

Ernst Fritz-Schubert
Wolf-Thorsten Saalfrank
Malte Leyhausen (Hrsg.)

PÄDAGOGIK *praxis*

Praxisbuch Schulfach Glück

Grundlagen und Methoden



BELTZ

Fritz-Schubert/Saalfrank/Leyhausen (Hrsg.)
Praxisbuch Schulfach Glück

Praxisbuch Schulfach Glück

Grundlagen und Methoden

Herausgegeben von Ernst Fritz-Schubert,
Wolf-Thorsten Saalfrank und Malte Leyhausen

BELTZ

Ernst Fritz-Schubert leitete als Oberstudiendirektor die Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg und hat das Schulfach Glück konzipiert und eingeführt. Das nach ihm benannte Fritz-Schubert-Institut erforscht und entwickelt Methoden zur Persönlichkeitsstärkung.

Dr. Wolf-Thorsten Saalfrank ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Malte Leyhausen ist Systemischer Therapeut und Berater, Universitätsdozent und Trainer für Schlüsselqualifikationen, Kommunikation, Zeit- und Selbstmanagement sowie Dozent für die Weiterbildung zur Lehrbefugnis des Schulfachs Glück am Fritz-Schubert-Institut für Persönlichkeitsentwicklung, Heidelberg.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich
(ISBN 978-3-407-25735-2).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2015 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstr. 10 · 69469 Weinheim
www.beltz.de

Lektorat: Miriam Frank
Herstellung und Satz: Michael Matl
Umschlagabbildung: © Tony Anderson, getty images
Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Michael Matl

E-Book

ISBN 978-3-407-29265-0

Inhalt

Ernst Fritz-Schubert

Einleitung

9

Teil 1 – Grundlagen

Ernst Fritz-Schubert/Wolf-Thorsten Saalfrank

Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe

14

1. Bildungstheoretische und humanistische Grundlegung 15
2. Persönlichkeitstheorie 21
3. Schulfach Glück und die psychischen Bedürfnisse des Menschen 27
4. Der Umgang mit den inneren Widersprüchen 28
5. Möglichkeiten eigener Kompetenzentwicklung 29
6. Die Entstehung von Gesundheit durch das Kohärenzgefühl 31
7. Selbstbildung als Ziel des Schulfachs Glück 32
8. Motivationstheoretische Hintergründe zum Schulfach Glück 35

Dietmar Hansch

Schulfach Glück und psychische Gesundheit –

Wie können wir schon in der Schule die Salutogenese fördern, um der weiteren Zunahme psychischer Störungen vorzubeugen?

Eine Betrachtung im historischen und sozialpsychologischen Kontext **40**

1. Zum historischen und sozialpsychologischen Kontext 40
2. Die Anpassungs-Diskrepanz zwischen Steinzeit-Gehirn und Kulturwelt als Hauptgrund für psychosozialen Dauerstress 43
3. Die »kulturelle Nachrüstung« unseres Steinzeit-Gehirns:
Lehrinhalte für ein Schulfach »Glück und Selbstkompetenz« 47

Ulrike Graf

Was geht das Glück die Pädagogik an?

Glück als Thema der Lehrer/innen-Bildung

52

1. Das Glück – Über die neue Attraktivität eines alten Themas 52
2. Begründungslinien für die Thematisierung des Glücks im pädagogischen Raum 55

3. Das Glück in der Lehrer/innen-Bildung	57
4. Forschungsaktivitäten	64
5. Fazit und Ausblick	80

Olaf-Axel Burow

Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung:

Wie Lernfreude und Spitzenleistung entstehen **84**

1. Wie das Glück aus der Schule verschwand	85
2. Wie das Glück in die Schule zurückkommen kann	86
3. Wertschätzende Schul-/Organisationsentwicklung	86
4. Unsere Schule 2020	88
5. Schlüssel zum Schulglück: Wertschätzende Befragung und die »magischen« 3×3	88
6. Verstehbarkeit, Bedeutsamkeit, Handhabbarkeit	89
7. Selbstbestimmung, Kompetenzerleben, Sinn/Zugehörigkeit	90
8. Wertschätzung, Vision, Umsetzung	90
9. Am Montagmorgen fängt es an	91
10. Bildungsfaktor Glück – Glücksfaktor Bildung	91

Barbara Kaminski

Philosophische Grundlagen des Schulfachs Glück **95**

1. Die beglückende Stimmung	95
2. Die Zusammenführung des methodischen Ansatzes von Bollnow und Heidegger	97
3. Zusammenhang zwischen Glück, Authentizität, Produktivität und ethischem Verhalten	100
4. Voraussetzungen für die beglückende Stimmung	103
5. Schlussfolgerungen	108

Teil 2 – Methoden im Schulfach Glück

Malte Leyhausen

Zum Glück in die Schule –

Anmerkungen zum Curriculum des »Schulfachs Glück« **112**

1. Grundschemata einer Glücksstunde	112
2. Zur Haltung des Glückslehrers	113
3. Die sechs Module des Curriculums	115

FSI-Methodenbaukasten **122**

Phase 1: Stärkung

1.1 Über sich selbst sprechen	126
1.2 Gefühle artikulieren	129

1.3 Wertschätzender Umgang miteinander	134
1.4 Die eigenen Stärken und Ressourcen entdecken	138
1.5 Die persönlichen Potenziale entfalten	142
<i>Phase 2: Visionen</i>	
2.1 Erkennen der eigenen Motive aus Wünschen und Träumen	146
2.2 Erkennen der eigenen Charakterstärken	149
2.3 Erkennen, dass Stärken und Motive zusammenhängen	151
2.4 Erkennen der eigenen Glaubenssätze als Antriebskraft des eigenen Handelns	155
2.5 Bewusstmachen von individuellen und kollektiven Visionen	159
<i>Phase 3: Entscheidungen</i>	
3.1 Durch körperliche Erfahrung einen Zugang zu den eigenen Bedürfnissen, Visionen und Wünschen finden	164
3.2 Den Zusammenhang zwischen Sinneswahrnehmungen, Körperreaktionen und Entscheidungsfindung erleben	165
3.3 Sich seiner Handlungsfähigkeit bewusst werden, Zielorientierung bewusst machen	167
3.4 Leitgedanken formulieren	168
<i>Phase 4: Planung</i>	
4.1 Hinderungsgründe als Herausforderungen begreifen	174
4.2 Lösungsorientierung	176
4.3 Ressourcen bei der Planung berücksichtigen	179
4.4 Planungsstrategien entwickeln	181
<i>Phase 5: Umsetzung</i>	
5.1 Ganzheitliches Körperempfinden	184
5.2 Bedeutung körpersprachlicher Signale erkennen	187
5.3 Gruppendynamische Prozesse verstehen	190
5.4 Kommunikation als Ressource nutzen	192
5.5 Durch Körperarbeit Resilienz stärken	196
<i>Phase 6: Bewertung</i>	
6.1 Eigenes Handeln reflektieren	200
6.2 Erfolge und Niederlagen verstehen	201
6.3 Mit sich und anderen im Einklang sein	205
6.4 Sich als Teil der Natur verstehen	211

Anna Löffler-Gutmann

Methoden in der Praxis –

Ein Erfahrungsbericht aus Großbritannien

222

Sarah Hess

**Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Glück
und dem Selbstwertgefühl von Schüler/innen?**

227

1. Einleitung

227

2. Theoretische Grundlagen zum Selbstwertgefühl

228

3. Das Unterrichtsfach Glück

241

4. Hypothesen

247

5. Methode

248

6. Ergebnisse

250

7. Diskussion

253

8. Anhang

259

Autorenspiegel

276

Einleitung

Ernst Fritz-Schubert

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

Unter dem Primat des technisch-ökonomischen Fortschritts muss das Handeln des Menschen funktionalisiert werden und Pädagogik sich dementsprechend auf verwertbare Wissensvermittlung und Anpassung ausrichten. Leben und Lernen ist mehr, als nur eine zweckgerichtete Ausbildung in der Institution Schule zu erlangen, was auch die UN-Kinderrechtskonvention betont, indem sie eine »glückliche Kindheit« als Ziel propagiert.

Auf der Grundlage eines anthropologischen und ethischen Konzeptes soll aufgezeigt werden, dass Bildung immer ein Sich-Bilden beinhaltet. Nur die zweckfreie Ausrichtung auf die Förderung von Selbstbildung eröffnet jungen Menschen die Chance, sich vom Diktat des Zeitgeistes einer durch Wertewandel, Autopaternalismus und Multioptionalität geprägten Gesellschaft frei zu machen, um als Gestalter eine gelingende Lebensführung anzustreben.

Pädagogik sollte vor allem dazu da sein, dass Kinder und Jugendliche in Begeisterungszusammenhänge gezogen werden, dass sie neugierig bleiben und sich auf das freuen, was als Nächstes kommt. Unterricht sollte sie darin unterstützen, eigene Werte und Haltungen zu entwickeln, die sie zur Übernahme von Verantwortung befähigen. Dazu müssen wir den Kindern und Jugendlichen helfen, ihre eigenen, familiären und kulturellen Stärken zu entdecken. Sie unterstützen, einen Sinn im Leben und im Lernen zu finden, Ziele zu formulieren und ihren Platz in der Gemeinschaft zu bestimmen. Erst wenn sie sich selbstverantwortlich bestimmen und den Erfolg ihrer Bemühungen verspüren, sind die notwendigen Voraussetzungen für gelingendes Leben geschaffen.

Was über das gesamte Leben von einem Menschen bleibt, ist sein Charakter, seine Persönlichkeit. Und je früher wir anfangen, die Persönlichkeit durch Vermittlung von positiven Haltungen und Einstellungen zu stärken, desto größer ist die Chance, körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen. Es gilt, die wichtigen Bereiche von Körper und Seele mit dem erfolgreichen Tun in sozialer Verant-

wortung zu verbinden und Lernziele zu formulieren wie Selbstsicherheit, Zuversicht, Leistungsfreude sowie das Selbstvertrauen und die Bereitschaft, Verantwortung für unsere »eine Welt« zu übernehmen. Wenn Kinder erleben, wie wohltuend es ist, sich im platonischen Sinne klug und mutig die Welt zu erobern, wenn sie erfahren, wie viel eher man sich durch gerechtes Handeln die dauerhafte Anerkennung der Gemeinschaft erwirbt als zum Beispiel durch unmäßigen Konsum, macht sie das zu verantwortungsvolleren, hilfsbereiteren und achtsameren Menschen. Solche Kinder sind glücklicher und gesünder als diejenigen, die fremde Erwartungen erfüllen oder sich das Gesetz des Stärkeren zu eigen machen. Sie schließen schneller Freundschaften und lernen auch leichter, allerdings nicht aufgrund des allgegenwärtigen Leistungsdrucks, sondern weil sie sich dafür entschieden haben. Lernen macht ihnen Spaß, weil die Aufgaben sie herausfordern und sie sich zutrauen, die Lösung zu finden.

Im Sommer 2007 haben wir an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg deshalb begonnen, unser schulisches Leitziel »physische und psychische Gesundheit für Lehrer und Schüler« durch die Einführung des neuen Unterrichtsfaches »Glück« außerhalb des traditionellen Fächerkanons umzusetzen. Der Glücksunterricht, bei dem unter anderem spielerische Elemente der Erlebnis- und Theaterpädagogik in Verbindung mit Erkenntnissen aus der Neurobiologie, der Salutogenese, der Konsistenztheorie und der Positiven Psychologie zum Einsatz kommen, ist nicht auf die Selbstoptimierung des Individuums als Selbstzweck ausgerichtet, sondern dient der gestalteten Teilnahme. Kinder und Jugendliche sollen erleben, dass Werteorientierung und positive Grundhaltungen nicht nur wichtig für die Gemeinschaft sind, sondern sich dadurch auch das eigene Wohlbefinden steigern lässt. Wenn ein Jugendlicher zum Beispiel an der Kletterwand eine Mitschülerin oder einen Mitschüler am Seil sichert, erfährt er hautnah, was Vertrauen und Verlässlichkeit bedeuten. Gleichzeitig wird ihn diese Erfahrung mit Stolz und einem Gefühl der Befriedigung erfüllen. In allen wissenschaftlichen Auswertungen der Unterrichtsergebnisse des Schulfaches Glück konnte nachgewiesen werden, dass die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sich nicht nur wohler fühlten und die Schulgemeinschaft als wertvoller erachteten als die Kontrollgruppe, sondern dass sie vor allem auch mehr Lebenssinn empfanden. Fast alle waren zuversichtlicher, konnten Lebensziele formulieren und hatten ihre Familie als Kraftquelle entdeckt. Beeindruckend war auch, dass die Jugendlichen erklärten, genauer zu wissen, was sie wollten, und vor allem, was sie nicht wollten.

Diese Ergebnisse haben uns ermutigt, die Inhalte und Methoden der Unterrichtsreihe auf weitere Schulen und in die Lehreraus- und -weiterbildung zu übertragen.

Die Erziehungswissenschaftlerin Ulrike Graf von der Universität Osnabrück hat eine erste Evaluationsstudie zum Seminar »Schulfach Glück« aus dem Bereich der Lehrerbildung vorgelegt, die die positiven Effekte im Bereich der Selbst-, Werte- und Weltbildung aufzeigt und die Geeignetheit des Ansatzes für die Weiterentwicklung von Konzepten einer personenorientierten Didaktik nahelegt.

Dieses Buch ist vor allem den Pädagogen gewidmet, die neben der Wissensvermittlung und Sozialisation dem Aspekt der Selbstbildung junger Menschen Raum geben und ihn fördern. Es gliedert sich in zwei Hauptteile. Erstens in einen theo-

retischen Teil, in dem allgemeine philosophische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Glückserziehung vorgestellt werden. Zweitens in einen praktischen Teil, in dem das Curriculum und die Methoden des lebensbejahenden und gesundheitsfördernden Paradigmenwechsels von der Problemorientierung hin zur Lösungsorientierung aufgezeigt werden.

Das Buch beginnt mit einer Darstellung der theoretischen Bezüge des Schulfachs Glück durch Ernst Fritz-Schubert und Wolf-Thorsten Saalfrank. Im Mittelpunkt stehen die Themen Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbildung. Im Rahmen dieser pädagogisch-psychologischen Perspektive wird die Vielschichtigkeit des Schulfachs Glück in einen entsprechenden theoretischen Kontext eingebettet. Dies geschieht unter Bezugnahme unter anderem auf Bildungstheorien (z. B. Humboldt, von Hentig), Bubers dialogische Pädagogik, verschiedene Ansätze aus der Psychologie, wie die Positive Psychologie nach Seligman, den Flow-Ansatz von Csikszentmihalyi, die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan sowie die Konsistenztheorie von Grawe und das PSI-Modell von Kuhl, verbunden mit einigen weiteren Theorien und Denkansätzen.

Im zweiten Kapitel beschreibt der Arzt für Psychotherapie Dietmar Hansch das Schulfach Glück im salutogenen, also gesundheitsfördernden Kontext und geht dabei auch auf historische Aspekte ein. In der Beschreibung des Ansatzes lässt er seine praktischen und wissenschaftlichen Erfahrungen zur Psychosynergetik bei der Konzeptualisierung des Schulfachs Glücks mit einfließen. Zentrales Ziel dieses Ansatzes ist hier, den Zusammenhang von Denken, Fühlen und Verhalten als Verständnis der Kernprozesse der Persönlichkeitsbildung und das Erreichen von Zielen durch spontanes Handeln herzustellen.

Die Osnabrücker Professorin für Grundschulpädagogik Ulrike Graf geht in ihrem Beitrag auf professionstheoretische und weiterbildnerische Aspekte des Schulfachs Glück ein. Aufbauend auf Evaluationsergebnissen aus München und Osnabrück wird hier Werte-Orientierung im Rahmen des Schulfachs Glück beschrieben, die auch für die Lehrkräfte, sowohl angehende als auch bereits tätige, entscheidend ist. Unter einer professionstheoretischen Sicht geht es unter anderem um die Entwicklung des professionellen Selbst und die Frage, wie sich Werte in unserem Bewusstsein bilden und welche Konsequenzen dies für das pädagogische Handeln einerseits und das Professionsverständnis andererseits hat.

Olaf-Axel Burow, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel, stellt in seinem Kapitel den von ihm entwickelten Ansatz der Positiven Pädagogik in den Mittelpunkt und beschreibt anhand seines Konzepts, wie eine »wertschätzende Schulentwicklung« ablaufen kann und inwieweit Glück als Faktor sowohl für die Lehrgesundheit als auch für die positive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle spielt. Ziel des Beitrags von Burow ist es, einen Weg aufzuzeigen, damit Schule zu einer lern- und manchmal sogar glücksförderlichen Umgebung wird, wenn dieser von ihm beschriebene Wandel einsetzt.

Im fünften Kapitel, das den Abschluss des Grundlagenteils bildet, legt Barbara Kaminski die philosophischen Grundlagen des Schulfachs Glück dar. Aufbauend auf der Zusammenführung eines ontologischen Ansatzes mit einem philosophisch-anth-

ropologischen Ansatz wird hier eine Theorie zum Zusammenhang zwischen Glück, Authentizität, Produktivität und ethischem Verhalten dargestellt. Nach dieser Theorie sind die Grundvoraussetzungen für das Glück – verstanden als innere Harmonie – Geborgenheit und Selbstwertgefühl. Ein Zusammenhang zwischen Glück, Authentizität, Produktivität und ethischem Verhalten ist geeignet, den Ansatz der Positiven Psychologie zu stützen. Es wird gezeigt, wie diese Theorie in dem in Deutschland entwickelten Konzept »Schulfach Glück« eine kulturspezifische Anwendung findet.

Im zweiten Teil des Buches stehen die Methoden sowie das speziell entwickelte Curriculum des Schulfachs Glück im Mittelpunkt. Zunächst erläutert Malte Leyhausen, der als Dozent für das Schulfach Glück entsprechende Kurse leitet, die Grundstruktur des Curriculums, der Module und letztendlich des »Glücksunterrichts«, wie er in der Schule abläuft.

Diesem einführenden Kapitel folgen dann zu den einzelnen Modulen ausgewählte Methoden, die in der schulischen Arbeit bzw. auch in den Weiterbildungen zum Einsatz kommen.

Abgeschlossen wird der Methodenteil durch zwei Beiträge. Zum einen durch einen Erfahrungsbericht von Anna Löffler-Gutmann, die als Lehramtsstudentin an der Ludwig-Maximilians-Universität während ihres einjährigen Auslandssemesters in England das »Schulfach Glück« eigenständig umgesetzt und positive Erfahrungen gesammelt hat. Zum anderen ebenfalls durch eine praktische Erprobung der Methoden, einschließlich einer aufschlussreichen Evaluation hierzu, die Sarah Hess im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit im Fach Psychologie an der Universität Mannheim durchgeführt hat.

Die Herausgeber bedanken sich bei Frau Maria Schmidt für das sehr engagierte Korrekturlesen des Bandes und die kritischen Hinweise.



Teil 1 – Grundlagen

Schulfach Glück – Skizze und Hintergründe

Ernst Fritz-Schubert/Wolf-Thorsten Saalfrank

In der öffentlichen, aber auch der wissenschaftlichen Diskussion ist die Frage nach Glück, nach Happiness und Well-being oder schlicht nach dem »Buen Vivir«, dem guten Leben, ein zentrales Thema, das die Menschen immer wieder umtreibt. Die Beschäftigung mit diesem Komplex reicht von seriösen Auseinandersetzungen wie den Ansätzen aus der Positiven Psychologie bis hin zu Werbemaßnahmen oder auch einer Fülle an zum Teil zweifelhaften esoterischen Ratgebern. In allen Konzepten, die es gegenwärtig gibt, steht eine neue Sicht auf den Menschen und auf eine neue Qualität der Beziehungen im Mittelpunkt. Gerade auch im »Buen-Vivir«-Konzept, das in Südamerika mittlerweile Einzug in die Verfassungen gehalten hat und ein philosophisches, politisches, ökologisches und ökonomisches Konzept darstellt, sind Aspekte wie Glück und Harmonie des Einzelnen in Beziehung zur (Um-)Welt relevante Punkte, die zu einer neuen Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens führen sollen (Acosta 2009, S. 194 f.).

Eine neue Gestaltung des Zusammenlebens ist auch mit den verschiedenen UN-Konventionen verbunden. Interessant ist, dass bereits 1959 in der Erklärung zu den Rechten des Kindes der Vereinten Nationen der Zusammenhang von Glück und Aufwachsen angesprochen wird. Hier heißt es: »Wir schulden dem Kinde das Beste, damit es eine glückliche Kindheit hat.« Die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 konkretisiert, dass »das Kind zur vollen und harmonischen Entfaltung seiner Persönlichkeit [...], umgeben von Glück, Liebe und Verständnis aufwachsen soll.« Diese Bringschuld unseren Kindern gegenüber einzulösen war ein wesentlicher Beweggrund, über die Einführung eines speziellen »Glücksunterrichts« in der Bildungsbiografie nachzudenken, um auch hier einen Startpunkt für ein gutes und gelingendes Leben zu schaffen. (Fritz-Schubert 2010, S. 7)

Um das Schulfach Glück theoretisch zu fassen, werden in diesem Einführungskapitel einzelne Bezugstheorien bzw. Bezugspunkte näher erfasst und erläutert. In einem ersten Schritt wird das Schulfach Glück bildungs- und persönlichkeits-theoretisch verortet, bevor in einem zweiten Schritt insbesondere motivationspsychologische Aspekte und weitere grundlegende Theorien herangezogen werden.

1. Bildungstheoretische und humanistische Grundlegung

In Senecas Traktat »Vom glückseligen Leben« heißt es zu Beginn:

»Glückselig leben will jedermann, [...] aber was zu einem glückseligen Leben gehöre, das ist den meisten unklar oder verborgen. Und es ist nicht so leicht, zu einem glückseligen Leben zu gelangen: verfehlt man den Weg, so kommt man immer weiter davon ab, je rascher man darauf zugegangen ist; ist man auf dem entgegengesetzten Wege, so macht gerade die Eile die Entfernung immer größer. Deswegen muß man sich zuerst darüber klar werden, was man eigentlich erstrebe, sodann muß man sehen, auf welchem Wege man das Ziel am schnellsten erreiche. Schon auf dem Wege, wenn er der rechte ist, wird man bemerken, wie weit man täglich kommt, um wieviel man dem Ziele näher sei, zu dem ein natürliches Verlangen uns hintreibt.« (Seneca 2011, S. 64)

Deutlich wird an dieser Beschreibung, dass das Glück sowohl als Weg verstanden wird, auf den man sich einlässt, als auch als Ziel, das man anstrebt, wobei Seneca gleichzeitig deutlich macht, dass das Glück selbst nicht einfach zu erlangen sei. Der richtige Weg muss eingeschlagen werden und Eile wirkt kontraproduktiv. Man sollte meinen, auf der Basis eines solchen konsensfähigen antiken Glücksverständnisses könnte auch eine moderne konstruktive Glücksphilosophie entstehen, die sich bemüht, den Begriff Glück und das menschliche Streben danach differenziert zu betrachten. Eine solche angewandte Philosophie wäre angesichts der vielversprechenden Glücksangebote, die uns versierte Marktstrategen, gierige Finanzhaie, selbsternannte Lebensberater und Seelenheiler offerieren, eine sinnvolle Unterstützung bei der Lebensgestaltung. Sie böte uns Orientierung, wie wir unsere Träume, Erwartungen und Bedürfnisse mit unseren menschlichen Möglichkeiten harmonisch in Einklang bringen und welche Haltungen und Einstellungen zu unserem körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefinden beitragen könnten. Als Lebenskunstlehre wäre sie eine Unterstützung und Entscheidungshilfe zwischen dem, was der Mensch eher zufällig, lustgesteuert und spontan will, und dem, was er bezogen auf sein gesamtes Leben hoffen darf und anstreben kann.

Leider sucht man mit wenig Erfolg nach einer solchen Philosophie, dieses Feld wird eher den Theologen beziehungsweise den Psychologen überlassen. Das betrifft in gleichem Maße auch die Pädagogik. Sprachen die Philantropinisten der Aufklärung wie Basedow, Trapp, Campe, Villamae u. a. noch von der Erziehung zur Glückseligkeit als oberstes Erziehungsziel, kam Glück im neuhumanistischen Bildungsbegriff eines Humboldt, Goethe, Schlegel u. a. kaum mehr vor. Wilhelm von Humboldt sah die Bildung 1838 so: »Die Entwicklung aller Keime [...], die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck irdischen Daseyns, nicht gerade Glück.« Dass das Glück mehr als Weg und nicht als Ziel zu verstehen ist und dass die Entwicklung der Persönlichkeit, der Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen eng mit dem Glück auf diesem Weg verknüpft ist, blieb bei Humboldt

und in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts weitgehend unberücksichtigt. (vgl. Burow 2011, S. 17 ff.)

Auch wenn in der neuhumanistischen Bildungstheorie das Glück keine zentrale Rolle spielt, kommt dieses Denken dem Schulfach Glück dennoch in zwei anderen Punkten sehr nahe, und zwar in der Betonung der Selbstbildung und, damit verbunden, der Entfaltung der inneren Kräfte bzw. der Potenziale. Die Selbstbildung steht im Mittelpunkt des Curriculums des Schulfachs Glück. Auch hier wird mit den Schülerinnen und Schülern ein Weg zurückgelegt, der den Einzelnen zu einer Weiterentwicklung seiner Persönlichkeit führt. Grundlegend kann hier zum einen in einem erweiterten Verständnis des Rubikon-Modells von Heckhausen & Gollwitzer sowie zum anderen in Anlehnung an die PSI-Theorie von Kuhl die Entwicklung der Person vom Erdulder zum Gestalter seiner Lebensumstände gesprochen werden. Dieser Weg, der hier zurückgelegt wird, stellt eine Auseinandersetzung des Selbst mit sich, den eigenen Stärken und natürlich den eigenen Grenzen dar und setzt dieses Selbst in Beziehung zur Umwelt, den Mitmenschen, der Gesellschaft und Natur, wobei hier jeweils ein entsprechender Sinn (Graf 2013, S. 274) im Hinblick auf diese Beziehungen hergestellt wird.

In diesem Kontext passen Glück und Sinn nur zusammen, wenn der Sinn nicht gegeben, sondern von jedem selbst gefunden wird. Die dazu gehörende Frage lautet: Wozu lebe ich und was kann ich bewirken? Das Schulfach Glück will den Einzelnen stärken und es ergänzt als Fach die schulische Bildung in emotionaler, kognitiver und physiologischer Hinsicht. Das bedeutet, dass mit dem Schulfach Glück der Versuch unternommen wird, den Schülerinnen und Schülern Bildung im ursprünglichen Sinn zu vermitteln. Demnach kann als Ziel die Förderung von persönlicher Zufriedenheit, Selbstsicherheit, Selbstverantwortung und sozialer Verantwortung konstatiert werden. In diesem Sinne liegt der Erkenntnisgewinn im Wissen über sich selbst, seinen Körper und seine Seele, das eigene Handeln und das Leben im sozialen Netzwerk, das sich insgesamt auf der kognitiven, aber insbesondere auch auf der emotionalen und körperlichen Ebene vollziehen soll (Fritz-Schubert 2010, S. 12 ff.).

Das Schulfach Glück stellt zwar den Einzelnen ins Zentrum, jedoch auch immer in einen Bezug zur Welt. Dieser Subjektbezug wird in einer Leitidee des Schulfachs Glück »Welt erobern und Platz finden« im Anschluss an den humboldtschen Bildungsbegriff deutlich und macht den bildungstheoretischen und humanistischen Hintergrund des Konzepts erkennbar. Unter einer bildungstheoretischen Betrachtung ist die Bildung des Subjekts immer ein dynamischer Prozess, der sich als Wechselbeziehung zwischen der Person und der Welt ereignet. Der Einzelne steht also in einer Wechselbeziehung zwischen seinem Ich auf der einen Seite und der Welt auf der anderen Seite. Diese Wechselbeziehung findet man insbesondere bei Klafki:

»Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ›funktionalen‹ wie im ›methodischen‹ Sinne. Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von

Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ›erschließen‹, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.« (Klafki 1963, S. 43)

Einen weiteren ergänzenden Aspekt des Subjektbegriffs liefert die Kritische Psychologie nach Holzkamp, der in seiner Beschreibung der Person nicht Bildung, sondern Lernen in den Mittelpunkt stellt. Bezogen auf das Lernen postuliert Holzkamp in Abkehr zum Lernbegriff des Instruktionslernens aus der traditionellen Pädagogischen Psychologie einen neuen, vom Subjekt ausgehenden Lernbegriff. Nicht mehr das Belehrungslernen steht somit als Lernmethode im Vordergrund, sondern das vom Subjekt ausgehende Lernen bzw. das Weltaneignen durch das Subjekt. Eine wesentliche Kernaussage dieses Ansatzes ist es, dass man nur unter der Voraussetzung vom Subjekt sprechen kann, wenn »der Einzelne nicht durch äußere Bedingungen determiniert wird«. (Held 2000, S. 85) Das bedeutet, dass »der Mensch handelt, das heißt, daß er über eigene Intentionen verfügt und diesen auch – wie eingeschränkt auch immer – folgen kann«. (ebd., S. 85) Holzkamp wendet sich auch mit dieser Auffassung von der traditionellen Psychologie ab, die den Menschen in ein Reiz-Reaktions-Schema eingebettet sieht. Er schreibt hierzu:

»So gesehen kann man das Subjekt als eine Art von Intentionalitätszentrum kennzeichnen, das von seinem Standpunkt aus auch andere Menschen als Intentionalitätszentren mit deren jeweils standpunktabhängiger Perspektive/Intentionalität erfährt: Die darin liegende reziproke Perspektivenverschränkung ist die allgemeinste Bestimmung der Intersubjektivität als Kennzeichen zwischenmenschlicher Beziehungen. [...] Auch wenn ich mich in der Welt bewege und aktiv in sie eingreife, geschieht dies von meinem Standpunkt aus, der – auch wenn er sich ändert – stets mein Standpunkt bleibt. Mit diesem Standpunkt stehe ich nicht neutral in der Welt, sondern verhalte ich mich zu ihr als ein sinnlich-körperliches, bedürftiges, interessiertes Subjekt. Meine Absichten, Pläne, Vorsätze als Charakteristika meiner Intentionalität sind inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen. Entsprechend nehme ich den anderen als intentionales Zentrum seiner Lebensinteressen, die zu den meinen in einem bestimmten Verhältnis stehen, wahr.« (Holzkamp 1993, S. 21)

Die Weltaneignung des Subjekts in Form des In-Beziehung-Tretens zu anderen Subjekten und deren je eigenen Intentionen und Handlungen bedeutet für das Lernen eine ganz neue Sichtweise. Nicht mehr das Reiz-Reaktions-Lernen, nicht mehr das althergebrachte Belehren, sondern ein Lernen, das von den Intentionen des Subjekts ausgeht, steht im Zentrum des Ansatzes von Holzkamp.

Die Subjektorientierung bei Holzkamp kann als Ergänzung zum Bildungsbegriff verstanden werden, da zum intrapersonalen Prozess, den die Bildungsdefinitionen im Hinblick auf das Subjekt beschreiben, bei Holzkamp noch der unmittelbare Bezug zum Lernen als menschliches Grundbedürfnis hinzukommt. Dieses soll bei der Berücksichtigung des Subjekts entfaltet werden, damit das Subjekt in einen Austausch mit der Welt kommen kann.

So können als Bezugspunkte unter einer bildungstheoretischen bzw. subjektwissenschaftlichen Betrachtung die beiden Pole Ich und Welt ausgemacht werden, die leitend sind für ein Verständnis von Schulfach Glück. Blickt man von da aus auf die entsprechenden Methoden und die damit verbundenen Interaktionen, dann sind auch diese in der Beziehung von Ich und Wir, also das Ich in Bezug zur Welt als grundlegendem Handlungsraum, einzuordnen. Dieser Beziehung lassen sich wiederum drei Bereiche zuordnen, die das Ganze genauer spezifizieren und die die im Schulfach Glück vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten deutlich werden lassen. So sind dies (Selbst-)Achtung, (Selbst-)Vertrauen und (Selbst-)Verantwortung. In Bezug auf die Pole Ich und Wir/Welt stellt sich dies wie folgt dar:

Tab. 1: Die Dimensionen von Ich und Wir im Kontext des Schulfachs Glück

ICH (Selbst)	↔	WIR (Welt/Gesellschaft)
Selbstachtung	↔	Achtung
Selbstvertrauen	↔	Vertrauen
Selbstverantwortung	↔	Verantwortung

Diese dialektische Beziehung wird auch im bildungstheoretischen Ansatz von Hartmut von Hentig deutlich. Ausgehend von einem geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriff ist Bildung für ihn ein »Sich-Bilden« des Individuums. So sagt er:

»[...] daß das Wort ›Bildung‹ entweder eine Bereichsbezeichnung ohne abgrenzende oder auszeichnende Bedeutung ist, oder es folgt seinem Grundsinn: Formen und (reflexiv) Sich-Formen; die Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterläßt, ist das Entscheidende, nicht die Prozedur, nicht ihre Dauer und nicht der Gegenstand. Dieser, es sei noch einmal gesagt, ist nicht unwichtig, aber er setzt nicht das Maß.« (von Hentig 1999, S. 59)

Interessant in von Hentigs Bildungskonzept ist, dass er als einen seiner sechs Bildungsmaßstäbe, die ebenfalls allesamt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt bzw. die Gestaltung der Welt (oder um mit von Hentig zu sprechen, der »res publica«) thematisieren, unter anderem auch den Maßstab »Wahrnehmung von Glück« aufgeführt hat. Dies bedeutet für ihn, dass »Bildung Glücksmöglichkeiten eröffnen

[soll]«. Darüber hinaus spricht er von »Glücksempfänglichkeit« und fordert »eine Verantwortung für das eigene Glück« (ebd., S. 77). Für von Hentig ist gerade dieser Glücksgedanke ein wesentlicher Unterschied zu anderen Bildungstheorien, da er das eigenverantwortliche Streben nach dem Glück als einen wesentlichen Zielpunkt menschlichen Handelns ansieht (vgl. Kiel 2008, S. 53 f.; Fritz-Schubert 2011, S. 168). Deutlich wird dies auch bei Bubenheimer. So sind Sinn und Glück auch für ihn zwei wichtige sich ergänzende Komponenten, wobei mit Sinn nicht nur Sinnhaftigkeit gemeint ist, sondern auch Sinnhaftigkeit. Glück wird demnach durch die Sinne erreicht und führt als »wertebasiertes Glück« (Bubenheimer 2004, S. 51 ff.) gleichsam zu einem Sinn im Leben.

Im 2004 in Kraft getretenen Bildungsplan für Baden-Württemberg findet sich als Globalziel: »Schülerinnen und Schüler lernen genießen« (von Hentig 2004, S. 11). Dieses die Sinne, das Ästhetische ansprechende Globalziel beinhaltet für den Unterricht, so Bubenheimer, die Komponenten Spiel, Spaß und Glück (Bubenheimer 2004, S. 54 f.). Ausgehend von der Neurobiologie bzw. der Neurodidaktik, die Einfluss auf die Entstehung des Bildungsplans hatten, merkt Bubenheimer an, dass Lernen verbunden mit Emotionen nachhaltig ist:

»Bei [...] mehrkanaliger Aktivierung des Gehirns kommt Stimmung auf, der Spaß an Spiel, Bewegung und Musik wächst und jede neue Idee und Eingebung steigert die Begeisterung und die mit der Begeisterung verbundenen Glücksgefühle.« (ebd., S. 54 f.)

Im Schulfach Glück wird aufgrund des aktuell starken Fokus auf das Krisenhafte, Kranke, auf Depressionen und psychische Störungen (Fritz-Schubert 2011, S. 27 ff.; Graf 2013, S. 269 f.) bewusst aus salutogenetischer Sicht argumentiert bzw. aus Sicht der Positiven Psychologie das Positive und Stärkende gegenübergestellt.

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse wird unsere postmoderne Gesellschaft als entgrenzte Gesellschaft bzw. Risikogesellschaft (Beck 1986) verstanden, wobei die von Beck beschriebenen Risiken nicht nur Auswirkungen auf Staat und Gesellschaft, sondern auch auf das Individuum haben. Im Kontext dieser Diskussion geht auch ein anderer Prozess einher, und zwar das stärkere Bewusstwerden des Individuums nicht nur als Adressat von Risiken, sondern auch als etwas, dessen Bedürfnisse stärker berücksichtigt werden wollen. Hier sind insbesondere soziologische und sozialpsychologische Ansätze von Bedeutung, die im Rahmen der Transformationsprozesse der Moderne den seit geraumer Zeit anhaltenden Trend zur Individualisierung beschreiben, wobei die Auflösungserscheinungen der Gesellschaft mit dem Verlust von traditionellen Bindungen und somit von Stabilität für das Individuum einhergehen (Beck-Gernsheim 1998, S. 143; vgl. auch Saalfrank 2010). Keupp hierzu:

»Der tiefgreifende gesellschaftliche Transformationsprozeß führt zu gesellschaftlicher Desintegration, und diese wiederum erweitert die Spielräume für Individua-

lität, für Transformationsbrüche, die neue Lebensperspektiven eröffnen können.«
(Keupp 1988, S. 67 f.)

In diesem Kontext ist auch ein stärkeres und bewussteres Wahrnehmen der gesellschaftlichen Heterogenität festzustellen, was im pädagogischen und im schulischen Bereich zu entsprechenden Ansätzen und Maßnahmen geführt hat. Wenn sich nun alle Konstanten im Prozess der Entgrenzung auflösen, hat das für das Individuum wie gesagt ebenso entsprechende Konsequenzen. Nicht nur Freiheiten und neue Spielräume sind damit verbunden, sondern auch Risiken und Krisen. Entgrenzung kann somit als Krise verstanden werden, die den Einzelnen vor neue Herausforderungen stellt. Für den Psychoanalytiker Funk ist das gegenwärtige Entgrenzungstreiben des Einzelnen bedenklich, da nicht nur gesellschaftliche Grenzen, sondern auch individuelle Grenzen im Bereich des Denkens, Wollens und Fühlens beseitigt werden wollen. Um diese neue Qualität von Freiheit zu erlangen, setzt der entgrenzte Mensch auf ein »Doping« der Seele. Sichtbar wird dabei: Ein Entgrenzungstreiben, das alles, was begrenzt ist, beseitigt oder verleugnet, führt – wie der Gebrauch von Drogen – zwar zu mehr subjektivem Freiheitserleben, dieses wird aber durch verstärkte Abhängigkeiten erkaufte. Wer nicht nur frei von Begrenzungen, sondern frei für ein aktives, selbstbestimmtes Leben sein will, der braucht Grenzen und muss sich mit Grenzen auseinandersetzen. (Funk 2011; Graf 2013, S. 271)

Aus diesem Grund müssen Kindern und Jugendlichen entsprechende Haltepunkte verliehen werden, die zum einen in Grundeinsichten und Grundeinstellungen beruhen, andererseits aber auch in der Gewissheit, dass jede(r) Einzelne über ein Potenzial verfügt, das wie ein Schatz entdeckt, geborgen und nutzbar gemacht werden kann. So sagt bereits Buber in den 1930er-Jahren, dass Bildung dazu beitragen soll, Halt zu verleihen in einer Zeit, die keinen Halt mehr bietet (vgl. Friedenthal-Haase 1991, S. 21; Saalfrank 2009). Dieser Halt, den Buber als »Urgrund«, »Urwirklichkeit« oder auch »Ursprung« bezeichnet, ist die Basis, von der aus der Einzelne einmal agieren kann und zum anderen auch die Basis, um mit anderen agieren zu können. Bildung als Basis ist dann das, was identitätsstiftend wirkt (Buber 1995, S. 53). Zentrales Anliegen des Schulfachs Glück ist somit die Stärkung des Selbst, damit dieses dann durch das Kennen und Bewusstwerden der eigenen Stärken seine Ressourcen bzw. sein Potenzial ausschöpfen kann mit dem Ziel, aus einem positiven Selbstverständnis heraus in Beziehung zu sich und in der Interaktion mit der es umgebenden Welt zu treten. Das Schulfach Glück will demnach für den Einzelnen zweierlei, zum einen dem Individuum Sicherheit verleihen und zum anderen aber es auch stärken, und zwar dahingehend, sein Potenzial auszuschöpfen und neue Potenziale bzw. Ressourcen zu wecken, um hier entsprechend auch neue Grenzen und Freiheiten auszuloten. Gerade diese Balance ist angesichts eines nur auf Individualisierung ausgerichteten gesellschaftlichen Trends wichtig.

Gerade vor diesem Hintergrund kann man einen wesentlichen Ansatzpunkt des Schulfachs Glück sehen, denn wie bereits erwähnt ist im Schulfach Glück nicht das Negative der Ausgangspunkt, sondern das Positive. Dies wird deutlich, wenn man die pädagogischen und psychologischen Grundkonzepte betrachtet, die bei der Erarbei-

tung des Curriculums für bedeutsam erachtet wurden. Die Grundlagen finden sich in der Salutogenese (Antonovsky), dem logotherapeutischen Ansatz Viktor E. Frankls, der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik, der Positiven Psychologie (Seligman/Csikszentmihalyi), der Konsistenz-Theorie (Grawe), der Motivationspsychologie (Deci & Ryan; Heckhausen), der Theorie der Persönlichkeit-System-Interaktionen (PSI-Theorie von Kuhl) und in den Ergebnissen der Resilienzforschung.

2. Persönlichkeitstheorie

Das Schulfach Glück hat eine sehr starke humanistische bzw. am Menschen orientierte Grundhaltung und will, etwas verallgemeinernd, zur Stärkung des Einzelnen angesichts problematischer Lebens- und Gesellschaftskontexte beitragen. Gerade auch die oben aufgeführten Bezugstheorien sind Ansätze, die von einer Wertschätzung des Einzelnen ausgehen und eine positive Entwicklung des Individuums im Blick haben. Diese Theorien lassen sich mit Bittner als humane Wissenschaften charakterisieren. Er schreibt:

»Wissenschaft ist human, wenn sie sich auf lebende Menschen bezieht und zwar in mehrfachem Sinne:

- Humane Wissenschaft ist sich bewußt, daß sie von lebenden Menschen, von erkennbaren Subjekten gemacht wird.
- Humane Wissenschaft ist eine, die von lebenden Menschen handelt.
- Humane Wissenschaft erweist sich daran, daß ihre Ergebnisse für lebende Menschen gut sind, daß sie dem ›guten‹ oder ›besseren‹ Leben der Menschen dienen.« (Bittner 1991, S. 340)

Eine inhumane Wissenschaft als Umkehrung der eben gemachten Definition ist für Bittner demnach:

- »[...] wenn sie die Subjektivität des Erkenntnisprozesses unterschlägt [...]
- wenn sie nicht von Menschen, sondern von Artefakten handelt [...]
- wenn sie das Leben der Menschen nicht reicher, lebenswerter macht« (ebd., S. 340).

Ausgehend nun von der humanen bzw. humanistischen Ausrichtung des Schulfachs Glück, wie es in der bildungstheoretischen Grundlegung deutlich wird, steht im Mittelpunkt des Schulfachs, wie oben bereits erwähnt, die Entwicklung des Selbst. Unter persönlichkeits-theoretischen Gesichtspunkten lässt sich in einer ersten Annäherung die Zielsetzung des Schulfachs Glück mit der humanistischen Psychologie und der Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers in Beziehung setzen, der in seinem Ansatz die Entwicklung des Selbst in den Mittelpunkt stellt.

Allgemein formuliert beginnt die Entwicklung des Selbst zu dem Zeitpunkt, wenn das einzelne Kind wahrnimmt, dass der eigene Körper abgegrenzt von der es unmit-

telbar umgebenden Umwelt existiert. Das Kind lernt in diesem Prozess, zwischen seinem Selbst und seiner Umwelt zu unterscheiden. Nach und nach wird so der eigene Körper bewusst wahrgenommen. (Krause et al. 2004, S. 49)

Um diesen Entwicklungsprozess zu unterstützen, müssen die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes nach Sicherheit und Wärme befriedigt werden, wie es auch die Bindungstheorie entsprechend postuliert (Brisch 2011; Grossman & Grossmann 2003). Ist dies der Fall, verfügt das Kind über positive Emotionen gegenüber der Umwelt und sich selbst als Basis für die weitere Entwicklung (vgl. Krause 2004, S. 53 f.). Den Grundstein für ein gesundes Selbstwertgefühl legen Eltern und andere Bezugspersonen mit ihrer Wärme, Zuneigung und dem Sicherheitsgefühl für das Kleinkind. Gelingt durch eine Vielzahl positiver Beziehungserfahrungen die Aneignung des Körpers als abgegrenzte und kontinuierliche Einheit, entsteht das Selbstgefühl eines integrierten Selbst. Dessen positive oder negative Besetzung stellt das Selbstwertgefühl dar. (Ebd., S. 58.)

Sowohl in der Bindungstheorie als auch in theoretischen Ansätzen zur Entwicklung des Selbst sind vor allem Begriffe wie die Entstehung von (Ur-)Vertrauen und der Aufbau von Beziehungsstrukturen bzw. Beziehungsmustern sehr wichtig. Blickt man von hier aus auf die Methoden des Schulfachs Glück, dann finden sich gerade bei den Methoden aus dem ersten Modul, wenn es um Sicherheit und Stärkung geht, Übungen, die hier Vertrauen in die eigenen Kräfte bzw. Ressourcen sowie Vertrauen in die Beziehung zu anderen betonen.

Die Entstehung des Selbst ist ein mehrdimensionales und komplexes Geschehen, beginnt vom ersten Lebenstag an, vollzieht sich in Interaktion mit signifikanten Bezugspersonen und ist somit das Ergebnis einer Wechselwirkung von Kommunikation und Reflexion. Es ist ein lebenslanger Prozess aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit sich selbst, in dessen Verlauf sich die Inhalte, die Strukturen und die Qualität der Selbst-Phänomene verändern. (Ebd., S. 54.)

In der Entwicklung seines personenzentrierten Ansatzes, den Rogers selbst nicht als Methode, sondern als eine bewusste Einstellung zum Menschen sieht, steht im Mittelpunkt der Gedanke, dass jeder Mensch die Fähigkeit und die Tendenz besitzt, sich konstruktiv, d. h. zum für ihn Positiven hin zu entwickeln, um selbstverantwortlich seine Probleme zu lösen – sich also selbst zu verwirklichen. Die den Einzelnen umgebende Umwelt, ob dies nun Eltern oder Lehrkräfte, Freunde oder Mitschüler sind, kann nicht lehren, was für diesen Menschen gut ist, doch kann man sich gegenseitig unterstützen, damit der Einzelne dies selbst herausfinden kann. In diesem Sinne stellen die Methoden im Schulfach Glück ebenfalls Übungen dar, die dem Einzelnen dazu verhelfen, zukunftsgestaltend aus seinem Potenzial heraus zu wirken und problemlösend zu agieren.

Wichtig ist im Denken Rogers, dass die einzelne Person nicht isoliert handelt, sondern immer in Beziehungen, die es dem Einzelnen ermöglichen, seine Potenziale in Form von Fähigkeiten oder auch Ressourcen zu entdecken, zu verstehen und entsprechend in der Interaktion zu nutzen. In diesem hier vermittelten Menschenbild werden auch die Wurzeln des Ansatzes von Rogers deutlich, insbesondere die Di-

Dialogphilosophie Martin Bubers, der im Konstrukt der Ich-Du-Beziehung ebenfalls postuliert, dass der Einzelne zur Entfaltung immer auch ein Du braucht. In diesem Sinne schreibt Kreuziger:

»Abhängig – und dies ist auch gleichzeitig die größte Herausforderung – sind solche Beziehungen nicht von Methoden und Techniken, sondern von der echten Beziehung von Person zu Person. Nicht ›Experten‹ sind gefragt, sondern feinfühlig und offene Menschen. Nicht ›Experten, die sich anmaßen, es besser als andere zu wissen und daher voreilige Ratschläge geben, sondern Helfer, die bereit sind, sich ganz auf die Welt eines anderen einzulassen, die versuchen, ihn zu verstehen und zu begleiten, und die dabei selbst bleiben, was sie sind: suchende, verletzbare, um das Gelingen des eigenen Lebens ringende Mitmenschen.« (Kreuziger 2000)

Dieses In-Beziehung-Leben wird auch im Sinne von Rogers im Konzept des Schulfachs Glück sehr eindrücklich beschrieben:

»Wir brauchen Beziehungen und die Liebe zu anderen Menschen, um mit ihnen sinnvolle Erfahrungen zu sammeln, um uns mit ihnen auszutauschen oder Pläne zu schmieden und uns als Teil eines großen biologischen Gesamtgefüges zu fühlen.« (Fritz-Schubert 2014, S. 158)

In Martin Bubers Denken spielen die Punkte Vertrauen und Verantwortung eine zentrale Rolle. Am Beispiel seiner Ausführungen zum erzieherischen Verhältnis, also dem Verhältnis zwischen Erzieher und Zuerziehendem, werden diese beiden Begriffe kurz erläutert. So sieht Buber das Vertrauen zwischen Erzieher und Zuerziehendem als eine wesentliche Grundlage in dieser Beziehung, wobei man dies abgelöst vom erzieherischen Verhältnis als Grundlage jeglicher Beziehung sehen kann. Aufbauend auf seiner Dialogphilosophie sagt Buber, dass Erziehung nur gelingen kann, wenn Vertrauen zwischen dem Erziehenden und dem Zuerziehenden besteht. So schreibt er:

»Vertrauen, Vertrauen zur Welt, weil es diesen Menschen gibt – das ist das innerlichste Werk des erzieherischen Verhältnisses. Weil es diesen Menschen gibt, kann der Widersinn nicht die wahre Wahrheit sein, so hart er einen bedrängt. Weil es diesen Menschen gibt, ist gewiß in der Finsternis das Licht, im Schrecken das Heil und in der Stumpfheit der Mitlebenden die große Liebe verborgen.« (Buber 1995, S. 40)

Aus dem Vertrauen, das sich im Rahmen des erzieherischen Handelns zwischen Erzieher und Zuerziehendem entwickelt, entwickelt sich auch das Vertrauen zur Welt. Es ist das Bewusstsein, dass es diesen bestimmten Menschen gibt, zu dem ich Vertrauen haben kann, als entscheidender Ausgangspunkt. Das Bewusstsein von diesem Menschen macht es auch, dass eben dieser Mensch, der erzieherisch wirkt, für das

Kind präsent ist, und zwar wirklich und wahrhaft präsent. Präsenz ist hier gleichbedeutend mit Echtheit, Authentizität und Unmittelbarkeit. Durch diese Präsenz, die also keine direkte räumliche Präsenz sein muss, entwickelt sich dann auch eine Beziehung, die über eine räumliche Distanz wirkt und Verbundenheit erzeugt.

»Weil es diesen Menschen gibt. Und so muß denn aber dieser Mensch auch wirklich da sein. Er darf sich nicht durch ein Phantom vertreten lassen: der Tod des Phantoms wäre die Katastrophe der ursprünglichen Kinderseele. Er braucht keine der Vollkommenheiten zu besitzen, die sie ihm etwa anträumt; aber er muß wirklich da sein. Er muß, um dem Kind in Wahrheit präsent zu werden und zu bleiben, dessen Präsenz in seinen eignen Bestand aufgenommen haben, als einen der Träger seiner Weltverbundenheit, einen der Herde seiner Weltverantwortung. Freilich kann er sich nicht in einem fort mit dem Kind befassen, weder tatsächlich noch auch in Gedanken, und solls auch nicht. Aber hat er es wirklich aufgenommen, dann ist jene unterirdische Dialogik, jene stete potentielle Gegenwärtigkeit des einen für den anderen gestiftet und dauert. Dann ist Wirklichkeit zwischen beiden, Gegenseitigkeit.« (Buber 1995, S. 40 f.)

In der Rede über Charaktererziehung wird Buber diesbezüglich noch konkreter, wobei er aber die wesentlichen Gedanken und Themen wieder aufgreift. So wird Erziehung hier von ihm folgendermaßen beschrieben:

»Erziehung, die diesen Namen verdient, ist wesentlich Charaktererziehung. Denn der echte Erzieher hat nicht bloß einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, und zwar um den ganzen Menschen sowohl in seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, was aus ihm werden kann.« (Buber 1995, S. 65; Graf 2013, S. 273 f.)

Selbstverantwortung als Bezug zu mir und meinem eigenen Handeln, und Verantwortung als Bezug nach außen hin zur Gesellschaft und zur Umwelt sind zwei weitere wesentliche Aspekte innerhalb des Schulfachs Glück. Der Begriff der Verantwortung geht für Buber einher mit dem der Freiheit. Freiheit ist für Buber ein elementarer Begriff, sowohl in seinen dialogphilosophischen Schriften als auch in seinen pädagogischen Texten. Interessant ist vor allem dessen Beziehung zur Erziehung, so ist bei Buber das Gegenteil von Freiheit nicht Zwang, sondern Verbundenheit. Zwang ist für Buber negativ konnotiert, während die Verbundenheit die positive Sicht darstellt, das heißt, dass Zwang immer auch eine Nichtverbundenheit zwischen dem Erzieher und dem Zuerziehenden bedeutet. Verbundenheit in Beziehung zu Freiheit heißt für Buber immer auch die Übernahme von Verantwortung, d. h. aus der Verbundenheit heraus Antwort geben auf den mir anvertrauten Menschen.

»Erlebend sind wir Angeredete; denkend, sagend, handelnd, hervorbringend, einwirkend vermögen wir Antwortende zu werden. Zumeist überhören wir ja die Anrede oder schwatzen in sie hinein. Wenn aber das Wort zu uns kommt und die Antwort aus uns kehrt, gibt es, wie auch, noch gebrochen, das menschliche Leben auf der Welt. Die Entzündung der Antwort in jenem ›Fünkeln‹ der Seele, das jeweilige Entbrennen der Antwort auf die unversehens andringende Rede nennen wir die Verantwortung. [...] Von hier aus ist das Erzieherische und ist seine Wandlung im Zerfall der Bindungen zu verstehen.« (Buber 1995, S. 29)

Nach Buber gibt es echte Verantwortung nur da, wo es wirkliches Antworten gibt. Doch Antworten worauf? Auf das, was einem widerfährt, was man zu sehen, zu hören, zu spüren bekommt. So wie Heidegger geht auch Buber sprachanalytisch an die Bedeutung der Wörter heran und erklärt sie von ihrem ursprünglichen Sinn her. So steckt für ihn in dem Wort »Verantwortung« das Verb »antworten«, das einen mich Ansprechenden voraussetzt, dem ich zu antworten habe. Im Antworten werde ich aus meiner Einzelhaftigkeit herausgeführt in die Verbundenheit der Zwiesprache. In Zwiesprache schreibt er »[...] ein Kind hat deine Hand ergriffen, du verantwortest seine Berührung, eine Menschenschar regt sich um dich, du verantwortest ihre Not.« (Buber 1997, S. 163) Verantwortung ist für ihn elementar, gerade im zwischenmenschlichen Bereich, somit braucht Verantwortung für den Mitmenschen ebenso ein Lernen von Verantwortung bzw. eine Erziehung zur Verantwortung und letztendlich auch zur Selbstverantwortung. Dies wird durch das Schulfach Glück auf unterschiedlichste Weise angestrebt.

Neben Bubers Dialogphilosophie ist für die Entwicklung von Rogers humanistischer Persönlichkeitstheorie auch die Phänomenologie Husserls entscheidend (Rammsayer 2010, S. 148), bei dem »die bewusste, unmittelbare Erfahrung wie von einem Individuum erlebt wird.« Dieser Bezug auf die eigenen Erfahrungen bzw. das Einbringen von Erfahrungen in den Lern- und Lebensprozess ist für Rogers ein wesentliches Element, so bezeichnet Rogers auch die Art und Weise, »wie ein Individuum seine Umwelt wahrnimmt und erlebt, [...] als phänomenologisches Feld bzw. Erfahrungsfeld«.

Diese Erfahrungen, die ein Einzelner macht, sind auch relevant hinsichtlich der Selbstaktualisierungs-Tendenz (vgl. auch Fritz-Schubert 2011, S. 102). Nach der Auffassung Rogers' wohnt dem Einzelnen bzw. dem Organismus eine Tendenz inne, die danach strebt, sich zum Positiven hin zu entwickeln, d. h. kongruent zu sein. Parallelen hierzu lassen sich von diesem Punkt auch zur Konsistenztheorie von Grawe ziehen. Demnach strebt der Organismus nach Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit der gleichzeitig ablaufenden neuronalen und psychischen Prozesse, was Grawe als Konsistenz bezeichnet. Je höher nun die Konsistenz bei der einzelnen Person ist, desto gesünder ist der Organismus. In diesem definiert Grawe vier Grundbedürfnisse (Orientierung/Kontrolle, Lustgewinn/Unlustvermeidung, Bindung, Selbstwerterhöhung/-schutz), die infolge ihrer entsprechenden evolutivonären Grundlegung nach Bedürfnisbefriedigung streben. Diese Bedürfnisbefrie-

digung wird durch die Herausbildung bestimmter motivationaler Schemata, die in den Interaktionen zwischen dem Einzelnen und der Umwelt entstehen, erreicht. (Grawe 1998)

Dies sind positive Ziele, zu denen unter anderem Gesundheit, aber auch körperliches und seelisches Wachstum, Selbstverantwortung und Bedürfnisbefriedigung zählen. Dieses Streben nach positiven Zielen ist ein lebenslanger Prozess, wobei sich das Individuum immer in der Spannung zwischen Autonomie einerseits und Anpassung andererseits bewegt. Wenn man dies auf die obere Dichotomie von Ich und Welt bezieht, dann lässt sich dieses Spannungsverhältnis auch hier einordnen. Bei der Aktualisierung hin zum Guten macht der Organismus also subjektive Erfahrungen, denn er steht ja in einem individuellen Kontext zu seiner Außenwelt. Diese individuellen Erfahrungen, Eindrücke und Reize werden vom Organismus bewertet, und zwar hinsichtlich ihres positiven Nutzens für die Aktualisierung hin zum Positiven, zur Vervollkommnung – zur Selbstverwirklichung.

In der Persönlichkeitstheorie von Rogers ist es das Axiom der (Selbst-)Aktualisierungstendenz als zentraler Ansatz- bzw. Ausgangspunkt, der sein Bild des Menschen als lebender Organismus deutlich macht. Demnach gilt für jeden einzelnen Menschen die Aktualisierungstendenz als »die dem Organismus als Ganzem innewohnende Tendenz, alle seine Möglichkeiten in einer Art und Weise zu entwickeln, dass sie den Organismus als Ganzes erhalten und fördern.« (zit. n. Biermann-Ratjen u. a. 1997, S. 81)

Die Leitidee Rogers', durch seinen personenzentrierten Beratungsansatz Hilfe zur Selbsthilfe zu erreichen, kann auch für das Schulfach Glück gelten, denn auch hier erfüllen die Methoden die Funktion, den Menschen als das zu Bewusstsein erwachte Sein in den Mittelpunkt zu stellen, ihm zu vertrauen und auf dessen ureigenste Fähigkeit – der Tendenz zur Selbstverwirklichung – zu bauen und diese zu fördern.

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

»Wovon der Mensch zutiefst durchdrungen ist, ist weder der Wille zur Macht, noch ein Wille zur Lust, sondern ein Wille zum Sinn. Und auf Grund eben dieses seines Willens zum Sinn ist der Mensch darauf aus, Sinn zu finden und zu erfüllen, aber auch anderem menschlichen Sinn in Form eines Du zu begegnen, es zu lieben. Beides, Erfüllung und Begegnung, gibt dem Menschen einen Grund zum Glück und zur Lust.« (Frankl 1996, S. 100 f.)

Letztlich geht es um die Frage, was der Mensch wirklich braucht.

3. Schulfach Glück und die psychischen Bedürfnisse des Menschen

Die menschlichen Bedürfnisse nach Sicherheit, Freiheit und Sinn lassen sich schematisch als Eckpunkte eines Dreiecks verstehen, die nicht als Gegensätze verstanden werden sollen, sondern sich gegenseitig bedingen und vom Individuum harmonisch in Einklang gebracht werden können.



Abb. 1: Schematische Darstellung der menschlichen Bedürfnisse als Triade

Um diese Harmonie zu erreichen, muss jeder Einzelne allerdings herausfinden, was ihn wirklich anzieht, was er realisieren und erleben möchte und welchen Herausforderungen er sich stellen will. Frankl spricht in diesem Zusammenhang von den drei Wertestraßen der schöpferischen Werte, der Erlebniswerte und der Einstellungswerte. (Frankl 1986, S. 39; Frankl 1987, S. 151) Eine eigene Priorisierung vornehmen zu können, bedarf hierbei einer Basis, eines Ankers, von dem aus die Bewertung erfolgt. Dieser Kern des Selbst, auf den sich der Mensch bezieht, in dem er sich selbst annimmt und »ja« zu sich und seinem Leben sagt, ist das Fundament seines Strebens nach dem, was für ihn wirklich wichtig ist, nämlich seine Werte.

Die Realisierung seiner Werte ergibt zugleich für ihn Sinn, weil sie von ihm als wertvoll und damit als sinnvoll erachtet werden. Er kann allgemein gültige Werte oder verallgemeinerte Werte akzeptieren, wenn sie Sicherheit und Geborgenheit und Verlässlichkeit versprechen und keinen Wertekonflikt mit personalen Werten auslösen bzw. dieser von ihm ausgehalten werden kann. Die Bewertung erfolgt zumeist über das Gewissen, nach Frankl das Sinn-Organ, welches zunächst fühlt und erspürt. Erst danach erfolgen die kognitiven Kontrollmechanismen. Das zu Bewusstsein erwachte menschliche Sein ist aber nicht nur ein entscheidendes Sein, das den richtigen Weg erfühlt und erkennt, sondern ihn auch gehen will. Der Mensch möchte nicht erdulden, sondern aktiv gestalten. Dazu benötigt er den Mut und das Selbstvertrauen, aber auch die Bereitschaft, für die angestrebte Handlung Verantwortung zu übernehmen.

Die Handlungsbereitschaft, der Wille etwas zu tun oder zu unterlassen, wächst aus den Erwartungswerten, die sich aus der Handlung oder Unterlassung der Handlung ergeben. Dabei können Lustgefühle entstehen oder Unlustgefühle in Kauf genommen werden. Dagegen wird ein Streben, das ausschließlich auf Lust ausgerichtet ist, wert- und sinnlos. Frankl spricht vom »existenziellen Vakuum«.

Im Curriculum des Schulfachs Glück wurde deshalb dem Erkennen und Festigen des eigenen Grundwertes eine besondere Bedeutung zugewiesen, um durch viele Übungen die Wertschätzung, das Vertrauen und die Empathie zu fördern und dadurch eine soziale und mentale Stärkung zu erreichen (siehe auch die Ausführungen im Methodenteil). Gleichzeitig war es aber auch wichtig, die Gestaltungspotenziale zur Realisierung von Werten aufzuzeigen, die in Bezug zum Grundwert gesetzt werden und deren Umsetzung Sinn ergibt und damit den Selbstwert steigert. Die Schülerinnen und Schüler sollen deshalb in praktischen Übungen eine positive Grundeinstellung zu sich erlangen und sich als wertvoll erleben. Wenn man zu dem steht, was man fühlt, was man will und was man macht, können das Selbstvertrauen, die Selbstachtung und damit auch der Selbstwert wachsen. Das bewusste Sein entfaltet die Kräfte, die notwendig sind, um sich im Sinne Frankls in der Welt einzubringen, einen Platz in ihr zu finden und sich den Herausforderungen zu stellen.

Schematisch kann man sich den Zusammenhang als eine zweite Triade vorstellen. Die Eckpunkte sind das Vertrauen im Kontext zum vorhandenen Sicherheitsbedürfnis, die Verantwortung, um die Freiheit wahrzunehmen, und als dritter Eckpunkt der Selbstwert, der sich aus der sinnbezogenen Werterealisation stärkt.

4. Der Umgang mit den inneren Widersprüchen



Abb. 2: Darstellung der inneren Konsistenz