

Ernst Fritz-Schubert

Lernziel Wohlbefinden

Entwicklung des Konzeptes „Schulfach Glück“ zur Operationalisierung und Realisierung gesundheits- und bildungsrelevanter Zielkategorien

© 2017 Beltz Juventa

ISBN 978-3-7799-3440-0 Print

ISBN 978-3-7799-4502-4 E-Book (PDF)

Onlinematerialien

1. Evaluation – Gehmacher (2008)

Bericht Heidelberg

2. Evaluation – Rupp & Knörzer (2010)

3. Evaluation – Hess (2015)

4. Evaluation – Schiepe-Tiska & Bertrams (2015)

5. Leitbild der Willy-Hellpach-Schule

6. Genehmigung des Ministeriums für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg zur Einführung des Schulfachs Glück

7. Bericht Landeshauptstadt München

1. Evaluation – Gehmacher (2008)

Ernst Gehmacher: Sozialkapital – Chancen und Grenzen der Methodik. In: SWS-Rundschau (49. Jg.) Heft 1 / 2009, S. 103–109 (<http://www.sws-rundschau.at>)

Das Konzept „Sozialkapital“ hat sich in den letzten Jahrzehnten von einer soziologischen Erklärung für strukturelle Veränderungen in Bildung, Ökonomie und Politik (Bourdieu, Coleman, Putnam) zu einem Messinstrument entwickelt, mit dem die Bindungskraft sozialer Beziehungen aller Größen und Typen quantifiziert werden kann (World Bank, OECD). Zwei Forschungsstränge stehen hier miteinander im Wettbewerb: Zum einen internationale Umfragen, deren Ergebnisse in „top-down“-Maßnahmen münden, zum anderen Untersuchungen in sozialen Einheiten, die in Form von „bottom-up“-Strategien selbst Maßnahmen ergreifen. Langsam setzten sich auch allgemein anerkannte Definitionen von Sozialkapital durch, etwa die Dimensionen „Bonding“ oder „Bridging“, oder die Unterscheidung von „Mikro“- „Meso“- und „Makroebene“. Inwiefern dieses neue Konzept erfolgreich sein wird, hängt wohl von seiner Nützlichkeit in der praktischen Alltagsanwendung ab. Sozialkapital kann, wie jedes Kapital, in unterschiedliche Unternehmungen und Ziele investiert werden. *Schlagworte: Sozialkapital als Konzept, Sozialkapital und Methodik, Aktionsforschung*

Ernst Gehmacher: Social Capital – Chances and Limits of the Methodology (pp. 103 -109)

The concept of »social capital« evolved, from a sociological explanation of structural change in education, economy and politics (Bourdieu, Coleman, Putnam), to a modelling and measurement technique, capable of quantifying socially binding forces in communities and networks of all sizes and types (World Bank, OECD). Two lines of research compete in this new field: on the one hand, international surveys, leading to “top-down” measures; on the other, action research studies in social units that autonomously link “bottom-up” strategies to measures. Generally accepted definitions are only slowly arising, such as the dimensions of “bonding” and “bridging”, or the distinction between “micro”, “meso” and “macro levels”. To which extent this new concept will be successful, may depend on its utility in practical everyday application. Social capital, as any capital, can be invested for different enterprises and goals. *Keywords: concept of social capital, social capital and methodology, action research*

1. Begriffsklärung und Entstehungskontext des Konzepts „Sozialkapital“

Das Wort „Sozialkapital“ ist als soziologischer Fachbegriff in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts entstanden. Es wurde von Sozialwissenschaftlern aus den USA und Frankreich mit der Konnotation gebraucht, dass die sozialen Wirkkräfte für das Funktionieren von Gesellschaften ebenso bedeutsam seien wie das Finanzkapital der Wirtschaft und das Humankapital der Bildung. Namhafte Soziologen verwendeten den Begriff für unterschiedliche Wirkungsbereiche: Coleman (1988) in den USA für das Bildungswesen, Bourdieu (1983) in Frankreich für die soziale Schichtung, Putnam (1993) für die Wirtschaftsentwicklung in Nord- und Süditalien und dann für die gesellschaftliche Kultur Nordamerikas allgemein.

Um die Jahrtausendwende wurde die Idee einer allgemein verwertbaren sozialen Energie, die für den wirtschaftlichen und politischen Erfolg moderner Gesellschaften wesentlichen Antrieb liefert, von den globalen Organisationen Weltbank und OECD aufgegriffen. Es ergingen Empfehlungen an die Mitgliedstaaten, sich um die Bewahrung und Mehrung dieser Wirkungsmacht zu bemühen (World Bank 2000 und 2004). Insbesondere wurde eine wissenschaftlich fundierte Messung dieser sozialen Energie angeregt, als Instrument für Marktwirtschaft und Demokratie.

Das Motiv für diese Initiative erklärt sich aus der Sorge um die „Chancen-Risiken-Explosion“ im Zuge des technischen Fortschritts.

Die Entwicklung von innovativen Techniken, von Produktion und Konsum schreitet heute rasch voran, die Lebenserwartung steigt, Mobilität und Informationsmasse nehmen zu. Allerdings wachsen

gleichzeitig die damit verbundenen Risiken. Zu nennen sind hier u.a.: Klimawandel durch CO₂-Ausstoß, Ressourcenerschöpfung bei fossiler Energie und Trinkwasser, Gemeinschaftsverlust durch Mobilität, Psychosen und Neurosen durch Tempo-Stress und Reizüberflutung.

Die Steuerung von Leistung und Normen-Beachtung über Geld (Finanzkapital, Markt, Sozialstaat) und Status (Humankapital, sozialer Aufstieg, Statuskonsum) in voneinander getrennten Einheiten (Staaten, Unternehmen, Organisationen, Haushalten) ist dem Trend zur Auflösung der sozialen Bindungen in Individualismus und in den Egoismus verschiedener Interessengruppen immer weniger gewachsen – Kirchen, Gewerkschaften, Parteien verlieren in Europa stetig an Mitgliedern. Weiter steigt in den reicheren Zonen der Welt der Anteil jener Personen, die kinderlos bleiben, auch werden pro Familie immer weniger Kinder geboren – die sozialen Stütz- und Lernstrukturen der verwandtschaftlichen Nahebeziehungen können dadurch dünner werden.

In den ärmeren Teilen der Welt wachsen wiederum die Bevölkerungen stark. Mobilität, Ungleichheit, Konflikte um Ressourcen und Seuchen (Aids) sprengen traditionelle soziale Netze.

Aus globaler Sicht wird die Gefahr deutlich, dass soziale Konflikte trotz moderner Friedensordnungen (Demokratie, UNO, Völkerrecht) eskalieren – zur Gewalt, die mit den neuen Waffentechniken noch weit destruktiver sein könnte als selbst die Massenvernichtungskriege davor.

Die Kontrolle und Meisterung sozialer Kräfte sollte aber nicht erst im Krisenfall, sondern schon lange vorher präventiv Konflikte entschärfen und die Gemeinschaftsenergien auf Kooperation und Innovation (soziales Lernen) lenken. Die Schaffung eines neuen Grundbegriffs gesellschaftlicher Kohärenz, im weitesten Sinn und für alle Gesellschaften anwendbar, ist die logische Folgerung aus der Sorge um das „Bröckeln des Kitts der Gesellschaft“ oder um die »soziale Klimakatastrophe«, um nur zwei Schlagworte aus der Diskussion über Sozialkapital zu nennen.

Von Anfang an war klar, dass es zum Verständnis dieser neuen Entwicklungen in allen Bereichen von Wirtschaft, Politik und Alltagskultur einer umfassenden Sicht bedarf. Wissenschaftliche Aussagen und Forschungen zu den sozialen Bindungskräften erbringen viele Wissenschaftsdisziplinen:

- Neurologie und Gehirnforschung zu den körperlichen Grundlagen sozialer Emotionen und deren Verbindung mit Ideen und Stimmungen;
- Psychoanalyse und Sozialpsychologie zu den Mustern sozialer Bindungen;
- Biologie, Anthropologie und Ethnologie zur Evolution des Sozialen;
- Geschichtswissenschaften zur Entwicklung der Gesellschaften;
- Wirtschaftswissenschaften (insbesondere Institutionen-Ökonomie und experimentelle Spieltheorie) zur Ökonomie des Sozialen;
- Pädagogik und Bildungswissenschaften zum sozialen Lernen und zum Erlernen des Sozialen;
- Religionssoziologie und Politologie zur sozialen Funktion von Glaubens- und Ideengemeinschaften.

In der neuen Sozialkapitalforschung gibt es Ansätze, die diese Disziplinen in eine ganzheitliche Theorie und Analyse einbeziehen (Bauer 2006, Gigerenzer 2007).

Aus diesen Intentionen entstand die elementare Gliederung von Sozialkapital in folgende drei Ebenen: „Mikro“ – die intimen stützenden dauerhaften Nahbeziehungen im engeren Familien- und Freundeskreis, „Meso“ – der breitere persönliche Kontakt- und Bekanntenkreis, „Makro“ – die ideelle Identifikationsgemeinschaft. Und in die beiden Hauptdimensionen „Bonding“, die Bindung der Gemeinschaft nach innen, und »Bridging«, der Brückenschlag über die jeweilige Insider-Gemeinschaft zu den »Fremden«. Diese Gliederung hat sich allmählich aus den soziologischen gruppendynamischen Theorien entwickelt (Putnam 2001, Inglehart/ Welzel 2005) und in der von der OECD angeregten Forschung weitgehend etabliert (Field 2003).

Die Bezeichnung „Kapital“ für diese sozialen Kräfte passt insofern, als die Energien einer Gemeinschaft in verschiedenste Aktivitäten „investiert“ werden können – in Arbeit und Leistung, in Wett-

kampf und Krieg, kooperativ und destruktiv. Sozialkapital an sich ist wertfrei, doch wird es im gesellschaftlichen Geschehen, also in der Praxis immer mit Werten verbunden. Diese Normen können auch destruktiv und aggressiv sein. Es wird daher auch der Ausdruck „negatives Sozialkapital“ für Hass- und Feindschaftsbeziehungen, für Vorurteile oder „Mobbing“ verwendet.

Nach diesen Ausführungen zum Begriffsverständnis stellt der Artikel mögliche Messinstrumente für Sozialkapital vor und zeigt methodische Chancen und Grenzen von Sozialkapitalforschung als Aktionsforschung auf.

2. Methodik und Messinstrumente im Überblick

Messung von Sozialkapital in einzelnen Ausprägungen, auf den drei Ebenen oder insgesamt setzt Quantifizierung in Maßeinheiten voraus: Positive und negative Skalierungen gehen von einem Nullpunkt aus. Es zeigt sich bei der Validierung (Prüfung der Messqualität) und Eichung anhand von Wirkungsindikatoren wie Befindlichkeit (subjektives *well-being*), Leistungen und Gesundheit, dass eine ganzheitliche Messung berechtigt erscheint. Sehr starke positive Wirkungen ergeben sich, wenn alle drei Ebenen gute Werte aufweisen. Spitzenwerte auf nur einer Ebene (etwa einseitige „Vereinsmeierei“ oder bloße Familien-Verbundenheit) können das Manko auf den anderen Ebenen nicht ausgleichen. (Mathematisch lässt sich das in einem gewichteten multiplikativen Gesamtwert von Sozialkapital ausdrücken.)

Die Wissenschaft hat nun begonnen, praxistaugliche Messinstrumente zur Erfassung dieser umfassenden Bindungskräfte zu entwickeln: Testfragen für anonyme schriftliche oder Online-Befragungen, statistische Kennwerte, Beobachtungsverfahren. Die Messinstrumente werden an gleichzeitigen Messungen der Gesundheits- und Glücksforschung validiert und geeicht. Theorie und Methodik der Messung haben sich in mehrere Richtungen entwickelt.

Die Grundlagenforschung versucht in sozialpsychologischen und spieltheoretisch-ökonomischen Experimenten Verhaltensgesetzmäßigkeiten für Kooperation und Konkurrenz zu finden, und berücksichtigt dabei verschiedene Bedingungen sozialer Bindung. Eine wachsende Zahl solcher Studien entfällt auf die ökonomische Forschung.

Sozialkapital-Indikatoren aus der Gesellschafts- und Wirtschaftsstatistik, aus Politologie und Religionssoziologie umfassen registrierte und gezählte Frequenzen von Mitgliedschaften und Teilnahmen wie Vereinsaktivitäten, Wahlbeteiligung, Kirchgang. Daraus werden Kennzahlen abgeleitet, die in vergleichende Analysen einfließen.

Das bevorzugte Instrument der Sozialkapitalmessung ist bisher allerdings die Umfrageforschung mit weitgehend einheitlichen Testfragen zu subjektiven Beziehungserlebnissen, sozialen Identifikationen und Ablehnungen sowie zu gemeinsamen – gegenüber einsamen – Erlebnissen und Engagements.

In Bezug auf die Messung lag es nahe, sich der bewährten soziologischen Umfragetechniken und der vorhandenen statistischen Indikatoren zu bedienen. Und so wurden und werden weiterhin in internationale, nationale und partikuläre Stichproben-Surveys (wie World Value Survey, Netzwerk Gesunde Städte) Sozialkapital-Testfragen in stark vereinfachter Form einbezogen. Doch es zeigten sich drei Schwierigkeiten: kulturelle Unterschiede in der Wortbedeutung, hohe Empfindlichkeit gegen soziale Bloßstellung im Interview und die enorme Unterschiedlichkeit der engen Netzwerke und kleinen Gemeinschaften. Letztere hat z.B. zur Folge, dass die Bandbreite (Varianz) zwischen Wohngebieten viel größer ist als zwischen Nationen.

Dagegen wurden als Rezepte entwickelt: die Konzentration auf Wirkungs- und Wiederholungsmessung bei Gemeinschaften mit einheitlicher Sprachkultur (und der Verzicht auf internationale Vergleiche), die anonyme schriftliche oder Online-Befragung mit ganzheitlich umfassenden Sozialkapitaltests und der Experimental-Ansatz mit Einbeziehung von Testgruppen und Kontrollgruppen.

3. Sozialkapitalforschung als Aktionsforschung

Wohl wollten die OECD und einzelne Mitgliedstaaten zuerst einen internationalen Ländervergleich analog dem PISA-Bildungserfolgs-Test für Humankapital durchführen, um daraus Lehren für die große Politik zu ziehen (*top-down policy research*). Doch bald war ein Paradigmenwechsel angesagt. 2006 empfahl eine OECD-Fachtagung in Kopenhagen die kultur- und gemeinschaftsspezifische Messung von Sozialkapital und einen Schwerpunkt auf experimentellen Vorher-Nachher-Messungen als Wirkungsforschung auch in kleineren Gemeinschaften (*bottom-up action research*).

„Aktionsforschung“ als Einheit von „Forschung und Entwicklung“ im weiteren Sinn bedeutet die enge Verbindung von „diagnostischer“ Messung und Evaluierung mit »therapeutischer« Aktion. Das Konzept „Aktionsforschung“ im Zusammenhang mit der Sozialkapitalforschung meint, dass interessierte Gemeinschaften in Kooperation mit ExpertInnen die strikt anonymen Befragungen aller relevanten Mitglieder selbst organisieren und nur die Datenanalyse der externen Diagnose überlassen. Wesentliche Ergebnisse werden den TeilnehmerInnen-Gemeinschaften bekannt gegeben. Die Entscheidungen über Aktionen trifft die Gemeinschaft mit ihren eigenen BeraterInnen aufgrund der Befunde und Aktionshinweise.

Mit einem derartigen wissenschaftlichen Instrument können nun einzelne Gemeinden, Nachbarschaften, Pfarren, politische Organisationen, Vereine, Betriebe, Amtsstellen, Spitäler und Schulen ihr Sozialkapital verbessern, ihre Stärken steigern und ihre Schwächen kurieren. Und die Methode, möglichst alle Mitglieder in die Befragung einzubeziehen und selbst zum Nachdenken zu bringen, macht diese Art von sozialer Steuerung tendenziell demokratisch. In Österreich zeigt sich, dass vor allem eher innovative und alternative Gemeinschaften das neue Instrument aufgreifen – dazu gehören u.a. Waldorfschulen, das Netzwerk Gesunde Städte, Geriatriezentren und Fitnessklubs sowie Landgemeinden, die auf biologisch-ökologische Landwirtschaft setzen.

Noch gibt es nur vereinzelte Vorbilder für die longitudinale Evaluierung von Maßnahmen bzw. Konzepten zur Sozialkapitalbildung – Jugendliche, die Sozialdienste leisten oder umweltbewusstes Handeln üben, Selbsthilfegruppen für Langzeitarbeitslose, biologisch-ökologische Landwirtschaft in einem Dorf. Die Zeit ist noch zu kurz. Und es liegt nicht im Wesen derartiger „experimenteller“ Beobachtungsforschung in eher einheitlichen Gemeinschaften kleinerer und mittlerer Größe, sehr rasch nationale und internationale Anwendung zu finden. Die Ausbreitung folgt eher den Gesetzen der Evolution: Das Neue beginnt tastend und breitet sich langsam dort aus, wo Erfolge den Weg bahnen. Die Messung lässt aber Erfolge und Misserfolge eher erkennen. Beispiele sind die Wirkung von Umweltschutz-Unterricht in Schulen mit und ohne Engagement der Klassengemeinschaft (Gehmacher/Kroismayr 2006), das Versagen von Schulungskursen bei sozial isolierten Langzeitarbeitslosen (Gehmacher 2007), die Verbesserung der Befindlichkeit durch »Glücks-Unterricht« in einer höheren Schule (Fritz-Schubert 2008, Gehmacher 2008a), die Stärkung der lokalen Integration in einer Landgemeinde durch Kulturförderung trotz Auspendeln und Sog des nahen Ballungsraums (BOaS 2008, Gehmacher 2008b). Der Abstand zwischen der ersten Basis-Messung und der nachfolgenden Wirkungsmessung variiert dabei zwischen Monaten (Kurs, Schulsemester) und mehreren Jahren (Landgemeinde).

Für Sozialkapitalforschung als Aktionsforschung stellt sich die Frage, inwieweit die Entwicklung von Sozialkapital überhaupt und also auch in »Aktionen« auf demokratische Mitsprache und Mitbestimmung angewiesen ist – beziehungsweise ob das Instrument der wissenschaftlichen Sozialkapital-Produktion auch von autoritären Strukturen „missbraucht“ werden kann. Hier treten wie bei allen gesellschaftlich effektiven wissenschaftlichen Techniken Probleme der Forschungs- und Wissenschaftsethik auf.

Ein Gemeinwohlpostulat ist eng mit einer solchen partikulären Aktionsforschung verbunden: Die Daten sollten in einen wissenschaftlichen Datenpool einfließen – für weitere Grundlagenforschung.

In Österreich unterstützt die öffentliche Hand in verschiedenen Bereichen – vor allem in Schulen, in sozialen Diensten und im Umweltschutz – die ersten Ausbildungskurse für die Organisation von Sozialkapital-Aktionsforschung (OrganisatorInnen-Workshops) und für die Umsetzung von Sozialkapital-

Befunden in Aktionen (ModeratorInnen-Kurse). Dazu zählen derzeit schon laufende oder zumindest fixierte Schulungen in Organisationen, wie etwa im Verein SOL im Jahr 2007, in der Pädagogischen Hochschule Burgenland 2008 oder in der Sigmund-Freud-Privatuniversität Wien im Jahr 2009.

Das Feld der möglichen Aktionen ist unbegrenzt. Die Sozialkapital-Analyse kann aber Hinweise bieten, in welchen Punkten man Stärken ausbauen und Schwächen verhindern kann. Auf der Mikro-Ebene der Nahbeziehungen sind die Einbeziehung von Familie, Verwandtschaft und Freundeskreis („Bring your family, bring your friends!“), die Beratung von Angehörigen, Mentoring und Patenschaften sowie Selbsthilfegruppen und Beziehungcoaching mögliche Aktionen. Auf der Meso-Ebene der weiteren Personenkontakte bewähren sich Gruppenaktivitäten jeder Art, Feste und Feiern, organisierte Geschenke und Besuche – sowie jede Art von Gruppensport und künstlerischen Gemeinschaften. Die gezielte Einbeziehung von und Kooperation mit Vereinen und Organisationen kann da neue soziale Netzwerke schaffen. Wenn dabei Grenzen jeder Art überschritten und Beziehungen zu höheren und niedrigeren Sozialschichten ins Programm genommen werden, dient das auch noch dem „Bridging“. Auf die Makro-Ebene der Identifikationsgemeinschaft richten sich die Anstrengungen vieler ehrgeiziger Gemeinschaften. Manche Firmen und Fan-Gemeinschaften wären am liebsten so etwas wie eine Religion. Doch für bescheidenere Gemeinschaften genügen die eigene Hymne und Musikkapelle, das eigene Leistungsprogramm und regelmäßige Erfolge, vielleicht auch eine halbwegs siegreiche Sportmannschaft und der Mythos einer eigenen „Geschichte“. Zu einer Religion oder Weltanschauung kann man dann immer noch dazugehören

Eigentlich sind Konzept wie Instrumentarium der neuen Sozialkapitalforschung nicht ganz so neu. Es handelt sich um ein Kompositum aus vorliegenden Theorien und bewährten Methoden der Sozialwissenschaften, in einem ganzheitlichen System sowie auf praktische Anwendung orientiert. Doch gerade in dieser Offenheit, Praxisnähe und Flexibilität könnte der Nutzen dieses Ansatzes liegen: Das experimentelle Erlernen von Gemeinschaftsaktionen zur gezielten Steuerung der Zivilgesellschaft und der marktwirtschaftlichen Energien böte dann die Chance, in der Informationsgesellschaft von morgen die sozialen Entwicklungen in einem „lernenden System“ zu steuern.

Literatur

- Bauer, Joachim (2006). Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg.
- BOaS (Büro für die Organisation angewandter Sozialforschung) (2008) Bergauf gegen den Strom – der Erfolg einer Landgemeinde. Auberg im Mühlkreis. Projektendbericht. Wien.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.) Soziale Ungleichheiten. Göttingen, 183-198.
- Coleman, James S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, Vol. 94, Supplement, 95-120.
- Field, John (2003) Social Capital. London.
- Fritz-Schubert, Ernst (2008) Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg i. B. u.a.
- Gehmacher, Ernst (2007). Sozialkapital bei Arbeitslosen. Studie im Auftrag der Österreichischen Studien- und Beratungsgesellschaft (ÖSB-Consulting). Wien.
- Gehmacher, Ernst (2008a). Muss man Glück lernen? In: Conturen, Nr. 3, 67-71.
- Gehmacher, Ernst (2008b). Sozialkapital in den ländlichen Räumen. In: Agrarische Rundschau, Nr. 5, 13-16.
- Gehmacher, Ernst/Kroismayr, Sigrid (2006). Sozialkapital und schulische Erziehung zum Umweltschutz. In: Gehmacher, Ernst u.a. (HglInnen) Sozialkapital – Neue Zugänge zu gesellschaftlichen Kräften. Wien, 135-154.
- Gigerenzer, Gerd (2007). Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München.
- Inglehart, Ronald/ Welzel, Christian (2005). Modernization, Cultural Change and Democracy. The Human Development Sequence. New York.
- Putnam, Robert D. (1993). Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton.
- Putnam, Robert D. (Hg.) (2001). Gesellschaft und Gemeinsinn. Gütersloh.
- World Bank (2000). World Development Report 2000/ 2001. Attacking Poverty. New York.
- World Bank (2004). Measuring Social Capital. An Integrated Questionnaire. Washington D.C.

Kontakt: office@boas.at

Evaluationsstudie von Prof. Ernst Gehmacher, Wien

BERICHT HEIDELBERG

Vergleich Glücksgruppe – Kontrollgruppe in Bezug auf das Kohärenzgefühl¹

Insgesamt haben an der Befragung 78 Schüler teilgenommen, 34 aus der Glücksgruppe und 44 aus der Kontrollgruppe.

In der erlebten Wichtigkeit der Aktivitäten gibt es eine Rangordnung. Ganz oben stehen die sozialen Bindungen an Freundeskreis und Familie/ Partnerschaft, noch vor Körperbewegung und Entspannung. Die Kontrollgruppe neigt etwas mehr zur Hochbewertung von Nichtstun und Spielen – auch schätzt sie Hobby, Basteln und Musik mehr, während die Glücksgruppe Lernen und Vereinsleben wichtiger nimmt.

Religion wird von etwa der Hälfte wichtig genommen, Politik nur von 15 Prozent. Das liegt in der Zeit-Tendenz.

TAB 1: Wichtigkeit von Aktivitäten
(„sehr wichtig“ und „wichtig“ in Prozent)

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
Freundschaft, Partnerschaft	97	86
Familie	97	84
Geselligkeit, Ausgehen	74	59
Sport, Körperbewegung	62	59
Entspannung, Nichts-Tun	56	76
Hobbys, Spiele, Basteln	53	68
Musik, Tanz, Kunst	53	61
Schule und Schulaufgaben	53	48
Lernen und Lesen außerhalb der Schule	52	30
Vereinsaktivitäten	41	28
Politik	15	14
Religion, Spiritualität	56	42

Glückserwartung und subjektive Wichtigkeit sind eng verbunden. Nur bei Schule und Lernen klaffen subjektive Bedeutung und Freude stark auseinander: weniger als ein Viertel der Schüler hat Spaß am Lernen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich hier kaum.

Dass Ausbildung in und außerhalb der Schule die meisten nicht glücklich macht, liegt am Leistungsdruck und Schulkultur – und stellt der Glückserziehung eine große Aufgabe.

¹ erschienen in: Fritz-Schubert, Ernst (2008) Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg i. B. u.a.

TAB 2: Glück und Zufriedenheit in den Aktivitätsbereichen
(„sehr glücklich“ und „glücklich“ in Prozent)

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
Freundschaft, Partnerschaft	88	75
Familie	88	71
Geselligkeit, Ausgehen	82	60
Sport, Körperbewegung	68	59
Entspannung, Nichts-Tun	65	70
Hobbys, Spiele, Basteln	53	57
Musik, Tanz, Kunst	56	64
Schule und Schulaufgaben	24	19
Lernen und Lesen außerhalb der Schule	24	21
Vereinsaktivitäten	32	27
Politik	44	40
Religion, Spiritualität	15	7

Soziale Einbettung macht Aktivitäten wichtig und glücklich. Allerdings gilt das nicht ganz für die Schule und Vereinsleben. Aber nur bei Entspannung und Nichtstun braucht man nicht so unbedingt ein Miteinander – da kann auch Alleinsein beglücken, bis zu einem gewissen Grad.

Soziale Defizienz (Kontaktmangel, Vereinsamung) ist vorherrschend in den Bereichen Politik, Religion – auch noch gravierend bei Lesen und Lernen außerhalb der Schule und bezüglich des Vereinslebens. Die Kontrollgruppe hat etwas mehr „Einsame“, auch in Bezug auf Familie und Freundschaft (Mikro-Ebene).

TAB 3: Anzahl der Nahepersonen nach Bereichen

	Glücksgruppe		Kontrollgruppe	
	Keine	Mind. 2 Pers.	Keine	Mind. 2 Pers.
Freundschaft, Partnerschaft	0	91	7	70
Familie	0	94	5	91
Geselligkeit, Ausgehen	0	88	12	83
Sport, Körperbewegung	9	76	17	78
Entspannung, Nichts-Tun	18	59	25	61
Hobbys, Spiele, Basteln	18	79	14	77
Musik, Tanz, Kunst	15	59	23	61
Schule und Schulaufgaben	24	66	27	50
Lernen und Lesen außerhalb der Schule	38	50	49	28
Vereinsaktivitäten	29	56	36	52
Politik	41	50	48	48
Religion, Spiritualität	62	16	64	64

Der Nahpersonenkreis der Schüler ist in beiden Gruppen nur für etwa 10 % mangelhaft, eher über-
groß bei etwa 16 % - also optimal bei drei Viertel. Es gibt kaum Unterschiede zwischen den beiden
Gruppen.

TAB 4: Anzahl Nahepersonen

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
0-3 Personen	9	11
4-10 Personen	49	45
11-25 Personen	27	26
Über 25 Personen	15	18

Die zentrale Glücksfrage zeigt für die Glücksgruppe ein hervorragendes Wohlbefinden – das sich in
den letzten drei Jahren noch verbessert hat. Die Kontrollgruppe sieht sich beim Wohlbefinden als
„Verlierer“.

Diese Differenz erscheint nach den Ergebnissen vor allem durch sozialen Stress und einen ungünsti-
geren Lebensstil erklärt. Das „Klassenklima“ in der Kontrollgruppe wird besonders schlecht beurteilt:
Gemeinschaft und Stütze (sehr viel und viel) finden in der Glücksgruppe 68 %, während dies nur auf
11 % der Kontrollgruppe zutrifft.

TAB 5: Befinden in verschiedenen Bereichen
(„sehr gut“ und „gut“ in Prozent)

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
Wie gut es dir in der Familie geht	85	66
Wie gut es dir in der Klasse geht	68	34
Wie gut es dir in der Schule geht	56	27
Wie gesund und fit du bist	59	43
Wie gut du dich alles in allem fühlst	71	30
Wie gut du dich vor 3 Jahren gefühlt hast	50	51
Differenz Gewinn-Verlust	+21	-21

TAB 6: Risikofaktoren (ja in Prozent)

	Glücksgruppe	Kontrollgruppe
Sorgen, Beziehungskrisen	27	50
Psychische Krisen	6	14
Bewegungsmangel (weniger als 1x pro Woche Sport)	18	30
Unterhaltungssüchtigkeit (Nicht-aufhören-können, Übererregung)	27	36
Starker Alkoholgenuss (öfter mehr als ½ Wein, 1 l Bier)	21	30
Starkes Rauchen (mehr al 10 Zigaretten pro Tag)	24	34
Haschisch-Rauchen (regelmäßig)	6	16

Im SOC-Test (Salutogenese nach A. Antonovsky) erzielte die Glücksgruppe extrem hohe Werte – die Kontrollgruppe sehr schwache.

Es stellt sich die Frage, ob dies ursprüngliche Persönlichkeits-Unterschiede oder schon Ergebnisse des „Glücks-Unterrichts“ sind?

TAB 7: Sense of Coherence

	Hoch		Mittel		Niedrig	
	GG	KG	GG	KG	GG	KG
Verstehbarkeit (Comprehensibility)	56	16	29	39	15	45
Bewältigbarkeit (Manageability)	56	26	38	28	6	46
Sinnhaftigkeit (Meaningfulness)	79	33	21	35	-	32

GG=Glücksgruppe, KG=Kontrollgruppe

2. Evaluation – Rupp & Knörzer (2010)

Robert Rupp & Wolfgang Knörzer (2010): Schüler glücklich und stark machen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zur Einführung des Schulfachs „Glück“ an der Willy-Hellpach-Berufsfachschule. Abgedruckt in: W. Knörzer, M. Schley, F. Borkenhagen, & J. Franz (Hrsg.): Neurowissenschaft bewegt. Hamburg: Feldhaus, S. 85-92.

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 Potentiale 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).

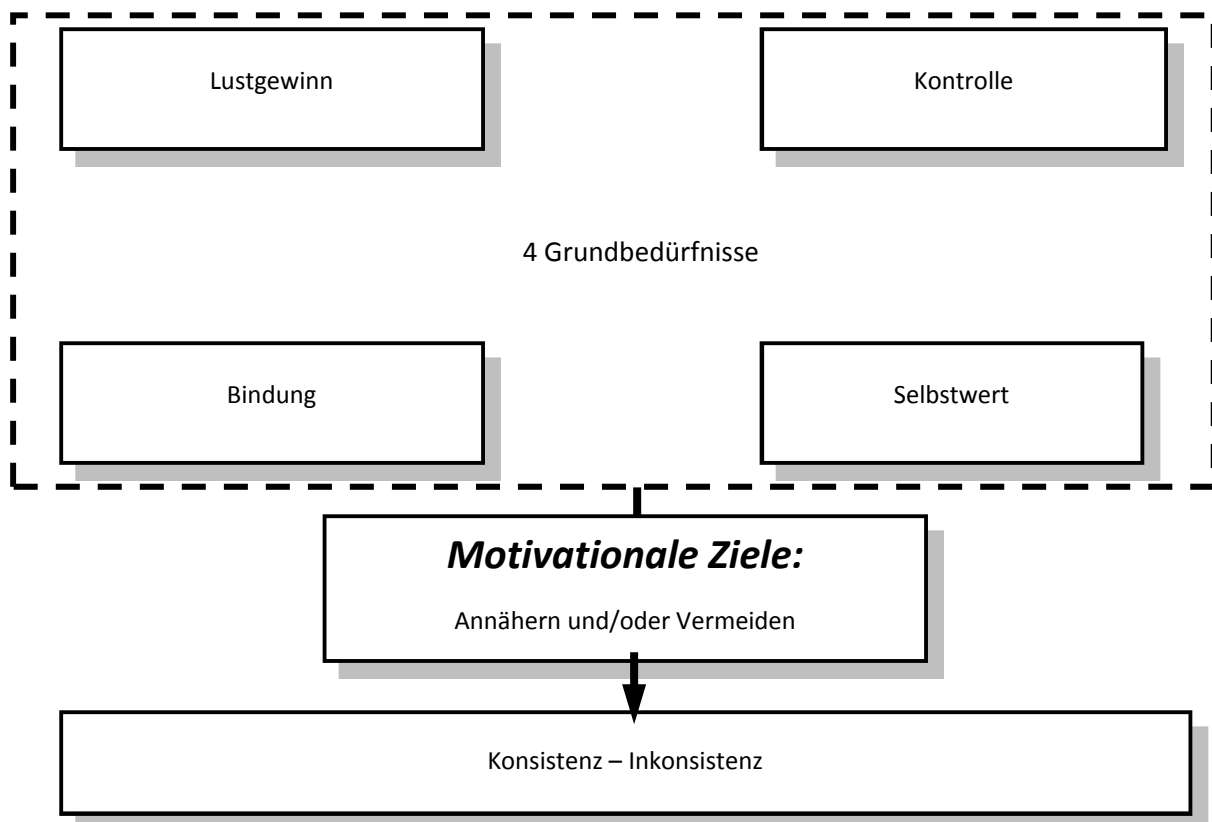


ABB 1: Das konsistenztheoretische Modell des psychischen Geschehens
(in Anlehnung an Grawe 2004, S. 189)

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.

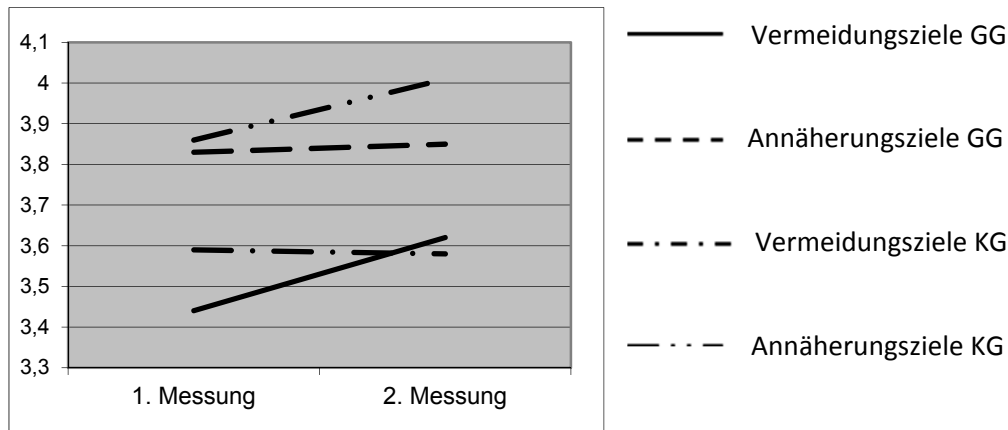


ABB 2: Mittelwerte der Glücks- und Kontrollgruppe bezüglich FAMOS-Gesamtwerte für Annäherungs- und Vermeidungsziele

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 Vermeidungsinkongruenz 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 Vermeidungsinkongruenz 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.

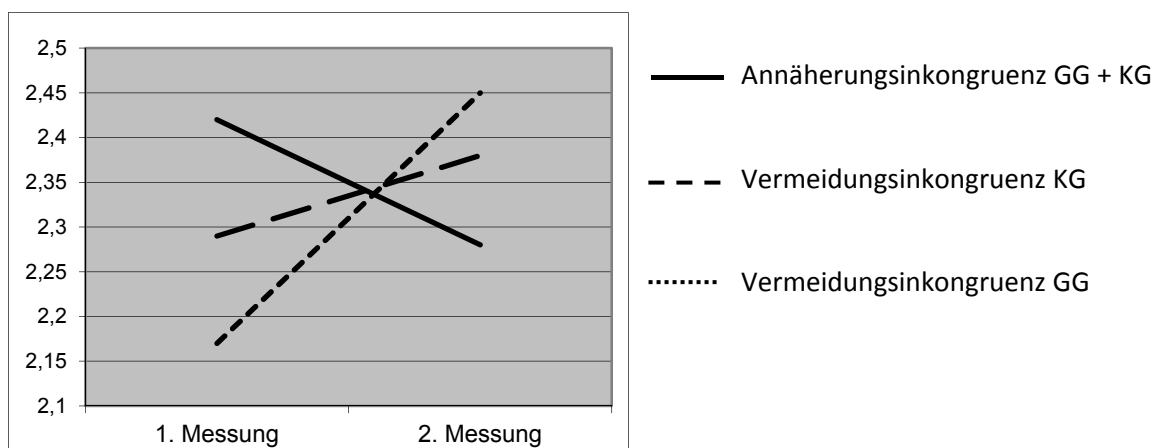


ABB 3: Inkongruenzentwicklung auf Ebene der Gesamtwerte – Darstellung der Mittelwerte von Glücks- und Kontrollgruppe zu t1/t2

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 Annäherungskongruenz 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

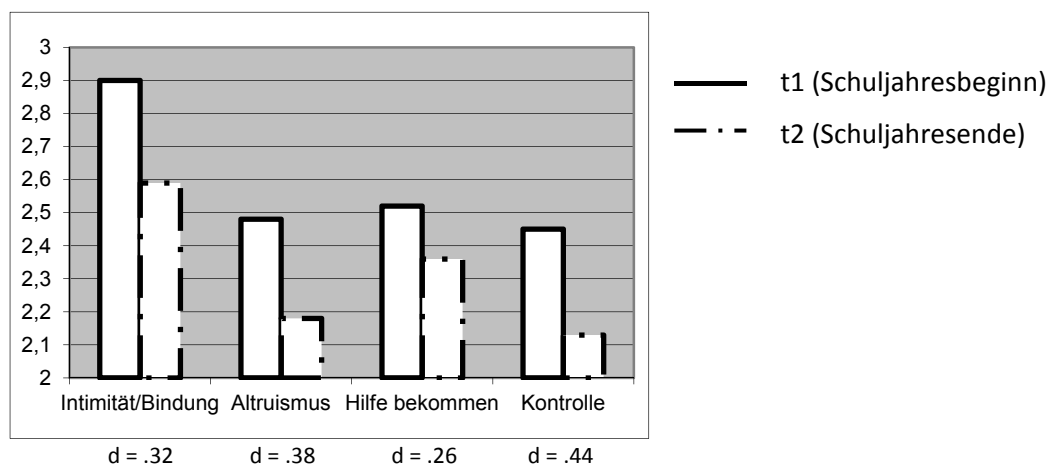


ABB 4: Haupteffekte der Inkongruenz-Veränderung für Annäherungsziele GG, Darstellung der Mittelwerte zu t1/t2 und der Effektstärken t1-t2

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 zugrunde gelegten 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 Vermeidungskongruenz 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. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

3. Evaluation – Hess (2015)

Sarah Hess: Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen? (2015). In Fritz-Schubert, E.; Saalfrank, W.-T.; Leyhausen, M. (Hrsg.). Praxisbuch Schulfach Glück – Grundlagen und Methoden. Weinheim: Beltz, S. 227-275.

1. Einleitung

Schon lange besteht der Schulalltag nicht mehr nur aus der Vermittlung fachlicher Kompetenzen. Um Schüler auf ihr späteres persönliches und berufliches Leben möglichst gut vorzubereiten, steht die Schule vor der Aufgabe Schüler und Schülerin auch in ihrer Persönlichkeit, ihrer Lebenskompetenz und ihren Sozialkompetenzen zu fördern. Zu diesem Zweck werden an Schulen zahlreiche Versuche unternommen, wobei an vielen Schulen sogar ein eigenes Unterrichtsfach angeboten wird, welches sich der Vermittlung außerfachlicher Kompetenzen widmet. Ein Ziel dieser Lebenskompetenzprogramme ist in vielen Fällen das Selbstwertgefühl der Schüler/innen zu stärken. Das Unterrichtsfach Glück reiht sich in die Gruppe solcher Unterrichtsfächer ein. Es wurde im Jahre 2007 von Ernst Fritz-Schubert an einer Heidelberger Schule eingeführt und wird seither an zahlreichen weiteren Schulen unterrichtet. Auch hier scheint das Selbstwertgefühl von Schüler/innen eine zentrale Stellung einzunehmen. So verfolgt Fritz-Schubert mit dem Unterrichtsfach Glück das Ziel, aus jungen Menschen zufriedene und selbstsichere Männer und Frauen zu machen. Dabei geht es v.a. darum, das Positive zu verstärken und nicht darum, das Negative auszumerzen (Fritz-Schubert 2008).

In vorliegendem Beitrag soll zunächst herausgearbeitet werden, durch welche Merkmale ein optimales Selbstwertgefühl gekennzeichnet und welche Art von Selbstwertgefühl demnach erstrebenswert ist. Des Weiteren soll sich der Frage gewidmet werden, aus welchen Quellen sich das Selbstwertgefühl schöpft, welche Einflussfaktoren es gibt und ob es überhaupt Hinweise darauf gibt, dass das Selbstwertgefühl durch bestimmte Trainings beeinflusst werden kann. Außerdem soll ein näherer Blick auf das Unterrichtsfach Glück geworfen und analysiert werden, ob Grund zur Annahme besteht, dass bestimmte Unterrichtseinheiten des Unterrichtsfachs tatsächlich Merkmale aufweisen, die im Zusammenhang mit verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls stehen.

Um die Frage zu beantworten, ob ein Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen und dem Unterrichtsfach Glück besteht, soll nachfolgend eine empirische Untersuchung vorgestellt werden, in deren Rahmen mittels eines neuen Fragebogens zum Selbstwert untersucht wurde, ob sich Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, von Schüler/innen, die das Unterrichtsfach nicht haben, in ihrer Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz und Leistung unterscheiden.

2. Theoretische Grundlagen zum Selbstwertgefühl

2.1 Definitionsversuch von Selbstwertgefühl über die Abgrenzung zum verwandten Konstrukt „Selbstkonzept“

Beschäftigt man sich mit der Forschung zu Selbstwertgefühl, stößt man unweigerlich auf einige Probleme bei der begrifflichen Unterscheidung des Selbstwerts von anderen verwandten Konstrukten. Insbesondere bei der Unterscheidung zwischen Selbstwertgefühl und Selbstkonzept muss man häufig feststellen, dass die beiden Konstrukte synonym verwendet werden – Moschner (2001) geht in diesem Zusammenhang so weit, von einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (S. 629) zu sprechen. Daher ist es erforderlich, im Folgenden zunächst herauszuarbeiten wie die beiden Konstrukte definiert werden, wie sie sich voneinander unterscheiden und in welchem Zusammenhang sie zueinander stehen.

Das Selbstkonzept kann als eine kognitive, strukturierte Einheit, eine Vorstellung darüber angesehen werden, wer man ist und wie man sich selbst als Person sieht. Einerseits spielt hier also das Wissen

über sich selbst eine Rolle, andererseits aber auch die Überzeugungen, die man über sich selbst hat, sodass das Selbstkonzept auch nicht unabhängig von eigenen Ideen, Gefühlen und Erwartungen gesehen werden kann (Pajares & Schunk 2001). Das Selbstkonzept kann als Schema bezeichnet werden, das man sich über die eigene Person aufbaut und in welchem all die verschiedenen Eindrücke und Gefühle geordnet und strukturiert werden, oder in anderen Worten als deklaratives Konzept der Kognition einer Person über sich selbst (Moschner & Dickhäuser 2010). Im Gegensatz zu diesem strukturierten Konzept spielen beim Selbstwertgefühl die bewertende Stellungnahme und affektive Reaktionen eine große Rolle. In den Vordergrund rückt hier die Einschätzung einer Person über sich selbst. Schätzen sich Menschen positiv ein, schreiben wir ihnen einen hohen Selbstwert zu. Man könnte auch von der Wertschätzung sprechen, die jeder Mensch für seine verschiedenen Eigenschaften und Verhaltensweisen hat. Aus der Gesamtheit dieser Bewertungen, die eine Person sich selbst zuschreibt, resultiert das globale Selbstwertgefühl als „affektiv-evaluatives Konzept“ (Moschner 2001, S. 629).

Dieser Aspekt der Globalität des Selbstwertgefühls ist bei der Abgrenzung der beiden Konstrukte von besonderer Bedeutung und findet sich bei mehreren Autoren, wie beispielsweise Trautwein, Lüdtke, Köller und Baumert (2006), aber auch bei Manning (2007), die bezüglich des Selbstwertgefühls die globale Bewertung des eigenen Ichs, wie jemand sich also als ganze Person bewertet, in den Vordergrund stellt. Beim Begriff des Selbstkonzepts hingegen ist der Begriff der Bereichsspezifität von Bedeutung; so merkt Manning des Weiteren an, dass sich das Selbstkonzept am besten durch ein Profil von Selbstwahrnehmungen bezogen auf verschiedene Bereiche (akademisch, sozial, sportlich, etc.) darstellen lässt.

2.2 Aufbau des Selbstwertgefühls

Während frühe Ansätze beim Selbstwertgefühl von einem eindimensionalen Konstrukt ausgingen, wie Rosenberg (1979), der das Selbstwertgefühl mit der wahrscheinlich weit verbreitetsten Skala, der Rosenberg Self-Esteem Scale, zu erfassen begann, ist heute eine mehrdimensionale Struktur des Konstrukts mittlerweile unumstritten. Vielfach bestätigt ist die Vorstellung eines hierarchisch organisierten Selbstwertgefühls, an dessen Spitze das bereichsunspezifische allgemeine Selbstwertgefühl steht – man spricht auch vom globalen Selbstwertgefühl. Diesem untergeordnet sind bereichsspezifische Selbstwertfaktoren, welchen gegebenenfalls noch spezifischere Faktoren unterliegen können (Shavelson, Hubner & Stanton 1976). In vorliegendem Forschungsbeitrag wird auf diese spezifischeren Faktoren wenig eingegangen werden, vielmehr wird das Augenmerk auf dem globalen Selbstwertgefühl liegen.

2.3 Facetten des Selbstwertgefühls

Im Folgenden werden drei wichtige Facetten des Selbstwertgefühls beleuchtet werden: Höhe, Stabilität und Kontingenz. Dabei soll auch hinsichtlich des Zusammenhangs auf verschiedenen Variablen, wie etwa schulische Leistung oder psychisches Wohlbefinden sowie auf bisherige Befunde der Forschung eingegangen werden. Neben diesen drei Facetten des Selbstwertgefühls bestehen weitere, welchen sich in der Selbstwertforschung gewidmet wird. In diesem Kapitel soll sich der Fokus jedoch auf die Höhe, Stabilität und Kontingenz beschränken, während auf Facetten wie beispielsweise Kongruenz oder Defensivität nicht näher eingegangen wird.

2.3.1 Selbstwerthöhe

Was Selbstwertgefühl ist, wurde oben definiert. Im nächsten Schritt nun stellt sich die Frage, was es bedeutet, hohes bzw. niedriges Selbstwertgefühl zu haben. Bei Baumeister, Campbell, Krueger und Vohs (2003) findet sich ein Definitionsansatz. Hohes Selbstwertgefühl bezieht sich demnach auf eine in höchstem Maße positive globale Bewertung des Selbst, niedriges Selbstwertgefühl auf eine unvorteilhafte globale Bewertung des Selbst. An dieser Stelle ist erwähnenswert, dass ein niedriges Selbstwertgefühl nicht gleich bedeutet, dass diese Menschen unzufrieden mit sich selbst sind und sich selbst negativ bewerten. Baumeister, Tice und Hutton (1989) legen nahe, dass Personen, bei

welchen sich in Studien ein niedriges Selbstwertgefühl ergab, sich selbst hauptsächlich neutral bewerten. Auf Skalen wählten sie in den meisten Fällen Antwortmöglichkeiten nicht im negativen, sondern viel eher im neutralen Bereich. Bei nur sehr wenigen Personen in den Studien konnte festgestellt werden, dass sie sich selbst gegenüber tatsächlich Abneigung oder Unzufriedenheit empfinden. Besonders im folgenden Abschnitt sollte dieser Aspekt nicht außer Acht gelassen werden, denn Personen, welchen nach Durchführung einer Studie ein niedriges Selbstwertgefühl zugeschrieben wird, weisen nicht zwangsläufig negative Selbstbewertungen auf.

Eine große Anzahl psychologischer Theorien geht davon aus, dass das Selbstwertgefühl eine allgegenwärtige Macht in der menschlichen Motivation ist und dass hohes Selbstwertgefühl prinzipiell mit einer großen Bandbreite wünschenswerter Ergebnisse einhergeht (z.B. Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt, & Schimel 2004). So wurde insbesondere zu Beginn der Selbstwertforschung ein hohes Selbstwertgefühl häufig mit ausschließlich positiven Aspekten in Verbindung gebracht, die sich zudem in fast allen Bereichen des Lebens niederschlagen sollten. Verdeutlicht wird dies beispielsweise durch ein Programm zur Anhebung des Selbstwertgefühls, um Drogenkonsum und unerwünschte Schwangerschaften zu reduzieren, welches in den 1990er Jahren in den USA große Aufmerksamkeit erregte (California Task Force 1990). In welchen Bereichen sich tatsächlich Vorteile mit einem hohen Selbstwertgefühl assoziieren lassen und ob es auch Bedingungen gibt, unter welchen ein hohes Selbstwertgefühl mit unerwünschten Erscheinungen verknüpft sein kann, soll im Folgenden erläutert werden.

Im Jahre 2003 überprüften Baumeister, Campbell, Krueger und Vohs die umfangreiche wissenschaftliche Literatur über die Höhe des Selbstwertgefühls bei Menschen und deren Zusammenhang mit verschiedenen Bereichen des Lebens. Unter anderem untersuchten sie, ob hohes Selbstwertgefühl zu höherem Leistungsniveau führt, wobei sie den Anspruch hatten, dem Zusammenhang zwischen Selbstwertgefühl und Ereignissen im Leben durch objektive Verfahren und nicht nur durch die Aussagen der jeweiligen Personen nachzugehen. Obwohl diese Studie bezüglich der positiven Zusammenhänge eines hohen Selbstwertgefühls insgesamt als eher desillusionierend angesehen wird, konnten dennoch einige vorteilhafte Zusammenhänge ausgemacht werden. Zwar resultierte, dass ein hoher Selbstwert keinen Einfluss auf schulische und berufliche Leistung hat, es konnte aber gezeigt werden, dass sich Menschen mit hohem Selbstwertgefühl bei der Aufgabenwahl, der Ausdauer bei der Bearbeitung einer Aufgabe und beim Umgang mit Erfolg und Misserfolg ersichtlich von solchen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl unterscheiden. So erleichtert ein hohes Selbstwertgefühl, trotz eines Misserfolgs mit Ausdauer weiterzuarbeiten. Führungsqualitäten ergeben sich zwar nicht aus einem hohen Selbstwertgefühl, aber die Autoren schließen nicht aus, dass ein hohes Selbstwertgefühl eine indirekte Beeinflussung auf die Entwicklung des Selbst bewirken kann.

Viele Forschungsarbeiten, die den Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und verschiedenen Variablen bezüglich des sozialen Lebens einer Person untersuchten, konnten zeigen, dass positive korrelative Zusammenhänge zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und erstrebenswerten Aspekten des sozialen Lebens bestehen. So zeigte Coopersmith (1967) einen positiven statistischen Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und der Beliebtheit im sozialen Umfeld. Forschungsgruppen um Riggio stellten einen negativen statistischen Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und Einsamkeit fest und konnten darüber hinaus auch zeigen, dass bei Personen mit einem geringen Selbstwertgefühl eine geringere soziale Integration zu finden ist als bei Personen mit einem höheren Selbstwertgefühl (Riggio, Throckmorton & DePaolo 1990; Riggio, Watring & Throckmorton 1993). Zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und Freundschaft fanden Demo und Savon-Williams (1992) einen positiven Zusammenhang. Ob ein hohes Selbstwertgefühl im Zusammenhang mit einer Vielzahl von Variablen des sozialen Lebens steht, untersuchten 2003 Baumeister, Campbell, Krueger und Vohs in ihrer bereits erwähnten Studie. Allerdings konnten sie den Zusammenhang zwischen einem hohen Selbstwertgefühl und Beliebtheit, besseren Beziehungen oder einem besseren Eindruck, wie er häufig in der Forschungsliteratur zu finden ist, nicht bestätigen. Jedoch kamen sie zu dem Schluss, dass Menschen mit hohem Selbstwertgefühl in einer Gruppe geneigter sind, ihre Meinung zu äußern, eher in der Lage sind, die Einstellung der Gruppe zu

kritisieren und auch mehr Anzeichen zeigen, die eigene Gruppe zu bevorzugen. Die Autoren sehen als einen der großen Vorteile, der mit einem hohen Selbstwertgefühl in Verbindung steht, die Bereitschaft in verschiedenen Bereichen Initiativen zu ergreifen.

Bezüglich des sozialen Lebens sprechen die empirischen Befunde bisher dafür, dass ein hohes Selbstwertgefühl lediglich mit positiven Aspekten verknüpft ist. Basiert das Selbstwertgefühl einer Person jedoch auf Narzissmus, kommt es häufig auch zu unerfreulichen Erscheinungen und es zeigen sich Schattenseiten eines hohen Selbstwertgefühls, so beispielsweise die Abschottung vor negativem Feedback und Kritik (Frey, Jonas, Frank & Greve 2000). Baumeister, Bushman und Campbell (2000) konnten in einer Folge von Experimenten genau das demonstrieren. Wenn das narzisstische Selbstwertgefühl einer Person durch Kritik angegriffen wird, wird die Person vieles unternehmen, um das bedrohte Selbstwertgefühl wieder aufzubauen und so kann es sein, dass sie auch vor Aggression, als Unternehmung sich zu rächen, nicht zurückscheut. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch bei Crocker und Park (2004). Diese kommen zu dem Schluss, dass interpersonelle Beziehungen regelrecht zerstört werden können, wenn das Streben nach einem hohen Selbstwertgefühl mit Narzissmus einhergeht. In diesem Fall kann ein hoher Selbstwert als hinderlich und kostspielig für den Menschen charakterisiert werden.

Bereits im Jahre 1984 konnte Diener positive statistische Zusammenhänge zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und subjektivem Wohlbefinden zeigen und auch Jahre später kann der positive korrelative Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und Lebenszufriedenheit weiterhin untermauert werden (Diener & Diener 1995). Im Jahre 2002 untersuchten Paradise und Kernis, ob ein Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und Wohlbefinden existiert. Auf allen sechs Subskalen psychologischen Wohlbefindens nach Ryff (1989) (Selbstakzeptanz, positive Beziehungen zu anderen, Autonomie, Beherrschung der Umgebung, Lebensziele und persönliches Wachstum) zeigten sich Haupteffekte für die Höhe des Selbstwertgefühls, was darauf hindeutet, dass ein hohes Selbstwertgefühl tatsächlich mit stärkerem psychologischem Wohlbefinden einhergeht. Auch an dieser Stelle ist die Arbeit von Baumeister, Campbell, Krueger und Vohs (2003) von Bedeutung, denn hier konnte ein klarer Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und Lebensglück gezeigt werden. Ein klarer Kausalzusammenhang trat zwar nicht auf, jedoch sind die Autoren überzeugt, dass ein hohes Selbstwertgefühl Lebensglück zur Folge hat.

Obwohl unumstritten ist, dass geringes Selbstwertgefühl und Depressionen eine negative Korrelation aufweisen, was u.a. durch die Forschungsarbeiten von Pyszczynski und Greenberg (1987) unterstrichen wird, blieb genau die Frage nach einem Kausalzusammenhang auch hier lange Zeit ungeklärt. Während das vulnerability model davon ausgeht, dass ein geringes Selbstwertgefühl als Risiko für Depressionen gilt, nimmt das scar model an, dass das geringe Selbstwertgefühl nicht die Kausalursache, sondern vielmehr das Ergebnis von Depressionen darstellt. In der Arbeit von Orth, Robins und Roberts (2008) sagte schließlich geringer Selbstwert darauffolgende Stufen der Depression vorher, während Depressionen nicht folgende Stufen des Selbstwertgefühls vorhersagten. Auch die Metaanalyse von Sowislo und Orth (2013) fällt zu Gunsten des vulnerability model aus, da sie einen signifikant stärkeren Effekt von Selbstwertgefühl auf Depressionen aufwies. Den Zusammenhang zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und dem psychischen Gesundheitszustand untermauert auch die Arbeit von Trzesniewski et al. (2006), die zeigen konnten, dass Erwachsene mit niedrigem Selbstwertgefühl, im Gegensatz zu solchen mit einem hohen Selbstwertgefühl, einen schlechteren psychischen und physischen Gesundheitszustand aufweisen.

Viele Forschungsarbeiten, wie die von Heatherton und Polivy (1991) unterstützen die These, dass ein geringes Selbstwertgefühl mit allgemeiner Ängstlichkeit einhergeht. Forschungsgruppen um Pyszczynski vertiefen diese Annahmen bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Höhe des Selbstwertgefühls und Ängstlichkeit. So sind sie sich einig, dass die Höhe des Selbstwertgefühls als wesentlicher Bestandteil der menschlichen Funktionsfähigkeit als Schutz vor einer tief verwurzelten Angst dient. Dieser Angst, die aus dem Bewusstsein resultiert, dass der Mensch sterblich ist, kann ein hohes Selbstwertgefühl wie ein Schutzschild gegenüberstehen und die Angst sogar verringern (Greenberg, Pyszczynski & Solomon 1986; Pyszczynski et al. 2004).

2.3.2 Selbstwertstabilität

Darauf, dass das Selbstwertgefühl einer Person über die Zeit nicht konstant ist sondern vielmehr Schwankungen unterliegt, wies schon James (1890) hin, als er das Selbstwertgefühl mit einem Barometer verglich, bei welchem der Wert in Abhängigkeit von Sehnsüchten und Erfolgserlebnissen steige und falle, wobei er nichtsdestotrotz von einem bestimmten Grundwert bei jeder Person ausging. Von dieser Basislinie einerseits und von den Schwankungen andererseits ging auch Rosenberg (1986) aus. Allerdings unterschied er zwei verschiedene Arten von Instabilität. Während sich Langzeit-Fluktuation darauf bezieht, dass sich die Basislinie des Selbstwertgefühls über einen langen Zeitraum gesehen graduell nach oben oder unten verändern kann, ist die Kurzzeit-Fluktuation diejenige, die gemeint ist, wenn man heute von Selbstwertinstabilität spricht. Wie stabil bzw. instabil das Selbstwertgefühl einer Person ist, ergibt sich aus dem Ausmaß, welchen kurzzeitigen Veränderungen das Selbstwertgefühl unterliegt. Diese Schwankungen werden durch Ereignisse und die persönliche Tagesform ausgelöst. Lassen sich bei einer Person, als Reaktion auf positive oder negative Erfahrungen, starke Schwankungen feststellen, so spricht man demnach von einem instabilen Selbstwertgefühl. Greenier et al. (1999) stellten fest, dass Personen mit hohem und gleichzeitig stabilem Selbstwertgefühl positive und gut verankerte Gefühle bezüglich ihres Selbstwertes besitzen, die durch spezifische bewertende Situationen nur wenig beeinflusst werden. Im Gegensatz dazu weisen diejenigen mit hohem, aber instabilem Selbstwertgefühl zwar auch positive, jedoch zerbrechliche und verwundbare Selbstwertgefühle auf, die zudem durch spezifische bewertende Situationen beeinflusst werden.

Bei Schöne und Stiensmeier-Pelster (in Vorbereitung a) wird die Selbstwertstabilität im Rahmen der Skala zur Erfassung der Selbstwertstabilität (SESSTA) als eher eng umrissenes Konstrukt formuliert. Zwei Subfassetten sind hierbei der Stabilität untergeordnet. Einerseits findet sich die Variabilität, wobei sich eine geringe Variabilität auf eine geringe Schwankung der Selbstwerthöhe über die Zeit bezieht. Andererseits ist der Stabilität die Fragilität untergeordnet, wobei sich eine geringe Fragilität im Sinne eines robusten und nicht zerbrechlichen Selbstwertgefühls zeigt.

Im Folgenden soll nun auf Befunde aus der Forschung eingegangen werden, die Rückschlüsse darauf zulassen, inwiefern ein instabiles Selbstwertgefühl mit Variablen aus verschiedenen Bereichen des Lebens assoziiert werden kann. Aus der bereits erwähnten Arbeit von Greenier et al. (1999) lässt sich schließen, dass die Gefühle bezüglich der eigenen Person und des eigenen Selbstwerts bei Personen mit instabilem Selbstwertgefühl prinzipiell in einem höheren Ausmaß durch alltägliche negative wie auch positive Ereignisse beeinflusst werden, als das bei denjenigen mit stabilem Selbstwertgefühl der Fall ist.

Ob es einen Unterschied zwischen Schüler/innen mit stabilem und instabilem Selbstwertgefühl bezüglich deren Verhalten in Lernsituationen gibt, untersuchten Waschull und Kernis (1996). Im Vergleich zu Fünftklässlern mit einem stabilen Selbstwertgefühl zeigten sich jene mit einem instabilen Selbstwertgefühl in Lernsituationen weniger neugierig und weniger ehrgeizig. Letztere nahmen außerdem in Lernsituationen an Stelle einer erfolgsorientierten eher eine selbstwertschützende Haltung ein. Auch was den Umgang mit Misserfolg betrifft, fand sich ein Unterschied zwischen Personen mit stabilem und instabilem Selbstwertgefühl. So zeigte sich bei denjenigen mit instabilem Selbstwertgefühl eine stärkere Tendenz, negative Begleiterscheinungen von spezifischen Misserfolgen zu generalisieren (Kernis et al. 1998). Nicht unbedingt im Zusammenhang mit Lernsituationen, aber generell bei Zielsetzungen stellten Kernis, Paradise, Whitaker, Wheatman und Goldman (2000) überdies fest, dass Personen mit instabilem Selbstwertgefühl ihre Zielsetzungen mit weniger Selbstbestimmung regulierten, als diejenigen mit stabilem Selbstwertgefühl.

In der Literatur findet man immer wieder Hinweise darauf, dass bei Personen mit instabilem Selbstwertgefühl eine Neigung zu Wutausbrüchen besteht. In einer Studie von Kernis, Grannemann und Barclay (1989) zeigte sich, dass von den Probanden diejenigen mit hohem, aber instabilem Selbstwertgefühl die größte Tendenz zu Wut und Feindseligkeit aufwiesen, diejenigen mit hohem und stabilem Selbstwertgefühl hingegen die geringste Tendenz. Im Jahre 1996 kamen Waschull und Kernis bei ihrer bereits erwähnten Studie mit Fünftklässlern zu einem ähnlichen Ergebnis. Auch hier zeig-

ten die Kinder mit instabilem Selbstwertgefühl eher eine Tendenz zu Wutausbrüchen als ihre Mitschüler/innen mit stabilem Selbstwertgefühl.

Auch bei der Betrachtung der psychischen Gesundheit sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht nur die Höhe des Selbstwertgefühls eine wichtige Rolle spielt, sondern, dass auch die Selbstwertstabilität von großer Bedeutung ist. So konnte sogar in einer Studie von Kernis et al. (1998) die Höhe des Selbstwertgefühls depressive Symptome nicht vorhersagen – weder als Haupteffekt, noch im Zusammenspiel mit täglichen Ärgernissen. Die Autoren kamen aber, was die Stabilität des Selbstwertgefühls betrifft, zu dem Schluss, dass Personen mit instabilem Selbstwertgefühl offensichtlich eine stärkere Zunahme an depressiven Symptomen aufweisen, wenn sie täglichen Ärgernissen ausgesetzt sind, verglichen mit denjenigen Personen, die ein stabiles Selbstwertgefühl haben und vergleichbaren Umwelteinflüssen ausgesetzt sind. Auch 2005 schlussfolgert Kernis, basierend auf weiteren Studien, dass ein instabiles Selbstwertgefühl in Kombination mit aversiven Begebenheiten depressive Symptome begünstigt.

In ihrer Studie, auf die zuvor schon bei der Betrachtung der Selbstwerthöhe eingegangen wurde, gingen Paradise und Kernis (2002) auch der Frage nach der Bedeutung der Selbstwertstabilität im Zusammenhang mit Wohlbefinden nach. Auf den sechs Subskalen psychologischen Wohlbefindens nach Ryff (1989) konnten sie feststellen, dass auch die Stabilität des Selbstwertgefühls mit vielen Aspekten psychologischen Wohlbefindens einhergeht. So zeigten sich für Selbstwertstabilität Haupteffekte in drei von sechs Subskalen: Autonomie, Beherrschung der Umgebung und Lebensziele. Zudem zeichnete sich ab, dass Personen mit hohem und zugleich instabilem Selbstwertgefühl verglichen mit Personen, die ein hohes und stabiles Selbstwertgefühl aufweisen, in allen bis auf einer der sechs Subskalen, persönliches Wachstum, eine geringere Ausprägung hatten.

2.3.3 Selbstwertkontingenzenz

Nicht jeder Lebensbereich ist für jeden Menschen von gleicher Bedeutung. Stellt man die Frage, auf welchen Bereich und in welchem Maße eine Person ihr Selbstwertgefühl gründet, so bezieht sich diese auf die Selbstwertkontingenzenz dieser Person. Auch was diesen Aspekt des Selbstwertgefühls angeht, ist die Arbeit von James (1890) wegweisend. Bei seinem bereits angesprochenen Vergleich des Selbstwertgefühls mit einem Barometer ging er davon aus, dass der Wert nur bei Erfahrungen und Erlebnissen in denjenigen Bereichen falle bzw. steige, die für die jeweilige Person besonders wichtig sind und auf welche sie ihr Selbstwertgefühl gründet. Wie auch bei der Selbstwertstabilität bezieht sich die Selbstwertkontingenzenz auf kurzfristige Veränderungen. An James Vermutungen knüpften v.a. Forschungsgruppen um Crocker an. James Annahmen konnten von diesen auch untermauert werden, da die Autoren zeigen konnten, dass Erfolg und Misserfolg in Bereichen, auf welche sich das Selbstwertgefühl stützt, mit extremen Schwankungen des Selbstwertgefühls assoziiert sind, verglichen mit Bereichen, die nicht selbstwertrelevant sind (Crocker, Sommers & Luhtanen 2002). Des Weiteren stellten sich verschiedene Quellen heraus, aus welchen Schüler/innen in den USA ihr Selbstwertgefühl schöpfen: Leistung, akademische Kompetenz, Bestätigung durch andere, Unterstützung durch die Familie, äußeres Erscheinungsbild, Liebe von Gott und Tugendhaftigkeit (Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette 2003).

Unterscheiden lassen sich externale Kontingenzenzen, welche sich auf die Beurteilung anderer stützen, wie beispielsweise Leistung, und internale Kontingenzenzen, wie beispielsweise Tugendhaftigkeit, die von der Person selbst ausgehen.

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, auf was sich das Selbstwertgefühl einer Person im Optimalfall gründen sollte. Stützt sich das Selbstwertgefühl auf lediglich einen Bereich, so würde durch einen Rückschlag in diesem die gesamte Persönlichkeit erschüttert werden. Wäre es nicht demnach erstrebenswert, wenn sich das Selbstwertgefühl auf so viele Bereiche wie möglich stützen würde? Oder wäre es noch besser, wenn das Selbstwertgefühl gar nicht kontingent wäre, also unabhängig von den verschiedenen Bereichen?

Deci und Ryan (1995) sehen die Nicht-Kontingenz als optimal an. Während das Selbstwertgefühl einer Person mit kontingentem Selbstwertgefühl abhängig von der Bewertung durch andere Personen und den eigenen Erfolg sei, zeichne sich das wahre Selbstwertgefühl gerade dadurch aus, dass es unabhängig von diesen situationellen Ereignissen ist und nicht dem Zwang einer kontinuierlichen Bestätigung unterliegt. Personen mit einem hohen und gleichzeitig kontingentem Selbstwertgefühl seien demnach nahezu zwanghaft damit beschäftigt zu schauen, welche Leistungen sie erbringen und wie sie von anderen Menschen wahrgenommen werden. Das wahre, also nicht-kontingente, und gleichzeitig hohe Selbstwertgefühl hingegen mache sich durch ein Verhalten bemerkbar, welches selbstbestimmt und in Einklang mit dem inneren Selbst ist und keine Reflexion von Ansprüchen darstellt. Erfolgserlebnisse würden dann wertgeschätzt, weil sie effektiver Ausdruck innerer Werte und Interessen sind, wobei es vielmehr auf diesen Ausdruck ankommt und nicht auf das hohe Selbstwertgefühl an sich. Zudem würden Personen mit wahren und hohem Selbstwertgefühl Misserfolge nicht mit ihrer eigenen Wertlosigkeit und Inkompetenz assoziieren, sondern vielmehr als Informationsquelle für zukünftiges Verhalten nutzen; dabei reagierten sie jedoch keineswegs emotionslos auf positive bzw. negative Ereignisse. Dass eine hohe Kontingenz von Nachteil sein kann, unterstreicht eine Studie von Neighbors, Larimer, Geisner und Knee (2004). Schüler/innen mit kontingentem Selbstwertgefühl gaben an, häufiger Alkohol zu trinken und Alkohol zu konsumieren, um ihre Laune zu erhöhen und um zu vermeiden, von der Peer-Gruppe ausgeschlossen zu werden. Auch Kernis und Paradise (2003) untermauern mit einer Studie die Idee, Nicht-Kontingenz als Kennzeichen eines optimalen Selbstwertgefühls zu betrachten. Frauen mit kontingentem Selbstwertgefühl reagierten hier wütender als Reaktion auf eine kränkende Behandlung und gingen mit ihrer Wut weniger konstruktiv um, verglichen mit Frauen, deren Selbstwertgefühl weniger kontingent war.

Da die Nicht-Kontingenz erstrebenswert, jedoch sehr schwer zu erreichen ist, soll an dieser Stelle auf eine empirische Studie eingegangen werden, in welcher Crocker (2002) verglich, welche Kosten und Bemühungen mit externalen bzw. internalen Kontingenzen verbunden sind. Es zeichnete sich ab, dass externale Kontingenzen mit höheren psychischen und physischen Kosten verbunden sind. War das Selbstwertgefühl der Studienanfänger beispielsweise in hohem Maße von der Anerkennung durch ihre Eltern abhängig, hatten sie auffällig häufig Probleme mit Alkoholkonsum oder Drogenmissbrauch; war es von ihrem Aussehen abhängig, litten sie häufig unter Essstörungen.

2.3.4 Fazit

Insgesamt betrachtet, ist also ein höheres Selbstwertgefühl mit höherem Lebensglück und Wohlbefinden, weniger Ängstlichkeit, weniger Depressionen und einer höheren Ausdauer bei Misserfolg assoziiert als ein geringeres Selbstwertgefühl und tritt mit Abstrichen auch häufiger zusammen mit einem positiven, sozialen Verhalten in einer Gruppe auf. Es lässt sich also folgern, dass ein moderat hoher Selbstwert durchaus etwas Erstrebenswertes ist – einerseits für die Person selbst, andererseits sollte es auch im Interesse des sozialen Umfeldes sein, dass eine Person diesen Zustand erreicht bzw. aufrechterhält (Kanning 2000). Schütz (2000) warnt jedoch vor einer einfachen Anhebung des Selbstwertgefühls. Sie merkt an, dass bei der Stärkung des Selbstwertgefühls die soziale Komponente beachtet werden müsse. Wird die Sozialverträglichkeit aus den Augen verloren, könne es passieren, dass die Selbstakzeptanz antisozial wird und es zu Problemen in sozialen Beziehungen kommt. Zudem sieht sie eine Gefahr in der Selbstüberschätzung und damit verbundener destruktiver Beharrlichkeit. In diesem Zusammenhang machen auch Frey, Jonas, Frank und Greve (2000) darauf aufmerksam, dass ein hoher Selbstwert nur dann als positiv und erstrebenswert anzusehen ist, wenn die Person gleichzeitig kritikfähig ist und eine gewisse Gelassenheit aufweist. Bei Trainingsmaßnahmen, schlussfolgert Schütz (2000), sei es demnach wichtig, einerseits positive Selbstbewertung, andererseits aber auch die Fähigkeit zu konstruktiver Selbstkritik und den sozialen, wertschätzenden Umgang mit Interaktionspartnern zu fördern.

Kernis (2003) zufolge ist ein hohes Selbstwertgefühl aber noch nicht mit einem optimalen Selbstwertgefühl gleichzusetzen. Auf dem Weg zu einem optimalen Selbstwertgefühl sollte dieses nicht nur hoch, sondern auch sicher sein, d.h. von Stabilität zeugen. So ist Kernis überzeugt, dass eine Person

mit einem hohen, jedoch gleichzeitig instabilen Selbstwertgefühl durch negative Ereignisse gleichermaßen in ihrem Selbstwertgefühl bedroht würde wie eine Person mit einem niedrigen Selbstwertgefühl. Was also die Selbstwertstabilität angeht, lässt sich schlussfolgern, dass eine hohe Selbstwertstabilität im Interesse eines jeden Individuums sein kann, denn nicht nur tritt sie häufig gleichzeitig mit einem positiven Umgang mit Misserfolg, u.a. mit einer geringeren Tendenz zu Wutausbrüchen, Ehrgeiz und Neugier, auf, sondern sie steht auch im Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten des Wohlbefindens einer Person.

Neben der Höhe und Stabilität des Selbstwertgefühls spielt, wie sich u.a. durch die Arbeiten von Neighbors, Larimer, Geisner und Knee (2004) oder Kernis und Paradise (2003) schlussfolgern lässt, auch die Kontingenz des Selbstwertgefühls eine große Rolle. Je weniger kontingent das Selbstwertgefühl einer Person ist, d.h. je weniger diese ihre Bewertung der eigenen Person von Ereignissen und Ansprüchen abhängig macht, desto näher rückt sie in Richtung eines optimalen Selbstwertgefühls. Da die Nicht-Kontingenz jedoch schwierig zu erreichen ist, kann mit Blick auf die Arbeit von Crocker (2002) hinsichtlich des Unterschieds von externalen und internalen Kontingenzen geschlussfolgert werden, dass es erstrebenswert ist, sein Selbstwertgefühl auf so wenig wie möglich Kontingenzbereiche zu stützen und wenn, dann ist es psychisch und physisch gesünder, das Selbstwertgefühl von internalen Kontingenzen abhängig zu machen.

2.4 Quellen des Selbstwertgefühls

In Kapitel 2.3 wurde im Rahmen von Selbstwertstabilität und Selbstwertkontingenz bereits dargestellt, dass das Selbstwertgefühl einer Person variabel sein und sich inhaltlich auf verschiedene Bereiche stützen und folglich kurzfristigen Schwankungen unterliegen kann. Im Folgenden soll es nun um die konstante Basis des Selbstwertgefühls gehen und es sollen allgemeine Informationsquellen bzw. -wege identifiziert werden, über welche sich das Selbstwertgefühl prinzipiell schöpft. In der Literatur finden sich unterschiedliche Informationsquellen, welche in Verbindung mit Selbstwertgefühl gebracht werden. Bei verschiedenen Autoren stechen jedoch drei verschiedene Informationsquellen besonders hervor, welche nicht nur situativ bedingt sind, sondern sich auf die überdauernde Basis des Selbstwertgefühls beziehen: Selbstwahrnehmung, soziale Rückmeldung und sozialer Vergleich (Zusammenfassung bei Schütz 2000). Schütz (2000) untersucht die verschiedenen Quellen des Selbstwertgefühls auf formaler und inhaltlicher Ebene und kommt zu dem Ergebnis, dass die Selbstwahrnehmung als wichtigste Quelle hervorsticht, gefolgt von der sozialen Rückmeldung und schließlich dem sozialen Vergleich.

Bei der Selbstwahrnehmung wird nach Haußer (1995) das aktuelle eigene Verhalten und Wirken mit dem Wissen über eigene vergangene Erfahrungen verbunden, wobei dann die Bewertung des Geschehens Folgen für das Selbstwertgefühl der Person haben kann. Bezüglich des beruflichen Kontexts ergab sich, dass die Selbstbeobachtung in Form der Wahrnehmung der eigenen Kompetenz als wichtigste Quelle des Selbstwertgefühls angesehen wird (Schütz 2000). Zudem haben positive Merkmale, verglichen mit der Tatsache, bestimmte negative Merkmale nicht zu haben, stärkere Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl einer Person. Das Selbstwertgefühl wird folglich in einem höheren Maße durch das Vorhandensein als durch das Fehlen bestimmter Attribute beeinflusst (McGuire & McGuire 1996).

Des Weiteren ist das Selbstwertgefühl aber nicht unabhängig von dem Verhalten des sozialen Umfeldes einer Person zu betrachten. Da das eigene Verhalten Reaktionen bei Mitmenschen auslöst, kann die Person durch diese Reaktionen des sozialen Umfelds Rückschlüsse auf die eigene Person ziehen. Für das Selbstwertgefühl ist diese Auseinandersetzung mit dem Verhalten der Mitmenschen als Reaktion auf das eigene Tun neben der Selbstbeobachtung ebenfalls von Bedeutung. Verglichen mit einem auf Selbstwahrnehmung basierenden Selbstwertgefühl, welches unabhängig von externen Faktoren ist, kann ein Selbstwertgefühl, das sich durch soziale Rückmeldung speist, jedoch in großem Maße von externen Faktoren abhängig sein und kann demnach starken Schwankungen unterliegen und instabil sein. Durch negatives Feedback kann das Selbstwertgefühl einer Person infolgedessen auch stark beschädigt werden (Schütz 2005).

Hinweise darauf, dass der soziale Vergleich im Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl auch von Bedeutung ist, finden sich schon 1954 bei Festingers Theorie des sozialen Vergleiches, die davon ausgeht, dass eine Person durch den Vergleich mit anderen Personen etwas über sich selbst, über die eigenen Fähigkeiten und Einstellungen, erfahren kann. Demnach kann das Selbstwertgefühl einer Person angehoben werden, wenn sich diese mit relevanten Vergleichspersonen vergleicht und in einem Merkmal von Interesse überlegen ist. Wie ausschlaggebend die Vergleichsgruppe ist, zeigten Marsh und Parker (1984) anhand des sogenannten Fischteichereffekts. So bewertet sich eine Person in einer Vergleichsgruppe, welche ein durchschnittliches Leistungsniveau aufweist, besser als eine Person gleichen Leistungsniveaus in einer leistungsstarken Gruppe.

2.5 Entwicklung des Selbstwertgefühls und Einflussfaktoren

An dieser Stelle lohnt es sich nun einen Blick auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls zu werfen.

Zunächst ist interessant, ab welchem Alter sich das Selbstwertgefühl bei Kindern überhaupt erkennen lässt. Auch hier muss klar zwischen den Konstrukten Selbstwertgefühl und Selbstkonzept unterschieden werden. Harter (1990, 1999) konnte in Untersuchungen feststellen, dass Kinder ab einem Alter von acht, frühestens sieben Jahren die Fähigkeit entwickeln, eine globale Bewertung über sich selbst zu treffen, welche dem Selbstwertgefühl entspricht. Das Selbstkonzept hingegen lässt sich schon in früheren Lebensjahren erkennen und macht sich dadurch bemerkbar, dass Kinder beispielsweise beginnen, ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Beziehung zu ihren Eltern oder ihre Beliebtheit bei Gleichaltrigen zu beschreiben und einzuschätzen. Betrachtet man die Entwicklung der Höhe des Selbstwertgefühls ab einem Alter von neun Jahren, so lassen sich zu Beginn die mit Abstand höchsten Werte feststellen. Von der Kindheit (Alter 9-12) zum Jugendalter (Alter 13-17) fällt die Höhe des Selbstwertgefühls jedoch rapide ab (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling & Potter 2002).

Wie sich ein Kind im Laufe seines Lebens entwickelt, hängt zu einem großen Teil von der Familie, insbesondere den Eltern ab. Sie prägen ihr Kind von dem ersten Augenblick an und nehmen einen immensen Einfluss auf die Ausprägung verschiedener Persönlichkeitseigenschaften und auf Verhaltensmuster ihres Kindes. So haben sich zahlreiche Forscher auch der Frage gewidmet, welche Rolle der enge Familienkreis bei der Beschaffenheit des Selbstwertgefühls eines Kindes spielt. Schon Coopersmith traf 1967 Aussagen darüber, welches elterliche Verhalten mit der Selbstwertentwicklung ihrer Kinder zusammenhängt. Neben der Akzeptanz ihres Kindes und klar formulierten und gut umsetzbaren Anforderungen an dieses sieht er auch den Respekt für das Verhalten des Kindes in wohldefinierten Grenzen als unabdingbar für eine gesunde Entwicklung des Selbstwertgefühls eines Kindes. Inwiefern die Stabilität des Selbstwertgefühls eines Kindes von den Eltern abhängt, zeigte sich bei Kernis, Brown und Brody (2000). Verglichen mit Kindern mit stabilem Selbstwertgefühl sagten Kinder mit instabilem Selbstwertgefühl über ihre Väter aus, dass sie kritischer und psychologisch kontrollierender seien und auch ihr positives Verhalten weniger anerkennen und wertschätzen würden. Kinder mit niedrigem Selbstwertgefühl berichteten darüber hinaus diese Eigenschaften der Väter in einem höheren Maß als Kinder mit hohem Selbstwertgefühl. Väter der Kinder mit hohem Selbstwertgefühl wurden zudem besonders gut im Problembewältigen eingestuft.

Ab einem Alter von sieben Jahren wird in den meisten Fällen das soziale Netzwerk eines Kindes immer größer und im Verhältnis zu Beziehungen zu Erwachsenen steigt die Anzahl an Freundschaften zu Gleichaltrigen, den sogenannten Peers (Cauce, Reid, Landesman & Gonzales 1990). Die Schule stellt dabei einen wichtigen Ort dar, an welchem sich, neben der Interaktion mit Lehrkräften, v.a. Beziehungen zu Peer-Gruppen und zu einzelnen Gleichaltrigen aufbauen und entwickeln. Bereits 1953 vermutete Sullivan, dass man bei der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen dem sozialen Umfeld eines Jugendlichen und dessen Selbstwertgefühl genau diese Unterscheidung bezüglich der Peer-Beziehungen treffen sollte. So sollte das Konstrukt Akzeptanz durch die Peer-Gruppe seiner Meinung nach getrennt von dem Konstrukt Freundschaft betrachtet werden. Während sich die Akzeptanz durch die Peer-Gruppe oder Popularität darauf bezieht, in welchem Maße man von allen Mitgliedern der Peer-Gruppe akzeptiert wird, beschreibt das Konstrukt Freundschaft eine enge, auf gegenseitiger Zuneigung beruhende Beziehung zu einem Mitglied aus der Peer-Gruppe. Zu dem

Schluss, dass diese Unterscheidung notwendig ist, kommen u.a. auch Furman und Robbins (1985). Obwohl Sullivan überzeugt war, dass die Akzeptanz durch die Peer-Gruppe eine wichtige Rolle bei der Ausprägung des Selbstwertgefühls spielt, sah er doch als ausschlaggebende Variable bei der Betrachtung des Einflusses des sozialen Umfeldes die Freundschaft. Dies kann auch die jüngere Forschung durch zahlreiche Studien bestätigen. Bei Bishop und Inderbitzen (1995) zeigte sich, dass die Akzeptanz durch die Peer-Gruppe keinen Einfluss auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen hat, jedoch Jugendliche mit mindestens einem Freund ein signifikant höheres Selbstwertgefühl aufweisen, als solche, die nicht eine auf Gegenseitigkeit beruhende Freundschaft pflegen. Indizien dafür, dass die Akzeptanz durch die Peer-Gruppe aber nicht völlig unbeachtet bleiben darf, finden sich beispielsweise bei Asher und Parker (1989), bei welchen sich zeigte, dass eine geringe Akzeptanz durch die Peer-Gruppe besonders bei jüngeren Kindern schädliche Auswirkungen auf die Struktur des Selbstwertgefühls haben kann.

Aber auch Lehrer spielen eine wichtige Rolle, wenn es um Einflussfaktoren auf das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen geht. Einerseits fand man bei Schüler/innen, die eine erhöhte Unterstützung durch die Lehrperson wahrnahmen, gleichzeitig eine Erhöhung ihres Selbstwertgefühls, andererseits eine Abnahme des Selbstwertgefühls bei Schüler/innen, die eine Verminderung der Unterstützung der Lehrperson empfanden. D.h., es kann sogar eine Richtung des Zusammenhangs festgemacht werden. So sag das Ausmaß der Wahrnehmung der Unterstützung der Lehrkraft das Ausmaß des Selbstwertgefühls vorher, aber nicht umgekehrt (Reddy, Rhodes & Mulhall 2003).

2.6 Beeinflussbarkeit des Selbstwertgefühls

An dieser Stelle soll nun die Frage nach der prinzipiellen Beeinflussbarkeit des Selbstwertgefühls durch Interventionen beantwortet werden. Für die Frage, ob es überhaupt möglich ist, das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen durch Interventionen zu beeinflussen, ist die Metaanalyse von Hattie (1992) von Bedeutung. Bei einer Vielzahl der Probanden der Studien konnte eine positive Veränderung von deren Selbstwertgefühl festgestellt werden. Aus dieser Metaanalyse schlussfolgert Hattie (1992), dass Programme, die einen Einfluss auf die Selbstwerthöhe nehmen, inhaltlich zwei Merkmale aufweisen. Erstens sollten die Programme sich auf die kognitive Verarbeitung der Schüler/innen beziehen, wobei diese die eigenen Gedanken und Wahrnehmungen reflektieren und ihre positiven Gedanken und Erfahrungen verstärkt werden sollten. Zweitens sollten die Programme nicht auf Leistung fokussiert sein, sondern vielmehr einen direkten Bezug zum Selbst aufweisen.

Auch Harter (1999) stellt Überlegungen über Programme an, welche gezielt das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen können. Im Hinblick auf Interventionen, von denen er vermutet, dass sie Einfluss auf das Selbstwertgefühl von Kindern haben, nennt Harter (1999) vier kognitive und zwei soziale Determinanten. Der erste kognitive Aspekt der hier genannt wird, ist die Verringerung der Diskrepanz zwischen erhoffter und wahrgenommener Kompetenz. Um dies zu erreichen kann einerseits versucht werden, die Kompetenz in bestimmten Bereichen tatsächlich zu erhöhen, andererseits können aber auch bestimmte Bereiche hervorgehoben und benannt werden, in welchen das Kind besondere Fähigkeiten oder Eigenschaften hat, und kann den Bereichen weniger Bedeutung beigemessen werden, in welchen das Kind weniger erfolgreich ist. Der zweite kognitive Aspekt bezieht sich auf die Genauigkeit der Selbstwahrnehmungen der Kinder. So sollten diese möglichst realitätsnah und exakt sein. Drittens sollten Interventionen zu einem angemessenen Zeitpunkt im Leben der Kinder stattfinden, beispielsweise während des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Viertens sollte die Lehrperson bei den jeweils einzelnen Kindern versuchen zu erfassen, welche Gründe bestehen, falls ein geringes Selbstwertgefühl vorliegt, und beispielsweise beobachten, welche Attributionsstrategien von den Kindern angewendet werden. Bezüglich auf den Aspekt der sozialen Kompetenz sollte die Lehrperson versuchen, die Anerkennung und Unterstützung der Kinder durch das Umfeld zu erhöhen und zu fördern. Der Anerkennung und Bestätigung durch Eltern und Peers wird hier eine große Rolle beigemessen. Der zweite soziale Aspekt ist, dass jedes Kind internalisieren sollte, dass sein Umfeld positive Meinungen über es hat.

3. Das Unterrichtsfach Glück

Schule ist schon lange Zeit nicht mehr nur ein Ort, an dem es ausschließlich um Leistung geht. Immer mehr Aufmerksamkeit gilt Aspekten wie der sozialen Kompetenz und der psychischen und physischen Gesundheit von Schüler/innen. Einer derjenigen, der etwas dafür tut, dass die Schule ein Ort ist, der von Schüler/innen gerne besucht wird, und der bemüht ist, diesen zu einem glücklichen, gelingenden Leben zu verhelfen, ist der Schulleiter der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg. Ernst Fritz-Schubert hat 2007 das Unterrichtsfach Glück eingeführt und will dadurch bei den Schüler/innen neben Leistungsfreude auch Lebenskompetenz, Lebensfreude und die Persönlichkeitsentwicklung fördern und im Schulalltag umsetzen. Inspiriert wurde er durch das Unterrichtsfach Well-being, das seit 2006 am Wellington College, einer Privatschule in der Nähe von London, unterrichtet wird.

Was die Arbeitsweise betrifft, so halten die Schüler/innen in einem Arbeitsheft ihre Reflexionen und Ideen zum Unterricht fest. Durch diese Aufzeichnungen kann die Entwicklung der Schüler/innen von der Lehrperson nachvollzogen werden. Von besonderer Wichtigkeit ist hierbei, dass sich die Bewertung daran orientiert, wie intensiv und umfangreich sie sich die mit den einzelnen Unterrichtsinhalten auseinandersetzen. Keineswegs mit in die Bewertung und Notengebung dürfen Fortschritte oder Entwicklungen der Schüler/innen einfließen. Das Unterrichtsfach Glück grenzt sich somit vom Leistungsgedanken ab und strebt lediglich die intensive Auseinandersetzung mit und Reflexion von Unterrichtsinhalten an (Fritz-Schubert 2008).

Das Unterrichtskonzept nach Fritz-Schubert (2008) setzt sich anfangs aus fünf Unterrichtsmodulen bzw. Lehrplaneinheiten (vgl. Fritz-Schubert 2008, S. 79 ff.) zusammen: „Freude am Leben“, „Freude an der Leistung“, „Ernährung und körperliches Wohlbefinden“, „Freude an der Bewegung“ und „Körper als Ausdrucksmittel“. Im Zentrum der Unterrichtseinheit Freude am Leben steht das Thema Identitätsfindung. Das Ziel dieses Unterrichtsmoduls ist die Akzeptanz des Selbst. Die Schüler/innen sollen bei ihrer eigenen Identitätsfindung unterstützt werden und zu einem realistischen, positiven Selbstbild finden. Neben der bewussten Wahrnehmung und Akzeptanz des eigenen Körpers tritt v.a. die Wertschätzung der eigenen persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten in den Vordergrund. Die Schüler sollen sich möglichst verschiedene Elemente ihres Selbst und verschiedene Sichtweisen auf diese bewusst machen. Dabei wird angestrebt, dass Schüler durch verschiedene Übungen der Selbst- und Fremdwahrnehmung und deren Wiederholung positive Erkenntnisse über sich selbst im Bewusstsein und Unterbewusstsein verankern. Der Authentizität wird hierbei immer wieder eine große Rolle zugeschrieben. Wichtig ist, dass es um realistische Fähigkeiten, Eigenschaften, Handlungen und Erlebnisse geht. Im nächsten Schritt der Identitätsfindung sollen sich die Schüler/innen ihre Rolle im sozialen Netzwerk bewusst machen und sich mit dieser auseinandersetzen. Sie sollen ihr soziales Netzwerk als persönliche Ressource, als wertvoll und nützlich wahrnehmen (Fritz-Schubert 2008). Nachdem das Unterrichtsmodul „Freude am Leben“ das erste Mal unterrichtet wurde, empfanden die Schüler/innen, die Fritz-Schubert betreute, in Bezug auf das Erleben der eigenen Person „die gesteigerte Wertschätzung und die erhöhte Selbstsicherheit“ als besonders wichtig (Fritz-Schubert 2008, S.108).

Ob es sich nun um eine geistige oder körperliche Aufgabe handelt, der sich die Schüler/innen widmen, wichtig ist immer, dass sie in der Unterrichtseinheit Freude an der eigenen Leistung lernen, jede Aufgabe gedanklich zu visualisieren. Dies kann beispielsweise durch das Arbeiten mit Metaphern bzw. Vergleiche mit bekannten Erfahrungen, erreicht werden. Dadurch wird nicht nur in der Fantasie der Kinder eine Fertigkeit schrittweise geübt und verbessert, sondern dadurch können auch Erfolgserlebnisse gedanklich und emotional verankert werden. Neben Übungen zur Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit, Stressbewältigung und Entspannung geht es in dieser Unterrichtseinheit des Weiteren um die Förderung von Strategien zum Entdecken der eigenen Stärken und die Aktivierung persönlicher Potentiale. So sollen die Schüler/innen in theoretischen und praktischen Unterrichtsphasen mentale Stärken und persönliche Ressourcen entdecken. Aber auch persönliche Werte spielen in diesem Zusammenhang eine große Rolle, d.h. sie sollen sich mit ihren eigenen persönlichen Werten wie Leistung, Anerkennung, Familie und Freunde beschäftigen, indem sie beispielsweise vergleichen, wie wichtig ihnen die einzelnen Werte theoretisch und tatsächlich in ihrem Alltag sind. Da-

bei sollen auch Konflikte und Widersprüche offengelegt und diskutiert werden. Besonders wichtig ist, dass schulische Leistungen und Noten nicht mit menschlicher Wertschätzung gleichgesetzt werden. Nach solch einer intensiven Auseinandersetzung mit ihren Wertvorstellungen besteht die Aufgabe der Schüler/innen darin, ihre persönlichen Werte nach ihrer Bedeutung für sie selbst zu ordnen und so zu einer persönlichen Werte-hierarchie zu gelangen. Auf der Basis dieser persönlichen Standortbestimmung kann der nächste Schritt der Unterrichtseinheit die individuelle Zielbestimmung der Schüler/innen sein. Bei der Zielsetzung lernen sie so zu erkennen, wie sie mit eigener Kraft, durch eigene Mittel und durch eigene Handlungen ein Ziel Schritt für Schritt erreichen können. Anhand von ihren persönlichen Zielen sollen sie dabei die Freude am eigenen aktiven zielorientierten Handeln und das Prinzip der Selbstwirksamkeit erfahren (Fritz-Schubert 2008).

Als Teil der Identitätsfindung sind Erfahrungen zur eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit und zur Bewegungsmöglichkeit nicht zu vernachlässigen. Fernab von leistungsorientierter Notengebung geht es bei der Unterrichtseinheit Freude an der Bewegung darum, dass Schüler/innen Zuversicht und Freude bei körperlichen Aktivitäten erleben, dass sie soziale Verantwortung und Teamgeist aber auch Selbstverantwortung erfahren und Vertrauen in sich selbst und ihr eigenes Handeln gewinnen. Des Weiteren wird durch die Bewältigung von Grenzsituationen, beispielsweise beim Klettern, angestrebt, dass ihr Selbstwertgefühl gestärkt und die Konzentrationsfähigkeit, Entschlossenheit Willensstärke und der Mut der Schüler/innen gefördert werden. Zudem ist von Bedeutung, dass bei den sportlichen Aktivitäten immer wieder Bezug zur Unterrichtseinheit Freude an der eigenen Leistung genommen wird und sie in realen Situationen lernen, sich individuelle Ziele zu stecken und diese Schritt für Schritt mit eigener Kraft zu erreichen. Wichtig an dieser Stelle ist, dass auch die sportlichen Erfahrungen von den Schüler/innen im Nachhinein reflektiert werden, sodass sie sich mit dem Erlebten noch einmal intensiv auseinandersetzen und die positiven Erfahrungen verankern (Fritz-Schubert 2008). Auf die Unterrichtseinheiten Ernährung und körperliches Wohlbefinden und Körper als Ausdrucksmittel soll an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden, da diese im Rahmen dieser Forschungsarbeit weniger Bedeutung haben.

3.1 Glück am Privatschule Weinheim

Mittlerweile wird Glück an vielen Schulen in Deutschland und auch in Österreich unterrichtet, so auch am Privatschule im Weinheim. In acht Jahren gelangen die Schüler/innen an der Ganztagschule zum Abitur. Höchstens 24 Schüler/innen befinden sich hier in einer Klasse.

Im Glücksunterricht, der in allen Klassenstufen stattfindet, taucht jedes der fünf Unterrichtsmodule nach Fritz-Schubert in unterschiedlicher Reihenfolge immer wieder im Stoffverteilungsplan auf. Eine Unterrichtseinheit kann jeweils einen Zeitraum zwischen drei bis dreizehn Wochen umfassen. Im Folgenden Kapitel sollen die Unterrichtsinhalte zweier Klassenstufen, der fünften und siebten Klassenstufe, am Privatschule Weinheim im Unterrichtsfach Glück näher beleuchtet werden und es soll analysiert werden, ob es Unterrichtsinhalte gibt, welche Merkmale aufweisen, die auf eine Selbstwertstärkung hinsichtlich der Höhe und Stabilität hindeuten und ob es solche gibt, von welchen man annehmen könnte, dass sie einen Einfluss auf die Selbstwertkontingenzen bezüglich Leistung und Kompetenz der Schüler haben.

3.1.1 Unterrichtsinhalte in Klassenstufe 5

Der Übergang von der Grundschule auf die neue weiterführende Schule geht am Privatschule Weinheim u.a. auch mit der Einführung des für die Schüler/innen neuen Unterrichtsfachs Glück einher. Im Folgenden soll nun ein Blick auf die curricularen Inhalte des ersten Jahres des Unterrichtsfachs Glück am Privatschule Weinheim geworfen werden (siehe Anhang 9.1). Nach einer vierwöchigen Einführungsphase, in deren Rahmen die Schüler/innen an Inhalte und Ziele des Schulfachs Glück herangeführt werden, beginnt die erste kurze Unterrichtseinheit, die sich auf das Unterrichtsmodul Freude am Leben stützt. Hier sollen sie den Begriff Lebensglück, welchem eine zentrale Rolle im Unterrichtsfach Glück zukommt, kennen und verstehen lernen. Daran anschließend findet die erste neunwöchige Auseinandersetzung mit der Unterrichtseinheit Freude an der eigenen Leistung

statt, in welcher die Schüler/innen Methoden und Lerntechniken anwenden lernen, welche ihnen beim Vorbereiten und Lernen eines Themas helfen sollen.

Bevor die Schüler/innen in den Unterrichtseinheiten „Körper in Bewegung“ und „Der Körper als Ausdrucksmittel“ in Kontakt mit Entspannungs- und Konzentrationsübungen kommen sowie mit der Darstellung von Gefühlen konfrontiert werden, wird die zweite Unterrichtseinheit zu Freude am Leben in einer zwölfwöchigen Einheit unterrichtet, die im Zentrum der Betrachtung stehen soll. Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit gibt es verschiedene Übungen und Aufgaben, die dem Selbstbild dienen. So besteht eine Aufgabe darin, dass jeder Schüler so viele persönliche Stärken wie möglich aufschreibt und in dieser Liste die drei für ihn wichtigsten Stärken markiert. Im nächsten Schritt schreibt sich ein jeder Schüler sein eigenes Stärkenkärtchen mit seinen drei großen Stärken. Die laminierten Kärtchen finden daraufhin ihren festen Platz in den Federmäppchen der Fünftklässler. Aber auch Übungen, die sich auf das Fremdbild beziehen, nehmen einen Platz im Curriculum ein. Eine dieser Übungen ist beispielsweise die „Warme Dusche“. Jeweils ein Schüler darf auf einem Stuhl vor der Klasse Platz nehmen und schließt die Augen. Nacheinander nennen die Mitschüler positive Eigenschaften und Fähigkeiten, die sie bei diesem Schüler wahrnehmen. Diese Übung wird von der Lehrperson moderiert, sodass es auch vorkommen kann, dass die Lehrperson Nachfragen stellt, wie beispielsweise, ob der Mitschüler konkrete Situationen nennen könne, in welchen sich diese positive Eigenschaft oder Fähigkeit gezeigt habe. An dieser Stelle soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass sich die Übungen zum Selbstbild auf die in Kapitel 2.4 erläuterte Selbstwahrnehmung, die erste und bedeutendste Informationsquelle für das Selbstwertgefühl, und die Übungen zum Fremdbild auf die ebenda erläuterte zweitwichtigste Informationsquelle, die soziale Rückmeldung, beziehen.

Im Folgenden soll nun die Frage beantwortet werden, ob Grund zur Annahme besteht, dass es einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtseinheit Freude am Leben und dem Selbstwertgefühl von Kindern gibt. Hierzu soll analysiert werden, ob sich Parallelen zwischen der Unterrichtseinheit Freude am Leben und den in der Forschungsliteratur gefundenen Merkmalen von Programmen, die das Selbstwertgefühl stärken sollen, finden lassen. Betrachtet man die vier kognitiven Maßnahmen nach Harter (1999), die einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben sollen, so lassen sich Parallelen zur Unterrichtseinheit Freude am Leben in der 5. Klassenstufe am Privatschule Weinheim erkennen. Im Unterrichtsfach Glück wird bei diesem Unterrichtsmodul bei jedem einzelnen Kind der Fokus auf persönliche Stärken gelegt. Bei Übungen, bei denen die Schüler/innen ihre Stärken aufschreiben, und bei Übungen wie der „Warmen Dusche“ werden primär Bereiche thematisiert, in welchen bestimmte Stärken liegen. Der erste kognitive Aspekt, der sich bei Harter (1999) findet und auf die Verringerung der Diskrepanz zwischen erhoffter und wahrgenommener Kompetenz hinweist, insbesondere durch das Benennen und Hervorheben von Bereichen, in welchen besondere Fähigkeiten oder Eigenschaften liegen, ist folglich auch in der Unterrichtseinheit Freude am Leben gegeben. Da all diese Übungen von einer Lehrperson moderiert werden, kann zudem angenommen werden, dass die Schüler/innen bei der Beschreibung ihrer Selbst- und Fremdbilder von dieser angehalten werden, stets genau und realitätsnah vorzugehen. Somit wird auch der zweite kognitive Aspekt, die Förderung der Genauigkeit der Selbstwahrnehmungen, in dieser Unterrichtseinheit erfüllt. Auch der Zeitpunkt, zu welchem die Kinder mit dem Fach Glück in Berührung kommen, scheint optimal zu sein, denn dieser liegt genau beim Übergang zwischen Grundschule und Gymnasium. Demnach ist auch Harters (1999) dritter kognitiver Aspekt, der angemessene Zeitpunkt einer Intervention im Leben der Kinder, durch das Unterrichtsfach Glück gegeben. Der vierte Aspekt bezüglich der Gründe eines möglicherweise bestehenden geringen Selbstwertgefühls bei einzelnen Schüler/innen und insbesondere deren Attributionsstrategien kann und wird in einer Unterrichtssituation mit mehr als 20 Schüler/innen im Rahmen des Unterrichtsfaches Glück nicht umgesetzt werden. Betrachtet man den ersten sozialen Aspekt, der bei Harter (1999) genannt wird, so stellt man fest, dass die Anerkennung und Unterstützung durch das Umfeld der Kinder z.T. durch die Unterrichtseinheit Freude am Leben geleistet werden kann. Während auf die Anerkennung durch die Eltern zwar kein Einfluss genommen werden kann, so wird doch, durch die Übungen zum Fremdbild, eine anerkennende und positive soziale Rückmeldung durch die Mitschüler hervorgerufen, derer sich die Schüler/innen vielleicht sonst nicht bewusst geworden wären. Darauf, dass die Akzeptanz und Anerkennung der Peer-Gruppe Einfluss auf das

Selbstwertgefühl von Kindern hat, wurde zudem schon in Kapitel 2.5 u.a. durch die Befunde von Asher und Parker (1989) hingewiesen. Auch der zweite soziale Aspekt wird nur bedingt durch diese Unterrichtseinheit erfüllt. Durch die Übungen zum Fremdbild findet eine Förderung statt, die den einzelnen Schüler/innen verhilft zu internalisieren, dass das soziale Umfeld, eingeschränkt auf die Klassengemeinschaft, positive Meinungen über ihn bzw. sie selbst hat. Das Verständnis des Schülers dafür zu fördern, dass die Eltern eine positive Meinung über ihr Kind haben, wird durch das Unterrichtsfach Glück jedoch wohl eher nicht geleistet.

Vergleicht man die bei Hattie (1992) beschriebenen Merkmale, die sich als selbstwertstärkend herausgestellt haben, stellt man fest, dass sich beide Merkmale in der Unterrichtseinheit Freude am Leben wiederfinden. Die Schüler/innen setzen sich im Glücks-Unterricht mit ihren eigenen und den Stärken ihrer Mitschüler/innen bewusst auseinander und werden folglich dazu animiert, ihre Gedanken und Wahrnehmungen zu reflektieren. Dadurch wird außerdem der kognitive Fokus verdeutlicht. Dass sich das Unterrichtsfach Glück prinzipiell vom Leistungsgedanken entfernt und vielmehr einen direkten Bezug zum Selbst aufweist, wird durch die Arbeitsweise und Art der Bewertung klar. So wird hier nicht die Leistung, der Fortschritt oder die Entwicklung bewertet, sondern lediglich der Umfang und die Tiefe der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten.

Nachdem sich alle inhaltlichen Aspekte, welche sich nach einer Metaanalyse bei Hattie (1992) als selbstwertstärkend herausgestellt haben, auch im Unterrichtsfach Glück und insbesondere in der Unterrichtseinheit Freude am Leben zeigen und überdies drei von sechs selbstwertstärkenden Merkmalen nach Harter (1999) voll, zwei Aspekte z.T. und ein Aspekt nicht auf diese Unterrichtseinheit zutreffen, lässt sich schlussfolgern, dass starke Parallelen zwischen Merkmalen der Unterrichtseinheit Freude am Leben und den in der Forschungsliteratur gefundenen Merkmalen, die in Verbindung mit Selbstwertstärkung gebracht werden, bestehen. Die Vermutung liegt folglich nahe, dass Schüler, die im Rahmen des Unterrichtsfachs Glück an der Unterrichtseinheit Freude am Leben teilnehmen, ein höheres und zudem stabileres Selbstwertgefühl aufweisen, als Schüler, die dieses Unterrichtsfach nicht haben.

3.1.2 Unterrichtsinhalte in Klassenstufe 7

Mit Blick auf den Stoffverteilungsplan der Klassenstufe 7 am Privatschulzentrum Weinheim (siehe Anhang 9.3) wird deutlich, dass dem Unterrichtsmodul Freude an der eigenen Leistung in Klassenstufe 7 große Aufmerksamkeit gewidmet wird. So beginnt auch das Schuljahr mit einer zehnwöchigen ersten Unterrichtseinheit zu diesem Unterrichtsmodul. Hierbei geht es um Rhetorik- und Präsentationsübungen und auch in diesem Zusammenhang wieder darum, Feedback, Lob und konstruktive Kritik zu erhalten und auch zu geben. Die Thematik der persönlichen Stärken der Schüler wird in Klassenstufe 7 offensichtlich wieder aufgegriffen und wiederholt. Auf diese Unterrichtseinheit folgt eine zum Unterrichtsmodul Ernährung und körperliches Wohlbefinden, in dem sich die Schüler/innen kritisch mit Essgewohnheiten auseinandersetzen, aber auch mit ihrem eigenen Körper, mit Schönheitsidealen, mit Essstörungen und einem gesunden Körpergewicht.

Im Anschluss daran findet der zweite Teil zum Unterrichtsmodul Freude an der eigenen Leistung statt, auf welches sich hier der Fokus richten soll. Um einen Einstieg in den Bereich der persönlichen Werte zu schaffen, wird zunächst der Umgang mit Zeugnisbeurteilungen thematisiert, sodass sich die Schüler/innen mit Leistung, Noten und dem damit verbundenen Druck beschäftigen. Im nächsten Schritt geht es dann um eine kritische, reflektierte Auseinandersetzung mit persönlichen Werten in der Theorie der Schüler wie auch in ihrer tatsächlichen Lebensweise. Schließlich kommt jeder Schüler zur Formulierung seiner individuellen Wertehierarchie. Die Unterrichtseinheit wird durch die Beschäftigung mit Zielen abgerundet. Die Schüler/innen lernen ihre (unbewussten) Ziele zu entdecken, sich realistische Ziele zu stecken, einen Plan mit Ausdauer „durchzuziehen“ und sich dabei immer wieder selbst zu motivieren (siehe Anhang 9.3). Insbesondere durch die reflektierte Auseinandersetzung mit persönlichen Werten und dem Thema Leistung im Rahmen des Unterrichtsmoduls Freude an der eigenen Leistung ist zu erwarten, dass es hier ein Zusammenspiel mit den Selbstwertkontingenzen der Schüler/innen bezüglich Leistung und Kompetenz gibt. Dabei könnte man des Weiteren

vermuten, dass es einen stärkeren Zusammenhang bezüglich Leistung als bezüglich Kompetenz gibt, da der Fokus der Unterrichtseinheit konkret auf Zeugnisbeurteilungen gerichtet ist und sich diese in einem höheren Maße auf Leistung als auf Kompetenz beziehen.

Am Ende der Klassenstufe 7 werden drei Unterrichtseinheiten zu Freude am Leben unterrichtet, in welchen sich die Schüler einem sozialen Projekt, dem Thema Zivilcourage und persönlichen Glücksmomenten widmen.

Da nicht außer Acht gelassen werden soll, mit welchen Unterrichtsinhalten sich die Schüler/innen der Klassenstufe 7 ein Jahr zuvor auseinandergesetzt haben, soll an dieser Stelle ein Blick auf den Stoffverteilungsplan der Klassenstufe 6 geworfen werden (siehe Anhang 9.2). Zu Beginn des Schuljahres steht ein Projekt, während dem sich die Schüler/innen mit verschiedenen Lebenssituationen und Verhältnissen von Kindern in unterschiedlichen Ländern beschäftigen. In der daran anschließenden fünfwöchigen Unterrichtseinheit zu Freude an der eigenen Leistung findet im Hinblick auf Selbst- und Fremdwahrnehmung bereits die erste Auseinandersetzung mit Zielfindung, Zielsetzung und der damit verbundenen Thematik des Umgangs mit Zeugnisnoten statt. Schüler/innen der Klassenstufe 7 haben sich also schon ein Jahr zuvor mit der Leistungsthematik beschäftigt, sodass ein Grund mehr zur Annahme besteht, dass sich Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach Glück haben, aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit der Leistungsthematik in Klassenstufe 6 und 7 von Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach nicht haben, unterscheiden.

Des Weiteren ist in Klassenstufe 6 das soziale Miteinander in der Schule ein großes Thema, in dessen Rahmen die Schüler/innen insbesondere lernen sollen, sich in verschiedene Rollen hineinzusetzen. Abgeschlossen wird das Schuljahr mit verschiedenen Entspannungs-, Bewegungs-, sowie Schauspielübungen.

4. Hypothesen

Aufgrund der curricularen Inhalte des Unterrichtsfachs Glück ist zu erwarten, dass Schüler der Klassenstufe 5 bzw. 7, die das Unterrichtsfach haben, ein höheres Selbstwertgefühl aufweisen als Schüler der Klassenstufe 5 bzw. 7, die das Unterrichtsfach Glück nicht haben. Am Privatgymnasium Weinheim liegt gerade in Klassenstufe 5 ein besonderer Fokus auf persönlichen Stärken, sodass sich die Schüler/innen unmittelbar vor der Testung intensiv mit ihren Stärken auseinandergesetzt haben. Die Jugendlichen der Klassenstufe 7 haben zu Beginn ihrer gymnasialen Laufbahn in Klasse 5 die gleichen Unterrichtsinhalte behandelt, haben sich somit also zwei Jahre vor der Testung bereits intensiv damit beschäftigt und seither die Thematik immer wieder aufgegriffen. Folglich ist zu erwarten, dass sich bei Schüler/innen der Klassenstufe 5 aufgrund der zeitlichen Nähe ein größerer Effekt zeigt als bei jenen der Klassenstufe 7. Letztere sollten sich zwar in der Höhe ihres Selbstwertgefühls signifikant von Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück nicht haben, unterscheiden; aufgrund der zeitlichen Distanz wird aber bei ihnen ein schwächerer Effekt vermutet.

Hinsichtlich der Stabilität sollte sich ähnliches zeigen. Auch hier ist aufgrund der curricularen Inhalte des Unterrichtsfachs Glück zu erwarten, dass Schüler/innen der Klassenstufe 5 bzw. 7, die das Unterrichtsfach haben, ein stabileres Selbstwertgefühl aufweisen als bei Schüler/innen der Klassenstufe 5 bzw. 7, die das Unterrichtsfach Glück nicht haben. Und auch hier liegt die Vermutung nahe, dass sich bei Schüler/innen der Klassenstufe 5 aufgrund der zeitlichen Nähe ein größerer Effekt zeigt als bei denen der Klassenstufe 7. So sollten sich letztere auch in der Stabilität ihres Selbstwertgefühls signifikant von Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück nicht haben, unterscheiden; aufgrund der zeitlichen Distanz wird aber bei ihnen ein schwächerer Effekt vermutet.

Außerdem lässt sich annehmen, dass die reflektierte Auseinandersetzung innerhalb des Unterrichtsmoduls Freude an der eigenen Leistung mit persönlichen Werten und insbesondere mit dem Thema Leistung mit Selbstwertkontingenzen bezüglich Kompetenz und Leistung der Schüler korreliert. Da diese Auseinandersetzung erst in Klassenstufe 6 und 7 curricular verankert ist, sollten sich in Konsequenz Schüler/innen der Klassenstufe 5, die das Unterrichtsfach Glück haben, in ihren Selbstwertkontingenzen bezüglich Kompetenz und Leistung nicht von Schüler/innen der Klassenstufe 5 unterschei-

den, die das Unterrichtsfach nicht haben. Schüler der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach Glück haben, sollten sich hingegen von Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach nicht haben, signifikant in ihrer Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz und Leistung unterscheiden, wobei aufgrund des Fokus auf Leistung ein stärkerer Effekt bei der Leistungskontingenz als bei der Kompetenzkontingenz zu erwarten ist.

5. Methode

Versuchspersonen waren 124 Schüler/innen des Privatschulzentrum Weinheims, die das Unterrichtsfach Glück haben. Davon waren 68 Schüler/innen aus Klassenstufe 5 und 56 Schüler/innen aus Klassenstufe 7. Als Vergleichsgruppe dienten die Daten der Normstichprobe eines neuen Fragebogens zum Selbstwert. Die Vergleichsgruppe besteht aus 993 Schüler/innen aus Deutschland, die eine allgemeinbildende weiterführende Schule besuchen und die das Unterrichtsfach Glück nicht haben. Davon sind 444 Schüler/innen aus Klassenstufe 5 und 549 Schüler/innen aus Klassenstufe 7 (Schöne & Stiensmeier-Pelster, in Vorbereitung b).

Was das Forschungsdesign betrifft, handelt es sich um ein Quasi-Experiment. Beim Zwei-Gruppen-Versuchsplan ohne Pretest ist die unabhängige Variable das Unterrichtsfach Glück, welches lediglich die Schüler/innen der Versuchsgruppe haben. Die abhängigen Variablen, die untersucht werden, sind Selbstwerthöhe, Selbstwertinstabilität, Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz.

Der verwendete Fragebogen (siehe Anhang 9.4), den die Schüler/innen der Versuchs- wie auch der Vergleichsgruppe bearbeiteten, stammt aus dem „Selbstwertinventar für Kinder und Jugendliche (SIKJ)“ (Schöne & Stiensmeier-Pelster, in Vorbereitung b) und besteht aus insgesamt 58 Items. Dieser beinhaltet die vier abhängigen Variablen Selbstwerthöhe, Selbstwertinstabilität, Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz. Außerdem werden im Fragebogen die Konstrukte Selbstwertkontingenz bezüglich Attraktivität mit sieben Items, Selbstwertkontingenz bezüglich Gruppenstatus mit acht Items und Selbstwertkontingenz bezüglich Arbeitsmoral mit neun Items abgefragt. Auf einer 5er-Skala (von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) sollen Schüler darüber Auskunft geben, inwieweit die Items auf sie zutreffen. Das Konstrukt Selbstwerthöhe wird durch zwölf Items repräsentiert und beispielsweise durch „Ich mag mich“, „Ich bin völlig zufrieden mit mir“, „Es gibt viele Dinge an mir, auf die ich richtig stolz bin“, „Es gibt nichts an mir, für das ich mich schäme“ oder „Meine Meinung über mich selbst ist sehr positiv“ dargestellt. Die interne Konsistenz der Skala ist gegeben durch einen Cronbach-Alpha-Wert von 0.85. Das Konstrukt Selbstwertinstabilität wird durch elf Items dargestellt. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erwähnt werden dem Konstrukt bei Schöne und Stiensmeier-Pelster (in Vorbereitung a) zwei Subfaszette untergeordnet. So beziehen sich fünf Items auf die Subskala Selbstwertfragilität, welche durch Items wie „Mein Selbstwert ist leicht zu erschüttern“, „Mein Selbstwertgefühl gerät irgendwie schnell aus dem Gleichgewicht“, „Mein Selbstwertgefühl ist total empfindlich“ oder „Mein Selbstwertgefühl ist nicht zu erschüttern“ dargestellt wird. Weitere sechs Items beziehen sich auf die Subskala Selbstwertvariabilität, welche durch Items wie „Wenn man mich nach meinem Selbstwertgefühl fragt, bekommt man jedes Mal eine andere Antwort“, „Ich spüre, dass mein Selbstwertgefühl starken Schwankungen unterliegt“ oder „Es passiert mir oft, dass ich mich in der einen Minute gut finde und in der nächsten Minute nicht mehr mag“ dargestellt wird. Die interne Konsistenz der Skala ist gegeben durch einen Cronbach-Alpha-Wert von 0.89. Das Konstrukt Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung spiegelt sich durch sechs Items wider und wird durch Items wie „Wie gut oder schlecht mein Zeugnis ist, beeinflusst, wie wertvoll ich mich fühle“, „Mein Selbstwertgefühl leidet stark darunter, wenn andere in der Schule bessere Beurteilungen für ihre Leistung erhalten als ich“, „Mein Selbstwertgefühl wird schlechter, wenn andere meine Leistung in der Schule kritisieren“ oder „Wenn ich in der Schule bessere Noten habe als die anderen, steigt mein Gefühl wertvoll zu sein“ dargestellt. Die interne Konsistenz der Skala ist gegeben durch einen Cronbach-Alpha-Wert von 0.82. Das Konstrukt Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz unterscheidet sich von jenem bezüglich Leistung darin, dass hier nicht auf die Performanz, sondern vielmehr auf das Potential des Schülers angespielt wird. Das Konstrukt

wird durch fünf Items repräsentiert und durch Items wie „Ich fühle mich irgendwie wertlos, wenn andere merken, dass ich etwas nicht gut kann“, „Ich fühle mich irgendwie minderwertig, wenn mir jemand etwas mehrfach erklären muss, weil ich es einfach nicht verstehe“, „Mein Selbstwertgefühl wird stark davon beeinflusst, wenn andere merken, dass ich mit einer Aufgabe überfordert bin“ oder „Wenn andere merken, dass ich etwas nicht gut kann, spielt das für mein Gefühl wertvoll zu sein keine Rolle“ dargestellt. Die interne Konsistenz der Skala ist gegeben durch einen Cronbach-Alpha-Wert von 0.76.

Zusätzlich zur quantitativen Erhebung sollte die persönliche Einschätzung von Seiten einer Glücks-Lehrperson über den Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen erfasst werden. Von einer der beiden Glücks-Lehrpersonen des Privatschulzentrums Weinheim wurde zu diesem Zweck ein Fragebogen zu Klassenstufe 5 und ein Fragebogen zu Klassenstufe 7 ausgefüllt. In Form von geschlossenen Fragen – es handelte sich auch hier um eine 5er-Skala (von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) – und einer offenen Frage sollte sich die Lehrperson darüber äußern, ob und gegebenenfalls wie und wann das Unterrichtsfach Glück ihrer Meinung nach mit verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls von Schüler/innen zusammenhängt.

6. Ergebnisse

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwerthöhe in der 5. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, höher ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 5 der Schüler, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 4.03 vom Wert der Normstichprobe (3.84) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied signifikant ist ($T(67)=2.43$, $p<0.02$). Die mittlere Selbstwerthöhe bei den Schüler/innen der Klassenstufe 5, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch signifikant höher als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 1).

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwerthöhe in der 7. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, höher ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 7 der Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 3.93 vom Wert der Normstichprobe (3.63) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied signifikant ist ($T(55)=3.39$, $p<0.01$). Die mittlere Selbstwerthöhe bei den Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch signifikant höher als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 1).

TAB 1: Mittelwerte und Mittelwertvergleiche der Variable Selbstwerthöhe zwischen Schüler/innen mit und ohne Unterrichtsfach Glück

Stufe	Glück	kein Glück	Mittl. Diff.	sign. (2-seitig)
5	4,0270	3,8403	0,18666	0,018
7	3,9271	3,6308	0,29628	0,001

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertinstabilität in der 5. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 5 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 2.34 vom Wert der Normstichprobe (2.53) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied signifikant ist ($T(67)=-2.08$, $p<0.05$). Die mittlere Selbstwertinstabilität bei Schüler/innen der Klassenstufe 5, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch signifikant niedriger als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 2).

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertinstabilität in der 7. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-

Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 7 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, der gefundene Wert von 2.31 vom Wert der Normstichprobe (2.63) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied signifikant ist ($T(55)=-2.62$, $p<0.02$). Die mittlere Selbstwertinstabilität bei Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch signifikant niedriger als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 2).

TAB 2: Mittelwerte und Mittelwertvergleiche der Variable Selbstwertinstabilität zwischen Schüler/innen mit und ohne Unterrichtsfach Glück

Stufe	Glück	kein Glück	Mittl. Diff.	sign. (2-seitig)
5	2,3354	2,5327	-0,19727	0,042
7	2,3149	2,6313	-0,31636	0,011

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und Kompetenz in der 5. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 5 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 2.63 vom Wert der Normstichprobe (2.77) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied nicht signifikant ist ($T(67)=-1.29$, $p<0.5$). Die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und Kompetenz bei Schüler/innen der Klassenstufe 5, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch nicht signifikant niedriger als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 3).

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und Kompetenz in der 7. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 7 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 2.31 vom Wert der Normstichprobe (2.70) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied signifikant ist ($T(55)=-3.57$, $p<0.01$). Die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und Kompetenz bei Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch signifikant niedriger als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 3).

TAB 3: Mittelwerte und Mittelwertvergleiche der Variable Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und Kompetenz zwischen Schüler/innen mit und ohne Unterrichtsfach Glück

Stufe	Glück	kein Glück	Mittl. Diff.	sign. (2-seitig)
5	2,6336	2,7690	-0,13544	0,202
7	2,3149	2,7000	-0,38506	0,001

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung in der 5. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 5 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 2.74 vom Wert der Normstichprobe (2.96) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied nicht signifikant ist ($T(67)=-1.81$, $p<0.1$). Die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung bei Schüler/innen der Klassenstufe 5, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch nicht signifikant niedriger als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 4).

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung in der 7. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe,

be, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 7 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 2.44 vom Wert der Normstichprobe (2.91) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied signifikant ist ($T(55)=-3.94$, $p<0.001$). Die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung bei Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch signifikant niedriger, als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 4).

TAB 4: Mittelwerte und Mittelwertvergleiche der Variable Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung zwischen Schüler/innen mit und ohne Unterrichtsfach Glück

Stufe	Glück	kein Glück	Mittl. Diff.	sign. (2-seitig)
5	2,7402	2,9586	-0,21840	0,074
7	2,4375	2,9060	-0,46850	0,000

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz in der 5. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 5 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 2.51 vom Wert der Normstichprobe (2.61) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied nicht signifikant ist ($T(67)=-0.91$, $p<0.5$). Die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz bei Schüler/innen der Klassenstufe 5, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch nicht signifikant niedriger als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 5).

Um zu überprüfen, ob die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz in der 7. Klassenstufe bei Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, niedriger ausgeprägt ist als in der Normstichprobe, wurde ein ein-Stichproben-T-Test gerechnet. Dabei wurde geprüft, ob sich der in Klassenstufe 7 bei den Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, gefundene Wert von 2.17 vom Wert der Normstichprobe (2.52) unterschied. Hierbei ergab der T-Test, dass der Unterschied signifikant ist ($T(55)=-2.82$, $p<0.01$). Die mittlere Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz bei Schüler/innen der Klassenstufe 7, die das Unterrichtsfach Glück haben, war also statistisch signifikant niedriger als in der Normstichprobe (siehe Tabelle 5).

TAB 5: Mittelwerte und Mittelwertvergleiche der Variable Selbstwertkontingenz bezüglich Kompetenz zwischen Schüler/innen mit und ohne Unterrichtsfach Glück

Stufe	Glück	kein Glück	Mittl. Diff.	sign. (2-seitig)
5	2,5059	2,6069	-0,10102	0,365
7	2,1679	2,5230	-0,35514	0,007

Um des Weiteren zu überprüfen, ob auch von Seiten einer Glücks-Lehrperson des Privatgymnasiums Weinheim in Klassenstufe 5 ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls vermutet wird, wurde ihre persönliche Einschätzung erfasst. Es stellte sich heraus, dass die Lehrperson der Meinung ist, dass „in Klasse 5 [...] das Thema ‚Stärken‘ einen breiten Raum“ einnimmt und „genau“ zustimmt, dass es darum geht, das Selbstwertgefühl von Schüler/innen zu stärken und zu erhöhen und „eher“ zustimmt, dass es darum geht dieses zu stabilisieren. Detaillierte Antworten der Lehrperson finden sich im Anhang (siehe Anhang 8.5).

Um zu überprüfen, ob von Seiten einer Glücks-Lehrperson des Privatgymnasiums Weinheim in Klassenstufe 7 ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls vermutet wird, wurde ihre persönliche Einschätzung erfasst. Es stellte sich heraus,

dass die Lehrperson der Meinung ist, dass „in der 7. Klasse [...] die Stärken noch einmal im Zusammenhang mit den neuen Themen aufgegriffen werden“ und „eher“ zustimmt, dass es darum geht das Selbstwertgefühl von Schüler/innen zu stärken, zu erhöhen und zu stabilisieren. Detaillierte Antworten der Lehrperson finden sich im Anhang (siehe Anhang 8.6).

7. Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen nachgegangen.

Betrachtet man zunächst die Unterschiede der mittleren Selbstwerthöhe, so bestätigen diese die Hypothese, dass Schüler/innen, die das Unterrichtsfach Glück haben, ein statistisch signifikant höheres Selbstwertgefühl aufweisen als solche Schüler, die das Unterrichtsfach nicht haben. In Klassenstufe 5, wie auch in Klassenstufe 7, zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Glücks- und Nicht-Glücks-Schüler/innen. Tatsächlich gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und der Selbstwerthöhe von Schüler/innen. Diese Befunde decken sich zudem mit der Wahrnehmung der Glücks-Lehrperson, die bezüglich der Klassenstufe 5 „genau“ und bezüglich der Klassenstufe 7 „eher“ zustimmt, dass es in diesem Schuljahr im Fach *Glück*, darum geht, das Selbstwertgefühl von Schüler/innen zu erhöhen. Lediglich die Hypothese, dass sich in Klassenstufe 5 ein größerer Effekt – bezüglich des Selbstwerts – zeigt als in Klassenstufe 7, konnte nicht bestätigt werden. Der größere Effekt tritt in Klassenstufe 7 auf. Dass das globale Selbstwertgefühl von der Kindheit (Alter 9-12) zum Jugendalter (Alter 13-17) abnimmt, wie Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling und Potter (2002) zeigen konnten (siehe Kapitel 2.5), lässt sich auch hier erkennen. Innerhalb der Glücks-Schüler-Gruppe sowie innerhalb der Nicht-Glücks-Schüler-Gruppe lässt sich von Klassenstufe 5 zu Klassenstufe 7 eine Abnahme der Selbstwerthöhe verzeichnen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Selbstwertinstabilität. Auch hier bestätigen die Unterschiede der mittleren Selbstwertinstabilität die Hypothese, dass Schüler, die das Unterrichtsfach Glück haben, ein statistisch signifikant weniger instabiles Selbstwertgefühl aufweisen, als solche Schüler, die das Unterrichtsfach nicht haben. In Klassenstufe 5, wie auch in Klassenstufe 7, zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Glücks- und Nicht-Glücks-Schüler/innen. Auch zwischen dem Unterrichtsfach Glück und der Selbstwertinstabilität von Schüler/innen gibt es folglich einen Zusammenhang. Auch diese Befunde decken sich mit der Wahrnehmung der Glücks-Lehrperson, die bezüglich Klassenstufe 5 und 7 „eher“ zustimmt, dass es darum geht das Selbstwertgefühl von Schüler/innen zu stabilisieren. Doch auch hier konnte die Hypothese nicht bestätigt werden, dass in Klassenstufe 5 ein größerer Effekt auftritt, als in Klassenstufe 7. Der größere Effekt hat sich auch bezüglich der Selbstwertinstabilität in Klassenstufe 7 gezeigt.

Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse bezüglich der Selbstwertkontingenzen, so finden sich auch hier die Vermutungen bestätigt. Die Unterschiede der mittleren Selbstwertkontingenzen bezüglich Leistung und Kompetenz bestätigen die Hypothese, dass Schüler/innen, die bestimmte Unterrichtsinhalte des Unterrichtsfachs Glück behandelt haben, eine statistisch signifikant geringere Ausprägung der Selbstwertkontingenzen bezüglich Leistung und Kompetenz aufweisen, als solche Schüler, die das Unterrichtsfach nicht haben. So zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Glücks- und Nicht-Glücks-Schülern in Klassenstufe 7, jedoch nicht in Klassenstufe 5. Auch bei der Ausprägung der Selbstwertkontingenzen bezüglich Leistung und der Selbstwertkontingenzen bezüglich Kompetenz ergaben sich signifikante Unterschiede in Klassenstufe 7, jedoch nicht in Klassenstufe 5. In diesem Kontext konnte auch die Hypothese bestätigt werden, dass sich bei der Selbstwertkontingenzen bezüglich Leistung ein größerer Effekt zeigt als bei der Selbstwertkontingenzen bezüglich Kompetenz. Es gibt offensichtlich einen Zusammenhang zwischen bestimmten Unterrichtsinhalten des Unterrichtsfachs Glück und der Selbstwertkontingenzen bezüglich Leistung und Kompetenz, wobei die Unterrichtsinhalte wohl in höherem Maße mit der Selbstwertkontingenzen bezüglich Leistung korrelieren als mit jener bezüglich Kompetenz.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls von Schüler/innen gibt. In Kapitel 2.6 konn-

te dargestellt werden, dass Arbeiten wie jene Hatties (1992) oder Harters (1999) gezeigt haben, dass es möglich ist, durch bestimmte Arten eines Trainings das Selbstwertgefühl von Menschen zu beeinflussen. Dass sich im Zuge dieser Untersuchung bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen bei allen vier untersuchten abhängigen Variablen, Selbstwerthöhe, Selbstwertstabilität, Selbstwertkontingenz bezüglich Leistung und bezüglich Kompetenz, Effekte gezeigt haben, unterstützt im Hinblick auf die Selbstwertforschung die Annahme, dass es Trainings gibt, die im Zusammenhang mit verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls stehen. Obwohl der Frage nach kausalen Zusammenhängen zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl erst in weiteren Folgeuntersuchungen nachgegangen werden kann, wird doch die Vermutung verstärkt, dass das Unterrichtsfach Glück als eine Art Training fungiert; denn, wie in Kapitel 3 ausführlich analysiert, weist es im Allgemeinen und innerhalb bestimmter Unterrichtsmodule Merkmale auf, die auch Trainings aufweisen, von welchen man herausgefunden hat, dass sie Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben. Um konkretere Aussagen bezüglich eines kausalen Zusammenhangs treffen zu können, müsste in einer Folgeuntersuchung jedoch mit einem zwei-Gruppen-Prä-Post-Test gearbeitet werden.

An dieser Stelle soll nun der Frage nachgegangen werden, warum hinsichtlich der Selbstwerthöhe und Selbstwertinstabilität der größere Effekt in Klassenstufe 7 und nicht, wie vermutet, in Klassenstufe 5 aufgetreten ist. Schüler/innen der Klassenstufe 5 hatten in zeitlicher Nähe eine große erste Unterrichtseinheit, von welcher man vermuten kann, dass sie einen Bezug zu Selbstwerthöhe und -stabilität der Schüler/innen aufweist. Schüler/innen der Klassenstufe 7 hatten diese große Unterrichtseinheit auch in Klassenstufe 5 und haben seither die Thematik im Rahmen kleiner Unterrichtseinheiten immer wieder aufgegriffen. Um konkretere Aussagen zu treffen, was die Richtung des Zusammenhangs angeht, müssten zwar zunächst Folgeuntersuchungen angestellt werden; geht man aber davon aus, dass die Unterschiede in der Selbstwerthöhe und -stabilität aufgrund bestimmter Unterrichtseinheiten zu Stande kommen, so liegt die Vermutung nahe, dass sich Selbstwerthöhe und -stabilität nicht rapide, sondern allmählich verändern. Denkbar wäre folglich ein Effekt, wonach die Wirkung eines Trainings, sofern man von einem Training sprechen kann, erst zu einem späteren Zeitpunkt vollständig zum Vorschein kommt. Kann man in Folgeuntersuchungen einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen zeigen, so wäre es des Weiteren interessant die Frage zu stellen, wie sich zeitlich gesehen die Wirkung des Trainings entfaltet.

Mit Blick auf Kapitel 2.3.4, in welchem der Versuch unternommen wurde, herauszuarbeiten, was ein erstrebenswertes Selbstwertgefühl ausmacht, kann festgehalten werden, dass die Versuchsgruppe der Glücks-Schüler all jene Kriterien eines optimalen Selbstwertgefühls erfüllt, welche bei ihnen empirisch untersucht wurden. Sie weist ein höheres Selbstwertgefühl auf als die Vergleichsgruppe der Normstichprobe, wobei durch den Fokus des Unterrichtsfachs Glück auf Reflexion und Sozialkompetenz gleichzeitig gewährleistet wird, dass die Schüler/innen neben dem höheren Selbstwertgefühl eben gerade das aufweisen, was u.a. Schütz (2000) als wichtig erachtet: die Fähigkeit zu konstruktiver Selbstkritik und den sozialen, wertschätzenden Umgang mit Interaktionspartnern. Zudem weist die Versuchsgruppe der Glücks-Schüler ein überdurchschnittlich stabiles Selbstwertgefühl auf, welches auf dem Weg zu einem optimalen Selbstwertgefühl ebenfalls von Bedeutung ist, wie sich insbesondere durch die Forschungsarbeiten von Kernis herausgestellt hat. Zuletzt zeigte sich bei der Versuchsgruppe der Glücks-Schüler, sofern sie bestimmte Unterrichtsinhalte des Unterrichtsfachs Glück behandelt hatte, eine eindeutige Tendenz in Richtung Nicht-Kontingenz. So scheint die Versuchsgruppe ihr Selbstwertgefühl in geringerem Maße von Leistung und Kompetenz abhängig zu machen als die Vergleichsgruppe. Dass ein optimales Selbstwertgefühl gerade dadurch gekennzeichnet ist, also so wenig kontingent wie möglich sein sollte, hat sich insbesondere in Arbeiten von Neighbors, Larimer, Geisner und Knee (2004) sowie Kernis und Paradise (2003) gezeigt.

Aufgrund der deutlichen Befunde dieser Untersuchung lässt sich schlussfolgern, dass es Sinn macht, in Folgeuntersuchungen eine Reihe weiterer Fragen bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Selbstwertgefühl und dem Unterrichtsfach Glück anzugehen. So sollten in Folgeuntersuchungen wei-

tere Selbstwertkontingenzen untersucht werden, wobei der Frage nachgegangen werden sollte, ob sich auch hinsichtlich der Selbstwertkontingenz bezüglich Arbeitsmoral, bezüglich Gruppenstatus und bezüglich Attraktivität bei Glücks-Schülern verglichen mit Nicht-Glücks-Schülern eine Tendenz in Richtung Nicht-Kontingenz zeigt. Gerade was die Selbstwertkontingenz bezüglich Attraktivität betrifft, kann man vermuten, dass es einen Zusammenhang zwischen dieser und dem Unterrichtsmodul „Ernährung und körperliches Wohlbefinden“ gibt, in welchem u.a. Essgewohnheiten, Schönheitsideale und Körpergewicht kritisch hinterfragt werden. Es wäre anzunehmen, dass Schüler, die dieses Unterrichtsmodul behandelt haben, eine niedrigere Selbstwertkontingenz bezüglich Attraktivität aufweisen als Schüler, die das Unterrichtsfach Glück nicht haben. Bei Crocker (2002) findet sich außerdem die Überlegung, dass es erstrebenswert ist, sein Selbstwertgefühl vielmehr auf internale als auf externale Kontingenzen zu stützen. Auch die Frage, ob sich diese Tendenz bei Glücks-Schülern finden lässt, könnte in Folgeuntersuchungen überprüft werden.

Wie bereits erwähnt, ist es bei dem vorliegenden Design nicht möglich Kausalschlüsse zu ziehen. Es kann lediglich ein Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen und dem Unterrichtsfach Glück bestätigt werden, jedoch keine Kausalität in dem Sinne, dass das Unterrichtsfach Glück Ursache des Unterschiedes ist. Insbesondere Drittvariablen können nicht ausgeschlossen werden. Die Unterschiede, die sich zwischen der Versuchsgruppe, den Glücks-Schülern, und der Vergleichsgruppe, der Normstichprobe bestehend aus Nicht-Glücks-Schülern, gezeigt haben, können folglich nicht eindeutig auf die unabhängige Variable, das Unterrichtsfach Glück, zurückgeführt werden.

Man könnte sich nun fragen, ob die Unterschiede also gar nicht aufgrund des Unterrichtsfachs Glück, sondern vielleicht aufgrund anderer Variablen zustande kamen. Unterscheiden sich Schüler des Privatschulsystems Weinheim prinzipiell in ihrem Selbstwertgefühl von Schüler/innen der Normstichprobe, also von Schüler/innen staatlicher Schulen? Durch theoretische Überlegungen kann dies jedoch als relativ unwahrscheinlich angesehen werden. Es scheint keine Studien zu geben, die bestätigen, dass Schüler/innen in Deutschland, die Privatschulen besuchen, ein höheres oder stabileres Selbstwertgefühl aufweisen oder ihr Selbstwertgefühl auf andere Bereiche stützen als solche, die staatliche Schulen besuchen. Im Hinblick auf die Facetten Leistungs- und Kompetenzkontingenz konnte die Hypothese bestätigt werden, dass sich die Glücks-Schüler der Klassenstufe 5 nicht von der Normstichprobe unterscheiden. Bevor nicht im Unterrichtsfach Glück im Zuge der Unterrichtseinheit „Freude an der eigenen Leistung“ in Klassenstufe 6 und 7 eine Auseinandersetzung mit persönlichen Werten, Zeugnisbeurteilungen und Leistungsgedanken stattfindet, zeigen sich im Hinblick auf diese Facetten auch keine Unterschiede. Dies verstärkt die Vermutung, dass es sich bei der Versuchsgruppe um keine vorselektierte Gruppe handelt. Und auch dann, wenn sich Schüler/innen von Privatschulen in bestimmten Merkmalen, wie sozioökonomischem Hintergrund, von Schülern staatlicher Schulen unterscheiden sollten, liegt aufgrund der Befunde zu Leistungs- und Kompetenzkontingenz zumindest die Vermutung nahe, dass es sich um Merkmale handelt, die in keinem Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl der Schüler/innen stehen. Um konkretere Aussagen treffen zu können und um der Frage, ob sich Privatschüler in ihrem Selbstwertgefühl von Schülern staatlicher Schulen unterscheiden, nicht nur argumentativ entgegenzutreten, müssten alle Facetten des Selbstwertgefühls bei den Schüler/innen untersucht werden bevor sie das Unterrichtsfach Glück bekommen. So könnte man eine Folgeuntersuchung mit Schüler/innen der Klassenstufe 4, die im darauffolgenden Jahr das Privatschulsystem Weinheim besuchen werden und mit Schülern der Klassenstufe 4, die im darauffolgenden Jahr kein Privatschulsystem besuchen werden, durchführen. Auf diese Weise könnte man gegebenenfalls zeigen, dass sich Kinder, die das Privatschulsystem Weinheim besuchen werden, in keiner Facette ihres Selbstwertgefühls von Schüler/innen unterscheiden, die kein Privatschulsystem besuchen werden und es sich folglich bei den zukünftigen Privatschülern bezüglich dieser Variablen um keine vorselektierte Gruppe handelt.

Durch einen näheren Blick auf die Gegebenheiten und zusätzlichen Angebote des Privatschulsystems Weinheims wird zudem deutlich, dass es keinen Grund zur Annahme gibt, am Privatschulsystem Weinheim gäbe es neben dem Unterrichtsfach Glück weitere Angebote oder Gegebenheiten, die im

Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl der Schüler/innen stehen. Weder die Klassengröße von höchstens 24 Schüler/innen, die 60-Minuten-Rhythmisierung des Unterrichts, die Ganztagesbetreuung (durch welche es jedoch keine Hausaufgaben mehr gibt), die Chilloutlounge, der Pausenpark, das Angebot für Schüler/innen mit Lese-Rechtschreib-Schwäche, die Möglichkeiten zum Erwerb von Sprachzertifikaten, die Schreibwerkstatt, die Schulband, die betriebswirtschaftliche AG, die zahlreichen AGs mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Inhalt noch die zahlreichen AGs im sportlichen Bereich, scheinen die Unterschiede im Selbstwertgefühl erklären zu können, denn an staatlichen Schulen gibt es vergleichbare Angebote. Durch die Befragung einer Glücks-Lehrperson bezüglich ihrer Einschätzung zum Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen, wird ebenfalls die Vermutung verstärkt, dass sich die Unterschiede in der Selbstwerthöhe und -stabilität auf das Unterrichtsfach Glück zurückführen lassen. So ist die Lehrperson der Meinung, dass es in diesem Schuljahr in Klassenstufe 5, wie Klassenstufe 7, darum ging, das Selbstwertgefühl der Schüler zu stärken, zu erhöhen und es zu stabilisieren. Die einzige Variable, auf die folglich die Unterschiede im Selbstwertgefühl der Schüler des Privatgymnasiums Weinheim zu jenen der Normstichprobe theoretisch zurückgeführt werden können, ist das Unterrichtsfach Glück, in welchem, wie in Kapitel 3 ausführlich gezeigt werden konnte, zahlreiche Elemente enthalten sind, die im Zusammenhang mit verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls von Schüler/innen zu stehen scheinen. Um konkretere Aussagen treffen zu können und um der Frage, ob es an Privatgymnasien im Vergleich zu staatlichen Gymnasien prinzipiell Angebote gibt, die im Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl der Schüler/innen stehen, nicht nur argumentativ entgegenzutreten, wäre es denkbar im Rahmen einer Folgeuntersuchung die Daten der Versuchsgruppe des Privatgymnasiums Weinheim mit jenen einer Vergleichsgruppe, bestehend aus Schülern eines Privatgymnasiums, an welchem das Unterrichtsfach Glück nicht angeboten wird, zu vergleichen. Da so angenommen werden könnte, dass sich die Schüler/innen lediglich in einer Variable, in der Teilnahme am Unterrichtsfach Glück, unterscheiden, können die Unterschiede in den verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls konkreter auf das Unterrichtsfach zurückgeführt werden.

Durch die Befunde dieser Untersuchung ergeben sich einige Implikationen für die Schule. Es konnte ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück und verschiedenen Facetten des Selbstwertgefühls festgestellt werden, die alle in Richtung eines optimalen Selbstwertgefühls deuten. Trotz der bisher wenig umfangreichen Forschung zum Unterrichtsfach Glück, deuten diese Forschungsergebnisse darauf hin, dass es im Zusammenhang mit positiven Variablen steht. Dadurch hat das Unterrichtsfach meiner Meinung nach eine vollkommene Daseinsberechtigung an deutschen Schulen und es macht Sinn, es in den Schulalltag zu integrieren. Dabei wäre es wünschenswert, wenn nicht nur an Privatschulen Gelder zu Verfügung stünden Glück zu unterrichten. Auch an staatlichen Schulen sollte das Unterrichtsfach, nicht nur in Form einer Arbeitsgemeinschaft, sondern als fester curricularer Bestandteil, in den Schulalltag aufgenommen werden. Es besteht Hoffnung, dass durch wissenschaftliche Untersuchungen zum Unterrichtsfach Glück die Akzeptanz des Unterrichtsfachs gesteigert wird, dessen Bezeichnung „Glück“ leider bei so manchem einen „esoterischen Hokusfokus“ vermuten lässt, welcher versucht die Schüler/innen von einem Augenblick auf den nächsten glücklich zu machen. Vielmehr sollte klar werden, dass es sich um ein Unterrichtsfach handelt, das im Zusammenhang mit positiven Variablen steht und einen Schritt in die richtige Richtung weist, die Schule zu einem Ort werden zu lassen, an welchem neben all dem wissenschaftlichen Anspruch, Schüler/innen in ihrer persönlichen Entwicklung gestärkt und unterstützt werden – gerade auch im Hinblick auf Sozialkompetenz, Lebenskompetenz und Lebensfreude.

8. Anhang

8.1 Stoffverteilungsplan Glück der Klassenstufe 5 Schuljahr 2012/2013

KW	Montag	-	Freitag	Thema
37	10. Sep	-	14. Sep	Einführung
38	17. Sep	-	21. Sep	Das Unterrichtsfach „Glück“: Inhalte und Ziele erfahren
39	24. Sep	-	28. Sep	Mein Glücksausweis, sich kennen lernen
40	01. Okt	-	05. Okt	Glückssymbole und ihre Bedeutung kennen lernen
41	08. Okt	-	12. Okt	Freude am Leben I: Was alles glücklich macht: Zufallsglück – Glücksgefühl – Lebensglück
42	15. Okt	-	19. Okt	Mein ganz persönlicher Glücksmoment (Gefühle erinnern und festhalten)
43	22. Okt	-	26. Okt	Glück in der Literatur (Die Bedeutung von Glück aus Texten herausarbeiten): Der chinesische Bauer
44	29. Okt	-	02. Nov	-----
45	05. Nov	-	09. Nov	Freude an der eigenen Leistung (Methodenlernen) Heft- und Ordnerführung
46	12. Nov	-	16. Nov	Klassenarbeiten sinnvoll vorbereiten
47	19. Nov	-	23. Nov	Methoden austauschen und Repertoire erweitern
48	26. Nov	-	30. Nov	Das Gedächtnis (Funktionsweise, rechte und linke Gehirnhälfte)
49	03. Dez	-	07. Dez	Merktechniken
50	10. Dez		14. Dez	Vokabellernen
51	17. Dez	-	21. Dez	Texte bearbeiten („Glück“), eigene Texte schreiben: Glücksgeschichten, -gedichte, -collagen, -szenen
52	24. Dez	-	28. Dez	-----
53	31. Dez	-	04. Jan	-----
2	07. Jan	-	11. Jan	Präsentieren: Vorbereitung einer Präsentation, Haltung, Gestik, Stimme
3	14. Jan	-	18. Jan	Praktische Übungen mit Feedback
4	21. Jan	-	25. Jan	Freude am Leben II (Ich und die anderen)
5	28. Jan	-	01. Feb	Das eigene Ich entdecken
6	04. Feb	-	08. Feb	Seine Stärken erkennen, Selbst- und Fremdwahrnehmung
7	11. Feb	-	15. Feb	-----
8	18. Feb	-	22. Feb	Die eigenen Stärken benennen und anderen positives Feedback geben, „Warme Dusche“
9	25. Feb	-	02. Mrz	„Rücken stärken“
10	05. Mrz	-	09. Mrz	Fähigkeiten – Anerkennung – Verantwortung
11	12. Mrz	-	16. Mrz	Bedeutung des sozialen Netzes kennen lernen
12	19. Mrz	-	23. Mrz	Familie als Ressource
13	26. Mrz	-	30. Mrz	Gemeinsam sind wir stark – den Teamgeist als Ressource entdecken
14	02. Apr	-	06. Apr	-----
15	09. Apr	-	13. Apr	-----
16	16. Apr	-	20. Apr	Kooperationsübungen
17	23. Apr	-	27. Apr	Vertrauensübungen mit Reflexion
18	30. Apr	-	04. Mai	Angst und Mut, Grenzen überwinden lernen
19	07. Mai	-	11. Mai	Der Körper in Bewegung
20	14. Mai	-	18. Mai	Entspannungs- und Bewegungsübungen, den eigenen Körper in Ruhe und Bewegung spüren
21	21. Mai	-	25. Mai	-----
22	28. Mai	-	01. Jun	-----
23	04. Jun	-	08. Jun	Impuls weitergeben, Konzentration und Bewegung
24	11. Jun	-	15. Jun	Koordinationsübungen und freier Tanz, Reflexion: Bewegung und Gesundheit
25	18. Jun	-	22. Jun	Der Körper als Ausdrucksmittel: Grundlegende Übungen aus der Theaterpädagogik

KW	Montag	-	Freitag	Thema
				dagogik
26	25. Jun	-	29. Jun	Gefühle darstellen
27	02. Jul	-	06. Jul	Kleine Szenen einstudieren
28	09. Jul	-	13. Jul	An der Darstellung feilen – Feedback geben und annehmen
29	16. Jul	-	20. Jul	Abschlusspräsentationen
30	23. Jul	-	27. Jul	Abschlusspräsentationen
31	30. Jul	-	03. Aug	-----

8.2 Stoffverteilungsplan Glück der Klassenstufe 6 Schuljahr 2012/2013

KW	Montag	-	Freitag	Thema
37	10. Sep	-	14. Sep	Einstieg: Ein glückliches Ferienerlebnis, Wiederholung: Zufallsglück – Glücksgefühl – Lebensglück
38	17. Sep	-	21. Sep	Freude am Leben I: Was ist das Leben? „Der kleine Fuchs“
39	24. Sep	-	28. Sep	Mein Lebensweg, sich an Schönes und Trauriges erinnern und beides als zum Leben gehörend anerkennen
40	01. Okt	-	05. Okt	Mein Lebensweg, Lebensspanorama fertig stellen, sich austauschen
41	08. Okt	-	12. Okt	Projekt: Kinder hier und anderswo – Methoden: Plakatgestaltung, über Sachthemen informieren
42	15. Okt	-	19. Okt	Anhand von konkreten Beispielen die Lebenswelt von Kindern in anderen Ländern kennen lernen und mit der deutscher Kinder vergleichen
43	22. Okt	-	26. Okt	Methoden: Gut vortragen, Feedback, Plakate vorstellen
44	29. Okt	-	02. Nov	-----
45	05. Nov	-	09. Nov	Film I: Nie wieder Krieg! Kinder in Sierra Leone / Film II: Ärzte ohne Grenzen
46	12. Nov	-	16. Nov	Vertiefung: Begleitmaterial Ärzte ohne Grenzen / Plakate
47	19. Nov	-	23. Nov	Vertiefung: Plakate gestalten
48	26. Nov	-	30. Nov	Vertiefung: Plakate gestalten / Kinderarbeit / Kinderrechte
49	03. Dez	-	07. Dez	Weihnachtspäckchen-Aktion
50	10. Dez	-	14. Dez	Vorbereitung Adventscafé
51	17. Dez	-	21. Dez	Kinderarbeit / Kinderrechte
52	24. Dez	-	28. Dez	-----
1	31. Dez	-	04. Jan	-----
2	07. Jan	-	11. Jan	Freude an der eigenen Leistung: Selbstwahrnehmung – Fremdwahrnehmung
3	14. Jan	-	18. Jan	Vorbilder
4	21. Jan	-	25. Jan	Ziele setzen und erreichen: Umgang mit Zeugnissen / Halbjahresinformationen / Ziele setzen
5	28. Jan	-	01. Feb	Zielfindung: seine (unbewussten) Ziele entdecken, lernen, sich realistische Ziele zu stecken
6	04. Feb	-	08. Feb	Ausdauer und Selbstmotivierung, Zieltagebuch führen, inneren Schweinehund besiegen
7	11. Feb	-	15. Feb	-----
8	18. Feb	-	22. Feb	Freude am Leben II Film: Das Streben nach Glück
9	25. Feb	-	01. Mrz	Film: Das Streben nach Glück
10	04. Mrz	-	08. Mrz	Vertiefung „Das Streben nach Glück“
11	11. Mrz	-	15. Mrz	Freude am sozialen Miteinander: Ich und die anderen – Gruppe
12	18. Mrz	-	22. Mrz	Mit Konflikten umgehen – Clara und die Wilnix
13	25. Mrz	-	29. Mrz	-----
14	01. Apr	-	05. Apr	-----
15	08. Apr	-	12. Apr	Mein Traumlehrer / meine Traumlehrerin

KW	Montag		Freitag	Thema
16	15. Apr	-	19. Apr	Lehrer-Schüler-Gespräche
17	22. Apr	-	26. Apr	Wie sollte der / die Traumschüler / Traumschülerin sein?
18	29. Apr	-	03. Mai	Kommunikation / soziales Verhalten in der Schule
19	06. Mai	-	10. Mai	Freundschaft
20	13. Mai	-	17. Mai	Situationen einüben und vorspielen / Wie sagst du „Nein?“
21	20. Mai	-	24. Mai	-----
22	27. Mai	-	31. Mai	-----
23	03. Jun	-	07. Jun	Das Kommunikationsquadrat / die vier Seiten einer Nachricht
24	10. Jun	-	14. Jun	„Dir sitzt was quer“ – Rollenspiele einüben und vorspielen
25	17. Jun	-	21. Jun	Gefühle – Jeder fühlt ein bisschen anders / Gefühle / Situationen darstellen
26	24. Jun	-	28. Jun	Der Körper in Bewegung – Einstiegsübungen
27	01. Jul	-	05. Jul	Entspannungs- und Bewegungsübungen, den eigenen Körper in Ruhe und Bewegung spüren
28	08. Jul	-	12. Jul	Übungen aus der Theaterpädagogik
29	15. Jul	-	19. Jul	Übungen aus der Theaterpädagogik
30	22. Jul	-	26. Jul	Gemeinsames Klettern
31	29. Jul	-	02. Aug	-----

8.3 Stoffverteilungsplan Glück der Klassenstufe 7 Schuljahr 2012/2013

KW	Montag		Freitag	Thema
37	12. Sep	-	16. Sep	Freude an der eigenen Leistung I: Wiederholung theaterpädagogischer Übungen
38	19. Sep	-	23. Sep	Gleichwertige Feststellung von Schülerleistung (GFS) – Was ist das?
39	26. Sep	-	30. Sep	Rhetorikübungen: Stand, Haltung, Blickkontakt
40	03. Okt	-	07. Okt	Präsentationsübungen: Eröffnen und Schließen eines Vortrags, Sprechübungen (Zungenbrecher)
41	10. Okt	-	14. Okt	Arbeitsblätter zur GFS (in Gruppen und vorstellen)
42	17. Okt	-	21. Okt	Mini-Referat über einen Lieblingsgegenstand halten / Feedback geben
43	24. Okt	-	28. Okt	Eine Mini-GFS vorbereiten (mit PPT)
44	31. Okt	-	04. Nov	-----
45	07. Nov	-	11. Nov	Arbeit an der Mini-GFS (mit PPT)
46	14. Nov	-	18. Nov	Kurzvorträge halten, Feedback geben
47	21. Nov	-	25. Nov	Kurzvorträge halten, Feedback geben
48	28. Nov	-	02. Dez	Ernährung und körperliches Wohlbefinden: Wie viele Lebensmittel wir wegwerfen (Taste the waste)
49	05. Dez	-	09. Dez	Gemeinsam kochen und essen (Referentin: Fr. Schuch)
50	12. Dez	-	16. Dez	Essgewohnheiten bewusst machen, Inhaltsstoffe kennen lernen: Zucker, Konservierungsstoffe, Farbstoffe
51	19. Dez	-	23. Dez	Verpackung und Inhalt, die Tricks der Produkthersteller
52	26. Dez	-	30. Dez	-----
1	02. Jan	-	06. Jan	-----
2	09. Jan	-	13. Jan	Umgang mit dem eigenen Körper, Schönheitsideale
3	16. Jan	-	20. Jan	gesundes Körpergewicht (Body-Mass-Index) – Essstörungen
4	23. Jan	-	27. Jan	Gruppenarbeit: Magersucht, Bulimie, Fresssucht und Co.
5	30. Jan	-	03. Feb	Präsentation und Diskussion
6	06. Feb	-	10. Feb	Gespräch mit einer Betroffenen
7	13. Feb	-	17. Feb	Nachbereitung
8	20. Feb	-	24. Feb	-----
9	27. Feb	-	02. Mrz	Freude an der eigenen Leistung II

KW	Montag		Freitag	Thema
10	05. Mrz	-	09. Mrz	Umgang mit Zeugnisbeurteilungen
11	12. Mrz	-	16. Mrz	Zielfindung: seine (unbewussten) Ziele entdecken, eigene Wertehierarchien formulieren
12	19. Mrz	-	23. Mrz	lernen, sich realistische Ziele zu stecken, Rubikon-Modell
13	26. Mrz	-	30. Mrz	Schritte zur Erreichung des Ziels: Plan – Mut – Wille – Begeisterung – Durchhalten – Erfolg
14	02. Apr	-	06. Apr	Ausdauer und Selbstmotivierung, Zieltagebuch führen
15	09. Apr	-	13. Apr	-----
16	16. Apr	-	20. Apr	Freude am Leben I: Projekt „Soziale Verantwortung“, Brainstorming, Ideen sammeln
17	23. Apr	-	27. Apr	Gruppenbildung, konkrete Planung, erste Schritte zur Umsetzung
18	30. Apr	-	04. Mai	Weiterarbeit am Projekt
19	07. Mai	-	11. Mai	Dokumentation des Projekts
20	14. Mai	-	18. Mai	Dokumentation und Präsentation der einzelnen Projekte
21	21. Mai	-	25. Mai	Präsentation
22	28. Mai	-	01. Jun	-----
23	04. Jun	-	08. Jun	-----
24	11. Jun	-	15. Jun	Freude am Leben II: Zivilcourage
25	18. Jun	-	22. Jun	Verhaltensmöglichkeiten in schwierigen Situationen (Videoclips) diskutieren
26	25. Jun	-	29. Jun	Freude am Leben III: Glücksmomente (Abgrenzung von Zufallsglück und Lebenszufriedenheit)
27	02. Jul	-	06. Jul	Glücksmomente erinnern, benennen, bildlich oder schriftlich festhalten
28	09. Jul	-	13. Jul	Auf „Glückssuche“ gehen
29	16. Jul	-	20. Jul	Einen Fotozyklus „Glücksmomente“ erstellen
30	23. Jul	-	27. Jul	Präsentation der Arbeiten
31	30. Jul	-	03. Aug	-----

8.4 Fragebogen zum Selbstwertgefühl für Schüler

Lieber Schüler, liebe Schülerin,

erst einmal vielen lieben Dank, dass du an meiner Studie teilnimmst. ☺

Ich bin Studentin an der Universität Mannheim und werde bald Lehrerin sein.

Meine Abschlussarbeit schreibe ich im Moment darüber, wie es Schülern in Deutschland geht, wie sehr sie mit sich selbst zufrieden sind und sich selbst wertschätzen. Jetzt bin ich sehr gespannt, wie das bei euch ist. Und keine Sorge, alles was du bei diesem Fragebogen aufschreibst und ankreuzt, wird anonymisiert, das heißt niemand kann herausfinden, wer welche Antwort gegeben hat.

Ich danke dir für deine ehrlichen Antworten!

Sarah Hess

Allgemeine Fragen

Ich bin _____ Jahre alt

Ich bin ☐ männlich ☐ weiblich

Ich gehe in die _____ Klasse

Im letzten Halbjahreszeugnis hatte ich diese Noten:

Deutsch: _____ Mathe: _____ Englisch: _____

Wichtige Informationen zur Bearbeitung des Fragebogens

In den folgenden Abschnitten wirst du gebeten, bei mehreren Aussagen anzugeben, ob und wie sehr sie für dich stimmen. Falls beispielsweise der Satz „Ich mag Schokolade“ dort steht und du Schokolade *überhaupt nicht* magst, würdest du das Kästchen „stimmt gar nicht“ ankreuzen.

Falls du Schokolade *ein bisschen* magst, würdest du das Kästchen „stimmt eher“ ankreuzen und so weiter.

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
Ich mag Schokolade.	☐	☐	☐	☐	☐

Du solltest beim Antworten nicht darüber nachdenken, welches die „coolste“ Antwort ist, sondern welche Antwort auf dich ganz persönlich am besten passt.

Lass dich bitte nicht irritieren, wenn die Sätze manchmal sehr ähnlich klingen, sondern antworte einfach auf jeden Satz, egal, wie ähnlich Du ihn findest. Wichtig ist auch, dass du keine Zeile überspringst und *nicht zwischen* den Kästchen ankreuzt, da dein Fragebogen sonst leider nicht ausgewertet werden kann.

Du wirst Aussagen aus dem Themenbereich „Selbstwert / Selbstwertgefühl“ lesen, zu denen du dann durch Ankreuzen Stellung beziehst.

Mit Selbstwert und Selbstwertgefühl ist gemeint, wie wertvoll oder wertlos man sich fühlt – nicht aber, ob man beispielsweise einfach gerade guter Laune oder traurig ist.

Wenn du die Erläuterungen vollständig gelesen hast, kreuze bitte das Kästchen zur Bestätigung an.
Blättere danach bitte um und beginne in Ruhe mit der Bearbeitung des Fragebogens.

☐ Ja, ich habe die Erläuterungen und das Beispiel gelesen

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
Ich mag mich.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin völlig zufrieden mit mir.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt Dinge an mir, für die ich mich schäme.	☐	☐	☐	☐	☐
So wie ich bin, finde ich mich wirklich gut.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt viele Dinge an mir, auf die ich richtig stolz bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wäre gerne jemand anderes.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich wertvoll.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich glaube, dass es nur wenig an mir gibt, auf das ich stolz sein kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Es gibt nichts an mir, für das ich mich schäme.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mag meinen Namen.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Meinung über mich selbst ist sehr positiv.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich betrachte mich gern im Spiegel.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn man mich nach meinem Selbstwertgefühl fragt, bekommt man jedes Mal eine andere Antwort.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl ist leicht zu erschüttern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ob ich mich selbst gut finde oder nicht, ändert sich eigentlich ständig.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl gerät irgendwie schnell aus dem Gleichgewicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich spüre, dass mein Selbstwertgefühl starken Schwankungen unterliegt.	☐	☐	☐	☐	☐

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
Mein Selbstwertgefühl ist total empfindlich.	☐	☐	☐	☐	☐
Wie sehr ich mich selbst mag, ist stark von meiner Tagesform abhängig.	☐	☐	☐	☐	☐
Wie sehr ich mich selbst mag, kann sich ziemlich plötzlich ändern.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich mag mich eigentlich immer gleich gern.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl ist nicht zu erschüttern.	☐	☐	☐	☐	☐
Es passiert mir oft, dass ich mich in der einen Minute gut finde und in der nächsten Minute nicht mehr mag.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich irgendwie wertvoller, wenn ich gute Noten bekomme.	☐	☐	☐	☐	☐
Wie gut oder schlecht mein Zeugnis ist, beeinflusst wie wertvoll ich mich fühle.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Selbstwertgefühle sind stark davon abhängig, wie ich meine Leistung in der Schule einschätze.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich irgendwie wertlos, wenn andere merken, dass ich etwas nicht gut kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich irgendwie minderwertig, wenn mir jemand etwas mehrfach erklären muss, weil ich es einfach nicht verstehe.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl wird stark davon beeinflusst, wenn andere merken, dass ich mit einer Aufgabe überfordert bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn andere merken, dass ich etwas nicht gut kann, spielt das für mein Gefühl wertvoll zu sein keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl leidet stark darunter, wenn andere in der Schule bessere Beurteilungen für ihre Leistung erhalten als ich.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl wird schlechter, wenn andere meine Leistung in der Schule kritisieren.	☐	☐	☐	☐	☐

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
Wenn ich in der Schule bessere Noten habe als die anderen, steigt mein Gefühl, wertvoll zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Selbst wenn es auffällt, dass ich etwas schlechter beherrsche als andere, ist mein Selbstwertgefühl davon völlig unberührt.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl hängt stark davon ab, ob ich mich schön finde.	☐	☐	☐	☐	☐
Wie beliebt ich bei anderen bin, hat überhaupt keinen Einfluss auf meinen Selbstwert.	☐	☐	☐	☐	☐
Ob andere schlecht über mich reden, spielt für meine Selbstwertgefühle überhaupt keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Selbstwertgefühle sind wirklich völlig unabhängig davon, wie ich mein Aussehen bewerte.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich finde, dass ich attraktiver als andere bin, spielt das für meinen Selbstwert überhaupt keine Rolle.	☐	☐	☐	☐	☐
Es hat keinen Einfluss auf meine Selbstwertgefühle, wenn andere mein äußeres Erscheinungsbild kritisieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn andere denken, dass ich faul bin, fühle ich mich deutlich wertloser.	☐	☐	☐	☐	☐
Es wirkt sich negativ auf meine Selbstwertgefühle aus, wenn ich das Gefühl habe, völlig untätig zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐
Für meinen Selbstwert ist es von großer Bedeutung, dass ich bei den anderen beliebt bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl ist stark davon abhängig, wie gut ich bei den Mitschülerinnen und Mitschülern ankomme.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich das Gefühl habe „nicht dazu zu gehören“, fühle ich mich als Mensch wesentlich wertloser.	☐	☐	☐	☐	☐

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
Mein Selbstwertgefühl ist völlig unabhängig davon, ob ich meine Arbeitsplanung konsequent einhalte oder nicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Für meinen Selbstwert ist es völlig bedeutungslos, ob andere im Allgemeinen disziplinierter arbeiten als ich selbst.	☐	☐	☐	☐	☐
Was die Anderen über mich denken, hat wirklich überhaupt keinen Einfluss auf mein Selbstwertgefühl.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl ist unabhängig von der Meinung, die andere von mir haben.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl hängt sehr davon ab, dass andere mich attraktiv finden.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich das Gefühl habe, dass andere besser aussehen als ich, komme ich mir schnell minderwertig vor.	☐	☐	☐	☐	☐
Auch wenn ich merke, dass ich wichtige Aufgaben immer wieder vor mir her schiebe, leidet mein Selbstwertgefühl nicht darunter.	☐	☐	☐	☐	☐
Wie fleißig ich im Vergleich zu anderen bin, hat überhaupt keinen Einfluss auf mein Selbstwertgefühl.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich das Gefühl habe innerhalb einer Gruppe ausgeschlossen zu werden, fühle ich mich extrem wertlos.	☐	☐	☐	☐	☐
Es hat keinen Einfluss auf mein Selbstwertgefühl, wenn andere mein Aussehen kritisieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Selbstwertgefühl ist stark davon abhängig, wie diszipliniert ich an einer Sache arbeite.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich merke, dass andere ihre Arbeitsplanung viel konsequenter einhalten als ich selbst, sinkt mein Selbstwertgefühl deutlich ab.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich es nicht schaffe meinen „inneren Schweinehund“ zu überwinden, fühle ich mich oft minderwertig	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank! ☺

8.5 Expertenbefragung zum Unterrichtsfach Glück in Klassenstufe 5

Ergebnisse der Expertenbefragung einer Lehrperson, die am Privatschulzentrum Weinheim in Klassenstufe 5 Glück unterrichtet:

- *Die Lehrperson ist der Meinung, es stimmt genau, dass es in diesem Schuljahr in Klassenstufe 5 im Fach Glück darum ging, das Selbstwertgefühl von Schülern zu stärken.*
- *Die Lehrperson ist der Meinung, es stimmt genau, dass es in diesem Schuljahr in Klassenstufe 5 im Fach Glück darum ging, das Selbstwertgefühl von Schülern zu erhöhen.*
- *Die Lehrperson ist der Meinung, es stimmt eher, dass es in diesem Schuljahr in Klassenstufe 5 im Fach Glück darum ging, das Selbstwertgefühl von Schülern zu stabilisieren.*

Auf die Frage

„Wenn Selbstwertgefühl in diesem Schuljahr ein Thema war, welche Aufgaben/ Übungen gab es bzw. was wurde unternommen, um darauf Einfluss zu nehmen?“

antwortete die Lehrperson wie folgt:

„In Klasse 5 nimmt das Thema „Stärken“ einen breiten Raum ein:

- *eigene Stärken sammeln*
- *von anderen bestärken lassen (pos. Feedback, „Warme Dusche“, „Warmer Rücken“)*
- *Stärkenkärtchen schreiben*
- *Innere Stärken anhand von Gedichten deutlich machen*

Es geht darum, sich seiner Stärken (auch der kleinen) bewusst zu werden, sich zu trauen, seine Stärken in der Gruppe zu nennen, Lob von anderen anzunehmen, positives Feedback zu geben.“

8.6 Expertenbefragung zum Unterrichtsfach Glück in Klassenstufe 7

Ergebnisse der Expertenbefragung einer Lehrperson, die am Privatschulzentrum Weinheim in Klassenstufe 7 Glück unterrichtet:

- *Die Lehrperson ist der Meinung, es stimmt eher, dass es in diesem Schuljahr in Klassenstufe 7 im Fach Glück darum ging, das Selbstwertgefühl von Schülern zu stärken.*
- *Die Lehrperson ist der Meinung, es stimmt eher, dass es in diesem Schuljahr in Klassenstufe 7 im Fach Glück darum ging, das Selbstwertgefühl von Schülern zu erhöhen.*
- *Die Lehrperson ist der Meinung, es stimmt eher, dass es in diesem Schuljahr in Klassenstufe 7 im Fach Glück darum ging, das Selbstwertgefühl von Schülern zu stabilisieren.*

Auf die Frage

„Wenn Selbstwertgefühl in diesem Schuljahr ein Thema war, welche Aufgaben/ Übungen gab es bzw. was wurde unternommen, um darauf Einfluss zu nehmen?“

antwortete die Lehrperson wie folgt:

„In der 7. Klasse werden die Stärken noch einmal im Zusammenhang mit den neuen Themen aufgegriffen:

- *selbstbewusst eine GFS (Referat) vortragen (Körpersprache, Stimme)*
- *stark sein, um Essstörungen zu vermeiden (Thema Ernährung, körperliches Wohlbefinden, Selbstbild)*

- *Stärken als Ressourcen einsetzen bei der Verfolgung eines Ziels*
- *Stärken für den anderen einsetzen (soziale Berufe kennen lernen)*
- *selbstbewusst für den anderen eintreten (Zivilcourage)“*

Literatur

- Aronson, E. & Mette, D. R. (1968). Dishonest behaviour as a function of differential levels of induced self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 121-127.
- Asher, S. R. & Parker, J. G. (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Amsterdam: Kluwer Academic.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J. & Campbell, W. K. (2000). Self-Esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 9, 26-29.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Baumeister, R. F., Tice, D. M. & Hutton, D. G. (1989). Self-presentation motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Bishop, J. A. & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
- California Task Force to Promote Self-Esteem (Ed.) (1990). *Toward a State of Esteem: The Final Report of the California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility*. Sacramento: California State Department of Education.
- Cauce, A. M., Reid, M., Landesman, S. & Gonzales, N. (1990). Social support in young children: Measurement, structure, and behavioral impact. In B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. 64-94). New York: Wiley.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Crocker, J. (2002). *The cost of seeking self-esteem*. *Journal of Social Issues*, 58, 597-615.
- Crocker, J. & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L. & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908.
- Crocker, J., Sommers, S. R. & Luhtanen, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and admissions to graduate school. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem* (pp. 31-50). New York: Plenum.
- Demo, D. H. & Savin-Williams, R. C. (1992). Self-concept stability and change during adolescence. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (Eds.), *Self-Perspectives across the Life Span* (pp. 116-148). Albany, NY: State University of New York Press.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Frey, D., Jonas, E., Frank, E. & Greve, W. (2000). Das Wissen über sich selbst und andere im eigenen Handeln nutzen: Zur Anwendungsrelevanz der Selbstkonzeptforschung. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 339-359). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Fritz-Schubert, E. (2008). *Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg: Herder.
- Furman, W. & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 41-54). New York: Springer.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T. & Solomon, S. (1986). The Causes and Consequences of a Need for Self-Esteem: A Terror Management Theory. In R. F. Baumeister (Ed.), *Public Self and Private Self* (pp. 189-212). New York: Springer.
- Greenier, K. G., Kernis, M. H., Whisenhunt, C. R., Waschull, S. B., Berry, A. J., Herlocker, C. E. & Abend, T. (1999). Individual differences in reactivity to daily events: Examining the roles of stability and level of self-esteem. *Journal of Personality*, 67, 185-208.
- Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life span perspective. In R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haußer, K. (1995). *Identitätspsychologie*. Berlin: Springer.
- Heatherton, T. F. & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale of measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895-910.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.
- Kanning, U. P. (2000). *Selbstwertmanagement. Die Psychologie des selbstwertdienlichen Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.

- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, 73, 1569-1605.
- Kernis, M. H., Brown, A.C. & Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, 68, 225-252.
- Kernis, M. H., Grannemann, B. D. & Barclay, L. C. (1989). Stability and level of self-esteem as predictors of anger arousal and hostility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1013-1022.
- Kernis, M. H. & Paradise, A. W. (2003). *Unstable self-esteem, contingent self-esteem and no anger*. Unveröffentlichtes Manuskript. University of Georgia, Athens.
- Kernis, M. H., Paradise, A.W., Whitaker, D., Wheatman, S. & Goldman, B. (2000). Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1297-1305.
- Kernis, M. H., Whisenhunt, C. R., Waschull, S.B., Greenier, K. D., Berry, A. J., Herlocker, C. E. & Anderson, C. A. (1998). Multiple facets of self-esteem and their relations to depressive symptoms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657-668.
- Manning, M. A. (2007). *Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents*. Zugriff am 05.08.2013, von <http://www.nasponline.org/families/selfconcept.pdf>
- Marsh, H. W. & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- McGuire, W. J. & McGuire, C. V. (1996). Enhancing self-esteem by directed-thinking tasks: Cognitive and affective positivity asymmetries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1117-1125.
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S.629-635). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2010). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 760-767). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Neighbors, C., Larimer, M. E., Geisner, I. M. & Knee, C. R. (2004). Feeling controlled and drinking motives among college students: Contingent self-esteem as a mediator. *Self and Identity*, 3, 207-224.
- Orth, U., Robins, R. W. & Roberts, B.W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695-708.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Paradise, A. W. & Kernis, M. H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21, 345-361.
- Pyszczynski, T. & Greenberg, J. (1987). Self-regulatory perseveration and the depressive self-focusing style: A self-awareness theory of the development and maintenance of reactive depression. *Psychological Bulletin*, 102, 122-138.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. & Schimel J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Riggio, R. E., Throckmorton, B. & DePaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11, 799-804.
- Riggio, R. E., Watring, K. & Throckmorton, B. (1993). Social skills, social support and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 15, 275-280.
- Robins, R.W., Trzesniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S.D. & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (in Vorbereitung a). *Entwicklung und psychometrische Überprüfung einer ökonomischen Skala zur Erfassung der Selbstwertstabilität (SESSTA)*.
- Schöne, C. & Stiensmeier-Pelster, J. (in Vorbereitung b). *Selbstwertinventar für Kinder und Jugendliche (SIKI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schütz, A. (2000). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, A. (2005). *Je selbstsicherer desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sowislo, J.F. & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139, 213-240.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Trautwein, U., Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R. & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381-390.
- Waschull, S. B. & Kernis, M. H. (1996). Level and stability of self-esteem as predictors of children's intrinsic motivation and reasons for anger. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 4-13.

4. Evaluation – Schiepe-Tiska & Bertrams (2015)

Anja Schiepe-Tiska / Alex Bertrams: Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern. Abgedruckt als Schiepe-Tiska, A. & Bertrams, A. (2015). Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit von Schülern. Unterrichtswissenschaft, 43, S. 83-96.

Bei dem hier abgedruckten Text handelt es sich um ein Manuskript, das freundlicher Weise von Prof. Bertrams zur Verfügung gestellt wurde.

Wirksamkeitsevaluation eines Unterrichtsprogramms zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern¹

Zusammenfassung

Mittels eines quasiexperimentellen Prä-Posttest-Designs wurde die Wirksamkeit des Unterrichtsprogramms „Schulfach Glück“ untersucht. Die Erhebung fand an zwei Berufsschulen statt, die das Unterrichtsprogramm für Teile der Schülerschaft im Schuljahr 2010/11 einführten. Berichtet werden die Effekte eines Schuljahres Unterrichtung im „Schulfach Glück“ auf die Komponenten des subjektiven Wohlbefindens, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler. Ergänzend wurde überprüft, ob die Persönlichkeitsdimensionen emotionale Stabilität und Extraversion die Effekte moderieren. Die Untersuchung basiert auf einer Stichprobe von 106 Berufsschülern, die entweder der Treatmentgruppe (Unterricht im „Schulfach Glück“) oder der Kontrollgruppe (Unterricht in einem anderen Wahlfach) zugehörten. Die Schüler bearbeiteten zu Beginn und erneut am Ende des Schuljahres 2010/11 psychometrische Skalen zur Erfassung der Variablen. Positive Effekte des Treatments zeigten sich bei der affektiven Komponente des Wohlbefindens sowie beim Selbstwertgefühl. Darüber hinaus moderierte die emotionale Stabilität der Schüler die Effekte auf das Selbstwertgefühl und die kognitiven Komponenten des Wohlbefindens. Emotional stabilere Schüler profitierten eher vom Unterrichtsprogramm. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartung fand sich kein Effekt. Die Ergebnisse werden als teilweise Programmwirksamkeit interpretiert.

Schlüsselwörter: Evaluation, Unterricht, Subjektives Wohlbefinden, Selbstwirksamkeitserwartung, Persönlichkeit

Summary

Applying a quasi-experimental pretest-posttest design, we examined the effectiveness of a new teaching unit called *school subject happiness*. The investigation took place at two vocational schools that had established this subject in the school year 2010/11. Effects of one school year of instruction in the *school subject happiness* on components of students' subjective well-being, their self-esteem, and their self-efficacy are reported. Additionally, we investigated whether the personality traits emotional stability and extraversion would moderate the effects. A total of 106 vocational school students, who belonged either to the treatment or the control group participated in the study. At the beginning as well as at the end of the school year 2010/11, all students completed psychometric scales for the measurement of the variables. At the first time of measure, the students also reported their emotional stability and extraversion. Beneficial effects had been found for affective components of subjective well-being and self-esteem. Moreover, the effect on self-esteem was moderated

1 Für die Zusammenarbeit bedanken wir uns herzlich bei Ulrike Köder und Ingrid Noack sowie den Schülerinnen und Schülern, die an der Befragung teilgenommen haben. Unser Dank gilt des Weiteren Caroline Henke für die Übersetzungsarbeiten und Manfred Hofer für seine wertvollen Anregungen. Zugunsten der Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet.

by emotional stability, which was the same for the cognitive components of well-being. Students who reported higher emotional stability benefited more from the new teaching unit. For self-efficacy, no effect could be found. The results are interpreted in terms of partial effectiveness of the program.

Keywords: evaluation, instruction, subjective well-being, self-efficacy, personality

1. Hintergrund

1.1 Aktuelles Interesse und Forschung zum Thema Wohlbefinden

Vielfach wurden in den letzten Jahren die Themen Glück(lichsein) und Wohlbefinden in den Medien und in populärwissenschaftlichen Büchern thematisiert (z.B. Csikszentmihalyi, 2010). Innerhalb der Sozialwissenschaften hat die Untersuchung der Determinanten und der Förderung subjektiven Wohlbefindens vor kurzem durch die Begründung der *Positiven Psychologie* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) Auftrieb erhalten. Auch politisch wurde gerade in neuerer Zeit die Bedeutung subjektiven Wohlbefindens für das Verständnis von Wohlstand und gutem Leben erkannt. Bisher wurde der Wohlstand einer Gesellschaft hauptsächlich über das Bruttoinlandsprodukt (BIP) beschrieben. Jedoch wird dies mittlerweile als unvollständiger Wohlstandsindikator angesehen, der keine Aussage darüber erlaubt, inwieweit gesellschaftliche Bedürfnisse befriedigt werden und sozialer Fortschritt stattfindet (Deutscher Bundestag, 2013). Besonders in Industrienationen scheint finanzieller Wohlstand allein keinen Einfluss auf das wahrgenommene Wohlbefinden zu haben (Easterlin, 1974; Easterlin & Sawangfa 2010; Csikszentmihalyi, 1999). Aus diesem Grund wird national und international eine Ergänzung des BIP um weitere Indikatoren von Wohlstand erwogen. In Deutschland wurde zum Beispiel eine Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität“ eingesetzt, die Empfehlungen für die Entwicklung eines ganzheitlichen Wohlstandsindikators erarbeitet hat und in diesem Zusammenhang auch die Rolle von subjektivem Wohlbefinden diskutierte. Auf internationaler Ebene hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die „Better Life“ Initiative ins Leben gerufen, deren Ziel es ist, Lebensqualität anhand unterschiedlicher Indikatoren zu erfassen (OECD, 2011). Neben Indikatoren der objektiven Lebensqualität wie materiellen (z.B. Einkommen, Beschäftigung) und immateriellen Lebensbedingungen (z.B. Gesundheit und Bildung) zählen dazu auch Indikatoren der subjektiven Lebensqualität wie das subjektive Wohlbefinden.

In der wissenschaftlichen Literatur setzt sich subjektives Wohlbefinden hauptsächlich aus affektiven Komponente (positiver und negativer Affekt sowie deren Balance) und einer kognitiven Komponente (Lebenszufriedenheit und allgemeines Glücklichein) zusammen (siehe Diener, 1994; Diener et al., 2010; Lyubomirsky, Dickerhoof, Boehm & Sheldon, 2011). Die OECD (2013) berücksichtigt ergänzend die Komponente Eudämonie (griechisch Glückseligkeit) im Sinne eines bedeutsamen Lebens und einer positiven psychologischen Anpassung, welche unter anderem durch ein hohes Selbstwertgefühl widerspiegelt wird (Tangney, Baumeister & Boone, 2004). In engem Zusammenhang mit dem subjektiven Wohlbefinden steht die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person (Jerusalem & Mittag, 1999). Diese bezeichnet, wie sehr sich eine Person in der Lage sieht, angemessene Handlungen ziel führend zum Einsatz zu bringen (Schwarzer, 1994). Über verschiedene Kulmren hinweg geht eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung mit hohem positiven Affekt und hoher Lebenszufriedenheit sowie niedrigem negativen Affekt einher (Luszczynska, Gutierrez-Dona & Schwarzer, 2005).

Die Genese von Wohlbefinden wird neben der subjektiven Wahrnehmung situativer Faktoren wie spezifische, bedeutsame Lebens- und Alltagsereignisse (z.B. Suh, Diener & Fujita, 1996) häufig auch mit der Persönlichkeit einer Person in Verbindung gebracht. Zwillingsstudien zeigen, dass um die 50% der Varianz im Erleben von Wohlbefinden durch stabile Faktoren wie Gene und Persönlichkeit beeinflusst wird (Eid, Riemann, Angleitner & Borkenau, 2003; Krueger, 2000; Lykken & Tellegen, 1996; Nes, Roysamb, Tambs, Harris, & Reichborn-Kjennerud 2006; Plomin et al., 1993; Roysamb, Harris, Magnus, Vitterso & Tambs, 2002; Roysamb, Neale, Tambs, Reichborn-Kjennerud & Harris, 2003; Tellegen et al., 1988). Vor allem der Persönlichkeitsfaktor emotionale Stabilität² (Unempfindlichkeit für Angst,

2 Aus Gründen der Wertschätzung der Studienteilnehmer vermeiden wir den normalerweise im Rahmen des Big Five Inventory verwendeten Begriff *Neurotizismus* bei der Benennung der entsprechenden Persönlichkeitsdimension zu-

Stress und Sorgen) und in etwas geringerem Maße der Faktor Extraversion (Neigung zu Geselligkeit und geringer Zurückhaltung) hängen mit Wohlbefinden zusammen (DeNeve & Cooper, 1998; Steel, Schmidt, & Schultz, 2008; Vitterso, 2001; Vitterso & Nilsen, 2002). Demnach schätzen emotional stabilere ebenso wie extravertiertere Personen ihr Wohlbefinden positiver ein (Ebstrup, Eplov, Pisinger & Jorgensen, 2011; Gomez, Klings, Bangerter & Grob, 2009; vgl. Rammstedt & John, 2005).

Zusammenfassend zeigt sich, dass aktuell gesellschaftlich und wissenschaftlich Interesse an Fragen des persönlichen Wohlbefindens sowie dessen positiver Beeinflussung besteht. Dieses Interesse spiegelt sich auch in der Schule wieder (vgl. Hascher, 2004). Zum Beispiel ist nach Fend (2001, 2008) die Akzeptanz von Schule ein Effektivitätsmerkmal von Schule und Unterricht, welches sich unter anderem im subjektiven Wohlbefinden in der Schule niederschlägt. Auch in der Praxis haben viele Schulen bereits in ihrem Schulprogramm verankert, dass sich die Schüler in der Schule wohlfühlen sollen. Ein weiteres Beispiel für dieses Interesse ist die Entwicklung eines Unterrichtsprogrammes mit dem Titel „*Schulfach Glück*“ (Fritz-Schubert, 2009). Dieses Programm wurde bereits an mehreren Schulen in Deutschland und Österreich implementiert und dessen Wirksamkeit soll in der vorliegenden Studie überprüft werden.

1.2 Das Unterrichtsprogramm „Schulfach Glück“

„Schulfach Glück“ ist ein von Fritz-Schubert (2009) gemeinsam mit Experten aus Wissenschaft und Praxis ausgearbeitetes Unterrichtsprogramm, das in allen Schularten durchgeführt werden kann. Übergeordnetes Ziel ist „die Unterstützung des einzelnen und der Gemeinschaft beim Streben nach Glück“ (Fritz-Schubert, 2009, S. 49). Unter Glück wird im Einklang mit der Wohlbefindensforschung (z.B. Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999) sowohl der affektive als auch der kognitive Aspekt des wissenschaftlich untersuchbaren subjektiven Wohlbefindens verstanden. Neben der Förderung des Wohlbefindens zielt das „Schulfach Glück“ auch auf die Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung und dem damit verbundenen Erleben der Bedeutsamkeit des eigenen Handelns (Fritz-Schubert, 2009).

Im Rahmen des Unterrichts, der als Wahlfach oder Seminarkurs ergänzend zum traditionellen Angebot stattfindet, sollen mithilfe von Selbsterfahrungsübungen Wissen und effektive Techniken zur günstigen Beeinflussung des eigenen Wohlbefindens (z.B. Strategien zur Emotionsregulation) und der allgemeinen Selbstwirksamkeit vermittelt und geübt werden.

Die didaktische Jahresplanung zum „Schulfach Glück“ (Fritz-Schubert-Institut, 2010) ist für die Klassenstufen 8 bis 12 konzipiert und unterteilt den auf ein Schuljahr angelegten Unterricht (40 Doppelstunden) in die folgenden fünf Module: (1) Freude am Leben, (2) Freude an der eigenen Leistung, (3) Ernährung und körperliches Wohlbefinden, (4) Körper in Bewegung und (5) Körper als Ausdrucksmittel. Zum Konzept des Schulfachs gehören neben der epochalen Gliederung in Module die Durchführung außerschulischer Aktivitäten zur Herstellung eines lebensnahen praktischen Bezugs und die vorwiegend erlebnisorientierte Gestaltung des Unterrichts.

Die Unterrichtsmethoden im Rahmen des „Schulfach Glück“ sind vielfältig und basieren auf disziplinübergreifenden theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden aus der Erziehungswissenschaft, der Gesundheitswissenschaft, der Psychologie und der Sportwissenschaft (siehe Fritz-Schubert, 2009). Beispielweise werden die Schüler im Modul Freude an der Leistung angeleitet, die emotionale, motivationale und handlungsbezogene Funktion der Formulierung von Annäherungszielen in Verbindung mit antizipierten positiven Emotionen zu erfahren (z.B. die motivierende Wirkung antizipierten Stolzes bezüglich der Erreichung des Schulabschlusses). Dem wird die Erfahrung der Dysfunktionalität von Vermeidungszielen, die negative Emotionen in den Fokus rücken, gegenübergestellt (z.B. bewirkt das Vorhaben, keine Angst vor einer Prüfung zu haben, eine erhöhte Konzentration auf die Angst). Zu den bewegungsbasierten Unterrichtseinheiten zählt eine Übung, bei der sich die Schüler einer sich selbst gesetzten Herausforderung an einer Kletterwand stellen. Des Weiteren beschäftigt sich eine

gunsten des Begriffs *emotionale Stabilität*. Hohe Werte in emotionaler Stabilität entsprechen niedrigen Neurotizismus-Werten.

Unterrichtseinheit mit der Vermittlung von Wissen über gesunde, das Wohlbefinden fördernde Ernährung. Diese Einheit wird ergänzt durch das gemeinschaftliche Einkaufen, Zubereiten und Verzehren ökonomisch und ökologisch sinnvoller Lebensmittel. Ein wichtiger Bestandteil bei allen Modulen sind Tagebücher, in denen die Schüler eigene Ideen und Reflexionen zum Unterricht festhalten. Insgesamt beurteilen Kuhnle, Hofer und Kilian (2011) das „Schulfach Glück“, soweit sie es ersehen können, als „fundierte Maßnahme, die mehr ist als sentimentaler und populistischer Wohlfühl-Aktionismus“ (S. 38).

Das „Schulfach Glück“ wurde im Schuljahr 2007/08 zum ersten Mal an einer Heidelberger Schule (Berufs[fach]schule und Wirtschaftsgymnasium), an der es zuvor auch entwickelt worden war, unterrichtet. Die verschiedenen Unterrichtseinheiten wurden damals von wechselnden Personen aus Wissenschaft und Praxis durchgeführt bzw. unterstützt, deren Expertise für die betreffende Unterrichtseinheit relevant war. Zwei separat durchgeführte erste Evaluationen lieferten Indizien für die Wirksamkeit des Programmes in Bezug auf die Steigerung des Wohlbefindens, des Gemeinschaftsgefühls und des Selbstvertrauens (Fritz-Schubert, 2009). Jedoch können aufgrund des methodischen und statistischen Vorgehens nur sehr eingeschränkte Aussagen gemacht werden. So fehlen zum Beispiel eine Prätestung und die inferenzstatistische Auswertung der Daten. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass eine der Evaluationen von einem Wissenschaftler durchgeführt wurde, der in der untersuchten Kohorte selbst als Lehrkraft in einer Unterrichtseinheit agierte. Dementsprechend vermischte sich dabei die Interventoren- und Evaluatorenrolle (Bortz & Döring, 2005).

Für die weitere Implementierung des Programms sollten nicht ausschließlich wechselnde Experten, sondern auch schulische Lehrkräfte das Unterrichten der Module übernehmen können. Dafür wurden am Fritz-Schubert-Institut Fortbildungskurse entwickelt, die auf der didaktischen Jahresplanung des „Schulfach Glück“ basieren. Sofern die Implementierung des Unterrichtsprogramms über dieses Fortbildungsangebot verlief, wird in der vorliegenden Arbeit von einer standardisierten Durchführung des Programms an der betreffenden Schule ausgegangen. Eine wissenschaftliche Evaluation der Wirksamkeit des „Schulfach Glück“ an Schulen, die das Programm über eine solche Fortbildung bei sich eingeführt haben, gibt es unseres Wissens bislang nicht.

1.3 Das Ziel der vorliegenden Studie

Das Ziel dieser Evaluationsstudie war, festzustellen, ob sich die Teilnahme am Unterrichtsprogramm „Schulfach Glück“ über ein Schuljahr hinweg tatsächlich günstig auf die Komponenten des subjektiven Wohlbefindens und die Selbstwirksamkeit von Schülern auswirkt. Dabei wurde dieses Programm durch Lehrkräfte der Schulen unterrichtet. Das Evaluationsvorhaben ist vor dem Hintergrund der zunehmenden Implementierung des „Schulfach Glück“ an Schulen von praktischer Relevanz. Die Evaluation erfolgte durch unabhängige Personen (den Autoren), die nicht in die Entwicklung des Programms oder in das Unterrichten der Module eingebunden waren. Besonderes Interesse lag auf den Effekten des Unterrichtsprogramms auf das subjektive Wohlbefinden und die Selbstwirksamkeit, da der „Schulfach Glück“-Unterricht über die Vermittlung von Wissen und Techniken letztlich auf deren günstige Beeinflussung abzielt.

Ergänzend wurde untersucht, ob die Persönlichkeitsdimensionen emotionale Stabilität und Extraversion die erwarteten Effekte des „Schulfach Glück“ auf das subjektive Wohlbefinden moderieren. Schüler mit niedriger emotionaler Stabilität bzw. Extraversion dürften über vergleichsweise ungünstigere Strategien zur Bewältigung negativer bzw. Verstärkung positiver Affekte verfügen, sodass ein entsprechendes Treatment bei ihnen besonders sichtbare Erfolge zeitigen könnte. Gerade für Personen mit niedrigerer emotionaler Stabilität, die eher dazu neigen negativen Affekt und Stress zu erleben (vgl. Rammstedt & John, 2005) wäre es aus pädagogischer Perspektive wünschenswert, wenn das „Schulfach Glück“ diesbezüglich ausgleichend wirken könnte.

2. Methode

2.1 Stichprobe und Evaluationsdesign

Die Stichprobe bestand aus 106 Berufsschülern (63% weiblich; $M_{\text{Alter}(\text{Prätest})} = 16.04$, $SD_{\text{Alter}(\text{Prätest})} = 1.06$, Altersspanne_(Prätest): 15-22) aus insgesamt sechs Klassen an zwei baden-württembergischen Berufsschulzentren. Die Schüler aus den drei Klassen, in denen das „Schulfach Glück“ unterrichtet wurde (Schule A: 1 Klasse; Schule B: 2 Klassen), wurden zur Treatmentgruppe zusammengefasst. An Schule A wurde die Hälfte einer Schulklasse unterrichtet, in der die Schüler das Wahlfach „Schulfach Glück“ gewählt hatten. An Schule B wählten jeweils zwei gesamte Klassen dieses Wahlfach. Das „Schulfach Glück“ wurde an beiden Schulen jeweils von einer weiblichen Lehrkraft unterrichtet. Lediglich bei Übungen an der Kletterwand und im Fitnessstudio wirkten weitere Lehrkräfte der jeweiligen Schule oder Fitnesstrainer unterstützend mit. Beide Lehrkräfte hatten im Jahr 2010 an einer Weiterbildung des Fritz-Schubert-Instituts zum Unterrichten des „Schulfach Glück“ teilgenommen, die sich über zehn Wochenenden erstreckte. Das „Schulfach Glück“ wurde an beiden Schulen im untersuchten Schuljahr erstmalig unterrichtet.

Die Kontrollgruppe bestand aus den Schülern der anderen drei Klassen (Schule A: 1 Klasse; Schule B: 2 Klassen). Zu jeder Klasse in der Treatmentgruppe gab es an derselben Schule eine Klasse in der Kontrollgruppe aus demselben Ausbildungsbereich. Die Schüler der Kontrollgruppe belegten an Stelle des „Schulfach Glück“ andere Angebote aus dem jeweiligen Kanon der Wahlfächer (z.B. „Präsentation und Medien“, „Übungsfirma“).

Alle Schüler bearbeiteten zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2010/11 den gleichen Fragebogen zur Erfassung der abhängigen Variablen. Es lag somit ein quasiexperimentelles Prä-Posttest-Design mit einer Treatment- und einer Kontrollgruppe vor. Des Weiteren wurden zu Beginn des Schuljahres auch die Persönlichkeitsdimensionen emotionale Stabilität und Extraversion erfasst.

2.2 Messinstrumente

Es kamen Selbstberichtsskalen zum Einsatz, die sich bereits in früheren Studien bewährt haben. Für die Skalen zur Messung des positiven und negativen Affekts sowie des allgemeinen Glücklichseins lag zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine deutsche Adaptation vor. Diese wurden daher von einer bilingualen Studentin vom Englischen ins Deutsche übersetzt. Die neuen deutschen Versionen erwiesen sich in Vortests als reliabel und valide. Die internen Konsistenzen der Skalen können Tabelle 1 entnommen werden. Für die Berechnung der Gesamtskalenwerte wurden jeweils die Antworten auf die einzelnen Skalenitems gemittelt.

Positiver und negativer Affekt als affektive Komponenten des Wohlbefindens wurden mit der Scale of Positive and Negative Experience erfasst (Diener et al., 2010). Die Schüler wurden gebeten, bezüglich affektbeschreibender Adjektive (z.B. „positiv“ für positiven Affekt, „negativ“ für negativen Affekt) einzuschätzen, wie häufig sie sich während der letzten vier Wochen so gefühlt haben. Dafür standen ihnen fünfstufige Likert-Skalen von 1 (*sehr selten oder nie*) bis 5 (*sehr oft oder immer*) zur Verfügung. Jeweils sechs Items der Skala messen positiven bzw. negativen Affekt. Diener et al. schlagen einen Affekt-Balance Score vor (positiver Affekt minus negativer Affekt), der in der vorliegenden Studie als zusätzlicher Wohlbefindensindikator verwendet wurde (Variablenname *Affektbalance*).

Die **Lebenszufriedenheit** wurde als kognitive Komponente des Wohlbefindens mit der Satisfaction With Life Scale gemessen (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Auf siebenstufigen Likertskalen von 1 (*starke Ablehnung*) bis 7 (*starke Zustimmung*) gaben die Schüler an, wie sehr sie den Aussagen der fünf Items (z.B. „In den meisten Punkten ist mein Leben meinem Ideal nahe.“) zustimmen.

Zur Messung **des allgemeinen Glücklichseins** wurde die Subjective Happiness Scale verwendet (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Die vier Items (z.B. „Im Allgemeinen halte ich mich für:“, 1 = *nicht sehr glücklich*, 7 = *sehr glücklich*) wurden von den Schülern auf siebenstufigen Likertskalen beantwortet.

Das **Selbstwertgefühl** als Indikator für psychologische Anpassung wurde mit der Rosenberg Self-Esteem Scale erfasst (Collani & Herzberg, 2003). Die Schüler gaben den Grad ihrer Zustimmung be-

zöglich der zehn Items (z.B. „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“) auf fünfstufigen Likertskalen von 1 {trifft gar nicht zu} bis 5 {trifft voll und ganz zu} an.

Zur Messung der **Selbstwirksamkeitserwartung** bearbeiteten die Schüler die Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Sie gaben auf

vierstufigen Likertskalen von 1 {stimmt nicht} bis 4 {stimmt genau} an, wie sehr sie den zehn Items (z.B. „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.“) jeweils zustimmen.

Zur Erfassung der Persönlichkeitsdimensionen **emotionale Stabilität und Extraversion** wurden die entsprechenden Skalen des Big Five Inventory eingesetzt (Rammstedt & John, 2005). Jede Dimension wurde anhand von acht Items gemessen. Die Schüler gaben auf fünfstufigen Likertskalen von 1 {sehr unzutreffend} bis 5 {sehr zutreffend} an, wie sehr die Items auf sie persönlich zutreffen (z.B. „Ich bin emotional ausgeglichen, nicht leicht aus der Fassung zu bringen“ [emotionale Stabilität], „Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig“ [Extraversion]).

2.3 Statistisches Vorgehen

Vor der eigentlichen Datenanalyse wurde mit dem Little-Test (Little, 1988) unter Zuhilfenahme der vorliegenden Daten geprüft, ob das Fehlen von Werten in dieser Stichprobe³ einem zufälligen, nicht-systematischen Muster folgte, also als *Completely Missing at Random* (MCAR) vorlag. Da dies der Fall war, wurden die fehlenden Werte mittels des Expectation-Maximization-Algorithmus geschätzt (Peugh & Enders, 2004).

Zunächst wurde mittels *t*-Tests für unabhängige Stichproben untersucht, ob sich die quasiexperimentellen Gruppen zu Beginn des Schuljahres 2010/1 in den Persönlichkeitsdimensionen und abhängigen Variablen unterschieden, um einen Eindruck von der Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zu erhalten. Im Anschluss wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt, um die Trainingseffekte der ersten Hypothesengruppe zu testen. Für die zweite Hypothesengruppe wurden zusätzlich emotionale Stabilität und Extraversion als Prädiktoren aufgenommen (allgemeines lineares Modell).

3. Ergebnisse

3.1 Effekte des Unterrichtsprogramms „Schulfach Glück“ auf die Komponenten des subjektiven Wohlbefindens und die Selbstwirksamkeitserwartung

Die quasiexperimentellen Gruppen unterschieden sich zu Beginn des Schuljahres nicht in den Persönlichkeitsdimensionen und abhängigen Variablen (alle $p > .32$). Dementsprechend lagen vergleichbare Gruppen für die weiteren Analysen vor.

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen getrennt nach Kontroll- und Treatmentgruppe. Des Weiteren wird die Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Entwicklung der abhängigen Variablen über das Schuljahr hinweg dargestellt.

Im Bereich des affektiven Wohlbefindens zeigte sich zwischen der quasiexperimentellen Bedingung und der Veränderung aller drei Komponenten - positiver Affekt, negativer Affekt und Affektbalance - erwartungsgemäß ein signifikanter Interaktionseffekt (Tabelle 1). In der Kontrollgruppe nahm der positive Affekt zum Ende des Schuljahres ab und der negative Affekt stieg an; in der Treatmentgruppe blieben positiver und negativer Affekt stabil. Dementsprechend verschlechterte sich die Affektbalance der Kontrollgruppe zum Ende des Schuljahres währenddessen die Balance der Treatmentgruppe konstant blieb.

3 Es fehlten maximal 14% der Werte pro Variable.

TAB 1

UNTERRICHTSPROGRAMM „SCHULFACH GLÜCK“

Tabelle 1
Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte getrennt nach Prämessung (zu Beginn des Schuljahres 2010/11) und Postmessung (am Ende des Schuljahres 2010/11) sowie Interaktionseffekte der Varianzanalysen mit Messwiederholung für die abhängigen Variablen

Variable	Reliabilitäten		Treatmentgruppe (Schulfach Glück)		Kontrollgruppe (kein Schulfach Glück)		Interaktion Gruppe x Zeit	
	$\alpha_{\text{prä}}$	α_{post}	$M_{\text{prä}} (SD_{\text{prä}})$	$M_{\text{post}} (SD_{\text{post}})$	$M_{\text{prä}} (SD_{\text{prä}})$	$M_{\text{post}} (SD_{\text{post}})$	$F(1, 104)$	p
Positiver Affekt (PA)	.82	.89	3.71 (0.69)	3.74 (0.73)	3.70 (0.59)	3.39 (0.68)	6.35*	.01
Negativer Affekt (NA)	.82	.83	2.16 (0.67)	2.17 (0.68)	2.26 (0.80)	2.62 (0.59)	5.52*	.02
Affektbalance (PA minus NA)	-	-	1.55 (1.13)	1.57 (1.19)	1.43 (1.29)	0.77 (1.13)	8.65**	.00
Lebenszufriedenheit	.77	.87	4.52 (1.10)	4.79 (1.27)	4.55 (1.12)	4.63 (1.16)	1.06	.31
Allgemeines Glücklichein	.68	.72	4.68 (1.17)	4.65 (1.09)	4.84 (0.97)	4.46 (1.09)	3.60 [†]	.06
Selbstwertgefühl	.81	.82	3.67 (0.67)	3.78 (0.70)	3.80 (0.62)	3.66 (0.66)	6.59*	.01
Selbstwirksamkeitserwartung	.82	.85	2.80 (0.44)	2.95 (0.47)	2.82 (0.46)	2.88 (0.42)	1.20	.28
Emotionale Stabilität	.66	-	3.06 (0.57)	-	3.00 (0.63)	-	-	-
Extraversion	.83	-	3.40 (0.73)	-	3.43 (0.78)	-	-	-

Anmerkungen. $N = 106$, $n_{\text{Treatmentgruppe}} = 59$, $n_{\text{Kontrollgruppe}} = 47$. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$.

Im Bereich des kognitiven Wohlbefindens zeigte sich entgegen der Hypothese nur zwischen der quasiexperimentellen Bedingung und der Veränderung des allgemeinen Glücklicheins ein marginal signifikanter Interaktionseffekt, der ebenfalls auf eine Verschlechterung der Kontrollgruppe zurückzuführen ist. Die Interaktion zwischen der quasiexperimentellen Bedingung und der Veränderung der Lebenszufriedenheit war nicht signifikant.

Des Weiteren interagierte die Veränderung des Selbstwertgefühls als Indikator für psychologische Anpassung erwartungsgemäß signifikant mit der quasiexperimentellen Bedingung. In der Kontrollgruppe nahm das Selbstwertgefühl zum Ende des Schuljahres ab, wohingegen es in der Treatmentgruppe anstieg. Die Effektstärken liegen zwischen .05 und .08, was nach Cohen (1988) einer mittleren Effektstärke entspricht.

Die Hypothese in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung konnte nicht bestätigt werden. Obwohl Selbstwirksamkeit hoch mit allen Komponenten des Wohlbefindens außer negativer Affekt korrelierte (alle r von .29 bis .58) zeigte sich kein signifikanter Effekt der quasiexperimentellen Bedingung auf die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung.

3.2 Moderierende Effekte von emotionaler Stabilität und Extraversion

Wenn emotionale Stabilität als Moderator berücksichtigt wurde, profitierten vor allem Schüler mit einer hohen emotionalen Stabilität vom „Schulfach Glück“ in Bezug auf die kognitiven Komponenten des Wohlbefindens und des Selbstwertgefühls (Abbildung 1).

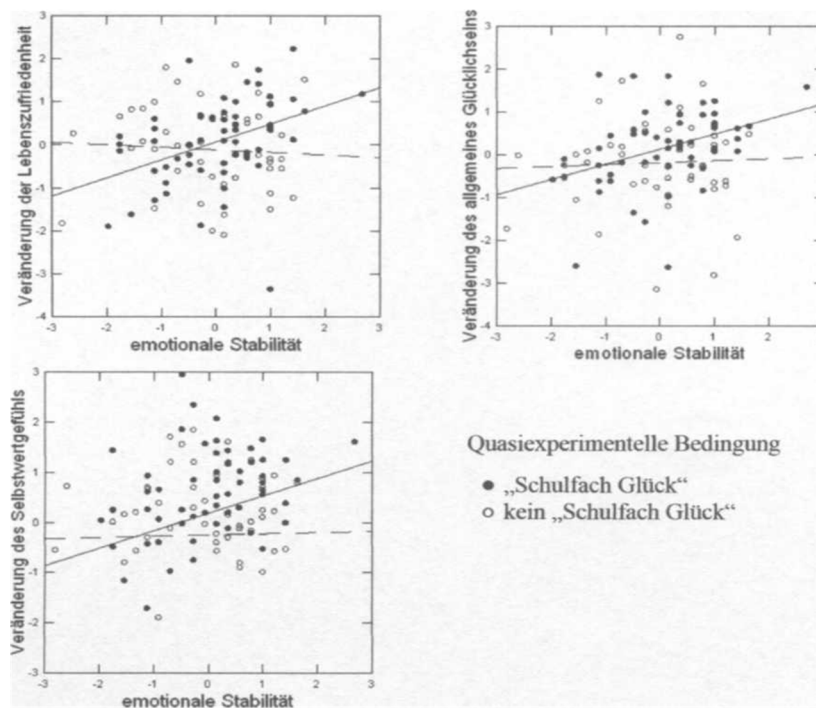


ABB 1: Veränderungen in den abhängigen Variablen Lebenszufriedenheit, allgemeines Glücklichein und Selbstwertgefühl zwischen Beginn und Ende des Schuljahres 2010/11 in Abhängigkeit von der Teilnahme am Schulfach Glück und der emotionalen Stabilität der Schüler. Alle Werte sind z-standardisiert. Durchgezogene Linie: Treatmentgruppe, strichelte Linie: Kontrollgruppe

Es zeigte sich eine signifikante Interaktion zwischen der quasiexperimentellen Bedingung, emotionaler Stabilität und der Veränderung der Lebenszufriedenheit, $F(1, 102) = 6.74, p = .01$, sowie eine marginal signifikante Interaktion zwischen der quasiexperimentellen Bedingung, emotionaler Stabilität und der Veränderung des allgemeinen Glücklicheins, $F(1, 102) = 3.36, p = .07$. Bei Schülern, die emotional stabiler sind und am „Schulfach Glück“ teilgenommen haben, steigt im Verlauf des Schuljahres die Lebenszufriedenheit an und sie sind allgemein glücklicher.

Darüber hinaus interagierten die quasiexperimentelle Bedingung, emotionale Stabilität und Veränderung des Selbstwertgefühls miteinander, $F(1, 102) = 3.76, p = .05$. Analog steigerte sich bei den emotional stabileren Schülern, die am „Schulfach Glück“ teilgenommen haben, das Selbstwertgefühl. Alle weiteren Interaktionen zwischen der quasiexperimentellen

Bedingung, emotionaler Stabilität und Veränderungen im affektiven Wohlbefinden oder der Selbstwirksamkeitserwartung waren nicht signifikant. Des Weiteren zeigte sich keine signifikante Interaktion zwischen der quasiexperimentellen Bedingung, Extraversion und Veränderungen des affektiven und kognitiven Wohlbefindens sowie des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung.

4. Diskussion

4.1 Zusammenfassung der Befunde

Die vorliegende Evaluationsstudie untersuchte den Effekt eines Schuljahres Unterricht im „Schulfach Glück“ an Berufsschulen auf das subjektive Wohlbefinden und die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Der Unterricht im „Schulfach Glück“ scheint sich günstig auf das affektive Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl sowie in schwächerem Maße auf das allgemeine Glücklichein auszuwirken. Dabei ist der Effekt auf das affektive Wohlbefinden unabhängig von den Persönlichkeitsdimensionen emotionale Stabilität und Extraversion. Das Einüben von Strategien zur günstigen Beeinflussung des eigenen Wohlbefindens scheint für alle Schüler, die am Unterrichtsprogramm teilgenommen haben, hilfreich gewesen zu sein. Der Effekt lässt sich jedoch vor allem auf die Abnahme des positiven und die Zunahme des negativen Affekts in der Kontrollgruppe, die nicht am „Schulfach Glück“ teilgenommen hat, zurückführen. Da jedoch am Ende eines Schuljahres vermutlich seltener positive und häufiger negative Affekte auftreten aufgrund der bevorstehenden Zeugnisse und der Erschöpfung zum Ende eines Schuljahres scheint die Teilnahme am „Schulfach Glück“ dieser negativen Entwicklung entgegen zu wirken. Inwiefern sich diese Schutzwirkung über die Zeit hinweg stabilisieren kann, sollte Gegenstand zukünftiger Forschung im Rahmen einer Follow-up Studie sein.

Der Effekt des „Schulfach Glück“ auf das kognitive Wohlbefinden zeigte sich erst, wenn auch emotionale Stabilität der Schüler berücksichtigt wurde. Schüler, die eine emotional stabilere Persönlichkeit aufweisen, waren nach der einjährigen Teilnahme am Unterrichtsprogramm „Schulfach Glück“ allgemein glücklicher und berichteten eine höhere Lebenszufriedenheit. Darüber hinaus stieg ihr Selbstwertgefühl stärker an. Eine mögliche Erklärung, warum emotionale Stabilität den Effekt auf das kognitive aber nicht das affektive Wohlbefinden moderiert, ist, dass ersteres eher als Zeit überdauernd angesehen wird und damit eher mit Persönlichkeit zusammenhängen sollte, die ebenfalls als überdauernde Dispositionen angesehen werden, als flüchtige, affektive Komponenten von Wohlbefinden (DeNeve & Cooper, 1998; Diener, 1996; McCrae & Costa, 1991). Wenn also auch die kognitive Komponente des Wohlbefindens und das Selbstwertgefühl verbessert werden soll, müssen die individuellen Voraussetzungen der Schüler stärker berücksichtigt werden. Das „Schulfach Glück“ zielt bisher vor allem auf die Neubewertung von Situationen, um Emotionen besser regulieren zu können (Fritz-Schubert, 2009). Von dieser Strategie profitieren aber besonders emotional stabile Personen (Gresham & Gullone, 2012). Emotional weniger stabile Personen neigen eher dazu ihre Emotionen zu unterdrücken, was mit weniger verfügbaren kognitiven Ressourcen und schlechterer psychischer Gesundheit einhergeht (John & Gross, 2004). Hier könnte das Unterrichtsprogramm stärker ansetzen.

Die Persönlichkeitsdimension Extraversion hatte im Gegensatz zur emotionalen Stabilität auf keine Veränderung der Komponenten des subjektiven Wohlbefindens einen Einfluss. Im Vergleich zur emotionalen Stabilität wiesen jedoch die Schüler des „Schulfach Glück“ im Mittel bereits höhere Werte in der Persönlichkeitsdimension Extraversion auf. Dadurch fielen vermutlich den meisten Schülern die Übungen, die vor allem gemeinschaftliches Handeln und Erleben beinhalteten (vgl. Fritz-Schubert, 2009), leicht, da extravertierte Personen keine Schwierigkeiten haben, soziale Beziehungen aufzubauen (Asendorf & Wilpers, 1998). Darüber hinaus ist das Ergebnis im Einklang mit der allgemeinen Wohlbefindensforschung, die zeigt, dass emotionale Stabilität einen größeren Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden hat als Extraversion (DeNeve & Cooper, 1998; Steel, Schmidt, & Schultz, 2008; Vitterso, 2001; Vitterso & Nilsen, 2002). Insgesamt kann somit das „Schulfach Glück“ hinsichtlich des affektiven und kognitiven Wohlbefindens sowie des Selbstwertgefühls der Schüler als bedingt wirksam angesehen werden. Kein Effekt fand sich allerdings für die Selbstwirksamkeitserwartung. Selbstwirksamkeitserwartung sollte vor allem durch eine Einheit zur realistischen Zielsetzung erreicht werden (vgl. Fritz-Schubert, 2009), die ebenfalls den Unterschied zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielen verdeutlichte. Da aber gerade der wichtige Aspekt, erreichbare Ziele selber zu setzen, nur kurz im Sportkontext geübt wurde, mag dies nicht ausreichend gewesen sein, damit sich die Schüler als wirksamer erlebten. Damit das Unterrichtsprogramm hier stärkere Effekte erzielt, sollte

dieses Üben als Bestandteil in alle Module aufgenommen werden und in verschiedenen Kontexten (und vor allem auch in Leistungskontexten) angewendet werden. In Kombination mit dem Training von selbstwertdienlichen Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg, die ebenfalls eher in geringem Maße im „Schulfach Glück“ eingeübt werden, kann somit die Erfolgszuversicht der Schüler noch stärker gefördert werden und eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeit kann sich entwickeln (Fries, Lund & Rheinberg, 1999; Günther, 1985; Heckhausen, 1972).

4.2 Einschränkungen der vorliegenden Studie und Ausblick

Die Befunde dieser Evaluationsstudie müssen aus verschiedenen Gründen als vorläufig angesehen werden. Die zur Verfügung stehende Stichprobe war relativ klein und erlaubte keine Analysen lehrer-, klassen- oder schulspezifischer Effekte. Des Weiteren liegen bislang keine Daten zur Stabilität bzw. Veränderung der Befunde über die Zeit vor. Auch ist es möglich, dass die vorliegenden Ergebnisse eine Unterschätzung der Wirksamkeit des Schulfachs Glück darstellen. Die Lehrerinnen der untersuchten Klassen unterrichteten das Fach zum allerersten Mal in ihrer Berufslaufbahn und hatten deshalb noch keine Routine in dessen Durchführung. Diese Kritikpunkte bieten Ansätze für zukünftige Untersuchungen.

Es sollte angemerkt werden, dass das quasiexperimentelle Design dieser Studie nur eingeschränkt Rückschlüsse auf kausale Effekte zulässt, da keine randomisierte Zuordnung der Schüler auf die experimentellen Gruppen stattfand. Allerdings wird diese Einschränkung dadurch relativiert, dass sich die beiden Vergleichsgruppen zu Beginn des Schuljahres nicht voneinander in den interessierenden Variablen und in grundlegenden Persönlichkeitsdimensionen unterschieden. Es wurde außerdem darauf geachtet, möglichst ähnliche Vergleichsklassen für die Kontrollgruppe zu gewinnen. Eine mögliche Erweiterung des Designs wäre es, Klassen als Kontrollgruppe zu untersuchen, die ähnliche Themen im Rahmen anderer Unterrichtsfächer wie Ethik behandeln. Diese Fächer wurden jedoch an den Berufsschulen nicht unterrichtet, so dass dieser Vergleich in anderen Schularten stattfinden müsste.

Eine weitere Einschränkung ist, dass die vorliegende Studie im Sinne von Zanna & Fazio (1982) erst einmal den Nachweis eines grundsätzlichen Effektes des „Schulfach Glück“ untersuchte. Die Frage, welche Module des Unterrichtsprogrammes besonders wirksam für unterschiedliche Wohlbefindenskomponenten sind, lässt sich mit dem verwendeten Forschungsdesign nicht beantworten. Dieser Frage muss in weiteren Studien nachgegangen werden, die detaillierte Bedingungen und Wirkmechanismen des Programmes untersuchen.

Abschließend sei angemerkt, dass der Zweck dieser Arbeit nicht die Beantwortung der normativen Frage war, ob die Förderung individuellen Wohlbefindens Aufgabe der Schulen ist. Wir möchten an dieser Stelle jedoch darauf hinweisen, dass Aktivitäten zur positiven Beeinflussung subjektiven Wohlbefindens keineswegs im Widerspruch zu traditionellen Leistungswerten stehen. Ganz im Gegenteil: Höheres subjektives Wohlbefinden sagt bessere Schulnoten (in den klassischen Fächern) und größeren Erfolg im Arbeitsleben vorher (Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Suldo, Thalji & Ferron, 2011). Somit könnten auf die Förderung des Wohlbefindens abzielende Lernangebote nicht nur eine Ergänzung, sondern womöglich auch eine Unterstützung des eher kognitiv ausgerichteten Lernens in den klassischen Fächern wie Deutsch und Mathematik bedeuten.

Literatur

- Asendorph, J. B. & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1531-1544. doi: 10.1037/0022-3514.74.6.1531
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3rd ed.). Springer-Lehrbuch. Berlin [u.a.]: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 3-7. doi:10.1024//0170-1789.24.1.3
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54 (10), 821-827. doi:10.1037/0003-066X.54.10.821
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Flow: Das Geheimnis des Glücks* (15. Ausgabe.). Stuttgart: Klett-Cotta.

- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124 (2), 197-229. doi:10.1037/0033-2909.124.2.197
- Deutscher Bundestag. (2013). *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität - Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“*. Retrieved from <http://www.bundestag.de/bundestag/gremier^13300.pdf>
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157. doi:10.1007/BF01207052
- Diener, E. (1996). Traits Can Be Powerful, but Are Not Enough: Lessons from Subjective Well-Being. *Journal of Research in Personality*, 30 (3), 389-399. doi:10.1006/jrpe.1996.0027
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. doi:10.1037//0033-2909.125.2.276
- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In P. A. David & M. W. Reder (Eds.), *Nations and households in economic growth. Essays in honor of Moses Abramovitz* (pp. 89-125). New York: Academic Press.
- Easterlin, R. A., & Sawangfa, O. (2010). Happiness and Economic Growth: Does the Cross Section Predict Time Trends? Evidence from Developing Countries. In E. Diener, J. F. Helliwell, & D. Kahneman (Eds.), *Series in positive psychology. International differences in well-being* (pp. 166-212). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ebstrup, J. F., Eplov, L. F., Pisinger, C. & Jorgensen, T. (2011). Association between the Five Factor personality traits and perceived stress: Is the effect mediated by general self-efficacy? *Anxiety, Stress, & Coping*, 24,407-419. doi:10.1080/10615806.2010.540012
- Eid, M., Riemann, R., Angleitner, A., & Borkenau, P. (2003). Sociability and Positive Emotionality: Genetic and Environmental Contributions to the Covariation Between Different Facets of Extraversion. *Journal of Personality*, 71(3), 319-346. doi:10.1111/1467-6494.7103003
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2nd ed.). Lehrbuch. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2nd ed.). Juventa-Paperback. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Fries, S., Lund, B. & Rheinberg, F. (1999). Lässt sich durch gleichzeitige Motivförderung das Training des induktiven Denkens optimieren? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 37-49.
- Fritz-Schubert, E. (2009). *Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert* (4. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- Fritz-Schubert-Institut (2010). *Didaktische Jahresplanung* [Schulfach Glück]. Heidelberg: FSI.
- Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York, NY: Routledge.
- Gomez, V., Allemand, M., & Grob, A. (2012). Neuroticism, extraversion, goals, and subjective well-being: Exploring the relations in young, middle-aged, and older adults. *Journal of Research in Personality*, 46(3), 317-325. doi:10.1016/j.jrp.2012.03.001
- Gomez, V., Klings, F., Bangerter, A. & Grob, A. (2009). The influence of personality and life events on subjective well-being from a life span perspective. *Journal of Research in Personality*, 43, 345-354. doi:10.1016/j.jrp.2008.12.014
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616-621. doi:10.1016/j.paid.2011.12.016
- Günther, A. (1985). *Zur Optimierung von Motivtrainingsprogrammen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Heidelberg.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Vol. 40. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, Vol 7/2, S. 955-1019. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Eds.), *Emotion, Motivation, und Leistung* (pp. 223-245). Göttingen: Hogrefe.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and Unhealthy Emotion Regulation: Personality Processes, Individual Differences, and Life Span Development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1334. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Krueger, R. F. (2000). Phenotypic, genetic, and nonshared environmental parallels in the structure of personality: A view from the Multidimensional Personality Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1057-1067. doi: 10.1037/0022-3514.79.6.1057
- Kuhnle, C., Hofer, M. & Kilian, B. (2011). Ein Vorschlag zur Erweiterung des Leistungsbegriffs angesichts multipler Ziele im Jugendalter. In O. Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 36-45). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198-1202. doi: 10.1080/01621459.1988.10478722
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. doi:10.1080/00207590444000041
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189. doi:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x

- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K. & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal Intervention to boost well-being. *Emotion*, 11, 391-402. doi:10.1037/a0022575
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155. doi:10.1023/A:1006824100041
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The Full Five-Factor Model and Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(2), 227-232. doi: 10.1177/014616729101700217
- Nes, R. B., Roysamb, E., Tambs, K., Harris, J. R., & Reichborn-Kjennerud, T. (2006). Subjective well-being: genetic and environmental contributions to stability and change. *Psychological Medicine*, 36(01), 1033. doi:10.1017/S0033291706007409
- Ng, W. & Diener, E. (2009). Personality differences in emotions: Does emotion regulation play a role? *Journal of Individual Differences*, 30, 100-106. doi:10.1027/1614-0001.30.2.100
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Ed.). (2011). *OECD better life initiative. How's life?: Measuring well-being*. Paris; OECD. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/how-s-life_9789264121164-en
- Peugh, J. L. & Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74, 525-556. doi: 10.3102/00346543074004525
- Plomin, R., Kagan, J., Emde, R. N., Reznick, J. S., Braungart, J. M., Robinson, J., ... (1993). Genetic Change and Continuity from Fourteen to Twenty Months: The MacArthur Longitudinal Twin Study. *Child Development*, 64(5), 1354. doi:10.2307/1131539
- Rammstedt, B. & John O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51, 195-206. doi: 10.1026/0012-1924.51.4.195
- Roysamb, E., Tambs, K., Reichborn-Kjennerud, T., Neale, M. C., & Harris, J. R. (2003). Happiness and Health: Environmental and Genetic Contributions to the Relationship Between Subjective Well-Being, Perceived Health, and Somatic Illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1136-1146. doi: 10.1037/0022-3514.85.6.1136
- Roysamb, E., Harris, J. R., Magnus, P., Vitterso, J., & Tambs, K. (2002). Subjective well-being. Sex-specific effects of genetic and environmental factors. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 211-223. doi:10.1016/S0191-8869(01)00019-8
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 105-123.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161. doi: 10.1037/0033-2909.134.1.138
- Suh, E., Diener, E., & Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1091-1102. doi: 10.1037/0022-3514.70.5.1091
- Suldo, S., Thalji, A. & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health Status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 17-30. doi: 10.1080/17439760.2010.536774
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
- Vitterso, J. (2001). Personality traits and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 903-914. doi:10.1016/S0191-8869(00)00192-6
- Vitterso, J., & Nilsen, F. (2002). The conceptual and relational structure of subjective well-being, neuroticism, and extraversion: Once again, neuroticism is the important predictor of happiness. *Social Indicators Research*, 57(1), 89-118. doi: 10.1023/A: 1013 831602280
- Zanna, M. P. & Fazio, R. H. (1982). The attitude-behavior relation: Moving toward a third generation of research. In M. P. Zanna, E. T. Higgins & C. P. Herman (Eds.), *Consistency in social behavior* (pp. 283-301). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

5. Leitbild der Willy-Hellpach-Schule

Willy-Hellpach-Schule

Leitbild der Willy-Hellpach-Schule

Die Schule ist ein Lern- und Lebensort.

Sie soll Leistung fordern, Lernen fördern, Orientierung vermitteln und Selbstvertrauen stärken.

Unsere Wert- und Zielvorstellungen:

Wir leben und vermitteln einen wertschätzenden Umgang miteinander im Sinne des humanistischen Menschenbildes:

- Wir lösen Konflikte gemeinsam und gewaltfrei, indem wir sie sachbezogen und ergebnisorientiert angehen.
- Wir vereinbaren Regelungen, die geprägt sind von Akzeptanz, Toleranz und gegenseitiger Rücksicht.
- Wir wollen innerhalb und außerhalb des Unterrichts Persönlichkeit bilden und durch Integration Einzelner in die Gemeinschaft das „Ich und Wir“ in die richtige Balance bringen.

Unser Selbstverständnis:

Im Zentrum unserer Arbeit steht der schulspezifische Erziehungs- und Bildungsauftrag. Darüber hinaus wollen wir durch zusätzliche Qualifikationen unsere Schülerinnen und Schüler auf die vielfältigen beruflichen Anforderungen in der globalisierten und technisierten Arbeitswelt vorbereiten.

Unser Auftrag:

Wir aktivieren persönliche Ressourcen, um neben der Fach- und Methodenkompetenz ein Sozial-, Demokratie- und Umweltbewusstsein zu schaffen und das Leben in der Gemeinschaft zu fördern.

Durch Schulversuche und Zusatzqualifikationen schaffen wir die Voraussetzungen für eine europäorientierte Schule, die lebensnahes Lernen und Arbeiten verwirklicht.

Darüber hinaus erachten wir eine gesundheitliche und mentale Stärkung sowie Raum für ästhetische Sensibilisierung für besonders erstrebenswert.

Unsere Spielregeln:

Alle am Schulleben Beteiligten reflektieren ihr Handeln und übernehmen Verantwortung für:

- Erziehung und Bildung als integrativen Prozess
- eine vertrauensvolle und transparente Kooperation zwischen Lernenden, Lehrenden, Eltern, Ausbildungsbetrieben und anderen Institutionen
- ein positives Lernklima und Lernumfeld
- Nachhaltigkeit

6. Genehmigung des Ministeriums für Kultus und Sport des Landes Baden-Württemberg zur Einführung des Schulfachs Glück

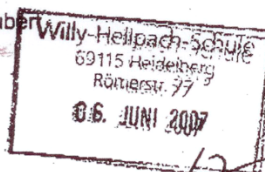


Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
Postfach 10 34 42 • 70029 Stuttgart

Willy-Heilpach-Schule
Herrn OStD Fritz-Schubert
Römerstr. 77

69115 Heidelberg



Stuttgart 31.05.2007
Durchwahl 0711 279-2725
Telefax 0711 279-2942
Name Herr Staudter
Gebäude Königstr. 44 (Neue Kanzlei)
Aktenzeichen 45-6512-2220/45/1
(Bitte bei Antwort angeben)

Zweijährige zur Prüfung der Fachschulreife führende Berufsfachschule (2BFS) Wahlfachangebote

Ihr E-Mail vom 22. Mai 2007

Sehr geehrter Herr Fritz-Schubert,

vielen Dank für Ihr Schreiben, in dem Sie sich für ein neues Unterrichtsfach "Glück an der zweijährigen zur Prüfung der Fachschulreife führenden Berufsfachschule (2BFS) einsetzen. Der von Ihnen vorgelegte Lehrplanentwurf weist sehr interessante Aspekte auf, insbesondere für die Zielgruppe der 2BFS-Schüler.

Wir regen an, dass Sie an Ihrer Schule diesen Lehrplanentwurf im Rahmen des von der Schule frei gestaltbaren Wahlbereichs innerhalb der Stundentafel der 2BFS umsetzen. Im Rahmen des Wahlbereichs ist an der 2BFS jedes sinnvolle Unterrichtsangebot möglich. Allerdings erhöhen Wahlangebote nicht das Stundensoll. Die dafür notwendigen Deputatsstunden sind also von der Schule selbst zu erwirtschaften. Rufen Sie mich doch bitte bei Gelegenheit an, damit wir erörtern können, ob Sie das Kultusministerium dabei in begrenztem Umfang unterstützen kann.

Mit freundlichen Grüßen

Staudter

Schlossplatz 4 (Neues Schloss) • 70173 Stuttgart • Telefon 0711 279-0 • poststelle@km.kv.bwl.de
www.km-bw.de • www.service-bw.de
Parkplätze nur für Gehbehinderte im Innenhof des Neuen Schlosses
J:\Abt_4\Ref45\Staudter\BFS\2BFS_Neueordnung\Glück als Unterrichtsfach 01.doc

7. Bericht Landeshauptstadt München

Glück kann man lernen – Antrag Stadträtin Sabine Krieger (Fraktion Bündnis 90/Die Grünen/Rosa Liste) vom 06.06.2013 und Antwort von Stadtrat Rainer Schweppe. In Rathaus Umschau, Landeshauptstadt München, 10. Juli 2015, Ausgabe 128, S. 14-22.

Der folgende Bericht zeigt die einzelnen Schritte der Realisierung des Schulfachs Glück in München auf.