



Schulfach Glück Werte als Orientierungshilfe des gelingenden Lebens

Von Ernst Fritz-Schubert

Die Forderung nach Glück in der Schule klingt exotisch. Kein Wunder, dass das „Schulfach Glück“ bei seiner Einführung im Jahre 2007 von einigen Schulaufsichtsbeamten argwöhnisch beäugt wurde. In einem Bildungssystem, das sich an messbaren Exzellenzkriterien orientiert und dessen pädagogische Praxis auf Effektivität ausgerichtet ist, bleibt wenig Raum für das „*vita beata*“, das gute Leben, wie es Seneca in seinem Traktat „Vom glückseligen Leben“ beschreibt.

Die Benennung „Schulfach Glück“ ist auch deshalb problematisch, weil in der deutschen Sprache, wie Mayring (1991, S. 8–17) feststellt, Glück nicht ausreichend differenziert ist. Um allen Mutmaßungen über die Ausrichtung des Schulfaches Glück vorzubeugen, wurde von Anfang an ein eindeutiger Bezug zu den Maßgaben der WHO-Verfassung von 1946 mit der Definition von Gesundheit als „Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“ hergestellt (Weltgesundheitsorganisation, 1946). In diesem Sinne beziehen sich die Inhalte des Faches auf die Förderung der seelischen Gesundheit beziehungsweise Flourishing als gutes Gedeihen und Aufblühen (Becker/Minsel, 1986; Ryff, 1989). Der Begriff des Wohlbefindens umfasst einerseits das psychologische Wohlbefinden auf der Basis der subjektiven kognitiven und affektiven Erfahrungen, andererseits aber insbesondere auch die dafür begünstigenden Ressourcen, wie zum Beispiel Selbstkompe-

tenz, Selbstkonzept, Selbstwert, Achtsamkeit und Reflexionsfähigkeit (Ryff, 1989; Lyubomirsky/Tkach/DiMatteo, 2006; Hunecke, 2013, S. 34–78).

Werteerziehung im Zeitalter funktionalisierter Bildung

Unter dem Primat des technisch-ökonomischen Fortschritts wurde das Handeln des Menschen immer stärker unter funktionalen Gesichtspunkten betrachtet. Im Gefolge hat sich die Pädagogik dementsprechend auf verwertbare Wissensvermittlung und Anpassung ausgerichtet. Die OECD gibt die Messgrößen vor, wonach zu streben ist, und der internationale Vergleich zeigt an, wer sich zu den Spitzeneinheiten, zum Mittelfeld oder zu den Verlierern der Wissensvermittlung zählen darf. Deutschland holt im internationalen Ranking auf, erklärte Barbara Ischinger, OECD-Bildungsdirektorin, die im Dezember 2013 in Berlin die

Ergebnisse des letzten PISA-Tests vorstellte. Es sei nun an der Zeit, den Begriff „PISA-Schock“ durch „PISA-Fortschritt“ abzulösen. Tatsächlich lagen die deutschen Schüler/innen in allen drei getesteten Bereichen über dem Durchschnitt der OECD-Staaten. Allerdings gibt es auch eine Kehrseite dieser positiven Bilanz. So berichtet Manfred Prenzel, der PISA-Experte der Bundesrepublik Deutschland, schon auf der *Breaking the Wall*-Konferenz im November 2010 in Berlin, dass sich die Leistungen der Schüler/innen in

Glück als Schulfach klingt exotisch



Mathematik und Physik dank vertiefter Lehrpläne messbar verbessert hätten, aber gleichzeitig sei ihnen die Lust an diesen Fächern verloren gegangen. Diese verhältnismäßig milde Formulierung umschreibt leider nicht nur die Unlust der Kinder und Jugendlichen, sondern weist auf die ernst zu nehmenden gesundheitlichen Folgen eines solchen auf Wissen ausgerichteten Bildungsverständnisses hin. Eine Studie der Deutsche Angestellten-Krankenkasse (DAK) in Verbindung mit der Leuphana-Universität Lüneburg kommt zu dem Ergebnis, dass fast jeder dritte Schüler oder jede dritte Schülerin unter depressiven Stimmungen leidet (DAK-Studie, 2011). Viele Schüler/innen fühlen sich allein, unverstanden und antriebslos. Darüber hinaus ergab die Studie „LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009“, dass circa ein Drittel der befragten Kinder unter schulischen Versagensängsten leidet, sodass sie schon deshalb nicht gut lernen können. Auf einen zweiten Problemkreis dieser vorwiegend auf akademische Ziele ausgerichteten Bildungsoffensive macht Klaus Wenzel, ehemaliger Präsident des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbandes, in der Süddeutschen Zeitung vom 6. Dezember 2010 aufmerksam. Wenzel warnt davor, bei aller Freude über die Leistungsverbesserungen die Werteerziehung aus den Augen zu verlieren.

Persönlichkeitsbildung als entwicklungspädagogische Aufgabe

Eine Gesellschaft, die nicht müde wird, unentwegt Sinnbefreiung und Werteverluste zu beklagen, aber sich vorwiegend auf Wissensvermittlung fokussiert und Bildung nur an akademischen Zielsetzungen ausrichtet, führt sich meines Erachtens selbst ad absurdum. Erst durch die Berücksichtigung nichtakademischer Zielsetzungen und lebenspraktischer Fragen im Sinne eines transaktionalen Bildungsverständnisses, wie es Klafki (1963) beschreibt, bei dem der Mensch zum Gestalter seines Lebensraumes gemäß seinen Bedürfnissen, Interessen und Wertvorstellungen wird,

entsteht eine auf Humanismus ausgerichtete Pädagogik. Dass das Wohlbefinden bei der Bewältigung des kulturellen Wandels und dem Erreichen nachhaltiger Lebensstile eine zentrale Zielgröße ist, beschreibt auch Hunecke (2013). Es sei kaum zu erwarten, dass die Hinwendung zu einer postmateriellen und nachhaltigen Lebensweise erfolgt, wenn die daran beteiligten Menschen diese nicht als positiv oder angenehm bewerten.

Wie wichtig lebenspraktische Fragen und die Lösung von Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen sind, zeigen Dreher und Dreher (1985) auf. Dazu gehören der Aufbau des Freundeskreises, die Vorbereitung auf den Beruf, die Beziehung zu einer anderen Person und Erkenntnisse über sich selbst (Oerter/Dreher, 2008). Die Bedeutung dieser Entwicklungsaufgaben zeigt sich auch in den Nöten und Sorgen, die mit unbewältigten Fragestellungen verbunden sind. Die Geolino-Unicef-Kinder- und Jugendstudie (GEOlino-UNICEF-Kinderwertemonitor, 2014) kommt zu dem Ergebnis, dass zwanzig bis vierzig Prozent der befragten Kinder existentielle Sorgen, Angst vor bestimmten Situationen, Angst um andere/Verlustängste, Angst vor Tieren und Angst vor anderen Menschen haben. Sicherlich wird ein Teil der Entwicklungsaufgaben außerhalb der Schule – im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung – im Elternhaus bewältigt. Leider reicht das offensichtlich nicht, denn die Mehrheit der Eltern wünscht sich in Bezug auf Stärkung der Persönlichkeit und Werteerziehung ein größeres Engagement der Schule (ebd., S. 17).

Selbstbildung ist auch Aufgabe der Schule

Auch Müller-Using (2011) erkennt, dass Pädagogik neben der Wissensvermittlung und Erziehung auch die Selbstbildung fördern muss. Versteht man das Selbst als Bewusstsein von sich selbst und, wie es Kuhl (2001, S. 713 ff.) beschreibt, als Teilsystem einer fortwährenden personalen Informationsverarbeitung, so geschieht Selbstbildung im lebenslangen Erfahrungszuwachs. Die Förderung und Unterstützung der Selbstbildung gehören demnach zum entwicklungspädagogischen



Aufgabenbereich. Nach Müller-Using sollten Entwicklungspädagogik, Wissensvermittlung und Sozialisation gleichwertig nebeneinanderstehen und ineinander spielen, weil sie von Kindern und Jugendlichen parallel erfahren werden und gleichermaßen von Bedeutung sind (vgl. ebd., S. 91). Heinrich Roth (1971) beschreibt in seiner pädagogisch-anthropologisch ausgerichteten Forschungsarbeit die menschliche Handlungsfähigkeit auf verschiedenen Entwicklungsstufen von Reife und Mündigkeit bis hin zur mündigen moralischen Entscheidungshandlung als höchste Stufe menschlichen Handelns (ebd. S. 180). Die in diese Richtung weisenden Absichtserklärungen in den Bildungsplänen und Beschlüssen machen deutlich, wie sehr den Verantwortlichen die Stärkung der Persönlichkeit am Herzen liegt. 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.*“ (von Hentig, 2004, S. 7)

Selbstkompetenz im Einklang von Wissen, Fähigkeiten und Werten

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.*“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009, S. 6 f.) Die Kultusministerkonferenz verweist deshalb auf die Notwendigkeit der Kompetenzförderung von Schüler/innen und definiert Selbstkompetenz als „*Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungs-*

chancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“ (Handreichung der KMK, 2011, S. 15) Weitgehend unbeantwortet bleibt in diesem Kontext allerdings die Frage, wie genau dies geschehen soll. Nach Erpenbeck und Heyse (2007) werden „Kompetenzen [...] von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeit disponiert, durch Erfahrung konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert“. In dieser Definition wird darauf verwiesen, dass Kompetenzen sich erst dann entwickeln, wenn Wissen in Einklang mit Werten gebracht wird und durch Erfahrung nachhaltig gefestigt wird. Relativ klar und eindeutig lässt sich die Notwendigkeit der Wissensvermittlung erkennen. Unklar bleibt aber, wie Wissen nachhaltig in Einklang mit Werten gebracht werden soll. Daraus ergeben sich meines Erachtens drei Aspekte: Was sind Werte, wie werden sie erfahren, und wie werden sie nachhaltig gefestigt? Zunächst scheint es aber notwendig, den Begriff Wert zu explizieren.

Wie wird Wissen nachhaltig mit Werten in Einklang gebracht?

Was sind Werte?

Für Rokeach (1973) sind Werte als Konzeptionen des Wünschbaren zu verstehen, die innerhalb eines jeden Individuums und von Gesellschaften die Funktion von Standards oder Kriterien haben. Allgemeine Werte können als Werteuniversalien verstanden werden, in denen sich Menschheitserfahrungen verdichtet haben (vgl. Waibel, 2011, S. 11). Menschen fühlen sich von allgemeinen Werten angezogen und angesprochen. Dagegen beziehen sich personale Werte grundsätzlich auf eine Person und eine gegebene Situation. Allgemeine und personale Werte gehen den Menschen nahe

und steuern nicht nur die Handlungsauswahl und das Handeln, sondern auch Prozesse der Beurteilung, der Einstellungsbildung, der Argumentation, des Hinterfragens, des Rationalisierens und der Attribution. Werte sind zugleich Mittel, durch die der Mensch Sinn realisieren kann (Waibel, 2011; Rokeach, 1973). Frankl (2005) unterscheidet den Sinn des Lebens als Universalbegriff klar von dem Sinn im Leben, den jeder für sich selbst finden müsse. Er hebt dabei den subjektiven Charakter von Wert und Sinn hervor und gibt zu bedenken, dass Werttraditionen zwar für das Individuum entlastend sein können, aber nicht verabsolutiert werden dürfen. Wertrealisierung ist immer mit einem Rückkopplungsprozess verbunden, um zu prüfen, ob der richtige Weg eingeschlagen wurde. Frankl erkennt drei Wertstraßen, in denen das Leben unter allen Umständen bis zum letzten Atemzug Sinnmöglichkeiten eröffnet: „Erlebniswerte“, etwas zu erleben oder jemanden zu lieben, und „Schöpferische Werte“, etwas zu tun oder zu schaffen (vgl. Frankl, 2005, S. 26–27). Die wichtigste Wertkategorie sieht er allerdings in der Einstellung zu den Herausforderungen im Leben: „Wir müssen lernen und die verzweifelnden Menschen lehren, dass es eigentlich nie und nimmer darauf ankommt, was wir vom Leben noch zu erwarten haben, vielmehr lediglich darauf: was das Leben von uns erwartet.“ (Frankl, 2007, S. 124).

Wertrealisierung als Wirkfaktor für Wohlbefinden

Zwischen den beiden Aspekten Wohlbefinden und Werte lässt sich bei genauem Hinsehen ein bemerkenswerter Zusammenhang herstellen. Waibel (2011) konstatiert: „Wer sich nicht zu Werten stellen kann oder wer immer alles gleich bewertet, was einer Entwertung der Werte und damit der eigenen Person gleichkommt, gerät über kurz oder lang in eine ‚existentielle Frustration‘ und später vielleicht in ein ‚existentielles Vakuum‘“ (Waibel, 2011, S. 105). Frankl (2008) bezeichnet „existentielle Frustration“ als Enttäuschung darüber,

kein sinnvolles Leben zu führen. In dieser Enttäuschung sah er das Hauptproblem der Menschen in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts. Als „existenzielles Vakuum“ definiert Frankl das Gefühl einer abgrundtiefen Sinnlosigkeit. Als Ursachen dafür beschreibt er: „*Fragen wir uns, was das existentielle Vakuum bewirkt und verursacht haben mag, so bietet sich folgende Erklärung an: Im Gegensatz zum Tier sagen dem Menschen keine Instinkte und Triebe, was er tun muss. Und im Gegensatz zu früheren Zeiten sagen ihm heute keine Traditionen mehr, was er tun soll. Weder wissend, was er muss, noch wissend, was er soll, weiß er aber auch nicht mehr recht, was er eigentlich will. Und die Folge? Entweder er will nur das, was die anderen tun, und da haben wir den Konformismus – oder aber er tut nur, was die anderen wollen, von ihm wollen – und da haben wir den Totalitarismus*“ (Frankl, 1976, S. 650). Wie Waibel richtig erkennt, ist das existenzielle Vakuum noch keine Krankheit, aber durch das Gefühl der Sinnlosigkeit wird die seelische Grundbefindlichkeit negativ beeinflusst. Werteverlust, Frustration und das Gefühl, keinen Sinn im Leben zu finden, können als Kausalkette betrachtet werden, an deren Ende die von der DAK beschriebenen depressiven Stimmungen stehen und aus denen sich noogene (geistig veranlasste) Neurosen entwickeln können. Insofern sind Wohlbefinden und Wertorientierung zwei Seiten einer Medaille.

Wie können Werte nachhaltig verankert werden?

Dazu muss herausgefunden werden, welcher Wert wirklich wichtig ist und wie er zum Wohlbefinden beitragen kann. Jeder Mensch muss zunächst einmal wissen, was er kann und was er braucht, „was ihn wirklich anzieht, was er realisieren und erleben möchte und welchen Herausforderungen er sich stellen will“, das heißt, dass sich jeder Einzelne „[des] Fundament[s] seines Strebens“ (Fritz-Schubert et al., 2015, S. 20), seiner Werte, bewusst werden muss. Die Selbsterfah-



rung als Grundlage der Selbstbildung steht deshalb im Mittelpunkt des Schulfachs Glück. Dabei soll Selbstbildung nicht als Einbahnstraße einer egoistischen Selbstverwirklichung verstanden werden, bei der das eigene Ich und das eigene Wohlbefinden im Vordergrund stehen, sondern als die Realisierung von Werten, die über das eigene Ich hinausreichen und die als Antworten auf die Fragen, die das Leben an einen stellt, zu sehen sind. Bei der Gestaltung der Lerninhalte für das Schulfach Glück bestand deshalb die Erkenntnis, dass die menschlichen Bedürfnisse nach Sicherheit, Geborgenheit und Bindung bei gleichzeitigem Verlangen nach Selbstbestimmung und Freiheit nur harmonisch zu vereinbaren sind, wenn sie mit der Suche nach dem sinnhaften Leben beziehungsweise den Zusammenhängen zwischen dem Ich und der Welt verknüpft werden (vgl.

Fritz-Schubert et al., 2015, S. 26).

Selbstbestimmung ist nach Deci und Ryan (1993) immer im Kontext mit sozialer Eingebundenheit zu sehen. In der von den Autoren entwickelten Selbstbestimmungstheorie machen sie deutlich, dass sich die Befriedigung psychischer Bedürfnisse nicht ohne Berücksichtigung externer Faktoren vollzieht und sich im Selbst auch die Erfahrungen der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt widerspiegeln.

Becker (1982) sieht in der Entwicklung des Selbst die wesentliche Voraussetzung für seelische Gesundheit: „*Die seelisch gesunde Person verhält sich natürlich, spontan und unbefangen; sie verfügt über Selbstachtung und Selbstvertrauen. Die Offenheit für Erfahrungen schafft die Voraussetzungen für Selbsteinsicht beziehungsweise ein realistisches, nicht fremdbestimmtes Selbstbild sowie für Grenzerfahrungen und Bewusstseinserweiterung*“ (vgl. Becker, 1982, S. 147). 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 einem grenzenlosen Selbstverwirklichungsdrang und

seinen egoistischen und narzisstischen Begleiterscheinungen vorzubeugen, bedarf es der Bewusstmachung und des Bewusstwerdens des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit. Selbstbildung entsteht demnach durch die Erfahrung, dass das eigene Wohlbefinden mit dem anderer Menschen verbunden ist und auf Wechselwirkungen beruht.

In diesem Verständnis kann man das Schulfach Glück als Unterstützungssystem für Kinder und Jugendliche deuten, ihre bedürfnisorientierten Aspekte als personale Werte mit den allgemeinen Werten als äußere Anforderungen in Einklang zu bringen und das als wohltuend zu erfahren. Der themengeleitete und handlungsorientierte Unterricht soll die Grundlage dafür sein, eigene

Personale und allgemeine Werte in Einklang bringen

Werte und Haltungen zu entwickeln, die sie zur Übernahme von Verantwortung befähigen. Er soll Kindern und Jugendlichen helfen, ihre eigenen, familiären und kulturellen Stärken zu entdecken. Ausgehend von diesen Stärken soll er sie unterstützen, einen Sinn im Leben und im Lernen zu entdecken, Ziele zu formulieren und diese zu realisieren und ihren Platz in der Gemeinschaft herauszufinden. Der Unterricht ist so gestaltet, dass die Schüler/innen einen gemeinsamen Weg zurücklegen, der jeden Einzelnen zu einer Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit führen soll. Grundlegend kann hier zum einen von einem erweiterten Verständnis des Rubikon-Modells von Heckhausen und Gollwitzer (1987) sowie zum anderen in Anlehnung an die PSI-Theorie von Kuhl (2001) von der Entwicklung der Person vom Erdulder zum Gestalter seiner Lebensumstände gesprochen werden. Dieser Weg, der hier zurückgelegt wird, stellt eine Auseinandersetzung des Selbst mit sich, den eigenen Stärken und natürlich den eigenen Grenzen dar und setzt dieses Selbst in Beziehung zur Umwelt, den Mitmenschen, der Gesellschaft und Natur, wobei hier jeweils ein entsprechender Sinn (Graf, 2013, S. 274) im Hinblick auf diese Beziehungen hergestellt wird (vgl. Fritz-Schubert et al., 2015, S. 16). Die Handlungsorientierung spiegelt sich in der Struktur des Curriculums als Phasenmodell



wider. Die Aspekte der Persönlichkeitsbildung sind in der inhaltlichen Ausgestaltung der Phasen (Module) zu finden. Insgesamt werden sechs Phasen unterschieden. Das Curriculum und die Ausgestaltung der Module werden ausführlicher von Leyhausen in Fritz-Schubert et al. (2015, S. 115 ff.) beschrieben.

Das handlungsorientierte Curriculum

Modul 1 „Stärkung“

Zu Beginn des Glücksunterrichts soll in der ersten Phase „Stärkung“ der Blick auf die bereits vorhandenen Ressourcen und Potenziale der Schüler/innen gelenkt werden. Es gilt, noch fern von persönlichen Zielsetzungen, das Selbst zu stärken und die eigenen Talente und Entfaltungsmöglichkeiten bewusst zu machen. Welche Erfahrungen in der Vergangenheit weisen auf die persönlichen Stärken hin? An welchen Erlebnissen bin ich gewachsen? Welche Eigenschaften und Kompetenzen schätzen andere an mir? Welche Potenziale blieben bisher vielleicht unentdeckt? Welche Stärken würde ich gerne weiter ausbauen? In dieser Phase sollen die Schüler das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit als Werte und „entscheidende Voraussetzungen für die gelingende Entwicklung von (Selbst-)Vertrauen und die Entfaltung der Persönlichkeit“ erfahren (Löffler-Gutmann, 2015, S. 13). Die Voraussetzung hierzu bilden die Fähigkeiten, über Gefühle sprechen zu können, sich in andere einzufühlen und wertschätzend mit den Mitschülern umzugehen (vgl. Leyhausen, 2015, S. 117).

Modul 2 „Visionen“

Das Erkunden der Bedürfnisse und Motive erfolgt im Curriculum des Fritz-Schubert-Instituts im zweiten Modul „Visionen“. Als Leitgedanke des zweiten Moduls könnte das Motto „Träumen erlaubt!“ stehen. Jenseits von Realitätsprüfung und Nutzenoptimierung werden in dieser Phase Erlebnisräume geschaffen, in denen die Schüler/innen ihren Träumen und Lebensmotiven möglichst frei nachspüren können. Der emo-

tionale Zugang zu den inneren und äußeren Bildern eines zukünftigen Selbst soll zum Beispiel mit Fantasiereisen und kreativen Visualisierungen in Farben, Collagen, Knete, Ton- oder Zeitungsskulpturen unterstützt werden. „*Die Schüler/innen formulieren und entdecken bei der Zielerarbeit ihre eigenen Werte, die sie mit ihrer tatsächlichen Lebensweise vergleichen und mit allgemein gültigen Werten abgleichen können, sodass Widersprüche und Konflikte deutlich werden. An dieser Stelle wird den Schülern bewusst, dass sich hinter den oftmals materiell gearteten Wünschen und Träumen ideelle Werte verstecken, die dem eigentlichen Bedürfnis oder Ziel entsprechen und deren Verfolgung somit langfristig glücks- und sinnstiftender ist als das vordergründige Streben nach Besitz. Es geht also um die Erkenntnis, dass hedonistische Lustmaximierung im Sinne der Werterealisierung auf lange Sicht zwangsläufig mit Unlust verbunden ist. Im Anschluss wird eine Wertehierarchie erstellt, eine individuelle Standortbestimmung, auf deren Grundlage Ziele bestimmt werden können, deren Erreichbarkeit angesichts der persönlichen Stärken und Ressourcen möglich scheint*“ (Löffler-Gutmann, 2015, S. 13; vgl. Leyhausen, 2015, S. 119).

Leitgedanke: Träumen erlaubt!

Modul 3 „Entscheidung“

Auf der Basis der in Modul 2 gewonnenen Erkenntnisse über die persönlichen Träume und Lebensmotive entscheiden die Schüler/innen, welches Ziel sie im weiteren Verlauf des Glücksunterrichts verfolgen möchten. Ich stimme mit Maja Storch überein, dass Haltungen sich stets in Handlungen oder Unterlassungen offenbaren und durch sie gefestigt werden. (Storch, 2000). Das Ziel, als Herzenswunsch formuliert, sollte aus eigener Kraft und innerhalb des Schuljahrs beziehungsweise der Dauer des Glücksunterrichts zu erreichen sein. In dem Entscheidungsprozess, der zur Wahl des konkreten Ziels führt, lernen die Schüler/innen, auf welche Weise sie ihre Stärken, Werte, Bedürfnisse und Visionen bei Entscheidungen berücksichtigen können. Die erworbenen Kompetenzen sind ihnen auch bei



künftigen Entscheidungen, die Kopf und Bauch einbeziehen, hilfreich. In diesem Kontext kommt das Konzept der somatischen Marker zum Einsatz (Storch, 2014). Vor dem Hintergrund des Persönlichkeits-System-Interaktions-Modells (PSI-Theorie, Kuhl, 2001) wird somit das Extensionsgedächtnis mit dem Intentionsgedächtnis verknüpft (vgl. Leyhausen, 2015, S. 119).

Modul 4 „Planung“

Das Modul „Planung“ verfolgt als Grobziel, die Selbstwirksamkeitserwartung und damit die Facetten des Selbstkonzeptes weiter auszuprägen und zu begünstigen. Hierzu ist das Kennenlernen und Erproben von ressourcenorientierten Planungsstrategien sinnvoll. Neben der Vermittlung von Zeitplanungstechniken steht die Vorwegnahme von inneren und äußeren Hindernissen bei der Planung im Mittelpunkt. So kann ein Hindernis zum Beispiel als Lernchance umgedeutet werden. Welche Fähigkeiten möchte ich noch entwickeln, um das Hindernis zu überwinden beziehungsweise die Herausforderung anzunehmen zu können?

Das Ausprägen von Planungskompetenzen umfasst sowohl die Vorgehensweise zur Verwirklichung des konkreten Ziels als auch den vorausschauenden Umgang mit alltäglichen Aufgaben. Dabei sind Pläne nichts Statisches, sondern flexibel, gemäß den Situationen während des Umsetzungsprozesses, anzupassen (vgl. Leyhausen, 2015, S. 119 f.).

Modul 5 „Umsetzung“

Wie lassen sich Pläne und Vorhaben nachhaltig in die Praxis umsetzen? Das Modul „Umsetzung“ geht den individuellen Faktoren auf den Grund, wie die Schüler/innen ihre Unlust bei unliebsamen Handlungsschritten auf dem Weg zu ihren selbst gewählten Zielen überwinden können, anstatt die Aktion aufzuschieben (Leyhausen, 2015).

Eine wichtige Motivationsquelle ist hierbei der Wert, der von der Schülerin beziehungsweise vom Schüler seinem Ziel beigemessen wird. Die auf persönlichen

Werten basierende Identifikation mit dem Ziel ermöglicht es, selbstregulativ die eigene Frustrationstoleranz zu erhöhen. So können Unlustgefühle bei der Umsetzung eines persönlichen Projektes überwunden werden, wenn es dem Schüler gelingt, den Zusammenhang zwischen seinen selbst gewählten Werten und dem nächsten Handlungsschritt zu erkennen (vgl. Leyhausen, 2015, S. 120). „*Das Ziel [dieser] Unterrichtseinheit besteht [auch] darin, die Selbstregulierung der Schüler zu trainieren, damit sie den Alltag erfolgreich bewältigen können. Die Auseinandersetzung mit verbaler und non-verbaler Kommunikation soll dazu beitragen, dass Stimme und Körpersprache, Zuhören und Gesprächskultur erlebt und besser genutzt werden können*“ (Löffler-Gutmann, 2015, S. 14). Zudem soll durch Bezug auf die erste Einheit die Bedeutung des

wertschätzenden Umgangs erkannt werden. „*Bei Konzentrations- und Achtsamkeitsübungen wird das ganzheitliche Körperempfinden geschult. In stress- und angstauslösenden Situationen können Körpersignale frühzeitig wahrgenommen werden sowie Strategien der Motivation und Beruhigung angewandt*

werden, wodurch die Resilienz der Schüler angesichts kritischer Lebensphasen verstärkt werden kann. Zudem spielen die richtige Ernährung und die Feststellung, dass die gemeinsame Zubereitung und der Verzehr von Essen eine soziale Funktion im Sinne des Traditionswertes erfüllt, eine wichtige Rolle bezüglich des ganzheitlichen Wohlbefindens. Im Rahmen theaterpädagogischer Übungen wird das Verständnis für gruppendifferentielle Prozesse wie Mobbing, Zivilcourage und Gruppenge meinschaft geschärft. Werte wie Macht und Konformität werden erlebbar und deren negative sowie positive Seiten werden bewusst gemacht“ (Löffler-Gutmann, 2015, S. 14 f.; vgl. Fritz-Schubert, 2008; Leyhausen, 2015).

Wie lässt sich das persönliche Ziel erreichen?

Modul 6 „Reflexion“

„*In der letzten Unterrichtseinheit reflektieren die Schüler ihr eigenes Handeln und lernen im Sinne des seelischen Wohlbefindens mit den vielfältigen Anforderungen des Lebens umzugehen. Die Schüler be-*

werten rückblickend die Erfolge und Niederlagen und können konstruktive Denk- und Handlungsweisen ausmachen. Die Werte Benevolenz und Universalismus sind von Bedeutung, da die Schüler es als wohltuend empfinden, mit sich und anderen im Einklang zu sein sowie sich mithilfe naturpädagogischer Übungen als Teil der Natur wahrnehmen zu können und mit dieser verantwortungsvoll umzugehen. Abschließend wird eine körperliche und mentale Balance durch Achtsamkeitsübungen hergestellt, welche auch die Impatienfähigkeit, die Achtsamkeit und die Wertschätzung sich selbst gegenüber fördern“ (Löffler-Gutmann, 2015, S. 15; vgl. Fritz-Schubert, 2008; Leyhausen, 2015).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch das Unterrichtsfach Glück das Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl gesteigert werden konnten. Schiepe-

Tiska und Bertrams (2015) gehen davon aus, dass der Unterricht im Schulfach Glück sich günstig auf das affektive Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl sowie in schwächerem Maße auf das allgemeine Glücklichsein auszuwirken scheint. Hess kommt 2015 zu dem Ergebnis: „Es konnte ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls festgestellt werden, die alle in Richtung eines optimalen Selbstwertgefühls deuten“ (Hess, 2015, S. 258). Zudem konnte Löffler-Gutmann (2015) in einer Wirksamkeitsevaluation des Schulfaches Glück in Bezug auf Werthaltungen von Mittel- und Berufsschulgruppen positive Tendenzen bei den Glücksschülern feststellen. Es gibt aufgrund dieser Evaluation Hinweise auf die Effektivität des Unterrichtsfachs Glück im Hinblick auf die Veränderbarkeit von Werthaltungen und Werteerziehung (Löffler-Gutmann, 2015).

Literatur

- Becker, Peter:* Psychologie der seelischen Gesundheit (Bd. 1). Göttingen 1982.
- Becker, Peter/Minsel, Beate:* Psychologie der seelischen Gesundheit (Bd. 2). Göttingen 1986.
- Bertrams, Alex:* Unterricht zum Glücklichsein. Pressemitteilung der Universität Mannheim. 2011. verfügbar unter: http://www.uni-mannheim.de/1/presse_uni_medien/pressemittelungen/2011/august/unterricht_zum_gluecklichsein/, [10.07.2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsforschung Band 1, Bonn/Berlin 2007. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, [03.10.2015].
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG): Nationales Gesundheitsziel Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. (Kooperationsverbund gesundheitsziele.de, 2009 aktualisiert, Januar/September 2010 publiziert). 2010. Verfügbar unter: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/uploads/publications/BMG-G-07014-NationalesGesundheitsziel_Internet.pdf, [08.01.2016].
- DAK – Leuphana Universität Lüneburg: Studie im Rahmen der DAK Initiative Gemeinsam gesunde Schule entwickeln. 2011. Verfügbar unter: http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/zag/files/projekte/ggse/DAK-Leuphana_Studie_2011_Depressive_Stimmungen_be_Schuelerinnen_und_Schuelern.pdf, [03.10.2015].
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M.:* Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 1993/39, 2, 223-238.
- Dreher, Eva/Dreher, Michael:* Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In *D. Liepmann/A. Stiksrud (Hrsg.):* Entwicklungsaufgaben und Bewältigungskonzepte in der Adoleszenz. Göttingen 1985, S. 56-70.
- Erpenbeck, John/Heyse, Volker:* Die Kompetenzbiographie. Münster 2007.
- Frankl, Viktor E.:* Existentielle Frustration als ätiologischer Faktor in Fällen von aggressivem Verhalten. In: *Günter Warda, Herbert Wainer, Reinhard von Hippel, Dieter Meurer (Hrsg.),* Festschrift für Richard Lange zum 70. Geburtstag, Berlin, 1976.
- Frankl, Viktor E.:* Der Wille zum Sinn. (5., erw. Aufl.). Bern 2005.
- Frankl, Viktor E.:* Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. München 2008.
- Fritz-Schubert, Ernst:* Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg. i. Br. 2008.
- Fritz-Schubert, Ernst:* Glück kann man lernen. Berlin 2010.
- Fritz-Schubert, Ernst/Saalfrank, Wolf-Torsten:* Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe. In: *Ernst Fritz-Schubert/Wolf-Torsten Saalfrank/Malte Leyhausen (Hrsg.),* Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim 2015a, S. 14-39.
- Fritz-Schubert, Ernst/Saalfrank, Wolf-Torsten/Leyhausen, Malte (Hrsg.):* Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim 2015b.
- GEOLINO-UNICEF:* Kinderwertemonitor. 2014. Verfügbar unter: <http://www.unicef.de/blob/56990/a121cf7c7acbcd2f4b97cbcd0cc716/geolino-unicefkinderwertemonitor-2014-data.pdf>, [25.10.2015].
- Graf, Ulrike:* Von der „Wert“haftigkeit des Glücks. Überlegungen zu einer salutogenetischen Orientierung in Unterricht und Lehrerbildung. In: *Elisabeth Naurath/Martina Blasberg-Kuhnke/Eva Gläser/Reinhold Mokrosch/Susanne Müller-Using (Hrsg.),* Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Wert-Bildung. Wert-Bildung interdisziplinär 1. Göttingen 2013, S. 263-284.
- Heckhausen, Heinz/Gollwitzer, Peter M.:* Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. In: *Motivation and Emotion, 1987/11, 101-120.*
- Hentig, Hartmut v.:* Einführung in den Bildungsplan 2004. Ministe-



rium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2004 verfügbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf, [08.10.2015].

Hess, Sarah: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen? In: *Ernst Fritz-Schubert/Wolf-Torsten Saalfrank/Malte Leyhausen (Hrsg.)*, Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim 2015, S. 227-275.

Hunecke, Marcel: Psychologie der Nachhaltigkeit – Psychische Ressourcen für Postwachstumsgesellschaften. München 2013.

Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung: Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: *Wolfgang Klafki (Hrsg.)*, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963, S. 25-45.

Kuhl, Julius: Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen 2001.

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). 2005 LBS-Kinderbarometer Deutschland: Wir sagen euch mal was. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland. Recklinghausen 2009.

Leyhausen, Malte: Zum Glück in die Schule – Anmerkungen zum Curriculum des „Schulfachs Glück“. In: *Ernst Fritz-Schubert/Wolf-Torsten Saalfrank/Malte Leyhausen (Hrsg.)*, Praxisbuch Schulfach Glück. Grundlagen und Methoden. Weinheim 2015, S. 112-121.

Löffler-Gutmann, Anna: Wirksamkeitsevaluation von „Schulfach Glück“ auf Werthaltungen und subjektives Wohlbefinden von Mittel- und Berufsschulgruppen. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit zur wissenschaftl. Prüfung für das Lehramt an Gymnasien in Bayern an der Ludwig-Maximilians-Universität München. München 2015.

Lyubomirsky, Sonja/Tkach, Chris/DiMatteo, M. Robin: What are the differences between happiness and self-esteem? In: Social Indicators Research, 2006/78, S. 363-404.

Mayring, Philipp: Psychologie des Glücks. Stuttgart 1991.

Müller-Using, Susanne: Beziehungskulturen und Schulqualität: Welche Werte leiten professionelles Alltagshandeln von Grundschullehrer/innen. In: *Julius Kuhl/Susanne Müller-Using, Claudia Solzbacher /Wiebke Warnecke (Hrsg.)*, Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung: Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabung entfalten. Freiburg i. B. 2011.

Oerter, Rolf/Dreher, Eva: Jugendalter. In: *Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.)*: Entwicklungspychologie (6. Aufl.). Weinheim 2008, S. 271-332.

Roakeach, Milton: The nature of human values. New York 1973.

Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie: Band 2: Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971.

Ryff, Carol: Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989/57, S. 1069-1081.

Schiepe-Tiska, Anja/Bertrams, Alex: Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit von Schülern. In: *Unterrichtswissenschaft*, 2015/43, S. 83-96.

Storch, Maja: Das Zürcher Modell (ZRM). Beiträge zur Lehrerbildung, 18, 3, 2000, S. 307-323.

Storch, Maja: Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschung für die psychotherapeutische Praxis. In: *Psychotherapie*, 2003/8, 1, S. 11-29.

Waibel, Eva M.: Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Pädagogik. Augsburg 2011.

Weltgesundheitsorganisation (WHO): Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. 1946 verfügbar unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf>, [05.01.2016].

Der Beitrag erscheint voraussichtlich im März 2017 in:
**Ulrike Graf/Susanne Klinger/Reinhold Mokrosch/Arnim Regenbogen/
 Sonja Strube (Hg.):**

Werte schätzen lernen Gerechtigkeit – Frieden – Glück

Werte-Bildung interdisziplinär, Bd. 5
 2017, ca. 230 Seiten, gebunden, ca. 40 Euro, ISBN: 978-3-8471-0694-4
 Osnabrücker Universitätsverlag bei V&R unipress

Was haben Gerechtigkeit, Frieden, Glück und Wertebildung miteinander zu tun? Der Band beantwortet diese Frage interdisziplinär. Die AutorInnen untersuchen Lernprozesse hinter gerechten Urteilen, setzen sich mit Projekten zur Friedensstiftung durch Konfliktberatung auseinander und analysieren schulische Programme zur Förderung von Zufriedenheit und Glück. Sie erläutern darüber hinaus die Relevanz von Wertebildung in einem fachspezifischen Curriculum und denken Gerechtigkeits-, Friedens- und Glücksbildung historisch und systematisch weiter.

