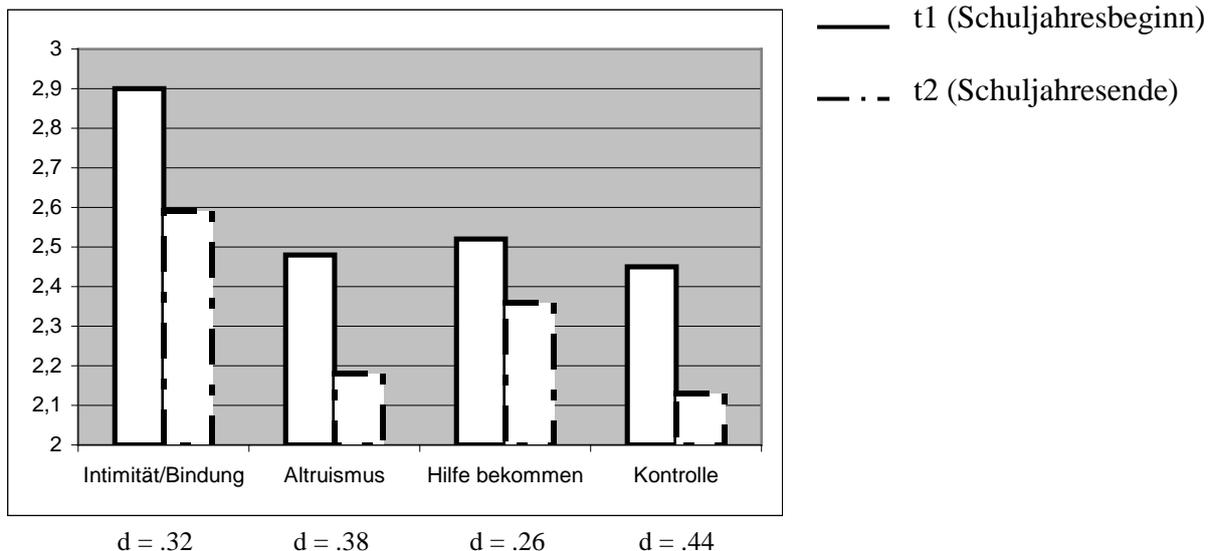


Abb. 4: Haupteffekte der Inkongruenz-Veränderung für Annäherungsziele GG
Darstellung der Mittelwerte zu t1/t2 und der Effektstärken t1-t2

Diskussion

Diese Studie untersucht die „glücksrelevanten“ Effekte, welche sich zur Halbzeit (nach dem ersten von zwei Schuljahren mit dem Unterrichtsfach „Glück“) bei den Glücksschülern der Willy-Hellpach-Schule feststellen lassen. Glücksrelevant – nach der dieser Studie zugrundegelegten Konsistenztheorie – ist v.a., inwiefern es einem Menschen gelingt, seine motivationalen Ziele zu erreichen und damit letztlich die hinter den Zielen stehenden vier menschlichen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Davon hängt nach Untersuchungen auf Basis der Konsistenztheorie fast ganz das Wohlbefinden bzw. das Glücksniveau eines Menschen ab.

Die Studie zeigt, dass es den Schülern der GG nach einem Jahr „Glück“ besser gelingt, ihre Annäherungsziele zu erreichen, was theoriegemäß mit einem erhöhten Wohlbefinden/ Glücksniveau einhergeht. Allerdings lässt sich dieser Effekt im gleichen Umfang auch bei den Schülern der KG feststellen, sodass hier nicht von einer exklusiven Wirkung des neuen Unterrichtsfachs ausgegangen werden kann. Diese findet sich hingegen im Bereich der Vermeidungsziele. Schüler der GG geben nach einem Schuljahr „Glück“ deutlich häufiger an,

in Situationen zu geraten, die sie eigentlich meiden wollen – ihre Vermeidungsinkongruenz steigt – ,was mit einem schlechteren Wohlbefinden/Glücksniveau korreliert. Hier lässt sich für die „Glücksschüler“ (entgegen den Kontrollschülern ohne nennenswerten Effekt in diesem Bereich) fast eine mittlere Effektstärke ($d = .41$) errechnen. Wie ist dieses Ergebnis zu interpretieren? Hat „Glück“ die Schüler unglücklich gemacht? Dieser Interpretation widersprechen zunächst einmal die Einschätzungen der „Glücksschüler“ selbst, welche sich in ihren Aussagen und ihren Unterrichtsdokumentationen „begeistert“ über das neue Fach äußern (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 136f.). Darüber hinaus ist zumindest für den schulischen Kontext nicht ersichtlich, weshalb die Glücksschüler gegen Ende des Schuljahres gegenüber ihren Mitschülern nun häufiger in negativ erlebte Situationen geraten sollten, unterscheiden sich doch beide Gruppen lediglich hinsichtlich zweier Unterrichtsstunden pro Woche (Glück) und haben ansonsten die gleichen Lehrer, Fächer und Mitschüler. Eine schlüssige Interpretation ergibt sich hier, wenn man auf weitere Ergebnisse der Studie zurückgreift. So zeigen die Ergebnisse des FAMOS-Fragebogens, dass bei den Schülern der GG über das Jahr eine Sensibilisierung für Vermeidungsziele stattgefunden hat (mit einer Effektstärke von $d = .33$). Sie erachten nun Dinge wie Geringschätzung, Spannungen oder Abhängigkeit als schlimmer als noch zu Schuljahresbeginn. Damit liegt der Schluss nahe, dass der Glücksunterricht die Schüler sensibler gemacht hat für Situationen, die dem Glück/Wohlbefinden abträglich sind und sie deshalb in der Folge solch kritische Situationen nun auch häufiger wahrnehmen und erkennen als noch zuvor. Die Sensibilisierung und gesteigerten Wachheit gegenüber Situationen, die dem Glück abträglich sind, lässt sich damit auf Ebene der Gesamtwerte als der zentrale „glücksrelevante“ Effekt bestimmen, der die Schüler der GG kennzeichnet.

Auf Ebene der einzelnen Skalen wurde aus Platzgründen in dieser Studie lediglich auf die Haupteffekte eingegangen, die sich bezüglich der Erreichung von Annäherungszielen in der Glücksgruppe feststellen lassen. Hier ist es v.a. die Skala „Kontrolle“, die es hervorzuheben gilt. Für diese Skala lässt sich in der GG der stärkste Effekt bezüglich der Verringerung von Inkongruenz feststellen ($d = .44$), was bedeutet, dass es den Schüler zu t2 deutlich besser gelingt, sich selbst und die Situationen, in denen sie stehen, kontrollieren zu können, als noch zu Schuljahresbeginn. Gleichzeitig lässt sich in diesem Bereich für die Kontrollgruppe keinerlei Effekt nachweisen. Bedeutsam ist dieses Ergebnis v.a. deshalb, da das Kontrollbedürfnis selbst unter den Grundbedürfnissen nochmals eine herausgehobene Stellung bezüglich der Bedeutung für Wohlbefinden und psychische Gesundheit einnimmt. Nach Epstein (1990), auf dessen Überlegungen die Konsistenztheorie zurückzuführen ist, ist das Bedürfnis

nach Kontrolle das grundlegendste Bedürfnis des Menschen. Damit kann auf Skalenebene festgehalten werden, dass der zentrale glücksrelevante Effekt hier in einer Steigerung der Fähigkeit zur Selbst- und Umweltkontrolle auf Seiten der Glücksschüler auszumachen ist – in einem Bereich, der für das Wohlbefinden und Wohlergehen des Menschen von herausragender Bedeutung ist.

Auf die Frage des Schulleiters Ernst Fritz-Schubert (2008, S. 171): „Sind die Glücksschüler denn jetzt glücklicher als vorher und woran kann man dies erkennen?“ kann mit Blick auf die vorliegende Studie folgendes geantwortet werden. Erkennbar ist, dass die Glücksschüler nach einem Jahr „Glück“ zum einen ein geschärftes Urteilsvermögen im Hinblick auf solche Situationen haben, die ihrem Glück und Wohlbefinden abträglich sind. Zum anderen haben sie an Handlungsfähigkeit in dem Sinne gewonnen, dass ihnen nun eine gesteigerte Selbst- und Umweltsteuerung möglich ist. Ob diese Effekte den einzelnen Schüler „glücklicher“ gemacht haben, hängt letztlich stark von subjektiven Komponenten ab. Von einem objektiven Standpunkt aus betrachtet kann aber davon gesprochen werden, dass die gesteigerte Urteils- und Handlungsfähigkeit die Schüler mündiger gemacht hat – ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem glückenden Leben.

Literatur

- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. (pp. 165-192). New York: Guilford.
- Fritz-Schubert, E. (2008). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg: Herder.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grosse Holtforth, M. & Grawe, K. (2002). *FAMOS Fragebogen zur Analyse Motivationaler Schemata. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Grosse Holtforth, M., Grawe, K. & Tamcan, Ö. (2003). *INK Inkongruenzfragebogen. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.